

Monumento à educação: escola pública de tempo integral*

Ana Christina Venancio Mienot**

Resumo – Neste artigo, discute-se como os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), na primeira metade dos anos de 1980, invadiram, com suas estruturas pré-moldadas idealizadas por Oscar Niemeyer, a capital e o interior do Estado do Rio de Janeiro. Os Cieps marcaram uma época, sintetizaram uma determinada concepção de educação e delimitaram um debate que envolveu a sociedade, despertando fascínio, perplexidade e rejeição.

Palavras-chave: Cieps; educação pública; Rio de Janeiro.

Emblemáticos, os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) conferem identidade à escola pública de tempo integral. Suas linhas arrojadas e grandiosas não permitem que se passe distraída e desavisadamente por eles. Pelo contrário. Instigam a tentar decifrar, para além da sua linguagem física, a simbólica “que a ordena e interpreta” (Rama, 1984, p.53). Os Cieps despertam a atenção sobretudo porque contrastam com os demais prédios escolares – modestos na sua maioria testemunhando a importância conferida em determinado momento à educação. Construídos, desordenada ou deliberadamente, em lugares de visibilidade estratégica,

representam monumentos à educação, a um partido político e seus idealizadores. Os Cieps ergueram-se sobre os escombros da escola pública, alicerçados no discurso da necessidade de recuperá-la para atender aos interesses populares.

A prioridade para a educação vinha sendo esboçada desde a campanha, quando o então candidato a governador, acusado de não ter propostas objetivas prometia “fazer a construção socialista título por título (...) um socialismo moreno arraigado às virtudes e defeitos de nosso povo”. (Bahia, 1983, p.85) Mesmo tendo dificuldades em identificar como se expressaria o socialismo moreno,

* Este artigo foi publicado originalmente na *Revista Rio de Janeiro* nº 3. Rio de Janeiro: UERJ/CEP-Rio, 1994, p.52-60.

** Professora da UERJ.

o candidato do PDT estava convencido de que “sociedade alguma pode ser feliz enquanto perambulam pelas ruas crianças abandonadas, à margem de tudo, sem lar, sem escola, sem destino”. Leonel Brizola anunciava qual seria a primeira medida ao ser eleito: “Há um situação dramática que está no meu plano de emergência: são as nossas crianças. Isto é uma coisa que vou tratar no primeiro minuto. (...) Eu vou tratar de salvar as crianças. (...) Vou dar prioridade à educação. (...) Vou dar assistência médica e dentária a todas as crianças em idade escolar. E digo mais: criança no meu governo não vai pagar transporte, seja ônibus, trem, o que quiser”. (*Isto É*, 29/09/82, p.102)

As eleições desenrolaram-se tendo por pano de fundo a máquina administrativa ineficiente – inchada por contratações eleitoreiras, contaminada pelo clientelismo, corrupção e tráfico de influências, pessoal mal remunerado, despreparado e desmotivado – e a má conservação dos prédios públicos, expressando a inexistência de uma política coerente. Este era o diagnóstico da administração pública fluminense. Reverter este quadro desolador, do qual a educação não escapava, constituiu-se no mote da campanha do candidato vitorioso e, em 1983, justificava metas estabelecidas pelo governo no Plano de Desenvolvimento

Econômico e Social e no Plano Quadrienal de Educação.

Durante os primeiros dezoito meses de governo, nada indicava que a prioridade para a educação seria traduzida com a implantação de escolas de horário integral. As medidas tomadas eram de caráter geral afetando o conjunto da rede e sinalizando para a descentralização administrativa.

A aquisição da merenda escolar passou a ser efetuada por cada direção de escola quando a empresa pública de administração escolar – Cocea –, responsável pela compra e distribuição de alimentos para escolas, hospitais e prisões, foi desativada. Campanha de reforma das escolas apontava para a participação da comunidade na doação de material enquanto o Estado responsabilizava-se pela mão-de-obra. Para impedir que crianças se evadissem das escolas em decorrência dos custos do transporte, o sistema de passes foi substituído pelo transporte obrigatoriamente gratuito aos estudantes uniformizados em todas as linhas regulares de coletivos.

Os índices de evasão e repetência que definiam o fracasso escolar impunham com absoluta necessidade operar uma “revolução no sistema educacional”, sistema este caracterizado pela ausência de vagas, superpopulação de crianças em





três turnos e jornada escolar de poucas horas. As conseqüências da expansão quantitativa precisavam ser combatidas.

