



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARINA PARADELA GURGEL

**AS PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS DOS CENTROS INTEGRADOS
DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (1983-1987/1991-1994)**

**RIO DE JANEIRO
2018**

MARINA PARADELA GURGEL

**AS PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS DOS CENTROS INTEGRADOS
DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (1983-1987/1991-1994)**

Volume único

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas e Instituições Educacionais, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Antonio Jorge Gonçalves Soares

**RIO DE JANEIRO
2018**

CIP - Catalogação na Publicação

P978p Paradelá Gurgel, Marina
As Práticas Corporais Sistematizadas dos Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987/1991-1994) / Marina Paradelá Gurgel. -- Rio de Janeiro, 2018. 135 f.

Orientador: Antonio Jorge Gonçalves Soares.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Educação. 2. CIEPs. 3. Educação em Tempo Integral. 4. Educação do Corpo. 5. Práticas Corporais. I. Gonçalves Soares, Antonio Jorge, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **"AS PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS DOS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (1983-1987/1991-1994)"**

Mestrando(a): **Marina Paradela Gurgel**

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Antonio Jorge Gonçalves Soares**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 27 de março de 2018.

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). Antonio Jorge Gonçalves Soares- Presidente

Prof(a). Dr(a). José Claudio Sooma Silva

Prof(a). Dr(a). Marco Antonio Santoro Salvador

Aos meus pais, Cibele e Ricardo, pelo investimento na minha educação desde a base, por sempre me darem amor, carinho, zelo e apoio em todos os momentos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Às minhas famílias, Paradela e Gurgel, por serem tão presentes e me incentivarem em toda a minha trajetória. Aos meus pais, Cibele e Ricardo, por não terem medido esforços quanto minha educação e por sempre estarem ao meu lado, com todo o amor possível. Aos meus irmãos, Diogo e Tiago, que são minhas maiores inspirações. Todo o amor do mundo por vocês. Aos meus avós, tios, primos, sobrinhos, Gabu e Martim, e cunhados por todo apoio. Agradeço em especial à minha avó Celi, que, com toda a generosidade, sensibilidade e amor, me ensinou o amor pela escola e pela educação, sendo o meu maior exemplo de educadora.

Aos irmãos do coração por entenderem as ausências durante o período de construção da dissertação e por fazerem a minha vida mais feliz: Thathi, Matheus, Flavinha, Marina Novello, Gigi, Bia, Luiza, Lukas, João Rafael, Stephany, Luna, Renata, Pedro Leite, Tainã e Luciana. Aos amigos da Educação Física - UFRJ, EDEM, Escola NAU e PPGE-UFRJ, vocês também fazem parte disso.

Ao meu companheiro, Ricardo Barroso, por ser o melhor parceiro que poderia imaginar. Agradeço pela paciência, pelo amor, pelo apoio, por estar presente incansavelmente antes e durante esses dois anos. O incentivo e carinho foram fundamentais para a conclusão desta dissertação de mestrado.

Ao professor Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares pela respeitosa orientação e por todos os ensinamentos desde a graduação. Agradeço imensamente por auxiliar na minha formação como pesquisadora e professora, a partir dos debates do grupo, seminários e congressos. Total gratidão pelos quatro anos de Laboratório de Pesquisas em Educação do Corpo (LABEC).

À querida Luiza Moreira, colega do LABEC, pelo apoio e parceria durante a graduação e todo o mestrado. Muito obrigada pelos ensinamentos sobre a educação brasileira, sobre os CIEPs, Darcy e Brizola, sobre a vida e por toda a gentileza de sempre comigo. Sua força e incentivo foram essenciais para toda a construção desta dissertação.

Aos demais colegas do LABEC, com suas diferentes pesquisas, pelas discussões de textos, pelos projetos e pelos ensinamentos compartilhados: Márcia Morel, Michelle Carreirão, Kalyla Maroun, Aline Lyra e David Soares.

Ao Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva e Prof. Dr. Victor Andrade de Melo, agradeço pelas pertinentes colocações e questionamentos no Exame de Projeto. Agradeço também ao Prof. Dr. Marco Antônio Santoro Salvador, por aceitar fazer parte da banca examinadora da dissertação.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, Poliana e Fernando, e em especial a Solange Rosa de Araújo, pela disposição, dedicação e boa vontade em ajudar os alunos do PPGE. Vocês fazem toda a diferença.

À funcionária Margareth Barbosa, responsável pelo atendimento dos pesquisadores no acervo da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR), por toda a atenção e disponibilidade durante a coleta de dados.

RESUMO

O presente estudo se propôs analisar as práticas corporais sistematizadas prescritas nos textos políticos dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no período de 1983/1987 e 1991/1994. O CIEP foi um tipo de política de governo desenvolvido nos Programas Especiais de Educação (I PEE - 1983/1987 e II PEE - 1991/1994), no estado do Rio de Janeiro, durante os dois governos de Leonel Brizola. O mote desse programa educacional se configurou numa proposta de educação pública em tempo integral. O estudo em tela parte da tese que parece existir uma relação entre o aumento do tempo da jornada escolar - educação em tempo integral – e o aumento de práticas de educação do corpo nas prescrições curriculares. A partir desse pressuposto, os objetivos específicos do estudo são: (i) analisar os espaços e tempos destinados às práticas corporais previstos no currículo dos CIEPs; (ii) refletir e identificar de que forma as práticas corporais sistematizadas estavam inseridas nas políticas de tempo integral dos CIEPs; (iii) identificar como as práticas corporais sistematizadas formavam parte de uma estratégia de educação do corpo nos CIEPs, (iiii) Compreender como práticas corporais sistematizadas dialogavam com a manutenção ou inovação da cultura dos alunos das camadas populares presente no programa educacional dos CIEPs. Do ponto de vista metodológico trabalhamos a partir das seguintes fontes: levantamento bibliográfico sobre a ampliação da jornada escolar e educação do corpo; levantamento e análise de documentos administrativos oficiais produzidos no período do PEE. Os resultados permitiram observar que nas prescrições curriculares dos CIEPs havia maior exposição dos sujeitos às práticas corporais que decorriam naturalmente da ampliação do tempo escolar. Indicamos que as práticas corporais podem ganhar mais espaço e tempo nesse modelo de escola, assumindo papéis importantes na formação dos alunos e na formação da cultura escolar. O estudo concluiu que a Educação Física, Educação para a Saúde, Animação Cultural e Educação Artística eram programas responsáveis por atrair os alunos e comunidade para a escola e fortalecer a relação escola-comunidade; corroboravam para incorporação de técnicas de corpo e possuíam em suas diretrizes tempos, espaços e conteúdo específicos para a realização. Os CIEPs ainda geram um significativo debate no campo educacional, passados 24 anos do término do programa, quando se pensa na escola de tempo integral no Brasil.

Palavras-chave: CIEPs; Práticas Corporais; Educação em Tempo Integral; Educação do Corpo.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the systematized corporal practices prescribed in the political texts of the Integrated Centers of Public Education (CIEPs), in the period 1983/1987 and 1991/1994. The CIEP was a type of government policy developed in the Special Programs of Education (IEP - 1983/1987 and II PEE - 1991/1994), in the state of Rio de Janeiro, during the two governments of Leonel Brizola. The motto of this educational program was a proposal for full-time public education. The on-screen study starts from the thesis that there seems to be a relationship between increasing the time of the school day - full-time education - and the increase of body education practices in the curricular prescriptions. From this assumption, the specific objectives of the study are: (i) to analyze the spaces and times destined to the corporal practices predicted in the curriculum of the CIEPs; (ii) reflect and identify how systematized body practices were embedded in CIEPs' full-time policies; (iii) to identify how systematized corporal practices were part of a body education strategy in the CIEPs, (iii) to understand how systematized corporal practices dialogued with the maintenance or innovation of the culture of the students of the popular classes present in the educational program of CIEPs. From the methodological point of view we work from the following sources: bibliographical survey on the extension of the school day and education of the body; survey and analysis of official administrative documents produced during the PEE period. The results allowed to observe that in the curricular prescriptions of the CIEPs there was a greater exposure of the subjects to the corporal practices that were naturally derived from the extended school time. We indicate that the corporal practices can gain more space and time in this model of school, assuming important roles in the formation of the students and in the formation of the school culture. The study concluded that Physical Education, Health Education, Cultural Animation and Artistic Education were programs responsible for attracting students and community to school and strengthening the school-community relationship; corroborated the incorporation of body techniques and had in their guidelines specific times, spaces and content for the realization. The CIEPs still generate a significant debate in the educational field, after 24 years of the end of the program, when one thinks about the full-time school in Brazil.

Keywords: CIEPs; Body Practices; Integral Education; Body Education

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR. GBI - 1986.11.04. V2	20
Imagem 2	Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR. GBI - 1980.09.00. V2	24
Imagem 3	Horário de Funcionamento dos CIEPs	53
Imagem 4	Projeto Padrão dos CIEPs – “O Livro dos CIEPs (1986)”	55
Imagem 5	Salão Polivalente dos CIEPs – “O Livro dos CIEPs “(1986)	57
Imagem 6	Espaço do Pátio – Recreio dos CIEPs	57
Imagem 7	Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR.GBI - 1986.00.00. V2	58
Imagem 8	Crianças manuseando pneus no Salão Polivalente	59
Imagem 9	Aula de Educação Física no Salão Polivalente	60
Imagem 10	Festa Junina no Salão Polivalente	60
Imagem 11	Alunos reunidos para algum evento	61
Imagem 12	Crianças brincando no pátio da escola	62
Imagem 13	Roda de Capoeira no pátio da escola	62
Imagem 14	Alunos brincando no balanço do pátio	62
Imagem 15	Alunos jogando Tênis de Mesa na parte de recreio coberto	62
Imagem 16	Xadrez	62
Imagem 17	Horário Sugerido no “O Livro dos CIEPs” (1986)	68
Imagem 18	Horário da Turma 203 – Estudo de Caso	68
Imagem 19	Horário Escolar – Recursos Humanos	69
Imagem 20	Jogos Estudantis	73
Imagem 21	Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR.GBI - 1986.00.00. V2	75
Imagem 22	Aula de Educação Física – modalidade Vôlei	76
Imagem 23	Aula de Educação Física – Polichinelo	76
Imagem 24	Aula de Educação Física – Vela	76
Imagem 25	Avaliação Antropométrica	79
Imagem 26	Alunos tomando banho no vestiário do CIEP	81
Imagem 27	Alunos se vestindo no vestiário do CIEP	81
Imagem 28	Alunos sendo servidos no refeitório	83
Imagem 29	Alunos dispostos nas mesas padrão	83
Imagem 30	Alunos higienizando as bandejas	84
Imagem 31	Alunos comendo no refeitório	84

Imagem 32	Apresentação de Maculele no ginásio poliesportivo	92
Imagem 33	Apresentação de Coral (CIEP 150, Cabo Frio, 1994)	93
Imagem 34	Apresentação de Ballet	93
Imagem 35	Apresentação de Circo	94
Imagem 36	Alunos desenhando	95
Imagem 37	Alunos realizando corte e colagem	96
Imagem 38	Bonecos feitos pelos alunos expostos no corredor	96
Imagem 39	Grade horária para a turma “B” – Estudo de Caso	98

LISTA DE SIGLAS

CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CIEP - Centros Integrados de Educação Pública

FUNDAR - Fundação Darcy Ribeiro

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira

LABEC - Laboratório de Pesquisas em Educação do Corpo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PDT - Partido Democrático Trabalhista

PEE - Programa Especial de Educação

PME - Programa Mais Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

SUS - Sistema Único de Saúde

UENF - Universidade Estadual Norte Fluminense

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
Apresentação do Programa Especial de Educação (PEE)	18
1.1 OBJETIVO GERAL.....	26
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	26
1.3 METODOLOGIA.....	27
CAPÍTULO II: CORPO E PRÁTICAS CORPORAIS NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL	33
2.1. CORPO, EDUCAÇÃO DO CORPO E AS PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS	34
2.2. EDUCAÇÃO DO CORPO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL	38
CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS RESULTADOS	42
3.1. CULTURA ESCOLAR E TEMPO INTEGRAL	45
Professor em Tempo Integral	50
3.2. ARQUITETURA E TEMPO	52
3.3. PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS	66
Educação Física	66
Educação Para a Saúde	77
Animação Cultural	87
Educação Artística	94
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106

ANEXOS	110
ANEXO I - RELATÓRIO DO TRABALHO DE CAMPO	110
ANEXO II - INVENTÁRIO DA COLETA DE DADOS.....	114
ANEXO III - ÍNDICE DOS LIVROS DOS CIEPS.....	129
ANEXO IV - AS 500 EDIFICAÇÕES DOS CIEPS	131

1. INTRODUÇÃO

O cenário educacional do Brasil apresenta forte incentivo à proposta de ampliação da jornada escolar através de políticas de estado direcionadas pelo governo federal. As propostas governamentais, como o Programa Mais Educação (PME)¹ e o Plano Nacional de Educação (PNE) em voga, impulsionaram o debate sobre a ampliação da jornada escolar como um dos caminhos da melhoria da educação pública. A ampliação da jornada escolar permite em sua estrutura de ensino o aumento da oferta de atividades educativas, aumento de atores envolvidos no processo educativo e, conseqüentemente, intervenções no comportamento dos alunos, considerando que os alunos podem ser expostos a maiores demandas no ambiente escolar.

Na legislação brasileira, há um incentivo para a implantação da educação em tempo integral, pautado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96 (LDB). No artigo 34, podemos ver a relevância da jornada escolar ampliada: “A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. E, ainda, no segundo parágrafo do mesmo artigo: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”².

Seguindo esta linha, o Ministério da Educação elaborou, em 2007, o Programa Mais Educação (PME) que visou a ampliação da jornada escolar, em escolas públicas com baixo rendimento escolar, segundo os parâmetros aferidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³. O programa trazia a oferta de atividades após o horário escolar como reforço escolar, atividades esportivas e culturais. Tal projeto aumentava os espaços de atuação e aprendizagem dos alunos. Cavaliere (2009) aponta que

O Programa Mais Educação, criado em 2007 [...] visa à formação em tempo integral de alunos da rede pública de ensino básico, através de um conjunto de ações educativas, do fortalecimento da formação cultural de crianças e jovens e da aproximação das escolas com as famílias e as comunidades. Segundo a portaria que o criou, instituições privadas também podem participar promovendo atividades

¹ O programa foi instituído pela portaria Interministerial 17, de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto 7083/2010. Atualmente o programa foi substituído e se chama “Programa Novo Mais Educação”, criado pela Portaria MEC n.º 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE n.º 5/2016, e tem como principal objetivo tem melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, a partir da ampliação da jornada escolar.

²http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

³ Criado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep) em 2007, o IDEB é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil.

educativas, culturais e desportivas que estejam integradas nos projetos político-pedagógicos das escolas (p. 55).

A política do PME contava com a articulação da escola com os diversos atores sociais, o que pode sugerir que existia um diferente entendimento da ampliação da jornada escolar. Segundo Cavaliere (2009) tal programa colocava o “aluno em tempo integral” e não mais a escola em tempo integral em todo o seu funcionamento. Para Cavaliere essa medida poderia trazer um descompasso entre as atividades oferecidas nos turnos e contra turnos, perdendo a perspectiva de integração entre aquilo que era considerado as atividades e disciplinas obrigatórias, oferecidas pelos professores da rede de ensino, com as atividades oferecidas no contra turno nas quais os responsáveis seriam osicineiros voluntários. A proposta de ampliação da jornada escola do PME nos auxilia a visualizar como a discussão sobre a ampliação do tempo escolar se mantém na agenda da educação brasileira desde as experiências de Anísio Teixeira.

A temática da educação em tempo integral se intensificou ainda mais em 2014, quando foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) pela presidenta Dilma Rousseff. A Lei 13.005/2014 (PNE) estabeleceu 20 metas e estratégias para reformular a educação nacional em dez anos, com propostas de mudanças que iam da Educação Infantil até o Ensino Superior. A implantação da educação em tempo integral apareceu como uma dessas metas, como é visto na meta 6: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica⁴”.

Como o tema da educação de tempo integral continua na agenda da educação brasileira, argumentamos a necessidade de estudar as políticas voltadas para ampliação do tempo escolar no passado e no presente. A ampliação da jornada escolar, enquanto política de estado, fomentou debates sobre sua efetividade, implantação e viabilidade. Dentre os variados debates estabelecidos na literatura do campo da educação, o grupo de pesquisa LABEC (Laboratório de Pesquisas em Educação do Corpo) tem estudado esse tipo de política, nas diferentes temporalidades, a partir de focos mais ampliados, como foi o estudo realizado sobre a implementação e gestão do PME no município de Petrópolis (SOARES, BRANDOLIN e PATTI, 2017; BRANDOLIN, 2016), e de focos mais específicos para entender a política de agenciamento e educação do corpo nas propostas de escolas de tempo integral (MOREL, 2016;

⁴ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

PORTUGAL, SOARES e MOREL, 2015; MOREIRA, 2015). Esses últimos estudos indicam que existe uma relação direta entre o aumento do tempo da jornada escolar - educação em tempo integral - e a ênfase atribuída às práticas de educação do corpo nas escolas de tempo integral.

