

Artigo de Revisão

Escola de horário integral – a aspiração de anísio teixeira presente no programa especial de educação (pee)

Integral school schedule - the aspiration of anísio teixeira present in the special program of education (pee)

Jorge Arantes^{a,*}

^a Universidade do Estado do Rio de Janeiro

INFORMAÇÃO DO ARTIGO

Histórico do artigo:

Aceito em 01 Novembro 17

Palavras-chave:

cidadania
disputa política
ideologia
pedagogia
política educacional.

Keywords:

Citizenship
political dispute
ideology
pedagogy
educational policy

RESUMO

O presente artigo visa resgatar a discussão em torno da escola de horário integral proposta por Anísio Teixeira, ainda nos anos 1950 e que, ainda hoje, constitui-se num paradigma em conceitos educacionais emancipativos. O Programa Especial de Educação (PEE), criado no Rio de Janeiro, pelo Professor Darcy Ribeiro, nos anos 1980, já durante o primeiro mandato do governador Leonel Brizola (PDT), e segundo os cânones pedagógicos de Anísio Teixeira, tornou-se uma referência em educação qualitativa. Todavia, em virtude de disputas político ideológicas, sofreu um processo de descontinuidade, por ocasião da posse de Marcelo Alencar (PSDB) no Executivo do Estado. Esta descontinuidade agravou-se com o imediato desmonte do PEE, em prejuízo de todos os recursos investidos e, especialmente, dos alunos matriculados no programa. Considerando-se que o PEE visava, além da educação geral, também, a formação de cidadãos críticos e conscientes, percebe-se o seu al- cance político e, por conseguinte, as razões que levaram ao seu aniquilamento.

ABSTRACT

This article aims to rescue the discussion about the full-time school proposed by Anísio Teixeira, still in the 1950s and which, even today, constitutes a paradigm in emancipatory educational concepts. The Special Education Program (PEE), created in Rio de Janeiro by Professor Darcy Ribeiro in the 1980s, during the first term of governor Leonel Brizola (PDT), and according to the pedagogical canons of Anísio Teixeira, became a reference in qualitative education. However, because of ideological political disputes, it suffered a discontinuity, when the possession of took place Marcelo Alencar (PSDB) in the State Executive. This discontinuity worsened with the immediate dismantling of the PEE, in passive of all the resources invested, and especially of the students enrolled in the program. Considering that the PEE aimed, in addition to general education, also the formation of critical and conscious citizens, one can see their political reach and, therefore, the reasons that led to their annihilation.

Introdução

Que o sistema Educacional, no Brasil, historicamente, tem falhado no atendimento

dos fins a que se propõem, todos sabem, pois é público e notório a pouca importância que o poder público nacional tem dado, ao longo de toda a nossa história, a este importante

* Jorge Arantes

E-mail: prof_arantes@yahoo.com.br

segmento de estruturação de uma nação, tão crucial no processo de formação de um povo formado por autênticos cidadãos.

É oportuno que se lembre, numa brevíssima retrospectiva histórica que, com a transferência da Família Real Portuguesa para o Brasil, em 1808, deu-se um conjunto de transformações na Colônia, pois não convinha aos nobres habitar um lugar que, por mais de três séculos havia se constituído apenas num mero produtor de riquezas e vazadouro de desterrados. No conjunto de tais transformações registrou-se uma “preocupação” com a educação, sobretudo e, especialmente, a relacionada à formação técnica e superior.

Seria ingenuidade supor que a preocupação com tal formação – técnica e superior – se destinasse ao povo em geral, o que vale dizer que se restringia à pequena elite que já havia se formado entre os grandes latifundiários escravagistas e, mesmo, aos membros da nobreza que acompanharam a Família Real Portuguesa ao Brasil. A este respeito, a professora Maria Isabel Moura Nascimento lembra que” para criar o ensino superior no Brasil, D. João VI instalou em 1808 a Escola Médica da Bahia e no Rio de Janeiro, Economia Política e Escola de Comércio. Em 1812 foi criado o Ensino de Química, no Rio de Janeiro; Agricultura, no mesmo ano, na Bahia; Botânica, em 1814, em complemento à Escola de Agricultura; Farmácia, em 1814, na Bahia; Escola de Belas Artes, em 1816. Com intuito de formar oficiais e engenheiros civis e militares são criadas a Academia Real da Marinha (1808) e a Academia Real Militar (1810), que passou para Escola Central, em 1858, depois Escola Politécnica, em 1874, e finalmente, Escola Nacional de Engenharia”¹.

Ao discorrer sobre as origens dos descabros da educação no Brasil e, também, apontando as preferências e deferências do incipiente sistema de educação pela camadas mais abonadas da sociedade brasileira, já no período colonial, o professor Darcy Ribeiro argumentava que a caótica realidade vivenciada pelo Sistema educacional brasileiro tinha suas raízes “na Colônia que nunca quis alfabetizar

nin- guém, ou só quis alfabetizar uns poucos homens para o exercício de funções governamentais”².

Aliás, bem a propósito e corroborando este entendimento, também o professor Moacir Gadotti, ao criticar o atual modelo de sociedade vigente no país, que exclui e marginaliza os menos privilegiados em favor das elites, cujas origens remontam ao período colonial, lembra que neste tipo de sociedade, “a Universidade, sobretudo, tem uma função particular: formar advogados para defenderem o capital, formar médicos para cuidarem da saúde da burguesia, formar veterinários para os grandes latifúndios, formar economistas para defenderem os interesses particulares do capitalismo, formar educadores para conservar tudo isso como está”³. Ou seja, bem aos moldes da preocupação que moveu os “transformadores” da sociedade colonial brasileira no alvorecer do século XIX.