Em todo o país, as administrações públicas da transição democrática também se defrontavam com o desafio de assegurar acesso e uma permanência bem sucedida às crianças. Voltavam-se para investir na melhoria da gestão escolar (eleição de diretores, participação da comunidade, elaboração de regimentos escolares), afirmação da especificidade da escola – instituição socializadora do saber – redefinindo currículos e buscando valorizar os profissionais da educação através de planos de carreira e atualização em serviço. (Cunha, 1991)

No Estado do Rio de Janeiro não foram estes os caminhos percorridos. Aos poucos foi-se delineando que a escola e a educação não diziam respeito à rede de ensino existente. Construir uma nova escola para os novos tempos não era uma metáfora: o projeto de Niemeyer contemplava com sua imponência o projeto de uma educação integral traduzida em jornada escolar de dia inteiro.

Além das salas de aula para crianças e educação juvenil, a arquitetura dos Cieps incorporou a importância atribuída aos cuidados com saúde e alimentação nos gabinetes médico-odontológicos e refeitórios bem equipados. Salas

de leitura e quadras de esporte atendiam alunos em suas práticas culturais e esportivas, mas também expressavam a necessidade de estreitar as relações da escola com a comunidade, cedendo e promovendo atividades nos finais de semana nas dependências escolares. As casas de alunos residentes abrigavam crianças com referências familiares que, sob a orientação de pais-sociais, moravam na escola durante o período de aulas.

Não era suficiente ensinar a ler, escrever e interpretar. À escola, à boa escola, cabia alimentar, guardar, proteger. No lugar de uma instituição historicamente voltada para a instrução, surgia uma “escola-casa”, “escola-restaurante”, “escola-ambulatorio”, visando compensar carências emocionais, nutricionais, intelectuais, culturais e sociais.

Iniciava-se com o anúncio da construção dos Cieps a construção do mito da boa escola, inspirado ora em Anísio Teixeira, ora nas experiências desenvolvidas no Uruguai e Japão. Retomava-se, assim, segundo Darcy Ribeiro, a orientação de Anísio Teixeira de construir, no Rio de Janeiro, uma rede de grandes e belas escolas: “depois dele prevaleceu a orientação dos que acham justo dar a quem vive em barracos, escolas de barracos”. (*Folha de SP*, 27/10/84)



O regime escolar de horário integral passou a significar solução para superar o fracasso escolar das crianças das camadas populares, resolvendo sobretudo problemas sociais mais amplos. Livrar as crianças pobres e indefesas da marginalidade, reconhecendo-se a impossibilidade de educá-las nas relações cotidianas e defender a sociedade da ameaça que elas representam nas ruas, fundamentaram o duplo papel protetor que se atribuiu à escola de tempo integral.

O mito da boa escola como protetora da sociedade foi fortemente acalentado pelo governo estadual, especialmente após a inauguração do primeiro Ciep, em maio de 1985. Disseminou-se junto à população a crença de que a criança ocupada o dia inteiro na escola ficaria impedida de importunar os cidadãos e salvaguardada dos vícios representados pelo perigo das ruas. (Arrovo, 1987)

Darcy Ribeiro - candidato, em 1986, ao governo do estado – não se cansou de apontar os Cieps como a solução para o combate à violência. A nova rede de ensino era apresentada como “um sistema educacional destinado a não mais produzir trombadinhas”. (IB, 06/07/86, p.6) Nos quatro anos da administração, foi enfático na defesa da necessidade de erguer Cieps, divulgando a construção de muitos metros

quadrados de belas escolas, os “escolões”, a escola do Brizola, o “brizolão”. Explicitou em diferentes ocasiões que a “resposta para a violência e para a criança abandonada é construir escolas. Na minha opinião não existem crianças abandonadas neste Rio de Janeiro, mas crianças descuidadas”. (IB, 24/09/86)

Construídos sem criterioso estudo de demanda, ao lado das pobres escolas convencionais, as obras obedeceram ao ritmo imposto por calendários eleitorais. Assim, em 1985, foram inaugurados os Cieps dos municípios que elegeriam prefeitos e, no último ano da administração, os do interior em função da eleição para governador.

Nas solenidades de inauguração destas escolas – quando a candidatura de Darcy havia crescido – os discursos não mais se resumiam a apontá-lo como o idealizador e continuador das escolas de horário integral. A candidatura de Brizola à Presidência da República foi lançada com antecedência nestes momentos e em função do esforço desenvolvido em prol das crianças.