Os estudos supracitados sugerem que o maior tempo dos alunos nas escolas demandam do currículo atividades voltadas para maior fruição e aprendizagem de técnicas corporais. Essa perspectiva pode, em tese, ser o fator determinante para a incorporação de novos hábitos e comportamentos associados aos conteúdos oferecidos nesse tipo de escola. Partimos do pressuposto ou da premissa de que a jornada escolar ampliada pode permitir ou viabilizar uma maior observação de elementos da educação do corpo na escola, ainda que esta possa variar de acordo com o contexto histórico e o projeto político pedagógico. Isso significa que o maior tempo de exposição dos alunos no ambiente escolar pode favorecer o maior número de atividades voltadas para a educação do corpo. A dinâmica escolar, a carga horária atribuída às disciplinas e a arquitetura planejada para a escola são dispositivos de formação do corpo do aluno.

Nessa direção, tomamos o programa dos CIEPs (Centro Integrado de Educação Pública), como objeto de estudo, por ter sido uma experiência de escola de tempo integral que causou uma inflexão no cenário educacional do estado do Rio de Janeiro nos anos de 1980 e 1990, durante os dois governos de Leonel Brizola. Apesar de ser implantado em nível estadual, o programa dos CIEPs marcou pelo quantitativo de unidades construídas durante a política educacional (edificação de mais de 500 CIEPs⁵, além do currículo extenso) e pelo intenso debate travado por grupos de interesse sobre a educação pública. Atualmente, os CIEPs continuam ocupando significativo espaço no debate no campo educacional quando se pensa na escola de tempo integral no Brasil, mesmo após 24 anos do término do programa.

Assim, nosso interesse em estudar as políticas de ampliação das escolas tempo integral se baseia no fato que esse tipo escola, por ocupar um tempo significativo da vida das crianças e jovens em formação na rotina diária, pode permitir a observação de elementos e práticas, sistematizadas ou não, de agenciamento da educação dos corpos nas escolas. Moreira (2015) identificou as formas de agenciamentos dos corpos no currículo dos CIEPs⁶, observando de

⁵ Ver a seção de anexos, da presente dissertação, com os nomes e localizações dos 500 CIEPs.

⁶ O LABEC, nosso grupo de pesquisa, contou com o trabalho pioneiro sobre Educação do Corpo nos CIEPs por Moreira (2015) que se dedicou a analisar o tema de toda a instituição referida, enquanto o presente projeto dissertação prevê a análise aprofundada de cada prática corporal sistematizada prevista no currículo, vislumbrando

forma ampla como esse programa incidia explicitamente na educação dos corpos nos diferentes tempos e espaços do currículo; aqui entendido como todo tipo de experiência agenciada, intencional ou não, pelas atividades, disciplinas, mobiliário, festividades, alimentação, serviços de saúde, rotinas de abluções, arquitetura e demais experiências comportamentais. Nessa dissertação tratamos o tema da educação dos corpos nos CIEPs a partir da análise das disciplinas ou conteúdos prescritos no currículo que tinham por intenção educar de forma sistemática e intencional os corpos dos alunos. Esse tipo de estudo mais focado nas diretrizes, disciplinas e atividades é uma lacuna que o estudo de Moreira (2015) deixou em aberto.

A noção de educação do corpo demanda algumas aproximações. Os comportamentos e incorporação de novos hábitos passam pela noção de educação do corpo, por isso para elucidarmos a leitura, devemos explicitar os conceitos que são base de nossa pesquisa. Como indica Courtine (2008) o século XX inventou teoricamente o corpo como um espaço de produção de significações psicanalíticas (expressão do inconsciente), de espaço de formação de consciências, de expressão das culturas e de intervenções técnicas voltadas para a saúde, estética e educação, entre outras possibilidades.

Em outras palavras, podemos afirmar que o corpo no séc. XX foi desnaturalizado e passamos a observá-lo como uma máquina passível de intervenção, correção e educação, e como expressão do eu e do inconsciente. As diferentes disciplinas científicas e/ou práticas de intervenção, seja elas de natureza biomédica, arquitetônica, psicanalítica e pedagógica, tornaram o corpo como objeto investigação e intervenção. Assim, podemos depreender que as escolas e as culturas escolares, sedimentadas ao longo do século XX e no atual, empreenderam, ora de forma consciente ora não, agenciamentos voltados para a educação dos corpos.

O *corpo* é compreendido aqui, portanto, não apenas em seu sentido biológico e físico, mas também como o corpo social e culturalmente construído. Para Le Breton (2007),

O corpo metaforiza o social e o social metaforiza o corpo. No interior do corpo são as possibilidades sociais e culturais que se desenvolvem. Aos órgãos e às funções do corpo humano são atribuídos representações e valores diferentes de uma sociedade para outra. Algumas vezes, no interior de uma mesma sociedade, diferem também conforme as classes sociais em presença. (p. 70)

uma contribuição para a construção de material sobre os CIEPs. Sendo assim, é de suma importância resgatar documentos dessa experiência educacional.

Nessa direção, nos aproximamos dos estudos em que compreendem o corpo a partir de um olhar sociológico, a qual considera as trocas e relações com o outro como importantes meios de contribuir na formação do indivíduo e o modo de estar e ser em sociedade. As intervenções culturais e sociais no corpo são determinantes na aquisição de hábitos, gestos e na construção das identidades coletivas e individuais. Le Breton (2007) compara, em sua obra, a formação de uma criança que nasce na Floresta Amazônica ou Tóquio e indica que o determinante é a inserção em um grupo social que desenvolverá suas disposições, de acordo com a educação que receber.

Os corpos são, portanto, agenciados por diferentes instituições sociais (família, escola, exército, clubes esportivos, centro culturais, igreja, etc.) que moldam, naturalizam e legitimam formas de educar os corpos. *Educação do Corpo*, portanto, como noção sociológica, pode ser entendida como as intervenções e agenciamentos realizados nos e através dos corpos dos indivíduos, de forma intencional ou não. O projeto maussiano se propôs analisar o corpo a partir do estudo das diferentes técnicas corporais disponibilizadas no âmbito das culturas. Mauss (2003) indica que essas técnicas são socializadas na vida dos indivíduos de modo que saibam utilizar seus corpos nos diferentes espaços e instituições das sociedades em que estão inseridos. A partir dessa noção, podemos pensar que o ambiente escolar também constrói agenciamentos corporais para formar o corpo do aluno nesse espaço institucional.

A escola, enquanto uma instituição social que realiza intervenções diretas no corpo, assume diferentes estratégias agenciadoras do corpo, como: normas escolares, regimentos internos, horários programados, arquitetura e oferta das mais variadas disciplinas, inclusive *práticas corporais sistematizadas*. Essas estratégias agenciadoras do corpo são dispositivos que corroboram para a incorporação de hábitos e moldam comportamentos socialmente estabelecidos para a escola e para sociedade. Definimos *práticas corporais sistematizadas*, portanto, como as disciplinas ou conteúdos com objetivo de ensinar técnicas corporais específicas disseminadas em diferentes atividades presentes no currículo escolar: dança, arte cênica, esportes, jogos, cuidados com a saúde entre outras práticas corporais.

O programa de estudos proposto por Mauss (2003) trabalha com a noção de técnicas corporais e os estudos de Soares (2006) e Oliveira e Linhales (2011) analisam as práticas internas escolares como dispositivos de educação do corpo. Para este estudo, construímos conceito de *práticas corporais sistematizadas* por entendermos que contempla as técnicas

corporais e os dispositivos de educação do corpo que são sistematizadas intencionalmente no espaço curricular.

Buscaremos entender como as práticas corporais sistematizadas estavam prescritas nos textos políticos dos CIEPs e formavam parte das estratégias de ampliação da jornada escolar no referido programa. Nosso estudo tem como objeto central de investigação os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) que foram desenvolvidos a partir de dois Programas Especiais de Educação (I PEE e II PEE) no estado do Rio de Janeiro, no período de 1983/1987 e 1991/1994, com a proposta de uma educação pública em tempo integral. Devemos marcar que escolhemos analisar esse recorte por se tratarem dos dois governos no Rio de Janeiro, de Leonel Brizola (1922-2004), marcados pelo programa educacional em tempo integral dos CIEPs, conhecidos popularmente como “Brizolões”.

A inovação desse estudo pode ser apontada pelo fato das pesquisas que trataram esse programa de educação não terem tomado como objeto de investigação toda a gama de práticas corporais prescritas nas diretrizes, textos curriculares e em outros documentos construídos e divulgados na implementação dos CIEPs. Nesse sentido, visamos contribuir com a descrição das prescrições curriculares que pretendiam fornecer experiências aos alunos dos CIEPs, com foco na educação do corpo. Assim, não intencionamos com este estudo comparar os dois períodos da escola de tempo integral dos governos Brizola, mas sim analisar a composição curricular de educação do corpo, prescritas na política educacional nos dois governos, respeitando as especificidades e singularidades de cada momento histórico.

Apresentação do Programa Especial de Educação (PEE)

Os CIEPs foram idealizados a partir de um Programa Especial de Educação, num momento de redemocratização do Brasil após 20 anos de ditadura militar. O principal discurso propagado no governo de Brizola, com participação do vice-governador Darcy Ribeiro (1922-1997), do Partido Democrático Trabalhista (PDT), se direcionava para as mudanças na educação pública do estado do Rio de Janeiro. Foi formada uma equipe para dar direcionamento na política do governo Brizola, conhecida como Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, integrada pelas Secretarias de Educação do estado e do município do Rio de Janeiro e

pelo Reitor ⁷ da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sob direção de Darcy, que veio a desenvolver o Programa Especial de Educação (PEE). No PEE foram estabelecidas metas para a melhoria do cenário educacional do estado do Rio de Janeiro.

O processo de construção do primeiro PEE ocorreu a partir de um corpo de teses que foi debatido e revisado com cinquenta e dois mil professores, segundo os relatos oficiais, em reuniões locais, as quais elegeram mil representantes para os encontros de decisões do Plano. Por fim, selecionaram cem professores para discutir e finalizar a redação do PEE e definir suas principais metas para a educação do estado (RIBEIRO, 1986). Esse encontro final ficou conhecido como Encontro de Mendes, realizado no município de Mendes - RJ, que ocorreu nos dias 25 e 26 de novembro de 1983. Foram traçadas metas no PEE como: fim do terceiro turno, capacitação do magistério, elaboração de material didático, refeições completas, assistência médico-odontológica, Casas da Criança (150 unidades para crianças de 4 a 7 anos), educação juvenil, escolas de demonstração e a construção de 500 CIEPs. Para Bomeny (2008) a educação foi o principal campo de intervenção pública nos dois períodos de governo Brizola no estado do Rio de Janeiro.

Desse modo, os CIEPs apareciam como a materialização da proposta difundida nos principais textos políticos do governo que contemplava o direito da criança ao acesso à escola, à assistência médica, refeições diárias, atividades culturais e arquitetura planejada em uma jornada ampliada de ensino. “Como o PEE (Programa Especial de Educação) foi concebido para democratizar a escola, o horário integral é a proposta formulada para atingir este fim “. (RIO DE JANEIRO, 1991, p. 64). Nos documentos oficiais produzidos podemos ver como o programa de fato era concebido como prioridade do governo:

⁷ Não foi identificado o nome do Reitor da UERJ nos documentos oficiais, apenas era referenciado como “Reitor”. No site da Universidade, porém, é possível encontrar na galeria dos reitores e ver que em 1983, ano de elaboração do primeiro PEE, era o João Salim Miguel que assumia o cargo da reitoria. Disponível em: http://www.uerj.br/institucional/galeria_reitores.php

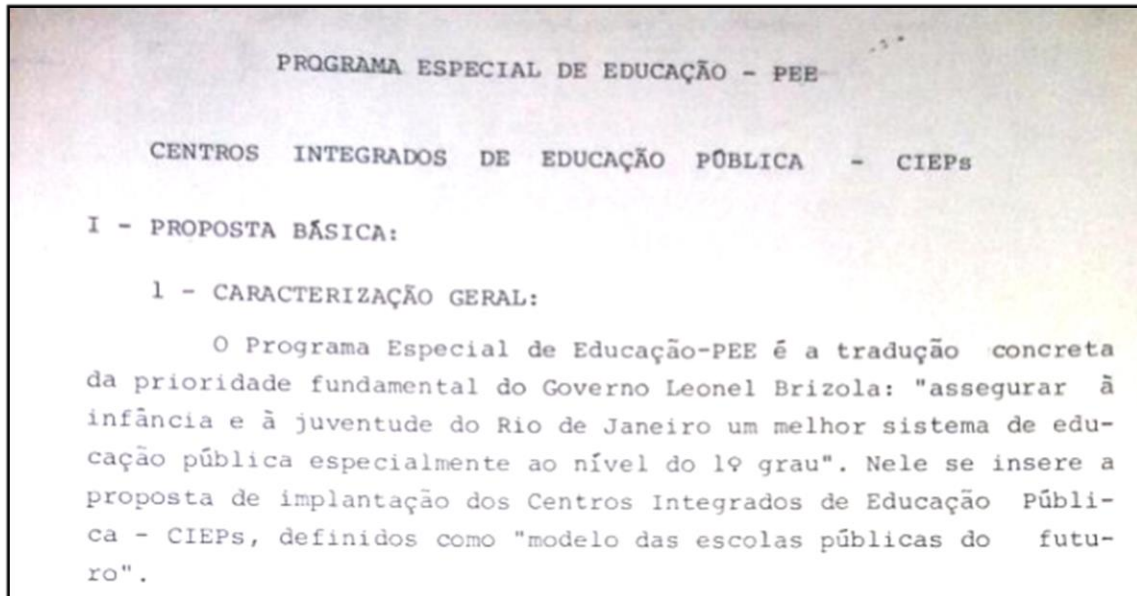


Imagem 1. Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR. GBI - 1986.11.04. V2

O discurso do governo dava a entender que a escola pública, como era oferecida, não atendia a todas as demandas da população pobre e por isso utilizaram da ampliação do tempo para suprir as necessidades básicas de cuidados (alimentação completa, cuidados com a saúde e higiene, moradia para alguns) e de escolarização (aulas diversificadas, tempos, espaços adequados, professores capacitados). A ideia de relacionar maior tempo com maior possibilidade de dar assistência foi registrada nos documentos do governo, em que a solução seria ampliar o tempo de permanência do aluno no novo programa de escola.

Ao fim do Governo Leonel Brizola, em março de 1987, estarão inaugurados e funcionando 500 Brizolões no Rio de Janeiro e mais de um milhar de escolas menores de vários tipos que atenderão, em melhores condições, perto de um milhão de crianças e jovens. Através de todo este esforço, o que se busca é criar uma escola pública honesta, por que adaptada às condições e às necessidades do alunado popular. Como era de esperar o Programa tem o apoio da população do Rio de Janeiro e está despertando a consciência do Brasil inteiro para a gravidade do nosso problema educacional. (RIBEIRO, 1986, p.17)

Darcy e Brizola defendiam que as escolas públicas de turno parcial não garantiam as necessidades mínimas das crianças pobres. O discurso do governo partia da premissa de que essas crianças pobres não tinham as mesmas condições que as famílias de classe média, que frequentam a escola privada (acompanhamento fora da escola). (RIBEIRO, 1986). Desse modo, a extinção do terceiro turno aparecia como a primeira das metas estabelecidas para a educação

do governo vigente: “A primeira dessas metas é expandir a rede pública com o objetivo de extinguir o terceiro turno (...)” (RIBEIRO, 1986, p. 17).

De acordo com Ribeiro (1986), o programa dos CIEPs deveria garantir a educação básica, principalmente, para crianças e jovens que eram, eventualmente, excluídas da sociedade, ampliando a capacidade de atendimento para uma grande parcela de alunos que ainda não tinham acesso à educação formal. A proposta pedagógica dos CIEPs era materializada num currículo extenso, com espaços e tempos específicos na escola para multiplicidade de atividades distintas que o currículo englobava. A ideia sustentada nos registros dos CIEPs era garantir a eficácia na proposta educacional, aumentar a autoestima das camadas populares⁸ e oferecer espaços adequados para a fruição dos corpos.

Por toda a parte, considera-se que só uma escola de tempo integral, para alunos e professores, dá garantia de uma escolaridade proveitosa a crianças oriundas de famílias que não estudaram. E elas constituem, entre nós, a imensa maioria. Por conseguinte, o retrocesso às escolas de turno só é explicável por sectarismo e ignorância. (RIBEIRO, 1995, p.18)

Estava previsto no programa dos CIEPs aulas de artes, conhecimento técnico e científico, esportes e assistência médica e odontológica. Para isso, a jornada escolar previa nove horas diárias de permanência na escola (de 8h às 17h) com três refeições necessárias e atividades integradas ao currículo obrigatório do Ciclo Básico (RIBEIRO, 1986, p.42).

Essa escola foi projetada para atender 600 crianças em turno único, além de 400 à noite, na educação juvenil. Durante o dia, os alunos deveriam ter, além das aulas curriculares, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, de vídeos na sala para esse fim e participação em eventos culturais. Como o projeto previa atendimento aos alunos provenientes de segmentos sociais de baixa renda, as escolas foram localizadas preferencialmente onde havia maior incidência de população carente. A assistência médico-odontológica, a alimentação e os hábitos de higiene eram desenvolvidos como condição para o atendimento em horário integral dos alunos deste segmento social. (MAURÍCIO, 2007, p.250)

⁸ Devemos lembrar que o termo “camadas populares” é referente às camadas populares da década de 1980 que assim foram identificadas por Darcy Ribeiro e Leonel Brizola. Para eles as camadas populares eram as pessoas que não tinham acesso à educação e saúde de qualidade, com moradia e acessos limitados na sociedade. Marcavam que em 1980 havia o número de analfabetos com 15 anos ou mais era de 26,0% da população (19 milhões).