Quanto à educação primária, a situação não se diferenciava em nada, já que se destinava, basicamente, à classe média. As tentativas de correção dessa anomalia não foram satisfatórias, pois como pondera a professora Clarice Nunes, já na segunda década do século XX, quando se pretendeu o oferecimento da educação primária segundo os princípios democráticos, “o recurso utilizado foi a redução de sua duração. Essa política de educação popular mínima que se estendia a um público mais amplo e, simultaneamente, reduzia o tempo de escolaridade foi uma espécie de invenção do ‘industrial trainer’ paulista, e que acabou sendo seguida em outros Estados da Federação. De fato, os homens ligados à indústria defendiam um programa mínimo de educação primária e a ênfase numa educação vocacional e técnica para os níveis posteriores de escolaridade. [...] Ao lado da redução da escola primária, inventaram-se, também, os turnos escolares que repercutiam na redução do dia escolar”⁴.

Dado este caráter eminentemente excludente e marginalizante do sistema educacional brasileiro, inaugurado na Colônia e, ainda, de certa forma vigente nos dias atuais, o que tem provocado um verdadeiro apartheid no seio da sociedade brasileira, várias vezes tem se

levantado em prol de uma política educacional mais inclusiva, abrangente e democrática, e que englobe a sociedade por inteiro e ofereça oportunidades a todos, e não apenas a uma minoria. Isso implica na criação de um sistema público de ensino de qualidade, que prepare o indivíduo para atuar, principalmente, em dois segmentos sociais: o profissional e o civil, ou seja, não apenas formar profissionais competentes, mas, sobretudo, cidadãos. A democratização do ensino passa, necessariamente, pela escola pública de qualidade. Outro caminho se limitaria a uma mera utopia.

O manifesto dos pioneiros da educação nova e a proposta de escola de horário integral de Anísio Teixeira

Propugnando por profundas transformações do modelo educacional vigente, já em 1932, um grupo de intelectuais publicou um documento, o chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual propunha uma reorganização do sistema educacional com o fim de oferecer a todos os estudantes, independentemente das suas classes sociais de origem, uma escola pública de qualidade, laica, obrigatória e gratuita.

Identificando a necessidade urgente de transformações modernizadoras do sistema educacional brasileiro, o Manifesto propunha as seguintes questões: “Por que os nossos métodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, enquanto no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile, para só falar na América espanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas? Por que os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a república, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Por que a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no

meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender o seu raio de influência e de ação?”⁵.

Observa-se que os autores do documento são contemporâneos da chamada República Velha, na qual o sistema educacional privilegiava, como hábito, apenas os membros das elites, formando uma verdadeira casta intelectualizada, em detrimento das massas desassistidas, preparadas apenas para o trabalho e, como tais, meros instrumentos no processo de acumulação de riquezas daquelas mesmas elites intelectualizadas. Ou seja, a escola, no Brasil, não passava de um simples agente reprodutor do modelo social vigente. Embora, atualmente, se registre mudanças das propostas educacionais em relação às primeiras décadas do século XX, é possível identificar fortes resquícios daqueles moldes.

Entre os signatários do Manifesto dos Pioneiros, destaca-se Anísio Teixeira, tido, ainda hoje, como um dos maiores educadores do país, sendo responsável por posturas pedagógicas que, se efetivamente implementadas, promoveriam uma verdadeira revolução em todo o processo cognitivo da escola no Brasil.

Entre suas inúmeras contribuições em prol do desenvolvimento e da otimização da educação no país, destaca-se a criação, em 1950, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, Bahia, durante o governo Estadual de Octávio Mangabeira. Localizado numa das áreas mais empobrecidas da capital baiana, o Centro tornou-se conhecido como Escola-Parque.

Na concepção de Anísio Teixeira, a redução da carga horária na escola primária era absolutamente incompatível com um modelo de educação que promovesse a intelectualidade e a cidadania do aluno. Com este entendimento, criou o “programa de educação para todos ou programa de educação elementar, fazendo, o que, na sua visão, deveria ter sido feito desde o início do processo de democratização: manter e não reduzir o número de séries escolares; prolongar e não reduzir o dia letivo; [...] Em sua concepção,

a escola primária deveria oferecer aos estudantes oportunidades amplas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de sociabilidade, de arte, recreação e jogos”⁴.

Defendia, vigorosamente, a escola de horário integral – com todas as suas propostas sócio pedagógicas –, como único meio de promover uma educação voltada para a emancipação das classes mais subalternas da sociedade brasileira, que há séculos vivenciava um injusto processo de exclusão do exercício pleno da cidadania e, por conseguinte, promover, também, o desenvolvimento sócio econômico, político e cultural do Brasil, através da ação direta do povo no fazer político.

Por todos estes motivos, Anísio propugnava por uma escola pública de qualidade e de horário integral. Afirmava que a escola de horário parcial não atendia às necessidades e aos anseios das classes trabalhadoras que não vislumbravam nenhuma possibilidade de melhorias sociais para seus filhos. Como argumenta a professora Aleir Ferraz Tenório, “esses novos alunos [oriundos das camadas mais empobrecidas], precisavam de atendimento que extrapolasse a mera instrução. O atendimento escolar e educacional deveria ser capaz de propiciar e assumir aquilo que, em casa, a família não conseguia lhes oferecer”⁶.

De acordo com esta filosofia, Anísio Teixeira tornou-se o pioneiro, no Brasil, ao propor e implantar a escola de horário integral no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, onde o dia letivo tinha início às 07h30min, e findava às 16h30min. Ou seja, o aluno permanecia no ambiente escolar por nove horas diárias, nas quais, segundo ainda Tenório, “os alunos tinham acesso a um setor de trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas; setor de educação física e recreação; setor socializante: grêmio, jornal, rádio escola, banco e loja; setor artístico: música instrumental, canto, dança e teatro e o setor de extensão cultural e biblioteca com atividades de leitura, estudo, pesquisa”⁶.