Deixava-se de valorizar, nestas oportunidades, que “esse é o Darcy, o candidato do Brizola, o homem que faz brizolões” (IB, Caderno Cidade, 05/10/86, p.4) e os discursos assumiam um outro tom. No interior do Estado do Rio de Janeiro, Leonel Brizola antecipava sua candidatura: “quando o governo acabar,





vou descansar um pouquinho e saio caminhando por este país, já escolhendo os lugares para a construção de Ciep's por este Brasil afora". (*IB*, Caderno Cidade, 09/10/86, p.4)

Gastos não foram poupados em propagandas na imprensa local, nacional e internacional para divulgar a opção pedetista pelo social e em particular pela educação. Os Ciep's tornaram-se símbolo do partido no governo. Ciep, PDT, Brizola e Darcy amalgamaram-se, partidarizando um projeto educacional. As ruas foram invadidas por "outdoors" que divulgavam: "Governo Leonel Brizola - um governo que faz escola". Os benefícios decorrentes da política educacional implementada chegaram às casas através de propagandas veiculadas em horários nobres nas várias emissoras de televisão, financiadas pelo Banerri: "Vocês vão ver agora em 30 segundos o que uma criança faz em 9 horas no Ciep: café da manhã, ginástica, aula, almoço, estudo dirigido, sala de leitura, banho, jantar. Já fizemos 60. Vamos fazer 500. Ciep uma aula de futuro".

Os Ciep's mudavam não só o panorama educacional do Rio de Janeiro. Interferiam na paisagem e na imagem da cidade. Cartões postais da capital não mais se restringiam a divulgar as belezas naturais, o carnaval, o Pão de Açúcar e Corcovado. Estampavam as novas escolas que também passaram a integrar

os roteiros dos visitantes estrangeiros e serviram de contra-capa dos carnês de impostos municipais e pano de fundo para cartazes de propaganda de vacinação infantil.

Alheio às críticas de uso político-partidário de uma obra, na última mensagem do governador, em 1987, publicada nos jornais de grande circulação do país com seis páginas, ele ressaltou que "os Ciep's são um documento vivo, um símbolo de nossas vontades e de nossa caminhada ombro a ombro com o povo". (*IB*, 08/03/87, p.15-20)

Configurava-se assim que tanto quanto um "documento-monumento" à educação, este era igualmente um monumento aos seus idealizadores que cumpriria o "papel de provar", "fazer recordar" ou "mesmo avisar" (Le Goff, 1984) ser este um governo "fazedor de escolas".

O projeto foi retomado com igual ênfase na segunda administração estadual pedetista (1990), criando-se, inclusive uma Secretaria Extraordinária. Esta tem cuidado apenas das escolas de horário integral, deixando à Secretaria de Educação a responsabilidade das escolas de tempo parcial. Derivando dos Ciep's iniciou-se a implantação dos ginásios públicos que estão abrigados no mesmo projeto arquitetônico com finalidade pedagógica distinta, isto é, voltados para a profissionalização.



O projeto de sair instalando escolas de horário integral baía afora, concretizou-se numa versão atualizada dos Ciebs - os Centros Integrados de Apoio à Criança (Ciacs). Aliança política com o governo federal resultou na implantação destas escolas, em continuidade à experiência desenvolvida no Rio de Janeiro. Para o governo estadual, isto significava o reconhecimento de uma iniciativa que precisava ser aprofundada e ampliada para o conjunto da população brasileira, considerando-se como algo que “deixava de ser um sonho para tornar-se esperança e expectativa de todo o povo brasileiro. A criação nacional dos Ciacs do Presidente Fernando Collor de Mello – é o acontecimento mais importante da história da Educação, Cultura e Saúde no Brasil”.¹ Os Ciebs, mais que escolas, fizeram escola: novos tempos, novos monumentos à educação.

Posteriormente, na gestão de Itamar Franco, a denominação das escolas de horário integral da rede federal de ensino foi trocada. Os Ciacs passaram a se chamar Ciacs, havendo também uma certa mudança de rumo no programa. A defesa da continuidade administrativa parece não significar que educação integral se realiza exclusivamente em prédios especiais.²

Os Ciebs pretendiam engendrar uma ruptura radical entre a “escola do

futuro” e a rede escolar múltipla, diferenciada e rica de problemas. A sua identidade foi se desenhando numa dupla perspectiva: como alternativa para salvar a educação servindo de modelo às escolas públicas do futuro e na ênfase à diferença. Darcy Ribeiro argumentava que não se tratava de “fazer dez mil escolas ruins, de fazer mais escolas ruins. O negócio é fazer uma escola nova, uma escola honesta”. (*Leia*, 1986, p.39)

Justificou-se assim investir numa rede paralela de ensino em detrimento da maioria das escolas. Todos perceberam a proclamada diferença especialmente quanto aos custos, localização, aspectos pedagógicos, arquitetônicos e uso partidário. Arquitetos, educadores, advogados, sindicatos, associações de moradores, lideranças políticas, a partir de diferentes ângulos, conferiram sentidos singulares às “estruturas arquitetônicas aparentemente imóveis, animando-as e mudando-lhes os signos e o valor no tempo e também no espaço”. (Canevacci, 1993, p.22)

A opção pela escola de tempo integral gerou uma forte polêmica que envolveu toda a sociedade. A “grande virada da educação”, a “escola honesta”, a “escola do futuro” conquistou ardorosos defensores e críticos.