A agenda educacional dos CIEPs apresentava a valorização da educação de tempo integral como possibilidade de oferecer aos alunos de camadas populares uma educação escolar que dialogasse com a cultura trazida pelos próprios alunos. Ribeiro (1986) enfatizava em seus textos educacionais, a necessidade de articulação entre cultura do aluno e cultura escolar, a partir da incorporação do código culto da língua, o conhecimento exigido pela sociedade letrada e hábitos civilizados ao lado da valorização de todo o conhecimento próprio do aluno, oriundo de sua comunidade.

Torna-se, então, clara a importância de incorporar à escola o universo cultural dos alunos, respeitar sua linguagem e as características da cultura produzida no meio em que vive, para que a vida possa se concretizar no cotidiano institucional e as novas vivências pedagógicas possam repercutir além do espaço escolar. (RIO DE JANEIRO, 1991, p. 62)

A proposta educacional dos CIEPs envolvia todos os agentes escolares (professores, diretores, merendeiras, inspetores) para que toda a equipe pudesse corroborar com a troca de conhecimentos da instituição escolar com os alunos e comunidade. A principal peça que uniria todos os professores, funcionários e alunos seria o nosso próprio idioma, a Língua Portuguesa, pois a linguagem deveria ser um tema transversal de todas as disciplinas da escola. Assim, Ribeiro (1986) afirma:

O que se propõe, portanto, é um trabalho com diferentes formas de expressão, ampliando o campo de atuação do professor de Língua Portuguesa no CIEP que, sendo facilitador da integração de diferentes códigos, não será apenas o “tradicional” professor da língua, mas de linguagem, cabendo-lhe o papel de aglutinador de disciplinas, já que estas usam a língua e outros códigos para expressarem seus conteúdos. (p.64)

Esperava-se criar formas de linguagem e diferentes formas de expressão para as disciplinas, sendo o professor de língua portuguesa o responsável por articular essas linguagens desenvolvidas nas disciplinas. Podemos considerar, nesse sentido, a linguagem corporal também como uma forma de expressão. O objetivo era que as crianças compreendessem o

sentido das atividades praticadas na escola, sendo assim, a disciplina Língua Portuguesa era contemplada com 6 tempos semanais para as crianças de 7 a 14 anos.

Os CIEPs tinham como tarefa oferecer o domínio de código culto, introdução de normas e comportamentos civilizatórios e espaços para a socialização, respeitando o universo dos alunos e da comunidade. Como aponta Bomeny (2009), apoiada em Norbert Elias,

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 abria 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. (p.114)

Esse processo civilizatório das camadas populares, descrito por Bomeny (2009), indica que a posposta da escola em tempo integral toma a educação do corpo, expressa por determinadas práticas, como uma estratégia de educação de comportamentos disciplinares, de higiene e da cultura do/pelo corpo. A localização dos prédios escolares nas redondezas das comunidades da periferia, inclusive, era para facilitar a aproximação com as camadas populares, assim denominado pelo governo para se referir às pessoas que possuíam menor poder aquisitivo e estavam marginalizadas da sociedade, com escasso acesso a bens de direito do cidadão (educação, saúde, cultura, alimentação e segurança).

Para Darcy Ribeiro, a oferta da educação para a higiene; assistência médica; quatro refeições diárias; arquitetura escolar adequada para a criança permanecer o dia completo; além do estímulo ao bom convívio social, fazia dos CIEPs um projeto revolucionário de educação para os pobres. Todavia, esse projeto não foi aceito e nem analisado de forma consensual, pois, algumas análises da história da educação indicam que esse foi um programa de governo voltado para outros fins, os quais não são tema de discussão nesse estudo, e sim as prescrições curriculares das práticas corporais sistematizadas.

Vale destacar que o diálogo com a comunidade do entorno da escola estava previsto no projeto dos CIEPs, com menção à valorização da cultura local e respeito, sobretudo, a realidade dos estudantes. Isso é notório quando analisamos as atividades prescritas e os textos divulgados como no documento abaixo, de 1982.

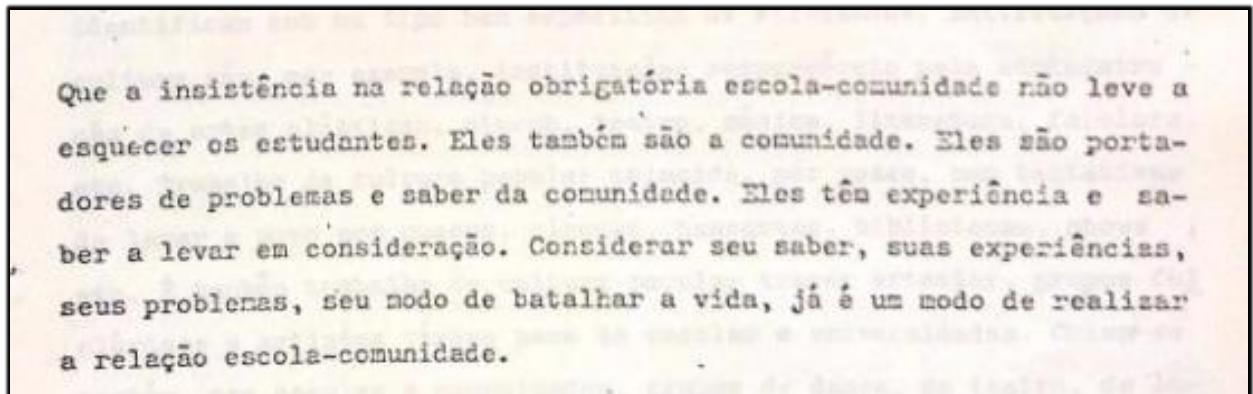


Imagem 2: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR. GBI - 1980.09.00.V2

Segundo o referido arquivo da FUNDAR, a escola devia, tendo o tempo ampliado como característica, favorecer a relação escola-comunidade vista como essencial para a formação dos alunos. Isso significava atrair os alunos e familiares para o ambiente escolar com atividades programadas aos finais de semana, eventos culturais, esportivos, assistência médica, odontológica, além da propagação de hábitos higiênicos e de civilidade. Desse modo, os “Brizolões” ficaram marcados por serem escolas construídas para atender principalmente as camadas populares.

Há ainda uma razão forte para a articulação Escola-Comunidade: o saber produzido deve retornar para quem o produziu, para quem o solicitou e para quem, na sociedade, trilha caminhos convergentes para os mesmos objetivos⁹.

Para a realização de tantas atividades previstas, a arquitetura escolar planejada para os CIEPs era composta por três blocos: edifício principal, ginásio poliesportivo e biblioteca. O edifício principal abrigava as salas de aula e de estudo dirigidos, centros médico e odontológico, cozinha, refeitório, banheiros, áreas de apoio e recreação. O ginásio poliesportivo coberto além de receber as aulas de educação física, funcionava também como auditório para apresentações artísticas e culturais. Por fim, o terceiro edifício era destinado à biblioteca, que servia tanto para os alunos e docentes, quanto para a população do entorno da escola (RIBEIRO, 1986, p.104).

⁹ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR. GBI - 1980.09.00.V2

Nessa direção, buscaremos analisar as disciplinas ou conteúdos relacionados às práticas corporais sistematizadas inseridas nos textos políticos produzidos pelo governo Brizola referente ao programa dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no período de 1983/1987 e 1991/1994. Pretendemos, também, (i) analisar os espaços e tempos destinados às práticas corporais previstos no currículo dos CIEPs; (ii) refletir e identificar de que forma as práticas corporais sistematizadas estavam inseridas nas políticas de tempo integral dos CIEPs; (iii) identificar como as práticas corporais sistematizadas formavam parte de uma estratégia de educação do corpo nos CIEPs, (iiii) Compreender como práticas corporais sistematizadas dialogavam com a manutenção ou inovação da cultura dos alunos das camadas populares presente na programa educacional dos CIEPs

Chamamos a atenção para o debate das políticas de educação do corpo presentes nessas atividades, inseridas em uma experiência de ensino que amplia a permanência do aluno na escola. A questão mais ampla que levantamos é a seguinte: Como as práticas corporais sistematizadas formavam parte de uma estratégia de educação do corpo nessa escola de tempo integral?

Diante do exposto, algumas questões específicas são colocadas como norteadoras do estudo. 1- Quais eram as práticas corporais sistematizadas estabelecidas no currículo dos CIEPs? 2- Como foram construídas as principais diretrizes que compunham tais práticas? 3- Que espaço as práticas corporais tinham? 4- Qual tempo destinado para as práticas corporais? 5- Como práticas corporais sistematizadas dialogavam com a manutenção ou inovação da cultura dos alunos das camadas populares?

1.1. OBJETIVO GERAL

- Analisar as diretrizes que compunham os programas das práticas corporais sistematizadas inseridas nos textos políticos produzidos pelo governo Brizola referente ao programa dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no período de 1983/1987 e 1991/1994.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Analisar os espaços e tempos destinados às práticas corporais previstos no currículo dos CIEPs;
- b. Refletir e identificar de que forma as práticas corporais sistematizadas estavam inseridas nas políticas de tempo integral dos CIEPs;
- c. Identificar como as práticas corporais sistematizadas formavam parte de uma estratégia de educação do corpo nos CIEPs.
- d. Compreender como práticas corporais sistematizadas dialogavam com a manutenção ou inovação da cultura dos alunos das camadas populares presente no programa educacional dos CIEPs

1.3. METODOLOGIA

A matriz metodológica para o presente estudo consistiu, primeiramente, na realização de um levantamento bibliográfico sobre a ampliação da jornada escolar para compreendermos melhor essa política educacional. O referencial teórico utilizado nessa área da educação se deu a partir do estudo de alguns autores como: Eboli (1983), Bomeny (2001), Cavaliere (2012), Maurício (2004), Monteiro (2009), Romanelli (2009), além de outros autores que ainda serão explorados que abordam a temática do tempo ampliado na escola. Utilizaremos os estudos de Morel (2016) e de Moreira (2015) que trouxeram o debate sobre o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)¹⁰ e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), respectivamente, a partir da perspectiva da educação do corpo presente nessas experiências escolares de tempo integral na história da educação no Brasil.

Realizamos, em seguida, o levantamento bibliográfico sobre a educação do corpo com o propósito de estabelecer uma relação entre a educação do corpo, instituições escolares, ampliação da jornada escolar e as práticas corporais sistematizadas. Partimos do estudo de Marcel Mauss (2003) que compreende as diferentes formas culturais de educação do corpo através de técnicas corporais aprendidas pela educação e pelo modo de agir em sociedade. Dedicamo-nos também às análises das obras de Courtine (2008), Elias (1993), Le Breton (2007), Soares (2006), Taborda de Oliveira e Linhales (2011) que tratam da temática do corpo de forma ampla e específica.

A etapa seguinte de nosso trabalho foi a coleta dos documentos administrativos referentes à Secretaria Especial de Educação que estão disponíveis na Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR). Buscamos investigar as principais fontes primárias sobre o PEE e a política dos CIEPs. Este conjunto de documentos contemplam livros do primeiro e segundo Programa Especial de Educação (PEE), relatórios gerais, regimentos internos, recursos humanos, entrevistas, arquivos pessoais e material de campanha política produzidos por Darcy Ribeiro e pelas equipes dos projetos que faziam parte do governo.

Como os CIEPs se tornaram um dos temas de pesquisa do LABEC, o primeiro momento desta coleta de dados foi em 2013 por uma pesquisadora do grupo através da consulta online no site da FUNDAR (www.fundar.org.br), mantendo a sistematização dos arquivos por séries,

¹⁰ O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) foi idealizado e planejado por Anísio Teixeira, quando Secretário de Educação do Estado da Bahia (1947-1950) com o objetivo de ofertar uma educação em tempo integral às crianças e adolescentes. Aprofundaremos essa ideia mais à frente nesta pesquisa.

que são: documentos pessoais, indigenismo, governo João Goulart, 1º Governo Brizola (1983-1987), Governo Newton Cardoso, 2º Governo Brizola (1991-1994), senado, política partidária, instituições diversas, edições, correspondência geral e fotografia. As séries selecionadas para análise foram: o 1º Governo Brizola (1983-1987) e o 2º Governo Brizola (1991-1994).

A primeira série em destaque, referente ao I PEE de Leonel Brizola, continha 47 registros de acordo com a proposta de políticas públicas, relatórios, planejamento e construção da Avenida dos Desfiles (Sambódromo), construção das edificações presentes no PEE, plantas arquitetônicas dos CIEPs, projetos vinculados ao I PEE e a outros assuntos governamentais (campanha do Partido Democrático Trabalhista e Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro). Na série relacionada ao segundo mandato, foram encontrados 33 registros do II PEE, fundação da Universidade Estadual Norte Fluminense (UENF), concurso público de professores para o CIEP, documentos da diretoria pedagógica, relatórios da Consultoria de Treinamento e documentos dos projetos vinculados ao II PEE (projeto Alunos-Residentes, Informática Educativa, Material Didático e Programa “Saúde nos CIEPs”).

Em 2013, a mesma pesquisadora fez uma visita presencial no acervo físico, no Memorial Darcy Ribeiro, na Universidade de Brasília. Foram selecionados os 80 documentos na coleta presencial, de maneira que a análise fosse direcionada para os conteúdos de maior relevância para a temática do trabalho a ser desenvolvido. Em 2015, a partir dos documentos coletados sobre a proposta dos CIEPs em relação à arquitetura, currículo, regimentos internos, relatórios gerais realizados pela Consultoria Pedagógica de Treinamento e o primeiro e o segundo Livro dos CIEPs, realizamos a pesquisa sobre o Programa de Educação Física (GURGEL, 2015). Estes dados coletados foram fundamentais na descrição das práticas de Educação Física dos CIEPs, mas não foram suficientes para avançar na pesquisa sobre as práticas corporais, tema desta dissertação.

Retomamos a consulta, em dezembro de 2016, ao site online da FUNDAR (www.fundar.org.br) para checar, novamente, os documentos disponíveis no acervo. Encontramos, no site, o livro apresentando os inventários dos arquivos pessoais de Darcy Ribeiro e Berta Ribeiro, que fazem descrição dos documentos disponíveis no acervo físico do Memorial Darcy Ribeiro, em Brasília. Selecionamos o inventário de Darcy Ribeiro que informava a existência de 17 séries de documentos (assuntos gerais, correspondência geral, documentos pessoais, edições, fotografias, governo João Goulart, governo Newton Cardoso, I

Governo Leonel Brizola, II Governo Leonel Brizola, indigienismo, instituições diversas, política partidária, produção intelectual, recortes de jornal, senado, áudio e vídeo).

Assim como em 2013, sobre o I governo Leonel Brizola foram encontrados 47 registros e sobre II governo Leonel Brizola foram encontrados 33 registros, não tendo nenhuma alteração da sistematização dos documentos do acervo de Brasília. Essa etapa de consulta online é necessária para explorarmos os tipos de documentos que serão coletados presencialmente.

O segundo momento da coleta de dados foi uma visita presencial no acervo físico, no Memorial Darcy Ribeiro na Universidade de Brasília (UNB), no período de 23/01/2017 – 26/01/2017. Inicialmente, focamos nos documentos do I e II governo de Leonel Brizola. Escolhemos essas duas séries por acreditarmos que seriam apenas essas que teriam documentos referentes aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)¹¹

Em relação ao I Governo Brizola, foram coletados 161 documentos, ao final do quarto dia de coleta. Encontramos diversos documentos como cartas, ofícios, recursos humanos, recursos materiais, relatórios de atividades, artigos etc. Em relação ao II Governo Brizola, totalizamos 146 documentos.

Após a finalização da coleta referente às duas séries pré-estabelecidas no 1º dia (I e II Governo Brizola), decidimos consultar novamente o inventário do acervo em busca de outros documentos que pudessem colaborar com a nossa pesquisa sobre os CIEPs. Ampliamos o nosso escopo para mais 3 séries do acervo: i) Produção Intelectual, ii) Política Partidária e iii) Foto. Essas três séries trazem documentos sobre assuntos gerais, não somente voltados para área da educação. Estabelecemos como critérios de seleção, os documentos cujas pastas continham o CIEP nas suas descrições. Foram 22 documentos coletados de Produção Intelectual, 13 documentos de Política Partidária e 8 pastas de Fotos.

Selecionamos uma grande parcela de documentos (de diferentes naturezas: administrativos, entrevistas, relatórios gerais, regimentos internos, recursos humanos, recursos materiais, material de campanha e fotos diversas) relacionados aos CIEPs e ao Programa Especial de Educação. Estes documentos auxiliarão a compreender como eram prescritas e idealizadas as atividades internas dos CIEPs, além de nos dar subsídios para analisar as práticas

¹¹ Para maiores detalhes sobre como foi o roteiro do trabalho de campo ver a seção Anexo – Relatório do Trabalho de Campo.

corporais sistematizadas contidas no currículo. Para a melhor organização dos dados, elaboramos um inventário com toda a coleta realizada (ver Anexo II).

Dentre os diversos documentos coletados, identificamos, como os principais veículos de propagação da política dos CIEPs, os livros: “O Livro dos CIEPs” (RIBEIRO, 1986) e “O Novo Livro dos CIEPs” (RIBEIRO, 1995), os quais parecem reunir as diretrizes finais e estruturais dos programas. O discurso trazido pela narrativa do “O Livro dos CIEPs” (RIBEIRO, 1986), questiona a realidade social e educacional da época (década de 1980). Os CIEPs estavam descritos e apresentados como possibilidade de uma escola mais honesta, com alimentação completa, esporte, lazer, material escolar, assistência médica e dentária. Para tanto, utilizariam da experiência de ensino em tempo integral como solução para aquilo que o governo Brizola definiu como descaso com a educação. Para Ribeiro (1986) “Todas as crianças deste país deveriam estar em escolas como os CIEPs” (p.7). Darcy apostava nos CIEPs como a salvação para o cenário educacional vigente, onde finalmente as crianças das camadas populares do estado do Rio de Janeiro poderiam ser contempladas com um ensino bem aparelhado e, defendido por ele, como de boa qualidade.