A proposta de Anísio Teixeira, de escola integral, materializada no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, surgiu como uma alternativa à escola tradicional que, como se viu, não cumpria

o seu papel na formação de cidadãos. Em que pese os avanços projetados pela inovação da proposta, bem como a festejada acolhida entre os professores mais abertos à mudança e entre os intelectuais, a escola de tempo integral não foi prestigiada pelas elites e, muito menos, pelo poder público. Sucateada pelos governos seguintes e, inteiramente abandonada, durante o período da ditadura militar (1964 a 1985), a escola de Anísio Teixeira persevera em Salvador.

A filosofia e as ideias do prestigiado educador, ainda hoje são empregadas, especialmente, por estabelecimentos particulares, infelizmente destinados apenas aos alunos oriundos das camadas mais privilegiadas. Os alunos provenientes das classes mais subalternas continuam limitados às escolas de turnos, desprovidas de propostas pedagógicas que promovam a emancipação das massas populares e a superação de um passado discriminatório, preconceituoso e segregacionista.

Tentativas têm sido feitas no sentido de resgatar as propostas de Anísio Teixeira para a escola pública. Todavia, o conservadorismo e as mentalidades retrógradas das elites obstaculizam todo e qualquer projeto neste sentido.

O programa especial de educação (pee)

Como se sabe, – sejam boas ou ruins, liberais ou conservadoras –, as ideias não morrem e nem desaparecem do universo mental das pessoas. Quando muito, são guardadas, reprocessadas e, no momento oportuno, surgem através da ação dos indivíduos cujos ideais estão em sintonia com elas.

Assim aconteceu com as ideias de Anísio Teixeira, em algumas ocasiões. Todavia, uma tentativa de resgate das escolas públicas de horário integral, inspirada na proposta pedagógica de Anísio, que muito chamou a atenção, devido à sua grandiosidade, foi o Programa Especial de Educação (PEE).

Proposto no Estado do Rio de Janeiro, nos anos 1980, sob o governo de Leonel Brizola, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), o PEE

teve como seu idealizador e mentor o professor Darcy Ribeiro, vice governador do Estado.

O PEE, na verdade, foi uma tentativa de recuperação das propostas de Anísio Teixeira, para a educação pública, mais de três décadas depois da criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia. Embora sujeitando-se a pequenos ajustes e adaptações à realidade da população estudantil fluminense, o PEE guardava em sua essência, a genialidade de Anísio Teixeira.

Muitos, ainda hoje – entre eles professores –, confundem o PEE com a mera construção de prédios escolares, os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, ou Brizolões, como ficaram conhecidas as construções projetadas por Oscar Niemeyer, com seu característico estilo moderno, a fim de agasalhar as propostas político pedagógicas que iriam consubstanciar o próprio PEE.

Na verdade, a proposta era oferecer aos alunos da rede pública de ensino, uma escola que atendesse às suas reais necessidades de educação, desde a alfabetização, passando pelo atendimento médico-odontológico, alimentação, fornecimento de material didático, oficinas, o oferecimento de atividades lúdicas e educativas e, por fim, fechando o ciclo proposto, a formação de indivíduos conscientes dos direitos e dos deveres impostos pelo exercício pleno da cidadania. Ou seja, uma escola muito próxima dos ideais de Anísio Teixeira. Assim, o PEE oferecia aos alunos:

Para maiores detalhes sobre todo o histórico do Programa Especial de Educação ver ARANTES, Jorge. Programa Especial de Educação: Um Projeto Político. 1ª edição, Rio de Janeiro, Editora Mauad, 1998.

- Escola de horário integral;
- Oferecimento de até quatro refeições diárias;
- Atendimento médico-odontológico;
- O projeto “Alunos Residentes”;
- Avaliação continuada;
- Programa de educação juvenil;
- Projeto dos Ginásios Públicos.

Como se percebe, a proposta visava uma total reformulação de tudo o que, até então, era oferecido pelo sistema público de ensino, no Estado do Rio de Janeiro, além, é claro, de disponibilizar ferramentas que permitissem aos alunos, através do exercício da cidadania, a transformação da sociedade por meios democráticos. Evidentemente que este aspecto também não foi visto com bons olhos pelos grupos adversários. A este respeito, a professora Leila Medeiros de Menezes, ex Diretora da Divisão de Programas Especiais da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, já dizia que o PEE foi um projeto “que visava mexer com essa sociedade, e mexeu tanto, e começou a incomodar tanto, que a gente vê, na história do Programa, como se criou todo um discurso para destruir a proposta”⁷.

De imediato, os adversários se levantaram contra a construção dos CIEPs. Foi alegado que o estado já possuía escolas suficientes. Ponderou-se sobre a alternativa de se reformar as já existentes, enfim, com diz Teresa Graupner, “falaram de tudo: que era obra de fachada, assistencialista, populista, sem plano pedagógico, que o custo era altíssimo, que o governo, em favor dos CIEPs, tratava com negligência as escolas já existentes, que a escola de dia completo não era viável, que prestigiava só uma parcela do alunado, que era mentira o número de CIEPs construídos, enfim: até a autoria do apelido ‘Brizolão’ foi questionada”⁸.

Em verdade, pouquíssimas construções escolares tradicionais já existentes, poderiam oferecer (depois das reformas necessárias), condições e espaço físico, exigidos pela proposta do PEE (cozinha industrial, refeitório, salas para oficinas, áreas livres para recreação e práticas esportivas, etc.). Daí, a defesa da necessidade da construção dos CIEPs. Todavia, é preciso que se diga, o PEE foi implantado em dez prédios escolares do município do Rio de Janeiro, que ofereciam estrutura física compatível com as exigências do programa³.