A paixão que tem dominado e animado este debate, especialmente em



períodos eleitorais, tem contribuído para exaltar ou silenciar algumas dimensões do projeto que merecem ser examinados após quase dez anos de funcionamento de uma rede de escolas públicas de tempo integral. Ambigüidades têm sido desprezadas, cristalizando posturas e gerando análises rígidas e maniqueístas.

Curiosamente, ao longo de uma década, os argumentos favoráveis e contrários se repetem com maior ou menor intensidade. Se os Cieps foram criticados por terem sido a única obra pedetista, “o samba de uma nota só”, a melodia entoada por estes mesmos críticos não tem se destacado por riqueza melódica constituindo-se, muitas vezes, em breves “variações sobre o mesmo tema”.

Concepções acerca dos papéis do Estado na educação e da escola na sociedade têm informado as antagônicas posturas frente à escola de horário integral. Os educadores não têm fugido à regra e, contaminados por determinadas interpretações acerca de qualidade de ensino também têm mantido urna polêmica igualmente marcada, em sua maioria, por reducionismos onde os Cieps são “heróis e vilões, solução e desgraça”.

Seduzidos, perplexos ou frustrados, os professores da rede pública de ensino assistiram a implantação dos Cieps no

Estado do Rio de Janeiro. Anunciados para o conjunto do professorado no Encontro de Professores da Rede Pública, em novembro de 1983, promovido pela Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, os Cieps passaram praticamente despercebidos. Constituíam-se na décima primeira meta, posteriormente, transformada em prioridade de governo.

Os participantes dedicaram-se a analisar outras metas propostas que diziam respeito ao cotidiano de suas práticas escolares. Acreditando que estariam definindo prioridades educacionais do governo, sugeriram estratégias para enfrentar o fracasso escolar. Aguardavam medidas pedagógicas, administrativas e orçamentárias que tornassem suas opiniões em conta, viabilizando eliminar o terceiro turno, reciclar o professorado, rever o material didático, proporcionar merenda de qualidade, prover caixas escolares visando a distribuição de uniformes e calçados, recuvar a rede física, restaurar e renovar o mobiliário escolar, fornecer assistência médico-odontológica, atender crianças com 5 e 6 anos, ampliar o tempo de permanência na escola das crianças com problemas de rendimento, proporcionando estudo dirigido e recreação, implantar escolas de demonstração e centros culturais comunitários, redimensionar o curso de formação de professores e



reestruturar a carreira do magistério. (Rio de Janeiro [Estado], 1983)

A implantação dos Ciebs não surpreendeu apenas porque foram transformados em prioridade de governo, mas sobretudo, porque desde o início foram guindados à condição de “modelo multiplicável de escola”, ignorando-se os esforços que até então vinham sendo desenvolvidos. Edificaram-se respaldados numa crítica sobre a escola pública, desqualificando-a. O insistente confronto com a rede de ensino visava ressaltar as qualidades da escola de tempo integral: “Em contraste com as escolas superlotadas, o Cie é uma verdadeira escola-casa, que proporciona múltiplas atividades, complementando o trabalho das salas de aula com recreação”. (Ribeiro, 1986, p.47) “Os Ciebs representam uma revolução na chamada escola pública que deixará de ser um ghetto dos destinados ao fracasso para se tornar uma possibilidade concreta de realização democrática neste país”. (Maria Yeda Linhares, *IB*, 21/08/85, p.10)

A cada prédio que surgia, o confronto com a rede escolar se aprofundava. Os Ciebs eram aplaudidos por alguns porque representavam um projeto de mudança social. Para outros, eram responsabilizados pelo abandono da rede. Suas qualidades eram destacadas pelo governo enquanto predominavam denúncias sobre a precariedade da rede física,

falta de recursos humanos e material didático, irregularidades no repasse da verba da merenda, questões funcionais e movimentos reivindicando melhoria das condições das escolas e ampliação de vagas.

Fascinados pela possibilidade de participar de um projeto educacional inovador, significativa parcela do professorado aderiu à “aventura pedagógica” que os Ciebs representavam. Desiludidos com a escola pública, acreditaram e defenderam uma nova escola, uma nova estrutura, um novo projeto arquitetônico, uma nova proposta pedagógica, um novo professor. Tudo tinha que ser necessariamente diferente, paralelo e distante dos vícios da velha máquina administrativa.

A utopia pedagógica pedetista encontrou um solo fértil: o desejo inconsciente dos professores de encontrar um método, uma fórmula, um modelo capaz de solucionar os dilemas do processo ensino-aprendizagem.

