

A escola no Brasil de Darcy Ribeiro

Helena Bomeny

109

Este texto se propõe pensar o lugar que a escola em tempo integral ocupou na perspectiva de Darcy Ribeiro a respeito do Brasil. Protagonista do Programa Especial de Educação nos dois governos Brizola no Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro valeu-se inúmeras vezes da argumentação sociológica para sustentar a defesa da escola em tempo integral como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humanizadora. Reconhecendo explicitamente as dificuldades do Brasil em incorporar os setores populares na agenda pública de benefícios sociais, Darcy Ribeiro – na esteira de Anísio Teixeira – colocou na escola pública de tempo integral a expectativa positiva de alterar a tradição elitista e ampliar o alcance do bem-estar a um número mais expressivo de receptores.

Para cumprir tal intenção, proponho a escrita em três partes: identificação do lugar de onde fala o intelectual Darcy Ribeiro; o sentido sociológico da proposta levada nos dois governos; a atualização da memória sobre o experimento.

O lugar da fala de um intelectual

Os intelectuais dos países periféricos, e os latino-americanos se incluem neles, padeceram historicamente, ou tomaram como padecimento histórico, a inquietação sobre uma pergunta fundadora: o que são seus países? De que se constituem? Como se definem ou se apresentam como identidades? Distanciados por comparação de outros centros tomados como modelos, não restou muitos caminhos à comunidade

intelectual que não fossem reações a tal distanciamento. Comparações acentuam distinções. Em muitos casos, as comparações estabelecem parâmetros pela negatividade. Os países se distanciam dos mais prósperos por traços, características, situações empíricas que os posicionam negativamente diante de um modelo a que se pretende chegar, ou ao qual a comparação está referida. Tocando essa temática, Armando de Melo Lisboa lembra em um de seus textos que as comparações que estabeleceram as concepções de civilizados, bárbaros, rudes ou em atraso foram feitas como reação ao encontro e/ou contato com o diferente. No caso de nossos países, operou-se uma inversão curiosa. Em vez de dirigirmos a classificação para o outro, o de fora, voltamos a bússola para nossa própria casa. Chamamos bárbaros a nós mesmos, diante do que nos pareceu civilizado e que esteve sempre muito distante de nós (Lisboa, 2006). O termo periferia se refere a esta equação: posicionar-se periféricamente com relação a algum centro que, de tão forte, nos faz periféricos. Angústia antiga, enraizada em nossa mais fina, elaborada, controversa, inquietada e fértil tradição do pensamento social brasileiro...

Expressão do dilema descrito acima, consagraram-se no debate intelectual brasileiro duas categorias carregadas de significação. Iberismo e americanismo pareceram ser achados convincentes para dar conta de um conjunto de características e traços com o qual lidamos para recusar ou defender nossa tradição de pensamento. As duas chaves organizaram muito do debate a respeito do que seria a identidade brasileira e do que faltaria à nação para que cumprisse seu destino como civilizada, progressista, democrática etc. Bastante conhecida nos textos de interpretação do Brasil, a sugestão de Sérgio Buarque de Hollanda rendeu frutos e constituiu um campo próprio de reflexão sobre o Brasil. Tributário da herança ibérica, o País enfrenta problemas derivados do personalismo, do impressionismo, da falta de rigor e de previsibilidade. O passional sobrepondo-se ao racional e ao previsível resultaria no que Sérgio Buarque classificou como *ethos* cordial (cordial no sentido de *cards*, coração, emocional, e não como sinônimo de afável, como o próprio Sérgio Buarque corrigiria em nota à segunda edição de *Raízes do Brasil*). O que vem do coração pode ser afável, mas não só e nem sempre. Também o ódio vem do coração. Também os impulsos vêm ou passam pelo coração. O sentido de cordial é, precisamente, passional, prisioneiro do sentimento. Portanto, o imprevisível, o instável, o incontrolável e o indisciplinado podem ser incluídos nesse rol. São, sem dúvida, uma leitura e uma interpretação mais focadas nos limites da sociedade do que propriamente em suas potencialidades. Esta versão negativa ao estilo "o passado nos condena" acabou sendo uma espécie de *rationale* explicativa dos defeitos do Brasil. E a herança ibérica foi apropriada como um peso definitivo em tal composição. Neste caso, apropriada negativamente.