Seria oportuno lembrar, ainda, que as escolas já existentes não foram preteridas em favor dos CIEPs. A este respeito, o próprio professor Darcy Ribeiro registrou, que ainda no

primeiro governo de Leonel Brizola (1983-1987), “787 escolas da rede estadual foram reformadas (...). Em 1984, mobilizando mais intensamente os recursos da EMOP – Empresa de Obras Públicas, sob a orientação da Secretaria de Estado de Educação, foram promovidas reformas de grande porte em 192 escolas (...). No total, foram recuperadas 2.294 escolas da rede estadual (praticamente 75% do total de estabelecimentos). Quanto à rede municipal foram realizadas obras de porte em 447 escolas, dando-se atenção especial a todos os prédios com valor arquitetônico e artístico, incluindo a restauração de suas obras de arte” (RIBEIRO, 1986, p. 20), o que vale dizer que não houve o suposto abandono das construções escolares já existentes.

Horário Integral

Em carta ao governador Marcelo Alencar, solicitando a reconsideração no projeto de desmantelamento do PEE, o professor Darcy Ribeiro, em defesa do horário integral, argumentava que “a escola de turnos é uma perversão brasileira, que não existe no mundo civilizado. Por toda parte considera-se que só uma escola de tempo integral, para alunos e professores, dá garantia de uma escolaridade proveitosa a crianças oriundas de famílias que não estudaram. E elas constituem, entre nós, a imensa maioria”⁷.

O PEE oferecia uma escola pública, de tempo integral, que funcionava das 8h às 17h no atendimento a, aproximadamente, 600 alunos, prevendo dez anos de estudo para o Ensino Básico (atual Fundamental e Médio), sendo os cinco primeiros anos destinados ao Ciclo Básico (1o ao 5o Ano) e, os cinco anos restantes (6o ao 10o Ano), ao Ginásio Público (GP). Além de propugnar pela alfabetização dos alunos, a proposta político pedagógica dos CIEPs “tinha por base o desenvolvimento do processo de politização e de construção da cidadania dos alunos das classes populares

3 Escolas Municipais: Mestre Waldomiro, Edmundo Bittencourt, Ivan Rocco Constant Marchi, Tristão de Athayde, Zuleika Nunes de

Alencar, Professora Margarida Glória de Faria, Vice Almirante Paulo de Castro Moreira da Silva, Vice Almirante Carlos Alfredo, Centro Escolar Municipal Avenida dos Desfiles (a partir de 17/03/1997, Professor Darcy Ribeiro) e Centro Escolar Municipal Presidente João Goulart. que, por sua vez, se constituíam na sua clientela majoritária. Tratava-se, portanto, da proposta de uma escola democratizadora” (ARANTES, 1998, p. 50). Talvez, aí resida a gênese da intensa resistência que se criou contra a proposta.

A Lei de Diretrizes e Bases, então vigente (Lei no 5.692/71), estabelecia um total de 7.960 horas para onze anos de estudos (8 anos no Primeiro Grau e 3 anos no Segundo Grau), enquanto a proposta do PEE oferecia 14.500 horas em dez anos de estudos (5 anos no Ciclo Básico e 5 anos no Ginásio Público), conforme demonstra o quadro a seguir.

Lei nº 4.594/71	Proposta para a Escola de Horário Integral - PEE
<p>A – Ensino de 1º Grau</p> <ul style="list-style-type: none"> • 8 séries de escolaridade destinadas à formação da criança e pré-adolescente. • Carga horária mínima de 720 horas anuais. • Em 5 séries de escolaridade: no mínimo 3.00 horas. 	<p>A – Ciclo Básico</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 anos de escolaridade destinados à formação da criança e pré-adolescente. • Horário integral: 8 horas diárias. • Carga horária em 5 anos de horário integral: 10.000 horas.
<p>B – Carga horária nos últimos 3 anos (6ª, 7ª e 8ª Séries): mínimo de 2.160 horas.</p>	<p>B – Ginásios Públicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em 5 anos de escolaridade destinados à formação de pré-adolescentes (horário integral opcional).] • Carga horária nos três primeiros anos somente na parte obrigatória do currículo: 2.700 horas (6º, 7º e 8º Anos).
<p>C – Ensino de 2º Grau</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mínimo de 2.200 horas. 	<p>C – Ginásios Públicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carga horária nos 2 últimos anos, somente na parte obrigatória do currículo: 1.800 horas.
<ul style="list-style-type: none"> • Total do 1º Grau ⇔ 5.760 horas. • Total do 2º Grau ⇔ 2.200 horas. • Total do 1º e 2º Graus (11anos) ⇔ 7.960 horas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Total do Ciclo Básico ⇔ 10.000 horas. • Total do Ginásio Público ⇔ 4.500 horas. • Total do Ciclo Básico e do Ginásio Público (10 anos) ⇔ 14.500 horas.

Salta aos olhos a diferença da carga horária oferecida pela escola parcial e pela proposta do PEE. Consta-se que os onze anos de escolaridade do 1º e do 2º Graus estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 5.692/71), que previa um total de 7.960 horas de estudo, representa quase a metade da carga horária dos dez anos de estudos (5 anos de Ciclo Básico e 5 anos de Ginásios Públicos) oferecidos pela nova proposta pedagógica do PEE, que proporcionava uma carga horária de 14.500 horas.

Além de quase dobrar a permanência dos alunos no ambiente escolar, o programa oferecia, a exemplo das propostas pioneiras de Anísio Teixeira, uma série de atividades complementares como, informática, estudo dirigido, vídeo educação e oficinas, além de dança, teatro, biblioteca e esportes.

Atendimento Médico e Odontológico e

Alimentação como a clientela do PEE se compunha, basicamente, por alunos oriundos das classes mais marginalizadas da sociedade fluminense, houve uma preocupação, também, com o atendimento médico e odontológico e, especialmente, com a alimentação dos seus alunos, numa tentativa de suprir as carências trazidas de casa.