Decencionados com uma “revolução educacional” que desconsiderava as condições concretas da escola pública, os professores de uma forma geral e sua entidade, o atual Sindicato Estadual de Profissionais da Educação, rejeitaram o paralelismo pedagógico, administrativo e orçamentário que a opção pelos Ciebs concretizava.





Os recursos alocados na construção e manutenção dos Cieb's impediriam a universalização de um ensino de qualidade para o conjunto da rede. "O CEP fechou o Cieb", "Já fechamos 60. Vamos fechar 500", "Matemática elementar: construções caras + professores baratos = fracasso total" (IB, 22/03/86, p.7) constituíram-se em palavras de ordem reveladoras de críticas bem humoradas dos professores à política educacional.

A escola de tempo integral não foi um sonho partilhado por aqueles que advogavam uma "escola-escola" que ensinasse a ler, escrever e contar condenando a concepção ampliada de escola que elegia como função primeira preparar para a vida, ensinar a viver.

Os aplausos aos Cieb's são iustificáveis porque sintetizam uma política social alternativa capaz de responder aos desafios postos para as áreas de educação, saúde e alimentação. A rejeição, por sua vez, está fundamentada na compreensão de que esta alternativa traduz a impossibilidade da administração traçar um programa social unificado.

Tanto os defensores quanto os críticos têm assumido posturas dicotômicas e excludentes frente aos Cieb's, como já analisei em outra oportunidade. Arraigados no combate ao caráter alternativo do projeto que passava por fora da burocracia oficial e em nome

de uma escola unitária, os críticos têm negado a "escola modelo". Na defesa de uma base comum e prioritária de conhecimentos, os críticos submetem a um outro modelo de escola uma sociedade complexa e plural. Em favor de uma pretensa igualdade formal como ponto de chegada, desconhecem a desigualdade do ponto de partida. Escamoteiam as necessidades concretas, por exemplo, das mulheres que trabalham fora e não têm com quem deixar os seus filhos. Não levam na devida consideração, ainda que as crianças das camadas médias aumentem cada vez mais sua jornada escolar ou ocupem o seu dia com atividades extras.

Protegendo a proposta, os defensores ignoram que escola de tempo integral não se resume em prédios bonitos estrategicamente localizados. Desprezam o perigo da partidização de um projeto educacional. Escondem a ociosidade e a evasão dos Cieb's de 5ª a 8ª série, que tanto elevam o custo/aluno, não querendo ver que as crianças cada vez mais novas, ingressam no mundo do trabalho. Por mais injusta que seja, esta é a realidade: elas não podem permanecer todo o dia na escola, porque precisam contribuir para o orçamento doméstico. Esquecem que a pulverização dos recursos com alimentação e saúde contribui para que os percentuais destinados à educação



nunca sejam suficientes para investir, por exemplo, em salários condignos para professores, aperfeiçoamento do magistério e material escolar.

Abrisionados aos seus modelos de escola, defensores e críticos têm tido dificuldades para perceber que a sociedade se complexifica, exigindo um repertório variado de propostas escolares. Os Cieds podem e devem atender a demandas específicas da sociedade, especialmente das mulheres que trabalham. Ao se afirmar, portanto, a necessidade de recuperar o papel histórico da escola de transmissora do saber, não pode ficar esquecido que ela também foi se modificando ao longo da história, incorporando funções educativas que antes pertenciam à família.

Não se pode perder de vista, ainda, que este projeto surgiu da necessidade de contemplar a diversidade que a rotinização das práticas pedagógicas impedia. Transformados em “modelo multiplicável de escola”, abrigados em um projeto arquitetônico uniforme, presos a horários preestabelecidos para o seu funcionamento, generalizados como o único modelo, têm sido a negação daquilo que os justificou.

Ao longo dos anos o acirramento de posições trouxe algumas conseqüências, no mínimo preocupantes, para incorporar os Cieds em novas políticas educacionais.

Números referentes ao desempenho escolar e atendimento da demanda precisam ser enfrentados. No interior do Estado, ausência de estudos pormenorizados da demanda, antes da construção, pode ser responsabilizada pela ociosidade dos Cieds em Cambuci, São João da Barra, Três Rios, Silva Jardim entre muitos outros. Estes exemplos sinalizam para equívocos provenientes de políticas de construções estandarizadas, distantes das necessidades locais e para a importância de investir na ampliação de pequenas escolas e na sua manutenção.

Temendo macular o projeto não se tem tentado decifrar as razões que levam a população a aguardar na pobre escola ao lado uma vaga para seus filhos negando-se a matriculá-los na bela “escola dos ricos para os pobres”. Esta tarefa é urgente se não se quer desperdiçar recursos públicos.