Não me importa aqui recuperar a segunda chave mencionada – o americanismo. Mas importa recuperar a chave positiva que também foi associada ao iberismo e que, com igual ênfase, foi mobilizada por outros intérpretes do Brasil. É nessa vertente que incluo Darcy Ribeiro, na trilha aberta e desenvolvida por Gilberto Freyre. O Brasil de Darcy Ribeiro não é o Brasil inviabilizado, mas a promessa de uma civilização distinta,

em muitos aspectos fundamentais destacada positivamente dos demais modelos. Uma promessa que se cumpre paulatinamente, e que se cumprirá no médio e longo prazos. Entendamos melhor.

Darcy Ribeiro foi um intelectual dos anos 1950. Ao menos as questões que o mobilizaram são mais bem compreendidas no marco daquela geração. Uma geração que mereceu tratamento especial de Gláucia Villas Bôas no livro intitulado *Mudança provocada: passado e futuro no pensamento sociológico brasileiro*, publicado em 2006. Por ocasião do lançamento do livro, escrevi para a revista *Interseções* uma resenha, publicada em 2007, para a qual gostaria de voltar porque os pontos ali tratados ajudam a compor a interpretação que quero sugerir neste texto. A geração de 50 – nos ensina Villas Bôas – foi uma geração que se comprometeu com o significado da expressão manheimiana "mudança provocada", oriunda da crença na capacidade de intervenção planejada, racional e, em alguns casos, engajada, dos intelectuais com vistas à modernização do país – uma geração intelectual profundamente marcada pela Sociologia, pelos temas e problemas tratados e eleitos por esse campo de conhecimento. A própria disciplina se apresentava em seu sentido de missão transformadora, racionalista, universalizante. Mas, sobretudo pelo cruzamento sugerido de pensamento e ação combinados sob o manto do conhecimento científico e da proposição política, tal convicção forçou um preço. As gerações que se seguiram, diz-nos Gláucia Villas Bôas, puseram sob questão tal embricamento. A produção da década de 1950 "foi relegada pelas gerações seguintes de cientistas sociais devido ao seu caráter universalista e à sua sujeição a uma filosofia da história que, apostando no planejamento de um futuro moderno, criava uma teleologia laica" (Villas Bôas, 2006, p. 14)

Tratava-se de um grupo de intelectuais que se pôs como missão, responsabilidade e compromisso encontrar soluções para o País. Àquela altura, o Brasil estava dividido não apenas economicamente entre os muitos desprovidos e os poucos privilegiados, mas demograficamente entre os habitantes dos espaços urbanos e os que lutavam pela permanência ou pela saída no e do mundo rural. Sabemos, os que passeamos pelos clássicos do pensamento social brasileiro, que tal divisão provocou mais do que localização espacial: criou categorias de pensamento voltadas para definir regiões e costumes como atrasados ou modernos, jecas ou sofisticados, provincianos ou metropolitanos. Onde começa e onde termina o mundo rural? E o que significa fazer parte do mundo rural? Tais antinomias acentuadas foram progressivamente perdendo peso, não tanto por terem os problemas e as situações resolvidos a favor da melhoria da condição de vida da população, mas pela aceleração violenta da urbanização do país no maior movimento demográfico de que se tem notícia em tão pouco tempo. *Fazer ciência e fazer história*, título do capítulo que abre a segunda parte do livro de Villas Bôas, é expressão que pode ser bandeira do empreendimento intelectual da geração que está ali representada por Guerreiro Ramos, Florestan Fernandes e Costa Pinto, mas que poderia também ser estendida a Darcy Ribeiro em igual proporção.

Darcy foi colega de turma de Florestan Fernandes na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo no período entre 1944 e 1946. Os ensinamentos que dali recebeu não mais o abandonaram. A crônica desse tempo de aprendizado e convívio