No entanto, também este perfil, de cunho eminentemente social, que compunha a proposta do PEE, não passou despercebido aos adversários políticos que, estimulados pelos adversários ideológicos, deflagraram verdadeira guerra ao projeto.

Quanto às justificativas para o oferecimento de alimentação, seria oportuno que se retroagisse aos anos 1980 e 1990, período correspondente à implantação do PEE, e se rememorasse as denúncias acerca do padrão alimentar dos alunos mais empobrecidos do

Estado do Rio de Janeiro, e suas dramáticas consequências.

De acordo com a professora Maria Teresa Nidelcoff, “a má alimentação durante os primeiros meses de vida parece indicar uma provável perda de potencial intelectual. Inclusive, pode acontecer que esses efeitos sejam irreversíveis, caso o período de má alimentação tenha ocorrido suficientemente cedo na vida da criança”⁹.

Evidentemente que deficiência alimentar não seria, com exclusividade, a causa do baixo rendimento escolar. Todavia, contribuiria enormemente, pois, como se sabe, a criança, por possuir um organismo em formação, demanda quantidades vitais de energia e proteínas.

Demétrio Magnoli e Regina de Araújo, ao estudarem as estaturas físicas de brasileiros e de norte-americanos, registram que “a altura ideal de uma criança de cinco anos é de 1,09 metro para os meninos e de 1,08 metro para as meninas. Nessa idade, meninos com menos de um metro e meninas com menos de 99,5 centímetros são considerados nanicos. Cerca de 15% das crianças brasileiras com até cinco anos estão enquadradas nessa classificação [...]. Aos treze anos de idade, as meninas brasileiras apresentam, em média, uma desvantagem de 7 centímetros em relação às americanas. Aos quatorze anos, a desvantagem dos meninos atinge 9 centímetros. A mulher adulta brasileira tem a altura de uma menina americana de treze anos, enquanto o homem brasileiro tem a altura de um garoto americano de quinze anos. Não há diferenças étnicas importantes entre as duas populações: a desvantagem brasileira deve-se à desnutrição na fase de crescimento”¹⁰.

Neste mesmo contexto de comprometimento do desenvolvimento físico, por conta de uma alimentação incompatível com a necessidade orgânica, Mario César Carvalho lembra, ainda, que segundo a “Pesquisa Nacional de Saúde e Demografia do Ministério da Saúde, 1.006.400 crianças com até cinco anos não têm altura mínima que deveriam ter para a idade. Ou seja: passam fome”¹¹.

Ainda, segundo a Organização Mundial de Saúde, em 1991, 10% das crianças do Estado

do Rio de Janeiro, com até cinco anos de idade, apresentavam sério comprometimento do crescimento¹².

Em vista desta dramática realidade o PEE propôs-se, também, a suprir as necessidades alimentares dos seus alunos “através do oferecimento de quatro refeições diárias àqueles de horário integral”⁷, aliás, como impunha a Constituição Federal em seu artigo 208, inciso VII.

O oferecimento de atendimento médico-odontológico visava atender às condições precárias, nas quais se encontravam os alunos que chegavam aos CIEPs, quase que em sua totalidade, em condições de vulnerabilidade, oriundos das periferias, numa verdadeira ação compensatória, com o fim de criar melhores condições ao seu processo de aprendizagem. A exemplo do oferecimento de alimentação, também o atendimento médico e odontológico era amparado pela Constituição Federal (artigo 208, inciso VII). Obedecia-se, portanto, a um imperativo Constitucional.

Mais uma vez, também este viés da proposta do PEE, não passou despercebido, sendo duramente criticado pelos opositores do projeto. A professora Vanilda Paiva dizia que não tinha nada contra o educando, mas que “isso deveria ser objeto da prática de outros setores do governo Brizola (...) que estão com deficiências profundas, que não são devidamente atendidos, e isso se reflete no fato dos recursos serem jogados, fundamentalmente, no atendimento de tempo integral a um certo número de crianças”¹³.

Os recursos que, na percepção da professora Vanilda Paiva, foram “jogados” no PEE, na verdade, teriam sido investidos, e este “certo número de crianças”, se contabilizados, chegariam à casa dos 200.000 alunos que compunham a clientela do projeto.

Em resposta a tais críticas, a professora Lia Faria dizia que era preciso desmistificar a “conotação de assistencialismo que o oferecimento dessas condições possa ter [...]. Propõe-se, nesta nova escola, um tipo de educação capaz de desenvolver uma consciência crítica que leve a encarar o que seria privilégio, como direito, e que promova a

discussão, a dúvida, o questionamento, a abertura para a mudança e a atuação efetiva nas transformações sociais”¹⁴.

Também em resposta às críticas, e em defesa das propostas do PEE, o professor Darcy Ribeiro argumentava que “ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, provenientes dos segmentos sociais mais pobres, o CIEP compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos pais de alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornecesse gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecto contagiosas, estão com problemas dentários, ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o CIEP proporciona a todos eles assistência médica e odontológica. Paternalismo? Não: política realista, exercida por quem não deseja ver a educação das classes populares reduzida a uma falácia ou, o que é pior, à educação nenhuma”¹⁵.

Alunos Residentes

Sabe-se que parte significativa da clientela do PEE era composta por alunos com problemas de rejeição ou abandono familiar, pelos mais variados motivos, especialmente nos CIEPs localizados nas regiões mais empobrecidas. Por esta razão fazia parte do programa, o Projeto dos Alunos Residentes, que oferecia a doze crianças, por CIEP, a oportunidade de uma convivência saudável, num ambiente familiar onde se procurou reproduzir as condições normais de um lar. Para tanto, eram selecionados casais, com ou sem filhos – casais residentes ou pais sociais –, cuja função era administrar as residências de acordo com as obrigações normais de qualquer chefe de família. A seleção destes casais era feita através de um complexo processo de triagem que envolvia entrevistas e exames médicos físicos e psicológicos. Inicialmente, os casais residentes foram recrutados entre elementos da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros.