As famílias agem assim, possivelmente, porque relutam em matricular seus filhos em escolas exclusivas dos pobres. Em que pese o envolvimento com a experiência de implantar uma escola diferente, os professores que entrevistei também manifestaram preocupações semelhantes a dos pais, quando não aceitavam ter seus filhos estudando no Cied por ser uma escola de pobres. O discurso oficial, amplamente veiculado pela imprensa no período



de implantação, tem acarretado consequências, estigmatizando e rotulando os beneficiários da escola de horário integral.³

A reformulação do projeto não esteve em pauta para o governo estadual. Pelo contrário, ignorando as críticas têm multiplicado esforços para edificar estas escolas que ao final da segunda administração de Leonel Brizola, deve chegar a 500 Cieps. Informes publicitários veiculados nas redes de televisão e nos jornais, próximo à desincompatibilização do governador do seu segundo mandato, traduzem este esforço testemunhado por Pelé: “em poucos lugares do mundo, eu vi uma escola tão boa quanto os Cieps, uma fábrica de formar cidadãos com o melhor ensino da América Latina” (*O Globo*, 27/03/94, p.9).

Entretanto, no Rio de Janeiro - a maior rede pública municipal de ensino da América Latina - estudos preliminares realizados pela Secretaria Municipal de Educação demonstravam que 105 Cieps, de um total de 1032 escolas, atendiam a pouco mais de 5 % da população escolarizável quando poderiam atender a, pelo menos, 10% da mesma.⁴

Persistem na cidade do Rio de Janeiro escolas de três turnos, com jornada reduzida, indicando que a meta de extinguir o terceiro turno, através dos

Cieps, não foi atingida. Talvez não pudesse ser diferente. Somente através da ampliação da capacidade física das escolas existentes isto seria possível. Antes de adotar o tempo integral para parcela pequena da população escolar as administrações deveriam assegurar o acesso a todas as crianças da faixa etária da obrigatoriedade escolar. (Medeiros, 1978 p.118)

Quanto ao desempenho, o objetivo de reverter os índices de repetência ainda não foi conquistado. A análise de desempenho não pode prescindir de observar o número reduzido de alunos nas turmas de Cieps em contraposição às salas de aulas superlotadas da rede. Além do mais, as escolas de tempo integral dispuseram de um número maior de profissionais requisitados entre aqueles que substancialmente seriam os melhores: os professores foram beneficiados pela grande maioria dos cursos de atualização em serviço e os alunos cursam uma escola que possui uma grade curricular mais rica no núcleo comum do que as da rede.

Comparando-se os dados das escolas de tempo parcial e integral da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, há indicadores de que o aumento do tempo de permanência crianças na escola e todo aparato físico, técnico e administrativo não resultou em melhoria substantiva no aproveitamento escolar.



O número de aprovados nas primeiras séries nas escolas de meio período de jornada é superior ao daquelas que permanecem nove horas na escola. No segundo segmento os índices de aproveitamento não são significativamente superiores a ponto de justificar um investimento de tão alto custo.⁵

Estes dados colocam em questão mitos construídos em torno da boa escola e que a transformaram em escolamonumento. Constituem-se em convite para redimensionar um projeto pedagógico que, paradoxalmente, tem produzido um resultado contradizendo o objetivo proposto de eliminar o fracasso escolar.

A opção pelos Cieps provocou o abandono da rede com amplas repercussões na atualização dos

professores, manutenção física e política salarial. O salário-educação, uma das principais fontes de financiamento do ensino - e que poderia ter sido destinado para a ampliação e conservação da rede física, programas de capacitação de profissionais da educação, permitindo que os municípios com os seus próprios recursos implantem Planos de Carreira que dignifiquem salarialmente o magistério, reconhecendo a sua importância social - tem financiado a construção destas novas escolas. O município do Rio de Janeiro, por exemplo, não tem recebido do Estado o repasse

da cota estadual nos últimos dez anos sob a alegação de que este estaria sendo feito sob a forma de construção de Cieps.

Respeitar a especificidade dos Cieps, integrá-los pedagógica, administrativa e orçamentariamente à rede, tem-se constituído em desafio. Este processo foi iniciado na gestão de Moacyr de Góes, Secretário Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em 1987 e 1988, quando incorporou a Coordenadoria Pedagógica dos Cieps, até então ligada administrativamente à Faperi, à estrutura da Secretaria, elaborando uma proposta curricular comum às escolas da rede. Em 1993, novos esforços neste sentido foram desenvolvidos pela Secretária Regina de Assis, visando tratar a rede com equidade. Apesar das diferenças destas administrações expressadas em prioridades educacionais, ambas buscaram assegurar a continuidade dos Cieps, inserindo-os em uma política mais ampla. Tive a oportunidade de participar destes dois momentos. Não foi tarefa fácil: esbarra-se em crenças, profissões de fé, fidelidades partidárias.