O “O Novo Livro dos CIEPs” (RIBEIRO, 1995), escrito para o segundo governo (1991-1994), foi elaborado para ser um novo guia dos CIEPs. Como Moreira Franco assumiu o governo do estado do Rio de Janeiro no período de 1987-1991, houve uma descontinuidade no projeto das escolas de tempo integral. Assim, uma comissão eleita ¹² e orientada por Darcy Ribeiro lançou um novo livro demonstrando os caminhos que seguiriam com a educação no momento em que retornaram ao governo do estado do Rio de Janeiro, em 1991. No discurso, o governo Brizola continuava defendendo uma escola pública e de qualidade, como aponta Ribeiro (1995),

¹² Darcy relacionou no livro “O Novo Livro dos CIEPs” (1995) os principais colaboradores da elaboração do segundo Programa Especial de Educação: “**Tatiana Memória**, que à frente da Secretaria Extraordinária de Programas Especiais, regeu todo nosso programa educacional; **Sérgio Pereira da Silva**, que comandou a Fundação de Amparo à Escola Pública na concretização de nosso programa; **Lúcia Veloso Maurício**, responsável por nossos programas de capacitação do magistério em exercício e de formação de novos professores; **Carmen Maria Rangel**, que dirigiu a criação de uma nova pedagogia dos CIEPs; **Laurinda Barbosa**, que criou os Ginásios Públicos que inventamos; **Isa Ferras**, que dirigiu nosso programa de educação pela TV; **Luzia de Maria**, que produziu 60 livros didáticos para professores e alunos, em tiragens de milhões de exemplares; **Ana Lúcia Medeiros**, que implantou a Biblioteca Estadual e fez dela a coordenadoria das bibliotecas nos CIEPs e GPs; **Julia Maria Gabay**, que montou 400 boas bibliotecas nos CIEPs para seus professores e para a população circunvizinha; **Lia Faria**, que levou a idéia do CIEP mundo afora; Cecília Conde, que inventou comigo os animadores culturais; **Maria José Faria**, que concretizou o projeto de alunos residentes; **Beth Formaggini**, que conduziu o uso da televisão dentro dos CIEPs; **Maria Lúcia Vasconcelos**, que implantou nosso programa de educação a distância.” (p.17)

Nessas condições, o projeto de guia de ação se converte numa avaliação de nossa experiência, a fim de torná-la disponível. Seja para que o Governo reavalie o despautério a que está sendo levado. Seja para manter um empreendimento sem paralelo na história da educação brasileira, modelo indispensável para quem venha a retomar, amanhã, o esforço de dar às crianças do Rio as escolas honestas e eficientes que elas precisam e merecem. Será também uma expressão de nosso orgulho de compor a equipe de educadores brasileiros que plantou o ideal de uma escola honesta e democrata. (p.17)

Para analisar as práticas corporais sistematizadas previstas no currículo dos CIEPs, definimos dimensões para o nosso modelo de análise: (1) Prescrições Curriculares (2) Tempo, (3) Arquitetura. Na dimensão (1), Prescrições Curriculares, os indicadores definidos são (a) Práticas corporais sistematizadas – identificar quais estavam previstas no currículo; (b) Conteúdo – o que era indicado a ser desenvolvido nessas práticas corporais. Na dimensão (2), Tempo, o indicador traçado é (a) Tempo de ensino – relativo ao horário empregado diário e semanalmente para as práticas corporais. Na dimensão (3), Arquitetura, os indicadores definidos são: (a) Espaços – para o recreio, para as diversas atividades, para as práticas corporais; (b) Condições do edifício/Infraestrutura – relativo ao número de pavimentos, às salas apropriadas para as aulas de música, teatro, artes cênicas, educação física, instalações higiênicas, além do mobiliário; (c) Equipamentos – específicos e voltados para as práticas corporais, tais como; quadra coberta polivalente com arquibancadas, vestiário e piscina.

Como parte complementar de nossa metodologia de pesquisa, estavam previstas entrevistas com professores, gestores e alunos que atuaram nos períodos de 1983-1987 / 1991-1994. A ideia inicial, que perdurou até o primeiro semestre de 2017, era complementar e confrontar os dados coletados nos documentos oficiais analisados com a memória desses atores sociais. Iniciamos nossa busca pelos alunos dos CIEPs através da plataforma Facebook com as palavras chaves “cieps”, “cieps ex-alunos”, “cieps anos 1980”, “memórias CIEPs” entre outros, buscando grupos que contivessem ex-alunos dos CIEPs dos períodos de 1983-1987 / 1991-1994. Encontramos diversos grupos organizados por ex-alunos e alguns com professores e iniciamos contato com eles através do recurso de mensagens privadas buscando resgatar memórias dos referidos períodos. Criamos também um grupo para reunir esses ex-alunos convidando-os para compartilharem conosco suas experiências.

Conseguimos entrar em contato com alguns ex-alunos que se disponibilizaram para conceder entrevistas. Percebemos, em contrapartida, que a presente dissertação se encontrava com muitos dados para serem analisados e desviar a atenção para analisar o discurso oral e os

documentos oficiais, poderia gerar uma discussão comparativa entre o que foi proposto e o que se efetivou do projeto, o que não é o objetivo do trabalho. Optamos, portanto, em não realizar mais entrevistas com os alunos e nem com professores e gestores; e assumimos, para o escopo dessa dissertação, trabalhar com as prescrições curriculares das práticas corporais sistematizadas voltadas para educação do corpo.

Outro processo que estava previsto até o primeiro semestre de 2017 foi analisar as reportagens do acervo digital do Jornal do Brasil contido acervo da Biblioteca Nacional Digital (<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>) buscando pelas palavras chaves (a) ciep e (b) cieps, nos períodos de 1980 – 1989 e 1990-1990, indicados no site. O periódico Jornal O Globo também foi selecionado para ser analisado através do acervo digital (<http://acervo.oglobo.globo.com>), também com as palavras chaves (a) ciep e (b) cieps, selecionando produções das décadas de 1980 e 1990. A intenção era recolher notícias nesses periódicos que falassem diretamente dos CIEPs.

Recolhemos todas as reportagens com as palavras chaves (a) ciep e (b) cieps do Jornal do Brasil, no período indicado, e grande parte do Jornal O Globo. Constatamos, porém, que também nos desviaríamos da análise de documentos oficiais do governo Brizola e decidimos focar em nosso grandioso material coletado na Fundação Darcy Ribeiro. Pretendemos dar continuidade à análise do conteúdo de entrevistas e reportagens jornalísticas em pesquisas futuras no LABEC.

**CAPÍTULO II: CORPO E PRÁTICAS CORPORAIS NAS ESCOLAS DE TEMPO
INTEGRAL**

2.1. CORPO, EDUCAÇÃO DO CORPO E AS PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS

A análise das práticas corporais sistematizadas dos CIEPs, em sua especificidade, requer que haja um aprofundamento na concepção de corpo e educação do corpo que estamos trabalhando nesse estudo. Compreendemos que as práticas corporais sistematizadas podem ganhar espaço nas experiências de escola de tempo integral, possibilitando intervenções diretas no corpo, a partir de um maior tempo de exposição dos corpos nessas atividades oferecidas para preencher o tempo de permanência dos alunos na escola. Nessa direção, torna-se necessária a explanação do referencial sobre *corpo, educação do corpo e práticas corporais sistematizadas* que utilizamos por base neste estudo e aludimos brevemente anteriormente.

Partimos da ideia de que o corpo se configura como objeto natural do ser humano e representa a própria existência no mundo (MAUSS, 2003). Vinculado aos aspectos sociais, psicológicos e biológicos, se estabelece como principal instrumento do homem, pois, transmite cultura nos gestos, nas falas, nas expressões ou em comportamentos específicos, de forma geral, para expressar emoções e/ou intenções. Nessa esteira, entendemos o corpo como “lugar que abriga, recebe, devolve, silencia ou anuncia a abundância de encontros com a natureza e com a cultura realizados pelos sujeitos” (OLIVEIRA e LINHALES, 2011, p. 390). Assim, através do corpo as relações sociais se estabelecem, uma vez que permite que a pessoa se expresse, se comunique e viva em sociedade.

A educação do corpo acontece em diferentes espaços sociais, uma vez que cada lugar requer comportamentos específicos, hábitos e valores, podendo variar de uma localidade para outra. O argumento que estamos operando nesse estudo é que o corpo é marcado de diversos modos e se configura como objeto de intervenção em diferentes instituições sociais. A educação do corpo consiste em intervenções corporais que podem ocorrer em diferentes instituições sociais como a própria instituição escolar, igreja, trabalho e família. Em cada espaço social, há uma forma de agir e de se comportar como na igreja, por exemplo, onde aprendemos movimentos sistemáticos e ritualísticos do corpo para se portar naquele local. Nessa linha, podemos pensar como na escola o corpo é educado a partir de um currículo, explícito ou não.

A educação do corpo pode ser compreendida pelo conjunto de técnicas corporais que são introduzidas na vida dos indivíduos. Essas técnicas são definidas por Mauss (2003) como

“as maneiras pelas quais os homens, de sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo” (MAUSS, 2003, p. 401). A educação do corpo aparece na sociedade através das formas de viver, agir, se relacionar, cumprimentar e até no caminhar das pessoas, visando um bem comum social: a civilidade.

Sendo assim, a educação do corpo se manifesta desde as formas básicas sociais até nas diferentes formas de se relacionar. Não há uma lei, por exemplo, que estabeleça a obrigatoriedade de manter-se do lado direito em uma escada rolante, mas socialmente somos instruídos a isso para não impedir a passagem das demais pessoas. O fato de sentarmos, por um tempo indeterminado, em uma cadeira na sala de aula com os pés no chão e com as costas devidamente ajustadas, na presença do professor, também implica em um corpo educado pelo sistema escolar. Como aponta Lüdorf (2009)

O corpo passa, assim, a seguir normas de disciplinamento, não apenas autoimpostas, mas também impostas pela sociedade e por diversas instituições contemporâneas, tais como: imprensa, televisão, academias de ginástica, escolas, clínicas estéticas, dentre outras. (p.101).

Assim, a comunicação corporal dos indivíduos, suas expressões e a forma que agimos, é resultado das intervenções no corpo e que pode diferir em cada sociedade pela pluralidade de costumes existentes. Segundo Mauss (2003),

esses “hábitos” variam não simplesmente com os indivíduos e suas limitações, sobretudo com as sociedades, as educações, as conveniências e os modos, os prestígios. É preciso ver técnicas e a obra da razão prática coletiva e individual, lá onde geralmente se vê apenas a alma e suas faculdades de repetições. (p.404)

A educação do corpo existe em diferentes instituições, dentre elas, a escola. A escola passa a ser um objeto de estudo por ser uma instituição que intenciona educar sistematicamente os corpos para conviver em sociedade. Partindo desse entendimento, operamos com a hipótese de que uma escola de tempo integral, com tempos e espaços ampliados, viabiliza mais tempo de agenciamento do corpo por parte dos agentes escolares. Por isso, acreditamos que as propostas de escola de tempo integral se tornam objeto de estudo para explorarmos essa relação entre mais tempo na escola e mais tempo de educação do corpo. A escola se torna um espaço

de intervenção, uma vez que pode permitir os mais variados movimentos corporais e restringí-los quando não se adequarem às normas escolares.

Percebemos as instituições de ensino como uma espécie de espaço civilizatório que prepara os alunos para a vida escolar e social, assumindo um papel que reflete a própria sociedade e as demandas de educação para o funcionamento da própria instituição escolar. Nesse ambiente as crianças aprendem as diferentes formas de socialização. Rodrigues (2011, p.29) define que “socializar-se é aprender a ser membro da sociedade, e aprender a ser membro da sociedade é aprender o seu devido lugar nela”. Os alunos são instruídos, através de regras e condutas, para incorporarem saberes e se adequarem às normas exigidas pela sociedade, ao passo que também são contemplados com aspectos culturais.

Oliveira e Linhales (2011) chamam atenção para as definições de espaços e tempos apropriados ao projeto de escolarização, de forma que a estrutura incidiria sobre a higiene, a saúde, o cansaço, o divertimento e sobre a rotina como um todo. A escola se responsabiliza por uma formação moral, cognitiva e corporal que pode acontecer por meio das disciplinas obrigatórias previstas no currículo escolar, como em outras práticas educativas realizadas naquele contexto escolar sem intencionalidade apenas no simples fato dos alunos socializarem espaços, materiais e regras escolares. Uma concepção de ensino é adotada, portanto, a partir do momento que são selecionadas as prescrições curriculares. Tem-se um objeto de poder que contém um propósito e uma finalidade para com seu público, os alunos. Os corpos, nesse sentido, são expostos e constrangidos para atenderem às normas prescritas. (OLIVEIRA E LINHALES, 2011).

Essas normas, citadas por Oliveira e Linhales (2011) perpassam pelas idas dos alunos à biblioteca, refeitório, pátio, salas de aulas, sala de coordenação e por toda a rotina escolar. As mais variadas técnicas corporais estão presentes em todas estas ações e são produzidas diariamente. O corpo está em constante processo de educação, sendo treinado para agir de determinada maneira em cada ambiente, pautado por uma cultura local que desencadeia determinadas ações. Ao dissertamos sobre a educação do corpo em cenário escolar, consideramos o “espaço, mobiliário, tempos, recreios, programas, condições de higiene, jogos, métodos, exames (...)” (OLIVEIRA e LINHALES, 2011, p.397). Seguindo esse argumento, as disciplinas escolares ligadas ao corpo compõem parte esses elementos que intervém, em complementariedade, no processo de educação do corpo.

Essas disciplinas escolares ligadas ao corpo são o que estamos chamando de *práticas corporais sistematizadas*, como indicado na introdução deste estudo. São disciplinas corporais previstas no currículo e que contemplam, portanto, uma dimensão interessante para o entendimento da posição da escola na escolha dos conteúdos e de corpo agenciado. Nesse sentido, definimos como *práticas corporais sistematizadas*: as intervenções didaticamente intencionais no corpo, as quais possuem o objetivo de ensinar uma técnica corporal específica. Estas podem compor as estratégias de agenciamento do corpo da escola, uma vez que é definida pela escola a quantidade de disciplinas ligadas ao corpo que será ofertada, a quantidade de tempos semanais, os espaços oferecidos para cada disciplina e o conteúdo a ser ensinado e experimentado.

Assim, estudar as práticas corporais sistematizadas em suas especificidades nos permite compreender como a educação do corpo aparece na escola e como reflete a sociedade no seu plano cultural. As atividades voltadas para as práticas corporais sistematizadas como a dança, a arte cênica, esportes, jogos, a educação física como um todo, entre outras práticas corporais, presentes nas prescrições curriculares, podem ser um meio de buscar a civilidade, assim como podem favorecer a inclusão de elementos culturais, principalmente quando inseridas em uma experiência que amplia o tempo escolar.

2.2. EDUCAÇÃO DO CORPO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Os conceitos abordados até aqui como: *corpo, educação do corpo e práticas corporais sistematizadas* se relacionam diretamente quando estamos trabalhando com políticas de educação em tempo integral. Como dito anteriormente, o maior tempo na escola permite que o corpo seja exposto às mais variadas atividades, possibilitando a ampliação do agenciamento, pelo maior contato com vivências e experiências corporais nesse tipo de escola. O sistema educacional brasileiro conta com algumas experiências historicamente implantadas de educação em tempo integral, em que as disciplinas específicas se responsabilizam pela educação do corpo fazem parte do programa de escola.

Podemos citar como importante, pioneira e influente experiência de tempo integral o projeto de educação de Anísio Teixeira (1900-1971), em 1950, com a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador (Bahia). ¹³A escola era baseada numa educação integral, pública e laica, onde a ampliação do horário se materializava pela proposta de Escola-Parque e Escola-Classe. Como aponta Coelho (2009)

No Brasil, podemos dizer que foi com Anísio Teixeira, na década de 50, que se iniciaram as primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa (p. 90).

O Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro (CECR) de Anísio apresentava uma disposição escolar diferente, de modo que a instituição se compunha de quatro Escolas-Classe e uma Escola-Parque¹⁴. Na parte da manhã os alunos eram contemplados com quatro horas de

¹³ Anísio Teixeira também foi responsável pela implantação da Escola Parque de Brasília no ano da inauguração da cidade, 1960, estabelecendo, portanto, o Plano Educacional da nova Capital. “Em meados de 1957, Anísio Teixeira, já no exercício do cargo de Diretor do INEP, teve a incumbência de elaborar o plano educacional de Brasília, para o qual retoma a proposta de Escola Parque implantada em Salvador e propõe a sua generalização para o sistema educacional da nova Capital.” (PEREIRA, ROCHA, 2006, p. 5004). Ainda que tenha sido importante experiência de escola, nessa dissertação só trataremos aproximações dos CIEPs com as Escola Parque da Bahia por entendermos que os projetos anisianos partilham da mesma concepção pedagógica.