está registrada em seu livro de memórias (Ribeiro, 1997). Em São Paulo, Darcy se aproximou dos professores estrangeiros, registrando especialmente os benefícios recolhidos com a leitura dos romances e os estudos brasileiros que tinha que fazer como bolsista, o que o obrigava ao trabalho de fichamento de dezenas de livros na feitura de uma bibliografia crítica da literatura e da ensaística brasileira de interesse sociológico: "Enquanto as aulas de ciências sociais me arrastavam para fora em esplêndidas construções teóricas, aquela bibliografia me puxava para dentro do Brasil e das brasilidades, me dando matéria concreta para nos pensar, como povo e como história" (Ribeiro, 1997, p. 125). Mário Wagner Vieira da Cunha e Donald Pierson eram os professores responsáveis por essa empreitada. Aprendera ali o valor da pesquisa social, e combinou naquela atmosfera intelectual o misto de fazer pesquisa e agir que marcou e definiu sua atuação intelectual pública nos muitos projetos com os quais se envolveu. Sobretudo, fundamentou boa parte de sua verve intelectual para a defesa intransigente de seus sonhos de melhoria da sociedade. Sociologia como saber racional equivalente a uma forma superior de consciência estaria a serviço da intervenção e da realização de um projeto civilizador para o Brasil. Engajamento político e engajamento pela ciência da sociedade.

A sociedade dos anos 50 provocava nos intelectuais o clamor por explicação. As dimensões do "tradicional" interpondo-se ao moderno produziam um conflito estrutural cuja saída negociada ou estruturada não parecia vicejar no horizonte de visão de um Costa Pinto, por exemplo.¹ Ordens sociais fundadas em temporalidades distintas sem que qualquer delas fosse forte o suficiente para abocanhar as demais ou a elas se impor criaram o que Costa Pinto conceituou como *marginalidade estrutural*. O tema da mudança social pautava tanto as discussões em congressos e seminários internacionais como provocava a imaginação sociológica. O tema da década era o desenvolvimento e essa categoria estava longe de ter seu entendimento consensual. Os cursos universitários eram impregnados do que conhecíamos como Sociologia do Desenvolvimento. E era nesse espaço que se discutiam não só os caminhos mais apropriados para tal curso como, enfaticamente, as limitações do próprio conceito e seus enfraquecidos desdobramentos interpretativos. Desenvolvimento não é sinônimo de modernização, bradavam muitos dos intelectuais. Implica níveis de participação, de distribuição, de acesso aos direitos políticos, econômicos e sociais, de extensão de benefícios representando mais do que a lista de indicadores sempre à disposição para o atendimento do quesito modernização. Muitos dos intelectuais dessa geração de 1950 insistiram na distinção entre desenvolvimento e modernização como estratégica ao entendimento da extensão do que se propunha como alternativa para o País.

Mas um dos pontos sempre diagnosticados – até o presente – como obstáculo ao desenvolvimento dos princípios e de uma prática democrática e participativa diz respeito ao que Gláucia Villas Bôas trouxe no citado livro com o conceito de *insolidarismo*. A que se deve a apatia brasileira? De onde vem a falta de capacidade,

¹ Luiz de Aguiar Costa Pinto era doutor em Ciências Sociais pela Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro com a tese "O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira". Fundou com Arthur Ramos, em 1947, a Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia. Em 1948 publicou o livro *Sociologia e desenvolvimento*, e, em 1952, *O negro no Rio de Janeiro*.

disposição ou interesse dos membros da sociedade brasileira em se associar uns aos outros? Por que a resistência irrefletida ao associativismo? Por que permanece a apatia se tantas são as razões pela mobilização e se tantos são os indicadores e as evidências à indignação? A incapacidade associativa tem sido tema de pesquisas recentes publicadas na primeira década do século 21. Por que não somos capazes de nos associarmos de forma mais conseqüente com vistas a garantir e/ou conquistar direitos básicos à convivência social? Evaristo de Moraes Filho não cai na tentação do "passado que nos condena" e que nos impede, por esse defeito de origem, à mobilização coletiva e societária, nos termos weberianos. O capítulo sobre a contribuição de Evaristo de Moraes Filho é dos pontos altos de *Mudança Provocada*. O insolidarismo social foi a expressão cunhada para definir a "falta" ou "ausência" de instituições organizadas livremente de forma a atender aos diversos e definidos interesses em disputa na sociedade em curso. Durabilidade é critério fundamental como condição de possibilidade desse tipo de atuação. Do reconhecimento dessa condição vem a lembrança do conceito de ação societária, tal como definida por Max Weber. A Evaristo de Moraes podemos creditar o esforço intelectual de retirar a classe trabalhadora da menoridade a que a haviam condenado os intérpretes filiados à matriz iberista de interpretação do Brasil: uma herança desmobilizadora, autoritária, personalista, pragmática, predadora dificilmente poderia responder por um tipo de ação racional, duradoura e contínua como a que a defesa coletiva de interesses obriga para busca de algum êxito.