O encantamento dos professores dos Cieps com a escola fortaleceu-se, desde a sua implantação, na medida que descobriram as possibilidades de experimentar novas práticas pedagógicas. Não só o debate foi apaixonado: os professores que têm trabalhado nos





Ciebs, especialmente aqueles que participaram de sua criação, têm se deixando invadir por importantes questionamentos a respeito do papel da escola, da formação e prática dos educadores que trabalham com crianças provenientes das camadas populares. Diante deles têm respondido com uma paixão há muito desabarcada, que por vezes tem se reduzido a corporativismo.

A pesar da dimensão de sagrado do qual foram revestidos, os Ciebs não são intocáveis, e também não podem ser abandonados conforme reza a tradição da descontinuidade administrativa. Este é o desafio que se impõe às administrações públicas que não mais acreditam em soluções salvadoras contidas em excludentes modelos ideais de escola e por isto mesmo não produzem “isto ou aquilo”.

Numa rede com 700 mil alunos e com um número respeitável de excedentes cujos pais se recusavam a matricular as crianças nos Ciebs ainda ociosos, em fevereiro de 1994, em função da obrigatoriedade do horário integral, a Secretaria Municipal de Educação, após estudos conjuntos com representantes dos diretores destas escolas e do Sindicato - o Sepe -, iniciou algumas modificações no projeto. Entendendo que não poderiam permanecer crianças

fora da escola enquanto nos Ciebs existia espaço físico para atender à demanda, instituiu - em caráter experimental - a opção pelo tempo integral ou parcial.

Um número significativo de crianças foi matriculado após a adoção desta medida, indicando, mais uma vez, a importância de se aprofundarem estudos, junto à população, sobre o significado de sua recusa em matricular crianças nos Ciebs tal como foram idealizados. A escola, que antes funcionava exclusivamente com tempo integral, começava a congregar alunos com jornadas de estudo distintas. Concretizava-se, assim, uma das inúmeras possibilidades de reconhecer a ampliação do tempo de permanência da criança na escola, como uma conquista da população, sem ferir o direito de todos à escola pública.

O redimensionamento dos Ciebs, bem como sua criação e implantação, tem sido cercado de polêmica. Esta, por sua vez, tem monumentalizado os Ciebs, reconhecendo-os como marcos, linhas divisórias que - se não têm cumprido o papel de democratizar o acesso e permanência bem sucedidas na escola pública -, democratizam o debate a respeito da escola pública de qualidade.



Referências Bibliográficas

- ARELARO, Lizete Regina Gomes. *Reflexões sobre a idéia de escola pública de tempo integral*. São Paulo, 1987 [mimeo.].
- ARROYO, Miguel. *Reflexões sobre a idéia de escola pública de tempo integral*. São Paulo, 1987 [mimeo.].
- BAHIA, Luiz Henrique. O PMDB do Rio e a licção de novembro. In: *Revista do PMDB*, n.5. Rio de Janeiro, 1983.
- BRANDÃO, Zaia. A escola de 1º grau de tempo integral: as licções da prática. In: *Educação e Sociedade*, n.32, 1989, p.116-129.
- CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CANEVACCI, Massimo. *A cidade polifônica*. Ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana. São Paulo: Studio Nobel, 1993.
- GOLDENSTEIN, Marlene S. *Reflexões sobre a escola pública de tempo integral*. São Paulo, 1987 [mimeo.].
- HOLSTON, James. *A cidade modernista uma crítica de Brasília e sua utopia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- KRAMER, Sonia. Ciacs: falácias, equívocos e tentações. In: *Educação e Sociedade*, n.40, 1991, p. 461-474.
- LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: *Memória-História*. Lisboa: Imprensa Nacional/ Enciclopédia Einaudi, 1984, v.1.
- LOBO JUNIOR, Dácio Tavares. Sobre as relações entre as questões da educação e do populismo: uma contribuição. In: *Educação e Sociedade*, n.24, 1986, p.48-60.
- MEDEIROS, Marilena Rescala. O desafio da educação pública. In: *Revista Presença*, n.10, 1987, p.113-120.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Resgatando a memória dos Cieps*. Rio de Janeiro, 1986 [mimeo].
- . CIEP (Centro Integrado de Educação Pública). Alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC, 1988.
- . CIEP (Centro Integrado de Educação Pública). Alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? In: *Em Aberto*, n. 44, 1989, p.45-63
- . A escola pública e a construção de um espaço alternativo de educação. In: *Educação e Sociedade*, n.40, 1991, p.502-508.