¹⁴ As Escolas-Classe comportavam cerca de 500 alunos por turno e a Escola-Parque 2.000 alunos, o que demonstra a grandiosidade do projeto pela capacidade de ampliar a oferta, que vai além da ampliação do espaço e do tempo escolar. Anísio defendia a universalização da educação básica para todos.

aulas de Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais, nas Escolas-Classe. No período da tarde, os alunos não estavam liberados como característico nas escolas parciais. Seguiam para a Escola-Parque, onde eram realizadas as oficinas de trabalho, a prática dos desportos, aprendiam sobre saúde, higiene e convívio social (EBOLI, 1983). Como corrobora Maurício (2007),

Para Anísio Teixeira, a escola primária deveria oferecer aos estudantes oportunidades amplas de vida, de atividades de estudos, de trabalho, de sociabilidade, de arte, recreação e de jogos. Era preciso expandir, do ponto de vista da cultura geral, a instrução primária, para que a população, sobretudo das áreas mais pobres, se integrasse no contexto de uma sociedade moderna. (p. 249)

Anísio, com essa configuração de ensino, almejava uma escola que fosse comum a todos e que tivessem condições favoráveis para uma educação de qualidade, pública, laica e de tempo integral. Buscava, em uma jornada completa na escola, o desenvolvimento global do aluno, com espaços e tratamento adequados para a realização de atividades corporais e artísticas, além dos saberes ditos tradicionais. Os alunos, portanto, não teriam mais o ensino fragmentado e sim oportunidade de vivenciar práticas corporais diferenciadas a partir de uma arquitetura específica. Desse modo, a ampliação da jornada, nessa experiência, previa oferecer o maior tempo de exposição dos alunos para as atividades que exigissem fruição corporal, o que era fundamental para a educação defendida.

Nesse contexto, podemos trazer, para exemplificar, alguns apontamentos de Morel (2016) que traz a discussão da educação do corpo presente nessa experiência anisiana. O estudo se direciona para o debate de elementos escolares que incidem sobre o corpo de forma intencional, onde identifica que

O projeto anisiano tinha como eixo a ampliação das oportunidades educacionais e das experiências escolares na aquisição dos conhecimentos tradicionais das disciplinas ou daquelas que deveriam ampliar o caráter educativo da escola com educação física, esportes, higiene, artes, dança, teatro, canto e outras artes manuais e industriais. (p.51)

Esse modelo de educação previa, a partir da disponibilidade de práticas corporais, uma intervenção nos corpos dos sujeitos para viver e conviver na sociedade, a partir de um tempo ampliado, com um currículo estendido e com espaço físico para a realização das mais diversas

atividades esportivas, culturais e higiênicas. Nesse sentido, o corpo passou a ser objeto de agenciamentos intencionais em um contexto peculiar da década de 1950, baseado em argumentos de progresso científico, em que as disciplinas e atividades oferecidas eram os principais veículos de intervenções.

A intervenção no corpo a partir do discurso científico da época incentivou a prática de exercícios e esportes, e apresentava diferentes propostas de intervenção, tais como, no modo de vestir-se, alimentar-se, banhar-se, encorajando um estilo de vida moderno e voltado para as práticas corporais. Como Anísio Teixeira era um amante do progresso científico, ele também não ignorava as necessidades e demandas de educação do corpo naquela sociedade. (MOREL, 2016, p. 68)

No estudo de Morel (2016), verificamos que o modelo de educação que Anísio almejava estava alinhado com todo o momento político da época, ligado aos saberes sobre o corpo e saúde. As atividades higiênicas, de educação física e as demais atividades corporais, sobretudo, tinham como função moldar comportamentos, formar hábitos e costumes civilizados. Devemos ter claro que esses discursos estavam alinhados, de certa forma, com o movimento Higienista que surge entre os séculos XIX e XX, no Brasil. Médicos e sanitaristas iniciaram estudos sobre os surtos epidêmicos e uma linha de pensamento foi formada e propagada, baseada em padrões de comportamentos pela saúde, tendo repercussão também nas escolas.

As tendências do movimento encontram na educação uma poderosa arma de auxílio na propagação dos ideais higienistas. Por meio de uma educação para a saúde ou educação higiênica, objetivava-se a reformulação dos hábitos das crianças, para posteriormente atingir os adultos, por meio de estratégias óbvias, como por exemplo, a criança de hoje é o adulto de amanhã, ou pela própria influência da criança na família. (GÓIS JUNIOR; LOVISOLO, 2003, p.50)

Ao tratarmos sobre o governo do estado do Rio de Janeiro de Darcy e Brizola, percebemos que embora os programas dos CIEPs (1983-1987/1991-1994) tivessem sido implantados em momentos históricos distintos de Anísio, contavam com a proposta de uma educação pública em tempo integral que também reservava espaços e tempos para as práticas corporais sistematizadas, com a ideia de propagação dos hábitos saudáveis para as famílias (e comunidade do entorno). Os CIEPs, mesmo na década de 1980, apresentavam em seus documentos oficiais, a formação de hábitos e costumes como fundamentais na vida das crianças

das camadas populares que viviam em zonas pauperizadas. Assim, os CIEPs se configuravam como possibilidade de oferecer condições de estudo para aqueles que não tinham acesso a uma escola de qualidade, que oferecesse amplos serviços aos alunos e a comunidade, pois, além de estudarem, os alunos seriam expostos, durante 9 horas, à formação de hábitos saudáveis, ao acompanhamento nutricional, tempos de ablução, atividades físicas, culturais, artísticas e de lazer. Essa foi uma proposta de educação inovadora para o estado do Rio de Janeiro.

Esse projeto baseou-se no diagnóstico feito por Darcy Ribeiro (1986) de que a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade, enferma de desigualdade e de descaso por sua população. Com essa preocupação, propôs uma escola de horário integral, como a oferecida nos países desenvolvidos, que pudesse evitar que a criança proveniente de famílias de baixa renda fosse condenada ao abandono das ruas, ou à falta de assistência em lares em que são chamadas a assumir funções de adulto, para que os pais possam trabalhar, tendo sua infância suprimida. Darcy Ribeiro inspirou-se na experiência de escola de horário integral, desenvolvida por Anísio Teixeira na Bahia. (MAURÍCIO, 2007, p.249)

Na proposta dos CIEPs, foram identificados por Moreira (2015) dispositivos escolares que corroboravam para a criação de novos hábitos a partir de uma intervenção pedagógica que agia diretamente nos corpos dos alunos. O currículo, o tempo ampliado e a arquitetura escolar eram pilares nesse processo. Assim, são identificados por Moreira (2015) horários reservados para as práticas de higiene; infraestrutura para as diversas atividades; treinamento/formação dos agentes escolares, equipe médica e odontológica, para educação de hábitos de higiene corporal (horário de banho, higiene bucal, palestras) e refeições três vezes ao dia, garantidos pelo currículo vigente. A ideia central, portanto, ia além de apenas alfabetizar, mas educar indivíduos para se relacionar civilizadamente como requerido pela sociedade civil e valorizar o conhecimento próprio trazido pelos alunos.

De acordo com o estudo referido, pode-se identificar que era primordial nos CIEPs a consolidação da ampliação de tempos e espaços para ofertar atividades culturais, sociais e corporais no currículo escolar. O programa dos CIEPs utilizava, a partir da ampliação de tempos e espaços, o ambiente escolar para oferecer oportunidades de desenvolvimento através de um processo civilizatório. Dessa forma, sentimos a necessidade de propor, ainda, a reflexão sobre tempo e arquitetura vinculados aos programas das práticas corporais sistematizadas, a serem identificados.

CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para o estudo em tela, partimos da ideia que o corpo vai ganhando algumas dimensões no século XX. O corpo assume um papel histórico, social e cultural, a partir das múltiplas formas intervenções sofridas no tempo e no espaço. No Brasil, podemos identificar uma nova forma de lidar e pensar o corpo a partir da Movimento Higienista, marcado no fim do século XIX e início do século XX. De acordo com Góis Jr. e Lovisolo (2003) ter um povo educado e com saúde seria a principal riqueza da nação, que se daria a partir da incorporação de hábitos e comportamentos saudáveis e higiênicos. O Movimento Higienista apropriou-se dos discursos eugênicos ¹⁵ com o intuito de produzir novos conceitos de higiene, de saúde e de corpo. O cuidado com o corpo, a estética e os hábitos higiênicos foram fortemente disseminados.

No fim do século XIX e início do século XX chegava ao Brasil, mediante reapropriações e reinterpretações, um novo ideal cujo eixo era a preocupação com a saúde da população, coletiva e individual. Suas propostas residiam na defesa da saúde e educação pública e no ensino de novos hábitos higiênicos.” (GOÍS JUNIOR; LOVISOLO, 2003, p. 42)

A medicina passa a entender como o corpo funciona, estabelecendo formas de controlar essa natureza. Assim, o corpo passa a ser reabilitado na sociedade, e fundamentalmente, a partir do século XIX para o XX, a ser treinado. Uma dimensão da reabilitação do corpo é treinar esse corpo como fonte de saúde, como fonte de defesa, como fonte de expressão e lazer. A Educação Física, os hábitos higiênicos e cuidado com o corpo nesse momento passam a ser estimulados e desenvolvidos.

Na década de 1980, no Rio de Janeiro, podemos identificar uma política de governo que caminhou para legitimar a Educação física, as práticas corporais e os hábitos higiênicos no currículo escolar. O governo Brizola investiu em uma experiência de ensino, em tempo integral, que assegura a Educação Física e educação do corpo no currículo escolar para principalmente as camadas populares. A estruturação de uma escola em tempo integral, que foi visto com Anísio Teixeira, com tempos e espaços adequados para a Educação Física e as demais práticas corporais legitima um debate que até os dias atuais é caro ao campo da Educação. Nos CIEPs podíamos ver uma gama de opções de atividades corporais em suas prescrições curriculares,

¹⁵ O discurso eugênico diz respeito ao movimento criado na área da saúde que " representou um movimento de grande repercussão a partir do final do século XIX e pretendia o melhoramento e aprimoramento da espécie humana, abrangendo ações de educação e de restrições à reprodução, contribuindo para a construção da ordem e da civilidade, baseada no progresso e na superioridade moral e física dos indivíduos." (VERZOLLA; MOTTA, 2017, p. 612)

acompanhadas de um projeto de arquitetura específico para atender à proposta, além da jornada de 9 horas diárias.

O projeto dos CIEPs pode ser encarado, a partir da leitura aqui empreendida, como um projeto que retoma dois desafios da educação brasileira: (i) a escola de qualidade para as classes populares em tempo integral e (ii) a legitimidade da educação do corpo na escola, pela sua constituição como escola de tempo integral, com equipamentos especiais para essa escola.

Do ponto de vista pedagógico, as prescrições curriculares da Educação Física dos CIEPs, caracterizadas pelo ensino esportivo, como veremos adiante, não apresentavam uma mudança significativa no cenário educacional, outras escolas da época também assumiam esse viés. O ponto inovador dos CIEPs resulta da quantidade de tempos destinados às práticas corporais, presente nas prescrições curriculares, e ao projeto de arquitetura que está alinhado à proposta. Darcy Ribeiro e Leonel Brizola com o modelo dos CIEPs, que tem 9h de duração, passa a cancelar os ideais de uma educação do corpo no espaço do currículo escolar.

Devemos observar, em primeira instância, que as crianças ficavam as 9h na escola e, neste período, eram oferecidas atividades corporais. A ideia, divulgada nos textos oficiais do governo, indica que os CIEPs deviam garantir espaços e tempos específicos para a Educação do Corpo, configurando-se como uma escola estruturada para atender os alunos e a comunidade do entorno.

Os CIEPs apresentavam em suas prescrições curriculares, nas décadas de 1980 e 1990, de 5 a 6 tempos por semana da Educação Física, sem contar os tempos de Educação Artística, Educação Para Saúde e Animação Cultural, que apresentaremos adiante. Para continuarmos nossa análise, trabalharemos os conceitos de tempo, cultura escolar e arquitetura, presentes nos documentos oficiais do governo vigente, uma vez que os CIEPs previam uma considerável quantidade de tempos destinados às práticas corporais sistematizadas em um ambiente planejado.

3.1. CULTURA ESCOLAR E TEMPO

O *tempo*, como podemos ver ao longo dessa pesquisa, aparece como elemento fundamental para a estruturação do programa dos CIEPs. A organização, a divisão dos tempos e o conteúdo das disciplinas podem ser determinantes para a incorporação de técnicas do corpo e para a formação de uma cultura escolar. Nesta sessão indicaremos como o *tempo* configurou-se como possibilidade de permitir a construção de uma cultura escolar no projeto dos CIEPs.

Respaldados por um discurso de escola honesta e democrática, Brizola e Darcy Ribeiro apostavam naquilo que imaginavam ser uma educação completa com jornada de 9 horas diárias. Dentro dessa dimensão do tempo, a questão da inserção e da identidade dos docentes e discentes com a escola era fundamental e isso estava previsto na política dos CIEPs. Para elucidarmos melhor a argumentação sobre o tempo, que estamos propondo nesta seção, explanaremos o referido conceito definido pelo autor Vieira (2015),

O conceito de tempo acompanha todo o percurso biológico e social da humanidade tornando-se, a par de tudo o que rodeia o homem, uma parte do ambiente. Estabelece ritmos de vida, define atitudes e influencia comportamento, tanto em nível individual, como em nível da ação social. (p. 516).

A passagem de Vieira (2015) nos permite refletir como somos condicionados pelos sincronismos impostos pelo ritmo social, pela hora de levantar, hora de almoçar ou de jantar, por exemplo. O tempo rege nossa vida em todos os âmbitos, condiciona e orienta todos os nossos passos. “Começamos a trabalhar quando do sinal horário, paramos com idêntico sinal. Comemos em sincronia, sociabilizamos em sincronia, partilhamos momentos de lazer em sincronia” (p.517). Nessa linha, o tempo é responsável por todos os momentos de interações da vida dos indivíduos e a forma que este é estruturado pode ser determinante nas formas de viver na sociedade.

Com a instituição escolar, o caminho é semelhante. O tempo escolar, definido por Maurício (2014) como a delimitação pelo calendário, horários letivos, dia, semana, mês ou curso, pode ser visto como principal marca da escola, em que toda a rotina é programada em

função do mesmo. O horário rege o currículo¹⁶ da escola, a partir do momento que são reservados tempos específicos para repouso, recreio, entrada e saída da escola, refeição, projetos escolares, além das diferentes disciplinas prescritas. Para Vieira (2015) a escola está encarregada de treinar os alunos para as regras temporais que a sociedade impõe, sendo o tempo responsável por promover a efetividade da proposta escolar. Desse modo, aparece como fator determinante nas vivências escolares, como corrobora Vieira (2015) apoiado em Benedito (2008),

[...] o tempo também é fundamental para a escola enquanto instituição, dado que “[...] constitui um dos elementos estruturais e estruturantes na cultura de escola” (Benedito, 2008, p. 33). Estrutural, porque toda a organização escolar está concebida e ordenada em torno dos horários, essenciais ao seu funcionamento. Estruturante, porque se relaciona com todas as estruturas sociais existentes em torno da escola e que condicionam as atividades desenvolvidas no seu interior (organização de espaços, momentos de sociabilização, desenvolvimento dos currículos, o que é ensinado, quando e com que duração). (p.526).

Assim, o tempo escolar é primordial na organização e no funcionamento da escola, como também permite que pensemos como acontece a construção de uma cultura escolar. Ao criar espaços e tempos planejados para concretizar o plano de ampliação da jornada escolar, o programa de escolar está também estruturando uma cultura escolar própria para um modelo de escola. Utilizamos o conceito de Julia (2001) que a define cultura escolar como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001 p. 10).

Desse modo, as escolas que utilizam a experiência em de tempo integral podem apresentar diferentes artifícios que irão corroborar com a construção de uma cultura escolar. Esses artifícios podem aparecer como a maior oferta de possibilidades no tempo ampliado, com o maior leque de atividades ligadas corpo e com toda a estruturação do projeto pedagógico. Como corrobora Brandolin (2016), sobre as possibilidades no tempo ampliado,

¹⁶ Quando tratamos do conceito de currículo, nos aproximamos da definição dada por Oliveira e Linhares (2011) quando indica que currículo é um artefato social que contempla as dimensões como: os tempos escolares, espaços escolares, projetos escolares, as finalidades socioculturais, o aparato legislativo que a sustenta e os resultados do processo de escolarização (...) (p.391).

A ampliação do tempo escolar possibilita o desenvolvimento de novas habilidades que provavelmente não teriam espaço adequado para as suas práticas dentro do modelo escolar tradicional. Esportes ou atividades físicas, danças típicas, músicas ou movimentos culturais representativos de cada comunidade têm na educação de tempo integral uma porta aberta para a sua entrada nessa instituição. (p. 53).

As atividades escolares como “Esportes ou atividades físicas, danças típicas, músicas ou movimentos culturais”, indicados por Brandolin (2016), podem ser determinantes para a incorporação de técnicas corporais, aquisição de hábitos e para a própria formação da cultura escolar. A partir do momento que a escola decide por tais conteúdos, começa-se a lapidar o modelo de projeto político pedagógico que está sendo proposto, em que os alunos são os principais alvos de intervenção.

Pensando no caso dos CIEPs, a cultura escolar se estruturava a partir da interação dos alunos, professores e funcionários com o espaço físico e com a jornada em tempo integral. As ofertas de experiências educativas podem ser diversas no tempo ampliado, podendo condicionar isto que entendemos por cultura escolar. Desse modo, segundo Moreira (2015) “Essa nova concepção de educação pensada para os CIEPs exigiu também a construção de uma cultura escolar distinta da escola tradicional.”¹⁷(p. 96), todavia, essa concepção de fazia parte da agenda da educação brasileira desde Anísio Teixeira. No estudo, Moreira (2015) sugere que normas, hábitos e formas de comportamento estavam previstos a serem incorporados naquele novo ambiente escolar, fazendo parte do processo educativo. As atividades variadas e a possibilidade de estar por mais tempo na escola poderiam ser determinantes para impulsionar a formação de uma cultura escolar e formação do indivíduo naquele modelo de escola.