As “residências”, que abrigavam os alunos residentes, faziam parte do corpo do próprio CIEP, normalmente sobre o prédio principal ou sobre a biblioteca, com acomodações que dispunham de quartos e sanitários exclusivos tanto para os alunos quanto para os pais sociais.

A rotina dos alunos residentes incluía as atividades escolares, durante a manhã e a tarde e, ao fim do horário vespertino, o retorno às residências. “Ao se reunirem aos demais colegas, e aos pais sociais, criava-se uma ambiência propícia ao debate e à troca de experiências vividas durante todo o dia. Aos pais sociais cabia o aprofundamento dos diálogos sobre as questões que julgassem de maior importância, ou até mesmo solicitar ajuda para as tarefas necessárias ao bom andamento da residência e que, por isso mesmo, deveriam ser executadas cooperativamente”⁷.

Seria interessante frisar que a proposta não era a substituição da família do aluno. Segundo a professora Lia Faria, o objetivo do projeto era manter as crianças “na escola, evitando sua evasão, quando vivenciavam situações emergenciais. (...) Mas nunca com caráter de internato ou substituição da família”¹⁴, até porque, como ressaltava o professor Darcy Ribeiro, ao justificar os objetivos do projeto, “nos finais de semana, feriados e férias escolares, esses alunos, sempre que possível, voltavam à convivência com seus pais ou responsáveis, para evitar que se rompessem os laços familiares”¹⁵.

Avaliação Continuada

A avaliação continuada, proposta pelo PEE foi confundida, voluntária ou involuntariamente – de acordo com a matriz ideológica do crítico –, com a aprovação automática.

Segundo a pedagogia da escola tradicional, na qual quase a totalidade de todos nós foi formada, é a prova vai medir o nível de aprendizagem e de conhecimento do aluno. Será mesmo? Será que um aluno aplicado, estudioso e sempre presente e atuante nas atividades escolares, pode ter seu conhecimento avaliado em uma ou duas horas de prova, num dia em que, pelos mais variados motivos, es-

vivenciando problemas de saúde, pessoais ou familiares? De acordo com esta percepção, uma prova, prova, apenas, que não prova nada.

Ao propor a avaliação continuada, o PEE procurou solucionar o grave problema que a professora Leila Menezes chama de reprovação continuada. A professora afirma que, de 5ª a 8ª série tinha-se o absurdo “de ver, por exemplo, o aluno que foi reprovado este ano em matemática, e passou em todas as outras matérias. E no ano seguinte, este mesmo aluno passa em matemática e é reprovado em outra matéria. Isso quer dizer que ele desaprendeu?”⁷.

Assim, a avaliação continuada foi uma alternativa à corriqueira e injusta reprovação continuada. Pois, como observa a professora Laurinda Barbosa, ex Diretora do Departamento Geral de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o aluno deveria ser “continuamente acompanhado. Por isso é que a gente chamava de avaliação continuada. Todas as atividades da criança eram acompanhadas pelo professor que tinha um registro individual do aluno. Onde o aluno apresentasse dificuldades, então havia o professor do Estudo Dirigido que, articulado com o professor de sala de aula, aprofundava naqueles momentos em que o aluno apresentasse maiores dificuldades de aprendizagem, ou naquele conteúdo, isto é, língua portuguesa, matemática, ciências, etc. Muitas vezes o aluno vai com essas dificuldades até o final do ano. É reprovado e começa tudo novamente. Pode ser que nesta segunda vez, ele esteja com essas dificuldades resolvidas ou, então, ele repete uma, duas, três ou quatro vezes a mesma série”⁷. Os adversários do PEE, mais uma vez, não economizaram suas críticas à proposta de avaliação continuada dos alunos.

Programa de Educação Juvenil

Como se sabe, o horário noturno nas escolas públicas tornou-se objeto de preconceitos e discriminações de seus alunos, tidos como “problemáticos” e os “que apresentam os piores resultados”, entre diversas outras formas segregacionistas.

O Programa de Educação Juvenil do PEE se propunha a atender jovens de 14 a 20 anos, que já haviam ultrapassado a idade de escolarização obrigatória e que se viam marginalizados no seio da sociedade letrada, “tendo como objetivo o resgate social dessa clientela, através de uma prática político pedagógica coerente com a suas necessidades e respeitando seus valores”¹⁵.

Assim, a pedagogia do Programa de Educação Juvenil propôs como componentes curriculares a Linguagem, que proporcionaria ao aluno a capacidade de produção textual, permitindo-lhe mais oportunidades de comunicação e intervenção social; a Matemática, enquanto elemento primordial nas relações sociais que envolvem a produção, a distribuição e o consumo de bens e serviços; a Ciência e Saúde, que permitiriam ao aluno o aprendizado do mundo em que vive, do ponto de vista biológico e, da realidade e interação com esse mesmo mundo; e a Realidade Social e Cidadania, que visava oferecer aos alunos a oportunidade de discutir a sociedade, de forma crítica, em todos os seus aspectos (econômicos, políticos, sociais e culturais) contribuindo, assim, para o despertar do exercício da cidadania plena e participativa.

Os objetivos do Programa de Educação Juvenil não se limitavam à simples alfabetização de seus alunos, mas, principalmente, “a construção de sua identidade social, tendo por objetivo a formação de pessoas capazes que questionar a realidade em que vivem e a de assumir seu próprio espaço histórico, construindo, no cotidiano, ações criativas e transformadoras, fazendo valer seus direitos à vida e à cidadania”¹⁵. Aliás, era esta a proposta fundamental do PEE, isto é, a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Projeto dos Ginásios Públicos

A criação dos Ginásios Públicos estava inserida nas propostas político pedagógicas do PEE, e objetivava oferecer aos alunos do então 2º Grau o que já vinha sendo oferecido no Ensino Fundamental, nos CIEPs.