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, 1993.

NEVES, Luiz Felipe Baêta. *As máscaras da totalidade totalitária: memórias e produção sociais*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

PAIVA, Vanilda. 50 anos do Governo Pedro Ernesto: de que espólio falamos? In: *Educação e Sociedade*. n.19.-1984. p.157-163.

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

. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. In: *Cadernos de Pesquisa*. n.65. 1988. p.1120.

. Viabilidade da escola pública de tempo integral. In: *Educação e Sociedade*. n.29. 1988. p.86-99.

PROST, Antoine. Fronteiras e espaços do privado. In: *História da Vida Privada: da Primeira Guerra aos nossos dias*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. v.5.

RAMA, Angel. *A cidade das letras*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

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

. A revolução educacional do Rio. In: *Módulo/Arquitetura e Arte*. n.91. 1986.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Comissão Coordenadora de Educação e Cultura. Vamos passar a escola a limpo. In: *Jornal Escola Viva*. n.1.-1983.

. A explosão da voz silenciada. In: *Jornal Escola Viva*. n.2. 1983.

PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO (I). Falas ao Professor, 1985.

PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO (II). Cieps e Ciacs: a educação como prioridade. s/d.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO. Mais educação, melhor educação, educação mais democrática: a defesa da escola pública nos últimos 16 meses do Governo Saturnino Braga. In: *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*. 1988.

. Multieducação, 1993.

. Plano Decenal Municipal de Educação Para Todos, 1993. [mimeo.].

SILVA, Rose Neubauer *et. al.*. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. In: *Cadernos de Pesquisa*. n. 84. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 1993. p.5-16.



Abstract – *This article analyzes how the Integrated Centers of Public Education (Cieps), with their pre-fabricated structures idealized by Oscar Niemeyer, spread over the state capital and the backlands of the Rio de Janeiro State in the early and mid 80's. The Cieps were a hallmark of an age, synthesized a certain conception of education, and were at the center of a debate which involved society as a whole, generating fascination, astonishment, and rejection.*

Keywords: *Cieps; public education; Rio de Janeiro.*

Resumen – *En este ensayo se examina el modo como los Centros Integrados de Educación Pública (Cieps) irrumpieron, en la primera mitad de los 80', con sus estructuras premoldeadas idealizadas por Oscar Niemeyer, en la capital y el interior del Estado (provincia) de Río de Janeiro. Los Cieps enmarcaron una época, compendiaron una determinada concepción de educación y definieron un debate que involucró la sociedad, despertando fascinación, verbleiidad y rechazo.*

Palabras-clave: *Cieps; educación pública; Río de Janeiro.*

Notas

¹ Ver Rio de Janeiro (Estado), s/d, p.5. Os Ciacs objetivavam também a educação integral e foram projetados arquitetonicamente com casas comunitárias para estreitar os laços com a comunidade, por meio de programas de saúde e suplementação alimentar, voltando-se ainda para o trabalho sob a forma de escola-oficina (p.6). Consultar: Silva (1993), texto no qual as autoras examinam os programas lançados nas duas últimas décadas, visando ampliar o tempo de permanência das crianças na escola: EduRural, Ciclo Básico, Jornada Única, Cieps, Profic e Ciacs. Chamam a atenção para a ausência de avaliação, a descontinuidade administrativa e a falta de mecanismos de controle da sociedade sobre as políticas públicas implementadas.

² Os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Caies), juntamente com outros “equipamentos sociais já existentes”, viabilizam a “defesa da criança e do adolescente, a promoção e defesa da saúde, creche, pré-escola e educação escolar, esporte e lazer, difusão cultural, educação para o trabalho, alimentação e tele-educação”. (MEC, 1993, p.58)

³ As entrevistas, num total de 19, foram realizadas entre maio de 1985 e março de 1987 em um Ciep do interior do estado, quando observei o processo de implantação da escola. A pesquisa, financiada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), resultou, em 1988, na Dissertação de Mestrado defendida na PUC/RI.

⁴ Em 1993, do total de Cieps da capital, 10 tinham capacidade ociosa inferior a 10%; 17, entre 10,1% e 20%; 23, entre 20,1 % e 30%; 12, entre 30,1% até 40%; e 8, entre 40,1% a 50%; 25 Cieps apresentavam ociosidade superior a 50%, enquanto 7 tinham matrículas excedentes. Este quadro não sofreu variações significativas nos bairros com densidade populacional crescente.

⁵ Os quadros de desempenho da rede municipal de ensino foram elaborados pelo Departamento Geral de Ensino da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, bem como a análise comparativa. Estes dados constam do Plano Decenal Municipal de Educação para Todos do Rio de Janeiro (1993).