A construção de uma outra cultura escolar, diferente da que estava em funcionamento nas escolas públicas do estado, é notória a partir da análise de conteúdo dos registros coletados na FUNDAR. Desse modo, a mudança de cultura escolar era algo pensado por aquela política de governo. De acordo com o documento de Recursos Humanos de 1994, estava previsto na rotina dos alunos:

(...) criar códigos de comportamentos com os próprios alunos fazendo com que eles

¹⁷ O conceito de “escola tradicional”, referida por Moreira (2015) e indicada pelos documentos produzidos pelo governo Brizola, se associa às escolas públicas que estavam em funcionamento naquele momento. Essas escolas, ditas tradicionais, eram caracterizadas pelo turno parcial.

mesmos estabeleçam as normas de convivência, poderá criar sinais sonoros ou visuais em que as crianças identifiquem atitudes permitidas e proibidas; poderá criar um Conselho de Ética, com sua turma, para avaliar atitudes de cada um; promover campanhas com finalidades como coleta de lixo, limpeza da sala, etc.¹⁸.

A proposta de formação de uma cultura escolar aliava-se ao maior tempo de exposição dos alunos na escola, pautada numa visão de civilidade comportamento que deveria ser incorporado com o espaço coletivo e no hábito de falar baixo: “(...) atividades e situações poderão ser estimuladas com o objetivo de fazer com que o aluno seja uma pessoa capaz de respeitar o espaço coletivo e contribuir para que possa viver dignamente.”¹⁹ Além do “o hábito de falar baixo, hábito *sem* andar sem correrias pelos corredores, de participar na sua vez, das diversas atividades, de cuidar do material que é comum a todos.”²⁰ Esse hábito de falar baixo era reforçado com as paredes rebaixadas dos CIEPs, justamente pensadas para os alunos e professores controlarem o tom de voz.²¹

Com esses discursos, Darcy e Brizola almejavam construir, com todos os agentes escolares envolvidos, as normas de convivência e comportamento nos espaços dos CIEPs, para uma melhor rotina da escola, que era defendida por eles como sendo um “ambiente adequado e digno, propício ao seu crescimento físico e cultural, com instalações que permitem múltiplas atividades paralelas, bem como uma jornada de dia completo, incluindo-se 4 refeições e o banho diário.”²²

A mudança da cultura escolar, além dos hábitos e comportamentos civilizados, passa pela estruturação de uma escola de tempo integral com espaços e tempos adequados para construção dessa nova cultura escolar. Como vimos no estudo de Moreira (2015), a arquitetura e o tempo produziam intervenções diretas no corpo e comportamento dos agentes escolares do CIEP. Por isso, devemos destacar que uma nova cultura escolar desencadeia novas formas de comportamento, socialização e funcionamento, pois como vimos a cultura escolar contempla regras, normas e conhecimentos que devem ser ensinados. A cultura escolar numa escola de

¹⁸ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR.GBII/ pee. 1994.00.00 – pasta 3

¹⁹ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR.GBII/ pee. 1994.00.00 – pasta 3

²⁰ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR.GBII/ pee. 1994.00.00 – pasta 3

²¹ Para mais informações sobre como a arquitetura escolar incidia sobre o corpo do aluno, ver o trabalho “A Educação do Corpo dos Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987/1991-1994)” de Moreira (2015).

²² Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR.GBII/ pee. 1994.00.00 – pasta 5

tempo integral, ainda, implica diretamente em outra forma de organizar horários, disciplinas e espaços.

Os CIEPs propunham o rompimento com o terceiro turno escolar e, por isso, buscavam a ampliação do tempo escolar com oferta de atividades escolares, que incluíam momentos para as práticas corporais sistematizadas. O principal argumento de Darcy e Brizola era a crítica a escola de tempo parcial, para eles, o terceiro turno não garantia um ensino de qualidade, pois havia pouco tempo de atendimento aos alunos, principalmente, os alunos que a família não tinha condições de complementar a educação com atividades fora da escola. O pouco tempo escolar, como consequência do terceiro turno, dificultava a elaboração de um currículo que pudessem oferecer uma gama de atividades para o fortalecimento da formação completa dos alunos. Como forma de opor ao modelo de funcionamento do terceiro turno, o programa dos CIEPs foi idealizado para ampliar o tempo e os espaços com atividades.

Identificamos nos documentos oficiais produzidos pelo governo que a eficácia do tempo na escola era elemento de total atenção nos CIEPs. O projeto dos CIEPs foi lançado como possibilidade de oferecer uma educação pública, laica e de qualidade, a partir do tempo ampliado. Segundo Darcy Ribeiro (1986), com mais tempo na escola, os alunos poderiam receber uma educação completa. Nessa educação completa, em tempo integral, os alunos seriam contemplados pelos projetos sociais, culturais, esportivos e de assistência médica e odontológica. A escola tinha por objetivo suprir deficiências sociais e culturais dos alunos das camadas populares, a partir dos tempos e espaços ofertados, corroborando para a nova cultura escolar.

A questão é que, ao se falar sobre escola integral, importa considerar as variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, de como esse tempo tem sido pensado e articulado, inclusive quanto à diversidade curricular; e espaço, no que diz respeito aos territórios em que cada escola está situada, bem como ocupado em função de sua proposta pedagógica. (GLÓRIA, 2016, p.201)

A análise das práticas corporais sistematizadas, portanto, deve ser feita a partir da ótica do tempo e espaço na experiência da jornada ampliada. Moreira (2015) indica a existência da relação entre a implantação da jornada ampliada, a organização curricular dos CIEPs e a educação do corpo. A referida pesquisa demonstra que a implantação da jornada escolar dos CIEPs permitiu oferecer um currículo diversificado com atividades ligadas à educação

sistemática do corpo que iam desde tempos para práticas higiênicas (banho, escovação dentária e pré-lavagem dos utensílios individuais utilizados no refeitório)²³ como tempos destinados à criação de regras de convívio social dentro do espaço escolar, além de atividades artísticas e culturais. Devemos marcar que o tempo integral era destinado para todos os agentes escolares, inclusive os professores, principais responsáveis pelo ensino na escola.

Professor em Tempo Integral

A cultura escolar incentivada nos CIEPs perpassava também pela rotina dos professores dos CIEPs. Foi identificado nos registros oficiais, que para ocorrer o ensino de forma eficaz e atrair a comunidade para o ambiente escolar, os professores teriam que trabalhar de forma integrada e estar em tempo integral na escola. Se os alunos estão em tempo integral nos CIEPs, os professores também deveriam estar. De acordo com Ribeiro (1995), o professor dos CIEPs trabalhava 40 horas semanais, sendo que 30h eram destinadas para as práticas pedagógicas e 10h para o planejamento e/ou encontro interdisciplinar. Para Darcy essas 10 horas eram fundamentais para estabelecer, de fato, um ensino integrado, como era proposto no segundo PEE, pois permitiam que os professores estruturassem e planejassem as atividades e eventos da escola.

Essa era uma perspectiva que vinha do legado anisiano quando afirmava que a escola de tempo integral, deveria ser contemplada de professores também em tempo integral. A perspectiva de Anísio sugere que o professor só se torna parte da resolução dos problemas da escola se ele a vive diariamente, se conhece bem a comunidade e seus alunos.

A escola primária visando, acima de tudo, à formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência, não pode limitar as suas atividades a menos do que o dia completo. Deve e precisa ser de tempo integral para os alunos e servida por professores de tempo integral (TEIXEIRA, 1977, p. 79).

²³ Discorreremos mais sobre essas ações nas seções seguintes.

Dessa forma, os professores teriam a possibilidade de dedicar-se, integralmente, para os CIEPs, pois, trabalhando com uma carga horária de 40 horas semanais, incluindo horário de planejamento, aulas e atividades aos fins de semana, buscava-se implantar o tempo integral com professores também em tempo integral. As 10 horas previstas para planejamento também buscavam amadurecer uma proposta integrada e interdisciplinar, além da identificação existente com a comunidade que cercava a escola e fazia parte deste projeto de escola de tempo integral. Buscavam-se nos CIEPs, escolas de tempo integral, tanto para os alunos quanto para todos os agentes escolares.

Assim, é ambicioso mas não desarrazoado pretender-se que o diretor do CIEP seja o líder de um processo vivo e participante de trabalho na escola e na comunidade. Que o professor de classe passe a atuar de forma comprometida e entusiasmada. Que o professor orientador não seja um simples técnico mas uma força estimuladora da melhoria de ensino. Que a cozinheira não seja apenas a pessoa que prepara a comida, ou que inspetores e funcionários não sejam aqueles que reprimem e vigiam, varram ou espanem seguindo rotinas inteiramente desvinculadas da ação educacional, mas se tornem colaboradores do processo educativo. (RIBEIRO, 1986, p. 48)

Assim, o projeto político pedagógico dos CIEPs previa que houvesse uma educação de modo que unia o trabalho dos demais professores e funcionários com os objetivos da escola. A possibilidade de unir o tempo ampliado, a arquitetura e o trabalho integrado dos professores materializaria a proposta de educação que Darcy e Brizola almejavam para o estado do Rio de Janeiro, mais especificamente para as camadas populares.

3.2. ARQUITETURA E TEMPO

Os documentos produzidos pelo governo Brizola, arquivados na Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR), permitiram a observação de como os tempos e espaços dialogavam com as propostas das práticas corporais sistematizadas nos CIEPs. Percebemos logo nos primeiros contatos com os registros, que a educação sistemática do corpo tinha um peso significativo naquela instituição, a partir do tempo oferecido para as aulas e pela arquitetura planejada para estas. Ao lado dos programas de disciplinas como Matemática, Geografia e Língua Portuguesa, também foi possível perceber a forte presença dos programas de **Educação Física, Animação Cultural, Educação para a Saúde e Educação Artística** (ver Anexo III), que serão analisados nesse capítulo. Essa constatação nos moveu a identificar os elementos que colocam essas práticas corporais sistematizadas como possibilidade de aquisição de técnicas corporais específicas e culturais no ambiente dos CIEPs.

A campanha política dos CIEPs se configurava como uma possibilidade de ampliação de experiências para as camadas populares, com tempo e espaços adequados para atividades esportivas, culturais e artísticas e formação de hábitos higiênicos. A ideia propagada no material de campanha político do governo Brizola era de garantir aos educandos as mais diferentes possibilidades escolares e culturais, as quais se davam pela integração do tempo e da arquitetura desenhada para o projeto. Com tantas atividades envolvidas nas prescrições curriculares dos CIEPs, analisemos o horário de funcionamento previsto e as principais características da arquitetura:

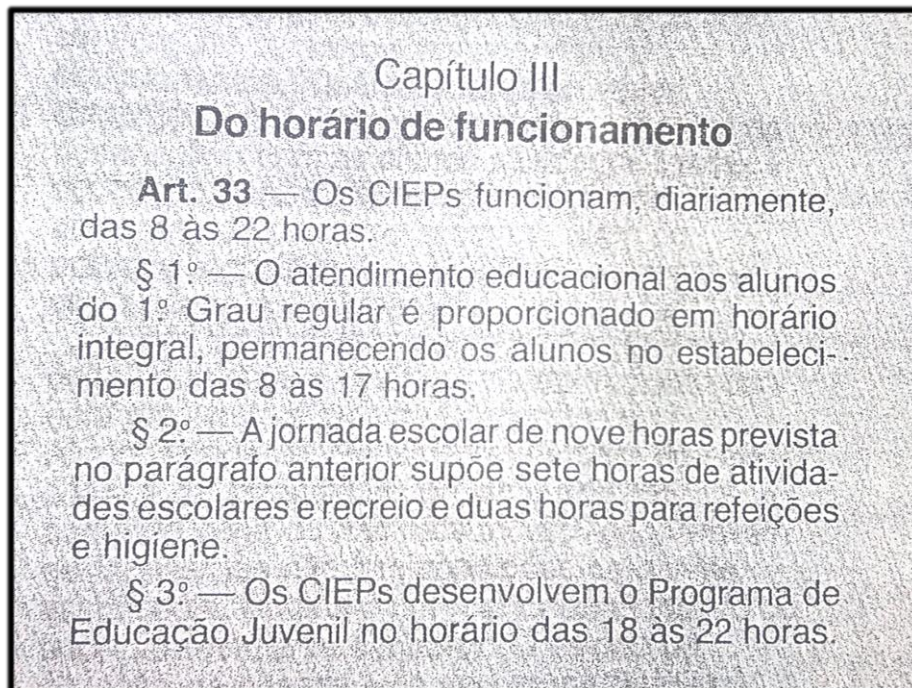


Imagem 3: Horário de Funcionamento dos CIEPs

Fonte: O Livro dos CIEPs (1986)

O CIEP é uma escola que funciona das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade para abrigar 1.000 alunos. Projetado por Oscar Niemeyer, cada CIEP possui três blocos. No bloco principal, com três andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de *Salão Polivalente*, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos residentes. (RIBEIRO, 1986, p.42)

Essas passagens indicam o formato de escola pensado, por Brizola e Darcy, para os CIEPs, destacando os espaços e o tempo ampliado para a permanência dos alunos em tempo integral. As 9h diárias de ensino, para os alunos do 1º grau²⁴, proporcionavam aos alunos 2h para refeições e higiene, tendo, além do horário, espaços específicos para isso. A arquitetura estava alinhada à carga horária ampliada, o que permitia que os alunos fossem contemplados com mais atividades em locais adequados para a realização. Desse modo, os alunos contavam com a assistência médica e odontológica, com um centro médico localizado no próprio CIEP;

²⁴ O Ensino de Primeiro Grau é atualmente conhecido como Ensino Fundamental, regulamentado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996.

acesso à biblioteca; espaço para a realização de diversos eventos esportivos e culturais no Salão Polivalente; entre tantas possibilidades, garantia-se as moradias para alunos residentes localizadas em cima da biblioteca, no terceiro bloco. Toda essa dinâmica dos Centros Integrados só poderia ser possível com o tempo oferecida alinhado à de arquitetura adequada.

O projeto de Oscar Niemeyer (1907-2012), o qual mantinha uma construção padrão (ver imagem 4, p. 56) nos chama ainda mais atenção pela dimensão dele. O (1) Prédio principal, que localizava no primeiro andar o refeitório, cozinha, centro médico; nos dois pavimentos superiores, 20 salas de aula, auditório e salas de atividades especiais (Estudo dirigido, entre outras atividades), instalações administrativas, e no terraço, uma área reservada para atividades de lazer e dois reservatórios de água; possuía uma área de 5.400 m². O (2) Ginásio Polivalente continha uma área de 1.080m², a qual comportava a quadra de esporte de 16m x 36m e poderia ser adaptada para modalidades como futsal, vôlei, handebol, ginástica, além das rodas de capoeira e apresentações artísticas e culturais; vestiários femininos e masculinos; e as arquibancadas. A (3) Biblioteca/Alojamento tinha de área 320m². Assim, a área total dos CIEPs correspondia a um total de 6.800m². Havia ainda os CIEPs compactos que apresentavam as dimensões físicas de 5.400m² ²⁵ em sua totalidade.

²⁵ No “O Novo Livro dos CIEPs” (1995) identificamos que o projeto padrão dos CIEPs aparece contendo de área total construída: 6.600 m², com um prédio principal de 5.200 m², diferentemente do indicado no “O Livro dos CIEPs” (1986) que aparece contendo 6.800 m² de área total e 5.400² de prédio principal. As instalações não foram modificadas de um governo para o outro, no entanto, não identificamos o motivo dessa diferença de 200 m² no total da área do projeto arquitetônico. Os CIEPs compactos do segundo governo continham 5.200 m², como prescrito no livro de 1995, e o de 1886, primeiro governo, continham 5.400 m².

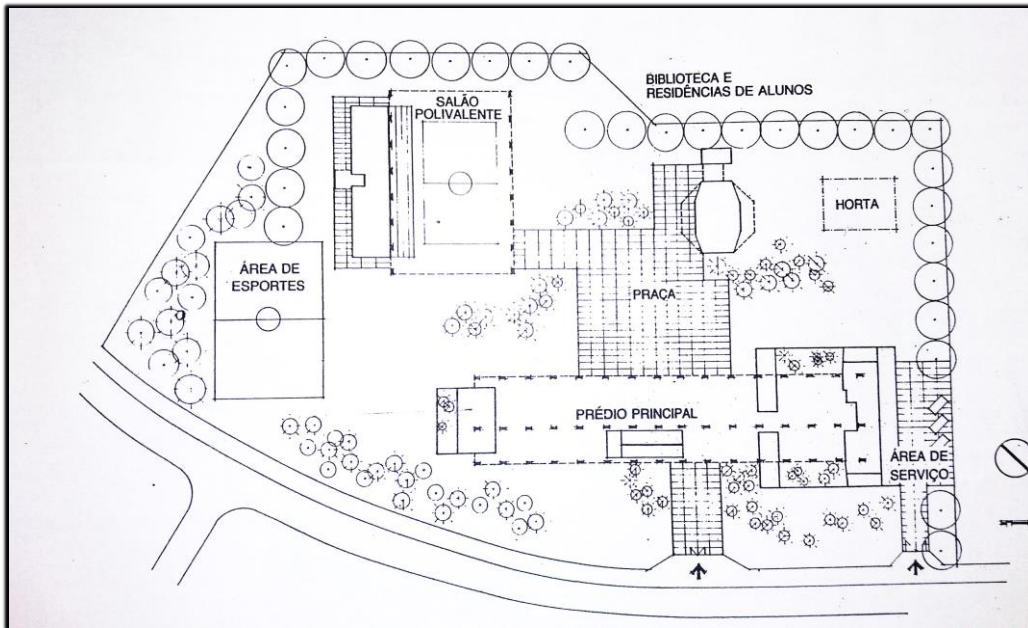


Imagem 4 – Projeto Padrão dos CIEPs

Fonte: O Livro dos CIEPs (1986)

Essa distribuição dos espaços e planta padrão para a construção dos CIEPs demonstra a preocupação de consolidar uma arquitetura específica e aparelhada para garantir eficácia na proposta educacional defendida. Podemos perceber que a área total dos Centros era extensa e que os espaços que neles existiam poderiam possibilitar a ocorrência de diferentes atividades. Podemos trazer Teixeira (1935, p.202 apud DÓREA, 2013, p.177) que na primeira metade do século XX já demonstrava a necessidade de do trabalho educacional contar com uma arquitetura adequada:

Para ele, sem instalações adequadas, não poderia haver trabalho educativo, e o prédio, base física e preliminar para qualquer programa educacional, tornava-se indispensável para a realização de todos os demais planos de ensino propriamente dito.