Além de um significativo aumento da carga horária em relação ao que exigia a Lei de Diretrizes e Bases então vigente (Lei no 5.692/71), de 2.200 horas para 4.500 horas, conforme visto anteriormente, houve, também, o enriquecimento curricular através do oferecimento das chamadas Atividades Complementares, que previam a inclusão de Informática, com o fim de habilitar seus alunos para o mercado de trabalho, transformando-a numa ferramenta pedagógica visto que não pretendia formar técnicos; do Estudo Dirigido, cujo objetivo era despertar no aluno a cultura da educação, através do incentivo à pesquisa, à leitura e ao autodidatismo cujas carências, trazidas de suas casas, dado o baixo nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis, comprometiam a evolução do seu processo de conhecimento; a Videoeducação, que, aproveitando a evolução tecnológica e, enquanto atividade complementar, tinha por finalidade “trabalhar conteúdos didáticos, conceitos de cidadania, saúde, arte, ecologia, política, cultura, sociedade, sexualidade, modos de vida e de relacionamento humano, etc., procurando, assim, a formação de uma consciência crítica por parte dos alunos”⁷, e, por fim, as Oficinas, que não tinham a pretensão de profissionalizar seus alunos, mas sim permitir que vivenciassem, na prática, as teorias trabalhadas em sala de aula, o que, certamente, permitiriam um aprofundamento dos conceitos trabalhados em sala com o professor.

As atividades complementares, pode-se dizer, funcionavam como suporte e instrumento como fim de potencializar o processo educativo

Além das atividades complementares, os GPs também disponibilizavam a seus alunos o acesso às Bibliotecas, o atendimento médico odontológico e as quatro refeições diárias aos de horário integral, uma vez que este era opcional neste segmento do Ensino Básico. Àqueles de optavam pelo horário parcial – muitas vezes por já estarem inseridos no mercado de trabalho –, beneficiavam-se com a complementação alimentar.

O fim do programa especial de educação

A exemplo de Anísio Teixeira, que viu suas propostas rejeitadas em detrimento da classe estudantil e do Brasil, também Darcy Ribeiro, assistiu ao total desmantelamento do PEE, em prejuízo de, aproximadamente, 300.000 alunos da rede pública de ensino do Estado.

Em que pese o reconhecido valor do projeto, injunções de caráter político-partidárias orquestradas, em nível estadual, pelo governo de Marcelo Alencar, no Rio de Janeiro (PSDB), no período de 1995 a 1998 e sua secretária de educação, Mariléa da Cruz, e em nível federal, pela gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso, também do PSDB, desmantelaram por completo o Programa Especial de Educação.

Todo o processo de desmonte do PEE foi envolvido por manifestações que envolveram uma intensa mobilização dos estudantes, bem como a denúncia do crime que se cometia contra a educação pública no Estado, e que foi oferecida ao Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, junto à Coordenadoria das Promotorias de Justiça da Infância e da Juventude, em 29 de agosto de 1995, além de investigações de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) constituída na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), com o fim de apurar as responsabilidades pelo desmonte do PEE, uma vez que a medida do governo estadual desrespeitava, frontalmente, as disposições Constitucionais previstas nos artigos 205 a 208 da Carta Magna. Convém lembrar que, houve, também, uma ampla cobertura da imprensa escrita. Todavia, poderosas forças políticas e interesses escusos promoveram uma providencial inércia dos demais poderes públicos – Judiciário e Legislativo –, que resultaram no definitivo sepultamento das propostas político-pedagógicas e projetos sócio-educativos que consubstanciavam o Programa Especial de Educação.

Considerações finais

Os debates em torno do alcance das

propostas do PEE tomaram conta de vários segmentos da sociedade fluminense. Entre ataques e contra-ataques, vê-se a figura do então conselheiro do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, Heitor Brandon Schiller, que se mostrou extremamente preocupado com os gastos com a execução do projeto. Ao assinar uma coluna no Jornal do Brasil, o conselheiro Schiller registrou: “Jamais quis e não quero posicionar-me na discussão que se trava em torno dos méritos educacionais ou pedagógicos dos CIEPs. No entanto, por formação e por função, e depois de levantar o problema em sessão pública do Tribunal de Contas, manifestei e manifesto a minha preocupação, pessoal e funcional, com os aspectos financeiros que permeiam o programa, e de modo especial, com a projeção do nível de endividamento que carreará, fatalmente para o Erário”¹⁶.

Posteriormente, em face das diversas denúncias de malversação de recursos públicos por parte da secretaria de educação do governo Marcelo Alencar, fartamente veiculadas na imprensa, o silêncio dos conselheiros do Tribunal de Contas do Estado causaram perplexidade. Em maio de 1996, menos da metade dos recursos repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para aquisição dos kits tecnológicos, foram empregados para este fim, sem que fosse informado o destino do restante dos recursos. Também, na mesma época, o então deputado federal Alexandre Cardoso (PSB), denunciou o superfaturamento de 145% na compra de camisetas para o uniforme dos alunos da rede estadual de educação, sob a gestão da mesma secretária Mariléa da Cruz¹⁷.

A firme determinação em inviabilizar o PEE acabou conduzindo o governo de Marcelo Alencar a medidas que causaram, à época, profunda estranheza como, por exemplo, a redução de recursos destinados à alimentação dos alunos da rede pública em favor da melhoria do padrão alimentar dos presos. Em abril de 1996, foi publicado o seguinte texto na imprensa: “Toddyinho e pão com manteiga no café da manhã, bife à milanesa no almoço e sopa no jantar. Esse foi o cardápio de ontem dos

cerca dos 300 presos da 14a DP (Leblon). Enquanto isso, milhares de alunos dos CIEPs e da rede estadual, que deveriam estudar em horário integral, estão sendo dispensados às 11h30m por absoluta falta de merenda (...). Para alimentar os 6.500 bandidos do Estado do Rio, o governo gasta mais de R\$ 19 milhões por ano, com a média de R\$ 8,00 por dia com cada preso. Já a Secretaria Estadual de Educação tem um gasto anual de R\$ 37,5 milhões para alimentar os 1.010.838 alunos durante todo um ano letivo – uma média de apenas R\$ 0,20 por aluno”¹⁸.