O problema do sindicato único no Brasil – livro clássico de Evaristo de Moraes Filho – foi um exercício intelectual de envergadura que se contrapôs ao mito de outorga das leis trabalhistas por Getúlio Vargas. Interpretação que, publicada em 1952, só ganhou notoriedade 26 anos depois, com a publicação de 1978, pela Editora Alfa-Ômega, de São Paulo, edição prefaciada por Paulo Sérgio Pinheiro. Mas o que Villas Bôas traz de vicejante nessa sua leitura é a defesa da singularidade da contribuição de Evaristo: "não desqualifica o passado, mas volta a ele para evidenciar o conjunto de ações, movimentos, greves e paralisações cujo desenrolar provocou mudanças efetivas nos direitos dos trabalhadores" (Villas Bôas, 2006, p. 126).

Dois pontos se encontram nas considerações feitas acima: a primeira contraria a percepção de uma sociedade fadada ao atraso por uma tradição e uma herança que dificultam sua própria inserção no mundo moderno. A segunda diz respeito à crença na capacidade do povo de fazer valer seus interesses ou de ser protagonista de seu destino. Darcy Ribeiro esteve comprometido com ambas as perspectivas. A formação sociológica recebida na Escola Livre de Sociologia e Política fortaleceu nele a convicção de que desenvolvimento e/ou autonomia dependem do conhecimento e da ação engajada. A pesquisa empírica deveria informar as condições e fornecer os indicadores para a efetivação da ação e para o tratamento analítico com as ferramentas da Sociologia.² E o contato com a antropologia sedimentou nele o projeto de pensar a cultura brasileira em seus próprios termos, um sentido incorporador onde não caberiam as condenações ou

² Muito do que foi mobilizado pela experiência do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) guarda fidelidade a esse propósito. Ver o resultado da pesquisa de Libânia Xavier (1999).

a negatividade dos legados ibérico, africano e/ou indígena. A combinação de uma Sociologia engajada, universalista e militante, com uma Antropologia compreensiva, voltada para o singular e para a interpretação fincada em seus próprios termos, fez de Darcy um intelectual controvertido, ao menos pouco comum. A ousadia da combinação nem sempre foi bem-sucedida, mas permaneceu como ousadia, cada vez mais persuasiva ou menos condenada dadas as flexibilizações teóricas e metodológicas contemporâneas, menos ortodoxas nas definições de fronteiras.

Do comprometimento com a atmosfera intelectual descrita até aqui é que, a meu juízo, se pode compreender a forma e o estilo impressos na atuação engajada de Darcy Ribeiro ao longo de sua militância. Darcy foi um intelectual público; também esta qualificação é tributária de uma geração e um contexto. A adesão à causa da educação, proveniente de seu encontro com Anísio Teixeira em 1952, foi o desdobramento mais permanente de sua convicção (mannheimiana?) do compromisso intelectual com a causa da mudança.

Salvar pela escola: o caminho para a civilização

114 A eleição da educação foi publicamente defendida por Darcy Ribeiro como chave para o desenvolvimento do País. De seu ponto de vista, seria a estratégia de médio prazo mais eficaz para a redenção brasileira, o que, segundo ele, se traduzia na incorporação do povo aos benefícios restritos à elite. A escola pública, aberta a todos, em tempo integral, era a receita para iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade. A escola em tempo integral abriria espaço ao processo civilizador tal como conceituado por Norbert Elias – ação contínua, deliberada, lenta, duradoura e sempre inconclusa, na direção da formação de hábitos e valorização de atitudes socialmente aceitáveis para a convivência coletiva. O viés da escolarização em tempo integral, com o qual se comprometera e que implementou nas duas experiências de governo Brizola no Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1994) era, me parece, uma resposta sociológica (civilizatória no sentido de Elias) a um problema estrutural.

O escopo do projeto excedia em muito a formalidade da escolarização. O Programa Especial de Educação (PEE) no Estado do Rio de Janeiro, de amplitude incomum para a época e de alcance bem maior do que os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), acabou completamente identificado com estes.³ Foi, em seu desenho original, um esforço concentrado de Estado para levar o social para dentro da escola. Um Ciep conteria nele mesmo, em sua dinâmica interna, todos os aspectos de assistência social: educação, saúde, cultura, atendimento odontológico, reforço psicológico e assistência familiar. As ações e os programas especiais estavam previstos e foram desencadeados em unidades específicas de funcionamento (cf. Emerique, 1997).