O projeto arquitetônico planejado era composto por concreto pré-moldado e deveria atender à proposta escolar, mas também garantir uma construção rápida, bonita e de baixo custo, pois o governo trazia a intenção de construir 500 unidades de CIEPs.

O desafio de conciliar beleza, baixos custos e rapidez de execução foi entregue a Oscar Niemeyer que, partindo da idéia [*sic*] da utilização de pré-moldados de concreto, criou

um projeto arquitetônico capaz de ser executado em apenas quatro meses a um custo de 30% inferior ao de uma obra executada pelos padrões convencionais. (RIBEIRO, 1995, p.41)

A arquitetura no programa dos CIEPs, por si só, indica uma concepção pedagógica da instituição, uma vez que era posta como elemento fundamental para a realização de todas as atividades oferecidas pela escola. A arquitetura poderia contribuir, ainda, para a educação sistemática do corpo, como identificado por Moreira (2015). Seguindo essa linha, foram identificados na proposta dos CIEPs, como indicado anteriormente, dispositivos escolares que corroboravam para a criação de novos hábitos, que agia diretamente nos corpos dos alunos. O currículo, o tempo ampliado e a arquitetura escolar eram pilares nesse processo. A consolidação da ampliação de tempos e espaços, propiciava a oferta de atividades culturais, sociais e corporais no currículo escolar. Desta forma, o programa dos CIEPs utilizava o ambiente escolar para oferecer oportunidades de desenvolvimento através de um processo civilizatório, a partir da ampliação de tempos e espaços.

O projeto arquitetônico dos CIEPs disponibilizava, portanto, espaços previstos para a realização das demais práticas corporais, sendo o Salão Polivalente (ver imagem 5) o principal local para isso. Além dele, a escola comportava um extenso pátio (ver imagem 6), inclusive com área para esportes e local para recreio coberto, que também servia para realização de práticas corporais e espaço para fruição dos corpos. É perceptível que a instituição de ensino estruturou suas prescrições curriculares visando tratar dois importantes componentes de uma escola, os usos dos espaços e o tempo. Os CIEPs apresentavam os mesmos padrões de construção justamente para que todos alunos tivessem as mesmas oportunidades na realização de atividades em espaços apropriados, combinado ao tempo ampliado hábil para isso.

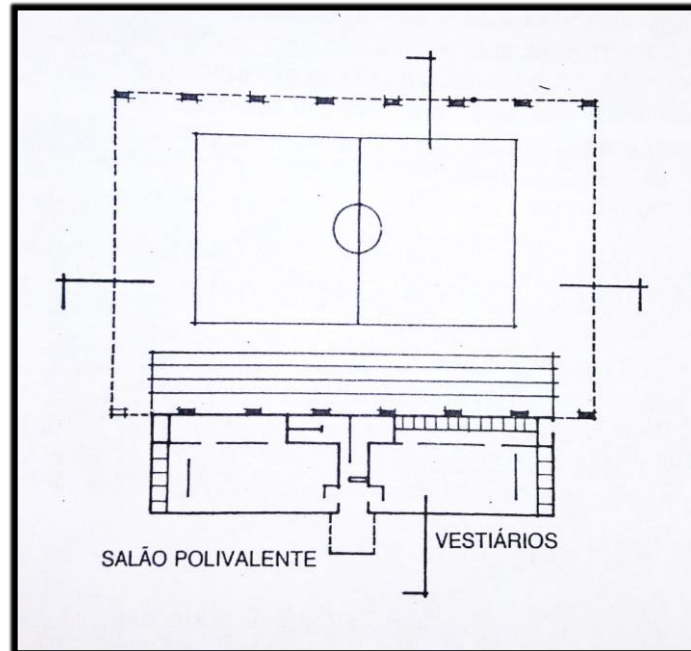


Imagem 5 – Salão Polivalente dos CIEPs

Fonte: O Livro dos CIEPs (1986)

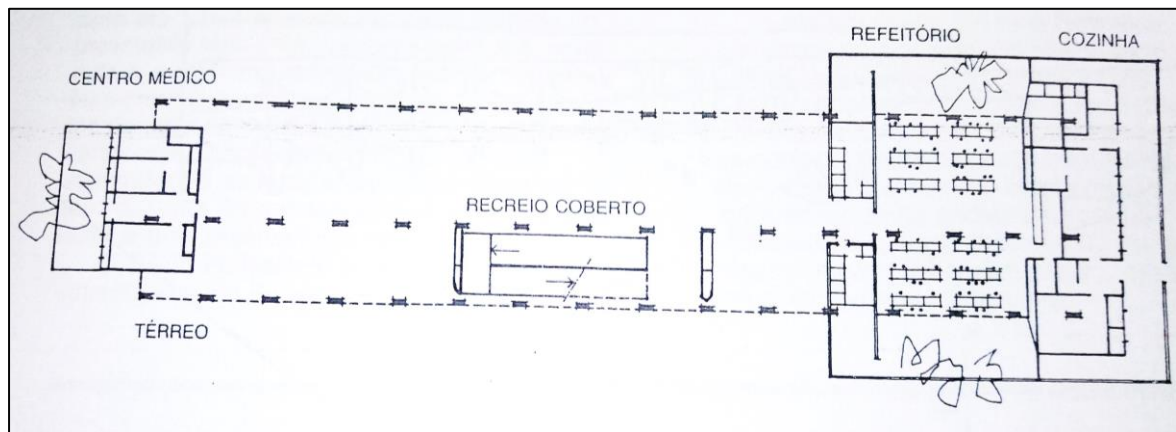


Imagem 6 – Espaço do Pátio – Recreio dos CIEPs

Fonte: O Livro dos CIEPs (1986)

Como podemos ver na primeira versão do documento datilografado de Esportes e Educação Física abaixo, de 1986, que a arquitetura padrão, com o Salão Polivalente (ginásio coberto), permitia ainda a “integração das atividades físicas ao processo de aprendizagem escolar (...)”:

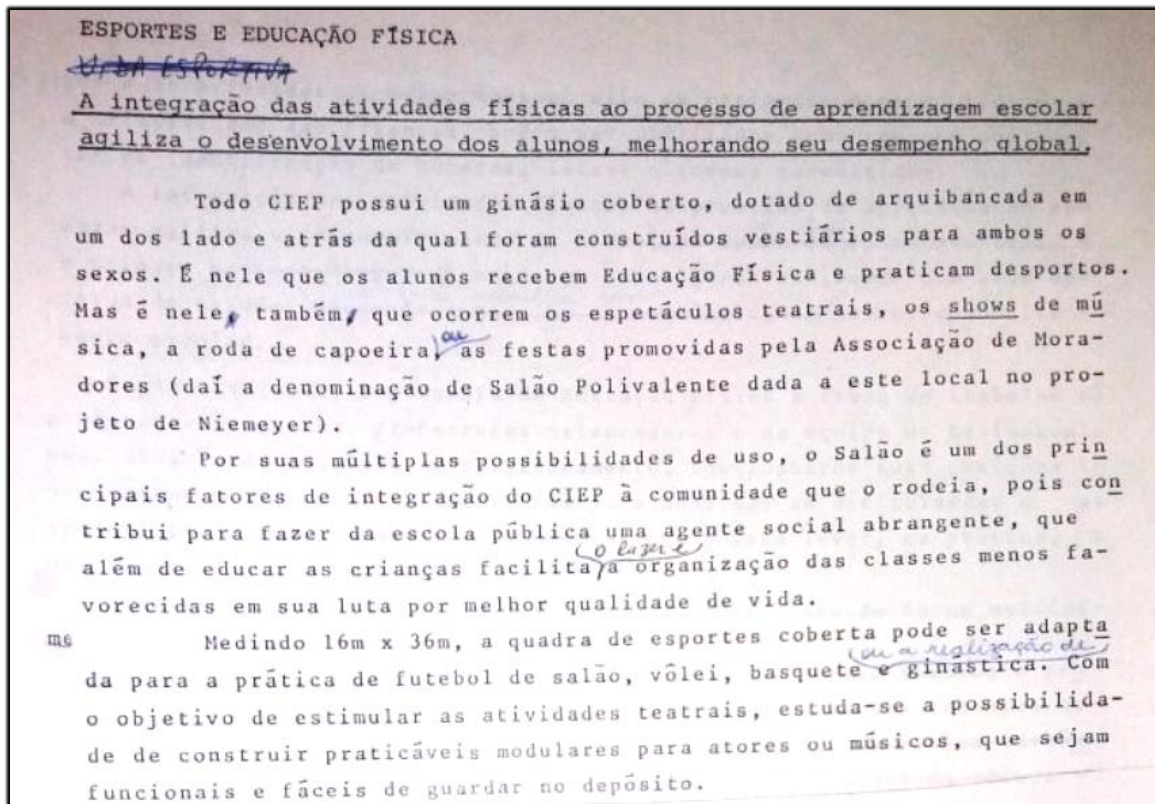


Imagem 7. Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR.GBI - 1986.00.00. V2

Com esse registro, podemos identificar que o ginásio foi planejado para atender às demais atividades corporais oferecidas na escola, que contemplava além da Educação Física, os espetáculos teatrais, shows de música, rodas de capoeira e até festas promovidas pela associação de moradores. O espaço deveria ser utilizado não só pelos alunos, como pela comunidade do entorno da escola, favorecendo a relação escola-comunidade, que temos apontado como característica fundamental do programa dos CIEPs no decorrer do trabalho. Observemos que esses registros de atividades nos documentos apontam para expressão do corpo nessas diferentes atividades culturais, sejam dos alunos ou da comunidade.

O ginásio polivalente era um ginásio esportivo coberto, composto de arquibancada, vestiário feminino e masculino e ainda continha um depósito para guardar os materiais da disciplina de corpo. Tais recursos específicos para a realização das práticas corporais sistematizadas permitiriam as atividades acontecessem com menos contratemplos, com a possibilidade de outras pessoas assistirem diretamente da arquibancada, muito utilizada em dias de competições esportivas, apresentações teatrais, culturais e artísticas. Esses dados mostram que o governo se preocupou em destinar um espaço específico e adequado que pudesse estar

disponível integralmente para as práticas corporais, como um todo, para seus alunos durante o horário escolar. O depósito de material também facilitaria na organização do professor.

Esse espaço era considerado um dos três blocos do projeto arquitetônico do programa dos CIEPs, ocupava 1/3 do espaço total da área construída do terreno, incluindo nele os vestiários para banho e arquibancadas. Na grade horária encontrada no documento, percebemos que esse espaço permanecia ocupado durante todo horário escolar, diária e semanalmente, com o rodízio de turmas que utilizavam aquele espaço para aulas de educação física, teatro e ensaios para festas comemorativas. Isto sugere que no programa dos CIEPs apresentavam espaço e tempo adequados e exclusivos para as práticas corporais sistematizadas demonstrando a importância da educação do corpo nas 9 horas de permanência do aluno nos CIEPs.



Imagem 8: Crianças manuseando pneus no Salão Polivalente

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro



Imagem 9: Aula de Educação Física no Salão Polivalente

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro



Imagem 10: Festa Junina no Salão Polivalente

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro



Imagem 11: Alunos reunidos para algum evento

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro

Para os diversos eventos e atividades, a escola oferecia também outros espaços específicos para as práticas corporais sistematizadas, além do Salão Polivalente. “Do refeitório ao ginásio de esportes, do auditório ao pátio, passando pelos corredores, é possível encontrar espaços adequados para eventos como exposições, shows, bandas, filmes, apresentação de vídeos”. (RIBEIRO, 1986, p.135) Vejamos, nas fotos abaixo, as diferentes manifestações culturais e corporais que aconteciam em espaços variados dentro da escola.



Imagem 12: Crianças brincando no pátio da escola
Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro

Imagem 13: Roda de Capoeira no pátio da escola
Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro



Imagem 14: Alunos brincando no balanço do pátio
Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro



Imagem 15: Alunos jogando Tênis de Mesa na parte de recreio coberto

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro



Imagem 16: Xadrez

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro

Todas as imagens desses espaços e atividades, guardados no acervo da FUNDAR, indicam como o projeto de educação proposto para o estado do Rio de Janeiro pode ter sido materializado no cotidiano escolar. Como previsto nos documentos do governo, os alunos, funcionários, professores e comunidade do entorno da escola, deveriam sentir pertencimento àquele ambiente, e era através desses elementos (tempo, pedagogia e arquitetura) que Brizola e Darcy acreditavam que essa escola faria a diferença. Essas atividades e espaços destinados a elas, em tese, favoreciam a educação do corpo, pois os alunos incorporavam técnicas e hábitos para vivenciarem as mais variadas situações. Os alunos, como nas imagens acima, por exemplo, teriam a possibilidade de adquirir diferentes comportamentos nas mais variadas situações, fosse numa aula de basquete no Salão Polivalente, numa roda de capoeira, partida de tênis de mesa, brincadeiras não dirigidas em um horário de lazer, partida de xadrez sob comando do professor, entre outras possibilidades.

Observemos que o relatório do IBGE ²⁶ publicado recentemente, em 2017, aponta que 1.521 municípios do Brasil tinham escolas da prefeitura que possuíam campo de futebol, ginásio, piscina e/ou pista de atletismo, representando apenas 27,3% do total de municípios do país. A falta de espaços específicos das escolas brasileiras indica a baixa qualidade da infraestrutura escolar (essa que tem relação com o desempenho da escola) no Brasil e na década de 1980 e 1990. Independente das intenções político-partidárias, aquele governo criava uma inflexão no modelo de escola pública que deveria servir a população de baixa renda, privilegiando espaços específicos para eventos culturais e fruição dos corpos: ginásio poliesportivo coberto com vestiário feminino e masculino, auditório, biblioteca, refeitório, centro médico e pátio, características de escola pública que ainda não foram alcançadas totalmente nos dias atuais no Brasil.

Diante do precário cenário atual das escolas brasileiras, os CIEPs, na década de 1980, estavam propondo uma experiência de ensino majestosa para o estado do Rio de Janeiro. Notamos nos registros, ainda, que esses espaços da escola tinham a função de favorecer a integração social. As atividades artísticas, culturais, esportivas e, sobretudo, corporais assumiam o papel de aproximar os alunos das camadas populares ao ambiente escolar, sendo assim, a arquitetura planejada servia para favorecer esse processo. Pudemos ver que esses espaços e as mais variadas atividades corporais serviam ainda de estratégias para atrair os

²⁶ <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100411.pdf>

alunos renitentes²⁷ para fazerem parte daquele universo letrado, da escola. Darcy Ribeiro (1986) defende ainda a importância de estabelecer todo esse processo com brincadeiras, pois assim os alunos incorporariam hábitos e valores,

Na continuidade do trabalho com o renitente, surge a relevância da brincadeira, que deve ser vista como uma tentativa de sincronizar harmonicamente os processos corporais da criança com seu próprio ser. Participando de atividades lúdicas, a criança avança para novas etapas de domínio e compreensão do mundo, vivenciando a ordenação subjetiva das etapas da apreensão da realidade. (p.51)

A seção do livro destinada aos alunos renitentes, ainda que não seja especificamente das disciplinas identificadas como práticas corporais sistematizadas, nos fornece pistas que havia um cunho esportivo adotado, quando mencionam a possibilidade de trabalhar diferentes modalidades esportivas no ginásio polivalente, mas indica que as brincadeiras eram valorizadas dentro da proposta pedagógica dos CIEPs. Os CIEPs destinavam tempo e espaço para as crianças brincarem livremente, pois entendiam que eram elas as responsáveis por fazer com que as crianças se sentissem confiantes no ambiente.

Um adendo importante: na dinâmica do CIEP, o recreio e as brincadeiras são considerados essências ao processo de ensino/aprendizagem. E existe sempre uma hora em que cada aluno se torna dono absoluto do seu tempo, para fazer o que achar melhor dentro do espaço escolar. (RIBEIRO, 1986, p. 48).

As atividades corporais sistematizadas ou não, integradas aos espaços e tempos específicos, corroboravam para estabelecer a educação do corpo identificada na proposta de educação. Através das vivências das atividades físicas e da incorporação das técnicas corporais das mais variadas situações, os alunos poderiam adquirir os hábitos e atitudes, julgados indispensáveis para o bom convívio em sociedade. Cada espaço requeria um comportamento e uma relação diferenciada.