No ano seguinte a estas denúncias, já em 1997, foi anunciado pelo governador Marcelo Alencar, a ampliação do sistema prisional do Estado, com a construção do Presídio Bangu IV, localizado na Zona Oeste da cidade o Rio de Janeiro, ao custo de R\$ 10 milhões, constando de uma área de 35.000 m² na qual se disponibilizaria aos detentos “um ginásio coberto de 962 metros quadrados, enfermarias, (...) e consultórios médicos”. Na ocasião, o diretor geral do Departamento do Sistema Penitenciário – DESIPE, José Afonso de Macedo, informou, ainda, que em virtude da grande preocupação do governo do Estado com a ressocialização dos presos, “as unidades terão salas de aula e biblioteca”¹⁸. Causa perplexidade constatar-se que tudo o que, recentemente, havia sido negado aos alunos da rede pública estadual de ensino, agora era disponibilizado à população carcerária. Dispensando-se toda e qualquer discussão em torno do mérito que envolveu a preocupação do governo estadual com a ressocialização dos presos, seria, no mínimo, altamente discutível a total e completa inversão de prioridades sociais.

No afã das disputas político-partidárias, desconsiderou-se o axioma, segundo o qual, é respeitado o princípio básico de que os recursos alocados na educação entram na rubrica de investimentos, enquanto os gastos com o sistema carcerário, nas despesas.

Ora, considerando que o projeto educacional consubstanciado no Programa, apresentava nítidos objetivos políticos tais como a politização despartidarizada dos estudantes e o resgate do exercício pleno da cidadania dos

indivíduos oriundos das camadas mais humildes e subalternas da sociedade fluminense, torna-se também bastante evidente o secular projeto político das camadas dominantes que, utilizando-se de todos expedientes que lhes são possíveis, impedem uma verdadeira reformulação dos padrões educacionais do país. E foi exatamente esse antigo projeto político das elites que inviabilizou por completo as propostas pedagógicas do professor Darcy Ribeiro no Estado do Rio de Janeiro.

Portanto, tendo-se em conta as consequências deste perfil histórico-político das camadas dominantes, não seria apelativo concluir-se que o subdesenvolvimento brasileiro, em todas as suas formas e manifestações, nada mais seria do que o resultado imediato deste grande projeto idealizado e executado pelas oligarquias nacionais que vêm, há séculos, beneficiando-se deste injusto processo que acabou por conduzir o Brasil a uma endêmica condição de subdesenvolvimento social, político e cultural no qual o povo, totalmente afastado do processo cognitivo e participativo, transformou-se nesta massa popular amorfa, despolitizada, desinteressada e socialmente desnordeada, na qual se constitui, hoje, o povo brasileiro.

Referências

1. Nascimento, maria isabel moura et al. Instituições escolares no brasil colonial e imperial. P. 20. Disponível em www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/período_imprial_instituições.html. Data de acesso: 21/04/2017.
2. Ribeiro, Darcy. O Livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986. _____ O Novo Livro dos CIEPs. Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1995.
3. Gadotti, moacir. A nova postura do educador numa sociedade em conflito. In: silveira, ênio et al. Encontros com a civilização brasileira. Volume xx, rio de janeiro: civilização brasileira, 1980.
4. Nunes, clarice. Centro educacional carneiro ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no brasil. In em aberto, brasília, v.22, no 80, p. 121-134. Abril, 2009. Disponível em: www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2225/2192.
5. Revista histedb on-line, campinas, no especial, p. 188-204, agosto/ 2006. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/...dicoes/22e/doc1_22e.pdf.
6. Tenório, aleir ferraz et al. A defesa pela educação integral na obra de anísio teixeira. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_gt1%20pdf/a%20de-fesa%20pela%20educa%7%c3%20integral%20na%20obra%20de%20a n%cdsio.pdf.
7. Arantes, Jorge. Programa Especial de Educação: Um Projeto Político. 1a Ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.
8. Graupner, teresa. Cieps: o brasileiro de amanhã. In módulo – arquitetura e arte. Rio de janeiro, edição no 91, maio/junho/julho de 1986.
9. Nidelcoff, maria teresa. Uma escola para o povo. 26a ed. São paulo: brasiliense, 1986.
10. Magnoli, demétrio e aráujo, regina. A nova geografia – estudos de geografia do brasil. 2a ed. São paulo: moderna, 1996.
11. Dimenstein, gilberto. Aprendiz do futuro – cidadania hoje e amanhã. São paulo: ática, 1997.
12. Jornal folha de são paulo - onu diz que país tem 15% de analfabetos, edição de 26/06/1991.
13. Mignot, ana chrystina venâncio. Ciep – centro integrado de educação pública – alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação?. Em aberto, brasília, ano 8, no 44, out./dez. 1989.
14. Faria, lia. “ciep: a utopia possível. 1a ed. São paulo: livros do tatu, 1991.
15. Ribeiro, darcy. O livro dos cieps. Rio de janeiro: bloch editores, 1986. _____ o novo livro dos cieps. Brasília: gabinete do senador darcy ribeiro, 1995.
16. Jornal do brasil – tribunal aberto à opinião pública, edição de 22/08/1985.
17. Jornal o dia, edição de 22/05/1996.
18. Jornal o globo, edições de 18/04/1996. 15/06/1997