³ Cf. Bomeny (2008). O Programa Especial de Educação foi e tem sido objeto de atenção de educadores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado). A produção intelectual sobre o experimento do Rio de Janeiro deve considerar os trabalhos de Cavaliere e Coelho (2003) e de Mignot (2001).

Nos muitos depoimentos concedidos à imprensa e aos meios de divulgação acadêmica, Darcy Ribeiro defendia os Cieps como uma escola pública comum em nada distinta daquelas milhares em funcionamento em qualquer bairro dos países que, de alguma maneira, sinalizaram para a importância democrática de prover educação para a maioria da população. O feito tido aqui como extraordinário e extravagante é agenda rotineira de qualquer governante nos países que universalizaram o direito à educação. E não era preciso que tal associação fosse feita com os países considerados desenvolvidos. Na própria América Latina, lembrava Darcy, era possível encontrar, em outros países que não o Brasil, a política do horário integral como base de escolarização pública.

A escrita recente de um capítulo sobre o Programa Especial de Educação dos dois mandatos do governador gaúcho no Rio de Janeiro obrigou-me a visitar, uma vez mais, as fontes de pesquisa. A volta aos documentos sobre o programa de educação que já haviam sido consultados para a escrita de meu livro sobre Darcy Ribeiro (Bomeny, 2001) e o complemento das informações através de entrevistas com educadores que atuaram efetivamente no projeto de educação sob a liderança de Darcy estão registrados em "Salvar pela escola: Programa Especial de Educação" (Bomeny, 2008). O interessante da recuperação foi ver de forma mais distanciada a complexidade e a riqueza do que se pretendia com o PEE. Eu própria cultivei, durante os governos Brizola, a desconfiança manifestada por muitos sobre os Centros Integrados de Educação Pública. Esse deslocamento de memória é provocador. Anuncia a relação estreita entre memória e contexto. A força da seletividade nos processos de construção de memória indica o que se elege para guardar, o que se recusa e o que se pretende conservar. No calor da implantação, estive fortemente persuadida pelos argumentos críticos com relação à experiência. E me parecia plausível que tais reações viessem com a força que vieram. As lideranças de Darcy Ribeiro e Leonel Brizola, em grande medida, autorizavam – pelo estilo, pelo destempero e pela paixão implicados nas ações de governo – a eclosão da virulência crítica. Os desdobramentos negativos do sistema público de ensino no Rio de Janeiro, a deterioração da rede, o recrudescimento da violência e a sensação de insegurança e desorientação sobre o que fazer com tantas demandas hoje feitas às escolas facilitam, paradoxalmente, um distanciamento e uma aproximação do que seria a mensagem daquilo que se oferecia como Centro Integrado de Educação Pública. Que mensagem era essa?

Darcy Ribeiro estava convencido de que a escola pública brasileira ainda não podia ser chamada de pública. Elitista e seletiva, ela não estava preparada para receber quem não tivesse acesso a bens materiais e simbólicos que contam e interferem diretamente no desempenho. Exigia da criança pobre o rendimento da criança abastada. Remava na direção contrária à de sua clientela principal. Convencido do desvirtuamento do projeto escolar público, propugnava clamoroso:

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, proveniente 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 alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário.

Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o Ciep proporciona a todos eles assistência médica e odontológica (Ribeiro, 1986, p.48).

A retomada da fala acima tem a intenção de firmar dois pontos cruciais à defesa do projeto pelo governo: o programa era destinado às crianças e a escola em tempo integral deveria ser uma resposta ao que Darcy considerava a mentira do sistema público de ensino. A infância foi o público para quem o programa fora pensado fundamentalmente. (Era conhecida a discordância de Darcy Ribeiro com relação à educação de adultos como prioridade de governo.) E a mentira mais flagrante que insistia em divulgar: o tempo irrisório que as crianças permanecem ocupadas nas escolas públicas. Os três turnos seria a evidência do que Darcy Ribeiro classificava como "escola mentirosa" – a que não ensina, a que não prepara, a que não cuida. E a que sequer responde pelo turno parcial, porque as crianças efetivamente não tinham mais que três horas de ocupação – repetia o então vice-governador em muitos depoimentos e entrevistas nas mídias impressa e televisiva. A escola em tempo integral é projeto de formação – por isso o público-alvo era a infância. Priorizar a educação de adultos era produzir futuros analfabetos. Darcy Ribeiro definia o programa dos Cieps como a incursão do poder público na assistência pública. A escola em tempo integral seria a chave da solução do problema do menor abandonado.

116

Mas um outro viés de análise pode ser retomado para compreendermos a centralidade da proposta de Darcy a respeito da escola pública em tempo integral. Em sua verve apaixonada e seu destemor narrativo, Darcy Ribeiro não se intimidava em diagnosticar: o Brasil paga um alto preço pela elite que tem. Uma elite muito esperta, disse certa vez, que tratou de moer e explorar ao limite o povo deixando-o como bagaço de cana, sem suco e sem viço. O antielitismo de Darcy jogava-o na matriz de pensamento que não atribuía o fracasso do País à incapacidade do povo. O povo foi excluído e não reprovado como incapaz. São dimensões de compreensão distintas. Em sua teoria sobre o Brasil, o povo foi categoria incorporada em chave positiva de construção da nação, em mais uma confirmação de sua inclusão na geração de intelectuais dos anos 50 comprometida com processos de transformação. A reação aos Cieps parecia conferir veracidade ao diagnóstico de Darcy. A conjuntura altamente politizada e personalizada com a identificação imediata da liderança de Brizola tanto dificultou a gradual e progressiva implantação do programa especial como, confirmando seu diagnóstico, em efeito quase reflexo, alimentou as reações ao projeto dos Cieps que foram igualmente virulentas.

Darcy estava convencido de que os problemas brasileiros se avolumaram em extensão gigantesca. Nisso também se afinava com os intelectuais da geração dos anos 50 que se moveram pelo sentimento de urgência no sentido de responder socialmente às demandas de toda ordem. A sociedade brasileira sofreu uma profunda alteração em sua composição a partir dos anos 70. Em menos de 25 anos assistiu-se no Brasil a uma inversão completa da pirâmide demográfica com forte concentração urbana. Quase noventa por cento da população opera hoje no universo de valores urbanos,

habita as cidades. Forte crescimento do movimento demográfico em direção às cidades, aumento e diversificação das classes médias, consolidação de modos de vida metropolitanos, avanço tecnológico e multiplicação de candidatos ao ensino superior e estabelecimento das bases para a formação de uma sociedade de consumo provocavam a imaginação e demandavam soluções. Em meados dos anos 50 e, sobretudo, no início da década de 60 até o golpe de 1964, a educação foi compreendida como a saída para o acesso a bens de sociabilidade e ascensão econômica:

[...] até 1964, implementava-se uma política de integração educacional pela escola pública, atendendo ao projeto de ascensão social pela educação. O regime militar viria a direcionar a questão especialmente para a expansão do ensino privado e a reforma universitária, mas, enquanto não definia uma política para o setor, via-se pressionado pela crescente reivindicação estudantil entre 1965 e 1968... (Ridenti, 2007, p. 190).

Quando Darcy Ribeiro defende o Programa Especial na década de 80, ele também o faz como uma recuperação interrompida pela violência do golpe de 64. Os Cieps vieram no desmonte do autoritarismo no Brasil. Eram fruto, portanto, da redemocratização. Darcy pretendia recolocar com o Programa Especial de Educação a prioridade que havia sido subtraída no regime militar. O elitismo do autoritarismo teria nos Cieps seu antídoto mais conseqüente.

O sonho de Darcy Ribeiro (1986) era que o Ciep fosse atrativo para a classe média: "tinha que ser tão bom que a classe média disputasse para colocar o filho lá dentro". Por certo, a ênfase dada em todos os discursos na prioridade, para o programa, das classes populares e da população da periferia criou um vínculo simbólico entre clientela pobre e clientela dos Cieps. O efeito perverso não antecipado foi transformar o experimento em verdadeiro estigma, atingindo ambos os segmentos, o das populações da periferia e o dos setores médios da população em idade escolar, que não queriam aceitar a marca de serem estudantes daquelas escolas (Emerique, 1997). Estas avaliações já foram feitas, com mais ou menos equilíbrio dependendo do contexto, da conjuntura e do autor. Há certo consenso a respeito dos prejuízos ao programa de instalação de centenas de unidades em um experimento completamente inovador e com muitas funções mais do que qualquer programa escolar havia considerado até então. Darcy Ribeiro ousa massificar um experimento - um contra-senso nos próprios termos. Neste ponto, me parece, reside a maior distinção entre ele e Anísio Teixeira: um conferindo ao seu projeto um cunho político-sociológico e o outro, Anísio, defendendo gradualmente o modelo pedagógico. Não estranha a reação dos educadores à pressa e à velocidade com que Darcy impingia seu programa de resolver em dois mandatos o problema republicano da educação no Estado do Rio de Janeiro. Mas, uma vitória esse esforço monumental alcançou: o Ciep tornou-se referência para qualquer discussão sobre escola em tempo integral, confundindo-se completamente com o seu ideário. E pautou a questão da fragmentação escolar quando deixou explícitos os procedimentos que faziam da rede regular o que Darcy classificava como "escola de mentira". Criou o fato sociológico.

Pontos de memória do experimento

Motivada pela escrita de um texto sobre o Programa Especial de Educação (PEE) dos dois mandatos de Brizola no Estado do Rio de Janeiro, entrevistei profissionais da educação que se envolveram, direta ou indiretamente, com a implantação do programa.⁴ Para além do interesse que tais depoimentos despertaram por seu conteúdo, pela avaliação menos apaixonada só possível pela distância no tempo, mas, sobretudo, pela capacidade de análise das profissionais entrevistadas, o que mais me chamou a atenção foi o significado daquela experiência na narrativa das depoentes. Passados mais de 25 anos, fora do calor e da alta temperatura política que acompanharam a implantação do PEE, era possível olhar a experiência e identificar os pontos de ruptura ou os argumentos que esclarecessem o fracasso subsequente.

Em certo momento da entrevista de Heloísa Menandro ouvimos o seguinte:

Começamos a saber o que era isso, entrevistar os pais. "Não, não quero escola de tempo integral. Eu quero o meu filho em casa, tomando conta dos menores, fritando ovo, porque eu tenho que trabalhar fora e preciso do meu filho em casa uma parte do dia. Escola de tempo integral não, não dá". O Ciep de Ipanema, aquela maravilha, ficou às moscas. Depois encheu com os refugiados da enchente lá, com os desabrigados. Então, as escolas de tempo integral de quinta a oitava [séries] começaram a ficar vazias...⁵

118 Contra o tempo integral, portanto, a conveniência da família depauperada que vê na permanência do filho na escola um "roubo ou seqüestro" da presença que minimizaria a carência doméstica – o tempo da criança para atividades em casa. Atendimento imediato às demandas familiares em linha de colisão com a atenção duradoura às necessidades de formação da criança em idade escolar. O tempo doméstico em conflito com o tempo escolar. Na mesma entrevista, Menandro traz a fala contrária de outra personagem:

– Ah, dona Heloísa, não tem mais [Ciep perto dela]. O meu filho foi criado no Ciep. Teve tudo. Agora é um rapaz formado, graças ao Ciep. Não tem. Acabou.

Poderíamos multiplicar os exemplos – e nos dois outros depoimentos encontramos mais e mais evidências da importância do programa para a vida dos que ali se beneficiaram – com outros relatos e observações de campo como os que motivaram a escrita de Raquel Brum Fernandes (2008) em seu trabalho de conclusão do curso de graduação em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): *Um Ciep que deu certo: uma análise sociológica de um improvável sucesso educativo*. Lembro-me do primeiro contato com Raquel, quando me procurou para orientá-la. Queria fazer aquela pesquisa pelo encantamento que a experiência daquele Ciep havia provocado nela, em direção contrária a tudo que ouvia sobre o fracasso do programa

⁴ Ana Maria Monteiro, Iza Locatelli e Heloísa Menandro se dispuseram a falar do que significou pessoal e socialmente o experimento do primeiro e segundo Programa Especial de Educação. Os depoimentos foram exemplares pela avaliação ao mesmo tempo distanciada e comprometida que as educadoras fizeram nas entrevistas concedidas a Helena Bomeny, no CPDOC/FGV, em setembro/novembro de 2006.

⁵ Depoimento de Heloísa Menandro a Helena Bomeny em 19 de setembro de 2006, no CPDOC/FGV.

de educação do governo Brizola. Muito do que Raquel Fernandes percebeu no cotidiano proveitoso e favorável do Ciep Oswald de Andrade encontrei nos depoimentos que me concederam a respeito do PEE. Então, do que se trata?

De aprender com o tempo e a reflexão, me parece. Nesse sentido, talvez nos beneficiemos com a leitura do depoimento de Murílio Hingel (2002) sobre a questão que nos traz a esta publicação. Os mitos que assombram e balizam diagnósticos sobre a educação brasileira são tão antigos quanto o esforço republicano em ampliar e aperfeiçoar o acesso à educação escolar fundamental. Alguns são mais fortemente contundentes: a educação e a escola salvam a sociedade e os indivíduos da escassez, da privação, da necessidade econômica e do fracasso profissional. É a escola a via de acesso aos bens construídos pela civilização. O segundo mito é que a escola é capaz de suprir as demandas socialmente relevantes que as outras instituições e agências de socialização – como a família, as associações e as instituições sociais – não conseguem atender. E por fim, a escola, como primeiro espaço de interação fora do ambiente primário de relacionamento, será capaz de preparar os indivíduos para a vida em sociedade. Socializará com os códigos e etiquetas de convivência de forma permanente e sistemática. Tudo aquilo que é essencial à formação humana e que a sociedade em suas instituições e fóruns não é capaz de suprir espera-se que a escola o faça. E se ela não for capaz de responder à altura, seu projeto está condenado ao fracasso. Desmistificar o papel e a função da escola talvez seja o primeiro passo.

O segundo vem da voz acumulada daqueles que dedicam sua vida profissional à reflexão sobre experimentos educativos em variada extração. A avaliação de Ana Maria Villela Cavaliere, na mesma publicação onde encontramos a fala de Murílio Hingel, nos autoriza a reconhecer o que foi já percebido como alteração de padrão de funcionamento na rede pública do Rio de Janeiro pós-Programa Especial de Educação.

119

No caso do programa dos Cieps, ao lado do voluntarismo houve hiperdimensionamento frente aos recursos materiais e humanos de que efetivamente se dispunha. O resultado positivo foi a definitiva entrada em cena de uma idéia, isto é, a explicitação de uma nova concepção de escola. O resultado negativo foi o duplo desmonte do PEE com desperdício de energias e recursos e a reafirmação da descrença nas iniciativas do setor público (Cavaliere, 2002, p. 109).

Entre os ganhos computáveis à iniciativa gigantesca que se tentou implantar no Rio de Janeiro, talvez o mais duradouro seja a reunião de reflexões amadurecidas sobre os desafios e os benefícios do tempo integral nas escolas da rede pública que atendem à maioria da população em idade escolar. Despolitizar o tema da educação em horário integral e retirar a dimensão salvacionista de que foi vítima são etapas indispensáveis ao avanço da discussão. É o que me pareceu, desde o início, traduzir o esforço empenhado na mobilização dos textos reunidos para esta publicação.

Referências bibliográficas

BOMENY, Helena. *Darcy Ribeiro: Sociologia de um indisciplinado*. Belo Horizonte, Ed. da UFMG, 2001.

BOMENY, Helena. Salvar pela escola: Programa Especial de Educação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *A força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: ALERJ/CPDOC/FGV, 2008. p. 95-127.

CAVALIERE, Ana Maria Villella; COELHO, Lígia Martha Coelho. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

EMERIQUE, Raquel. *Do salvacionismo à segregação: a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro*. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro/PPCIS, 1997.

FERNANDES, Raquel Brum. *Um Ciep que deu certo: uma análise sociológica de um improvável sucesso educativo*. 2008. Monografia (Graduação, Departamento de Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

HINGEL, Murílio. O Pronaica: proposta, destruição e ressurreição. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villella (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. p.63-82.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 153-168, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a05.pdf> > .

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

_____. *Confissões*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

120

VILLAS BÔAS, Gláucia. *Mudança provocada: passado e futuro no pensamento sociológico brasileiro*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

XAVIER, Libânia. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE/Inep/MEC (1950-1960)*. Bragança Paulista: Ifan/Cdaph/Edusf, 1999.

Helena Bomeny, doutora em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Iuperj), é professora titular de Sociologia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e coordenadora da Escola Superior de Ciências Sociais do Centro de Pesquisa e Documentação História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

bomeny@fgv.br