A integração das atividades ao processo de aprendizagem escolar agiliza o desenvolvimento dos alunos, estimula a aquisição de hábitos e atitudes, elementos essenciais para a conquista de um crescimento harmonioso e saudável, além de lhes

²⁷ Alunos que repetiram de ano mais de 3 vezes, mas também faziam parte do horário integral.

proporcionar a oportunidade de um melhor desempenho global. (RIBEIRO, 1995, p. 89)

A partir do exposto, analisaremos especificamente os programas das disciplinas **(Educação para a Saúde, Educação Artística, Educação Física e Animação Cultural)** que verificamos fazer parte do universo das práticas corporais sistematizadas dos CIEPs. Apontaremos como estas eram estruturadas a partir do tempo, arquitetura e conteúdos prescritos.

3.3. PRÁTICAS CORPORAIS SISTEMATIZADAS

As práticas corporais sistematizadas, definidas para esse estudo como as disciplinas ou conteúdos com objetivo de ensinar técnicas de corpo específicas, são os registros de uma sistematização da educação do corpo. No programa dos CIEPs, podemos notar que estas práticas tinham consideráveis espaços e tempos disponíveis para realização. A partir do momento que a instituição reservava ampla quantidade de tempos e espaços apropriados para atividades como Dança, Arte Cênica, esportes, jogos, educação para a saúde e Educação Física, entre outros, pretendia-se que àquele público tivesse direito a diferentes possibilidades culturais, esportivas e sociais.

Os CIEPs apresentavam em suas marcas o tempo e arquitetura como pilares do projeto pedagógico, os quais se relacionavam com o universo das práticas corporais sistematizadas. Nessa linha, propomos a análise a partir do estudo dessas categorias em cada programa alinhado às práticas corporais sistematizadas, revelando as principais características que compunham cada um. Devemos partir da compreensão que as práticas corporais sistematizadas eram estruturadas para garantir uma educação mais prazerosa, atrair a comunidade para o interior da escola e facilitar no processo educacional. “A integração das atividades físicas ao processo de aprendizagem escolar agiliza o desenvolvimento do aluno, e dá à criança mais uma forma de envolvimento com seus objetos de estudo, o que resulta em melhor aproveitamento escolar.” (RIBEIRO, 1986, p.129)

Educação Física

O estudo sobre o programa da Educação Física nos permitiu notar a relevância que essa disciplina apresentava nas prescrições curriculares. A quantidade de tempos de aula, superior a maior parte de escolas públicas da década de 1980 e da atualidade, nos moveu a iniciar a análise por essa categoria. Buscamos compreender, primeiramente, como o tempo se estruturava no programa dos CIEPs. Como indicado para todos os professores da instituição, os professores de Educação Física cumpriam a carga horária de 40h semanais, sendo 10h de planejamento.

Essa prescrição geral para os professores, garantia que os CIEPs fossem em tempo integral para todos, com a intenção de proporcionar uma maior identidade com o local de trabalho.

Em relação à quantidade de vezes que a disciplina Educação Física estava prevista na grade de horário escolar, identificamos, de acordo com o primeiro livro guia das propostas dos CIEPs (O Livro dos CIEPs, 1986) e com um Estudo de Caso²⁸ de uma unidade dos CIEPs, que os alunos tinham 5 tempos semanais de aulas de Educação Física de 50 minutos de duração a cada dia da semana no I PEE. Na seção de Recursos Humanos²⁹ do II PEE, percebemos que os tempos semanais sugeridos da disciplina eram de 6 tempos, em 3 vezes na semana. Podemos ver, a partir da identificação de 5 e 6 tempos semanais de Educação Física, como a disciplina, temporalmente, tinha peso semelhante as demais disciplinas escolares. As disciplinas Geografia contava com 3 tempos, História com 3 ou 4 tempos e Língua Portuguesa e Matemática com 6 tempos (ver imagens abaixo).

Grade Curricular para um Plano de Estudos Experimental

Elementos do Plano de Estudo	Matérias	Atividades Áreas de estudo	Carga horária semanal										
			Atividades				Áreas de estudo						
			1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª			
NÚCLEO COMUM CFE E ART. 7. LEI 5692/71	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	Comunicação e Expressão	*	*	*	*							
		Comunicação em Língua Portuguesa					6	6	6	6			
		Educação Artística	5	5	5	5	4	4	4	4			
		— Educação Musical — Artes Plásticas — Artes Cênicas											
	ESTUDOS SOCIAIS	Educação Física	5	5	5	5	5	5	5	5			
		Integração Social	*	*	*	*							
		Geografia					3	3	3	3			
		História					4	3	3	4			
	CIÊNCIAS	Educação Moral e Cívica						1	1				
		OSPB	*	*	*	*							
Iniciação a Ciência		*	*	*	*								
Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde						4	4	4	4				
PARTE DIVERSIFICADA	Matemática					6	6	6	6				
	Ensino Religioso	*	*	*	*	*	*	*	*				
	Língua Estrangeira** Formação Especial**					2	2	2	2				
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Centro de Estudos:												
	Estudo diversificado, orientado por um professor	5	5	5	5	5	5	5	5				
	Estudo dirigido: um tempo semanal, incluído na carga horária de Língua Portuguesa, Geografia, História, Ciências, Matemática = 5 tempos semanais												
	Atividades de livre escolha oferecidas pela escola					1	1	1	1				
Totais semanais						35	35	35	35	40	40	40	40

* Presente no Plano de Estudos
** Oferecida pelo CIEP, segundo sua realidade

²⁸ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR.GBI - 1986.00.00.V5

²⁹ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR.GBII - 1994.00.00.V3

Imagem 17: Horário Sugerido no O Livro dos CIEPs (1986)

Fonte: O Livro dos CIEPs (1986)

Horário da turma 203

Horário	2 ^a feira	3 ^a feira	4 ^a feira	5 ^a feira	6 ^a feira
8:00 às 8:50	Ed. MI Auditório	Aula	Ed. Art. 6	Ed. Fis. 7	Ed. Art. 3
8:50 às 9:40	Ed. Fis. 2	Aula	Recreio	Ed. M ₁	Aula
9:40 às 10:30	E.D. Sala	Recreio	E.D. 5/10	E.D. s/or	Ed. Fis. 3
10:30 às 11:30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11:30 às 12:30	Aula	Aula	Aula	Aula	Aula
12:30 às 13:20	Aula	Aula	Ed. Fis. 6	Aula	Recreio
13:20 às 14:10	Recreio	Ed. Fis. 4	Aula	Recreio	E.D. sala
14:10 às 15:00	Aula	Ed. Art. 6	Aula	Aula	Aula
15:00 às 15:50	Aula	E.D. s/ 10	Aula	Aula	Aula
15:50 às 16:25	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16:25 às 17:00	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio

Aula com o professor regente
 Estudo dirigido
 Recreio
 Refeições
 Educação física, musical e artes plásticas

Imagem 18: Horário da Turma 203– Estudo de Caso

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR.GBI - 1986.00.00.V5

HORÁRIO ESCOLAR - CIEP 18 TURMAS

08/94 - Rev. 12)

	A	B	C	D	E	F
08:00/08:20	Café		Café		Café	
08:20/08:55	PE		PE		PE	
08:55/09:10	RECREIO		RECREIO		RECREIO	
09:10/09:55	PE		PE		PE	
09:55/11:40	ALMOÇO		ALMOÇO		ALMOÇO	
11:40/13:05	PE		PE		PE	
13:05/14:10	RECREIO		RECREIO		RECREIO	
14:10/14:30	PE		PE		PE	
14:30/15:15	PE		PE		PE	
15:15/16:00	PE		PE		PE	
16:00/17:00	JANTAR		JANTAR		JANTAR	

VE - Video Educação
 AC - Animação Cultural
 EF - Educação Física
 ED - Estudo Dirigido
 PE - Prática Educativa

17 TURMAS - Q
 16 TURMAS - Q-1
 15 TURMAS - Q-1-J

228

HORÁRIO ESCOLAR - CIEP 18 TURMAS

08/94 - Rev. 12)

	G	H	I	J	K	L
08:00/08:25	Café		Café		Café	
08:25/08:45	PE		PE		PE	
08:45/09:30	PE		PE		PE	
09:30/10:15	RECREIO		RECREIO		RECREIO	
10:15/10:35	PE		PE		PE	
10:35/11:20	RECREIO		RECREIO		RECREIO	
11:20/12:05	ALMOÇO		ALMOÇO		ALMOÇO	
12:05/13:05	PE		PE		PE	
13:05/13:50	PE		PE		PE	
13:50/14:35	RECREIO		RECREIO		RECREIO	
14:35/15:40	PE		PE		PE	
15:40/16:25	PE		PE		PE	
16:25/17:00	JANTAR		JANTAR		JANTAR	

234

Imagem 19: Horário Escolar – Recursos Humanos

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR.GBII - 1994.00.00.V3

As imagens acima reúnem as grades de horário sugeridas pelo governo vigente no primeiro e segundo governos. Podemos perceber que houve, nessas experiências de ensino, uma preocupação em destinar um número significativo de tempos para a Educação Física e para as outras práticas corporais sistematizadas. Como indicado no início desse capítulo, os CIEPs continham em seu programa elementos estruturados para a efetivação de uma educação do corpo, no contexto de escola em tempo integral. A partir do momento em que se prescreviam 5 a 6 tempos semanais de Educação Física, 3 tempos de Animação Cultural, 4 a 5 tempos de Educação Artística e 4 de Educação para a Saúde, somando, em média, 17 tempos semanais por turma, confirmamos a hipótese que o corpo tinha um significativo espaço e tempo nos currículos os CIEPs (as disciplinas supracitadas além da Educação Física serão abordadas a frente) destinados a educação e fruição dos corpos.

Os CIEPs com a destinação de tempos para a educação física superavam as imposições legais ainda vigentes na época. O Decreto [nº 69.450, de 1 de Novembro de 1971](#), que estabeleceu como a Educação Física escolar como obrigatória nos cursos primário, médio e superior. O decreto informava também como esta deveria ser estruturada, indicando quantos tempos destinados para a disciplina, quantos dias na semana, além de ser evidente em sua redação o fator esportivo da época.

O artigo 5º do decreto refere-se aos “padrões de referência para orientação das normas regimentais da adequação curricular dos estabelecimentos, bem como para o alcance efetivo dos objetivos da educação física, desportiva e recreativa (...)”. Nele podemos identificar a quantidade de tempos indicados: “I - Quanto à seqüência [sic] e distribuição semanal, três sessões no ensino primário e no médio e duas sessões no ensino superior, evitando-se concentração de atividades em um só dia ou em dias consecutivos.” Desse modo, o programa dos CIEPs indicava que a Educação Física teria na proposta de escola de tempo integral um papel fundamental na vida escolar. Se a legislação indicava 3 sessões semanais, o programa do CIEP previa para Educação Física 5 a 6 tempos semanais. A Educação Física e as demais atividades corporais tinham por intenção criar um clima escolar favorável na direção de construir uma maior adesão dos alunos ao projeto de escolarização. Darcy³⁰ pensava que a escola tradicional era chata, sem significados e deixava os alunos por demasiado tempo sentados e passivos, assim os CIEPs deveriam despertar o interesse dos alunos permanecerem

³⁰ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro DR, gbII - pee 1989.01.00, V3.

na escola. Aqui se tem a crença que a Educação Física e as atividades corporais favorecem o processo de ensino aprendizagem.³¹

Os professores de Educação Física precisavam cumprir também uma carga horária de 4h aos finais de semana ou a cada dois finais de semana a carga horária de 8h no Clube Esportivo. Esse projeto foi criado para atender os alunos e jovens da comunidade, com idade entre 6 e 14 anos, nas próprias instalações dos CIEPs, com diversas práticas esportivas e de lazer.

O objetivo do funcionamento em finais de semana é o de recuperar para a escola o seu papel de referência dentro da comunidade para o desenvolvimento de atividades de lazer, de cultura, de esclarecimento e outras mais que conjuguem o interesse da escola e da comunidade. (RIBEIRO, 1995, p. 262)

A abertura do projeto para pessoas que não fossem necessariamente alunos do CIEP e o funcionamento previsto nos fins de semana era a consolidação da intenção do governo em promover momentos de lazer e atividades esportivas para alunos e população da comunidade do seu entorno. Este projeto buscava estreitar as relações entre escola e comunidade, assim como outros projetos inseridos na proposta pedagógica dos CIEPs. Segundo Darcy, o Clube Esportivo tinha como objetivo proporcionar, a partir da carga horária ampla e estruturada, uma maior aproximação e vínculo da comunidade com o projeto dos CIEPs. “Para isso os CIEPs contam com espaços e profissionais disponíveis para que se transformem em verdadeiros centros culturais comunitários”. (RIBEIRO, 1995, p. 262)

Como aparece em outros projetos, o atendimento era direcionado para os alunos dos CIEPs, mas também aberto para comunidade utilizar. Essa tentativa de aproximação entre comunidade e escola permite construir algumas linhas de pensamento. O primeiro ponto é que o governo entendia que os CIEPs não eram apenas uma escola. Definiram como “Centro” para que pudesse ser um espaço que iria além de atividades exclusivamente escolares voltadas apenas os alunos. A intenção era construir espaços sociais de lazer e saúde para que a população da comunidade do entorno pudesse usufruir desse espaço, criando uma relação de pertencimento e confiança com os CIEPs. A análise que podemos fazer sobre esses espaços é que o governo reconhecia que a população das camadas populares, que viviam em comunidade,

³¹ Ver página 59.

não tinha um espaço social de lazer e saúde, para eles havia uma carência desses espaços. Tal política, para além das intenções eleitorais, também pretendia dar noção do direito das comunidades pobres terem acesso a bens culturais e serviços negados na tradição brasileira. A política tinha por intenção dizer que aqueles excluídos também eram cidadãos.³²

Identificamos também, nos documentos oficiais, uma forte presença do caráter esportivo³³ no programa de Educação Física, que foram intensificados com as Coordenações de Centros Olímpicos³⁴. Essas Coordenações deveriam operacionalizar as práticas da disciplina e os projetos de natureza esportiva, com o objetivo descobrir também novos talentos no esporte dentro dos Centros Olímpicos. “O Centro Olímpico irá atender a programas específicos de iniciação esportiva, buscando e estimulando a descoberta de novos talentos”. (RIBEIRO, 1995, p. 243). Além disso, deveriam administrar e ofertar diferentes atividades para a comunidade, que poderiam chegar a um projeto esportivo nacional e trazer para aquele aluno uma nova perspectiva de vida. Este era um dos projetos que previa uma maior aproximação da escola com a realidade dos envolvidos através de eventos e atividades que o CIEP oferecia.

Os Centros Olímpicos foram criados com a função de proporcionar competições; escolinhas de iniciação esportiva; olimpíadas e eventos intermunicipais, voltados para o treinamento desportivo e sistematizado. Esse programa, integrado ao projeto de Educação Física, não se encerrava com os alunos matriculados, as atividades eram direcionadas também à comunidade do entorno da escola (RIBEIRO, 1986), assumindo um papel importante nos CIEPs.

Assim, ao analisarmos os documentos oficiais, identificamos a Educação Física deveria se manifestar de três maneiras: esporte-educação, esporte-participação e esporte-performance.

³² Arquivo Fundação Darcy Ribeiro DR, gb I, 1980.09.00. V5 SEM DATA

³³ Ainda que o viés esportivo identificado nos CIEPs estivesse relacionado com a política da época, décadas de 80 e 90, surgiu um movimento, denominado Movimento Renovador, que começou a questionar a formação do esporte olímpico no campo da Educação Física Escolar. O Movimento Renovador se caracterizou por negar a Educação Física que estava diretamente entrelaçada à aptidão física, desenvolvimento motor e ao esporte, sendo assim, excludente e alienadora. Com influência do movimento de redemocratização do país, nos anos 1980, um grupo de estudiosos da área da Educação Física Escolar passa a criticar arduamente os conteúdos e a forma como eles eram transmitidos aos alunos. Como corrobora Bracht (2010, p. 2): “Nos anos 1980, no contexto de uma ampla movimentação social e política em prol da democratização da sociedade brasileira, constituiu-se, também no âmbito da comunidade da Educação Física brasileira, um movimento, posteriormente denominado movimento renovador, que se caracterizou por uma forte crítica à função atribuída até então à Educação Física no currículo escolar. Decorre dessa crítica uma mudança radical do entendimento do conteúdo da disciplina. “. O discurso buscava trazer temas em que fosse possível repensar a avaliação tradicional, ressaltar a importância do jogo e das brincadeiras como conteúdo da Educação Física Escolar, trabalhar os conteúdos sob a concepção crítica progressista e, também, trazer subsídios para legitimar a disciplina no âmbito escolar (BRACHT et al., 2012).

³⁴ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro DR, gb II, pee 1994.00.00 pasta IV

Essas manifestações marcavam as diretrizes da Educação Física nos CIEPs cujo objetivo era “atender a programas específicos no sentido de incentivar o aparecimento de novos talentos, oportunizou a criação dos Centros Olímpicos, pólos [sic] esportivos localizados nos CIEPs”.³⁵ Como podemos ver na foto abaixo, as competições aconteciam e promoviam a participação de muitas pessoas, tantos alunos, funcionários e professores, como a comunidade.



Imagem 20: Jogos Estudantis

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro

Observemos que a Educação Física escolar foi estruturada de acordo com o momento histórico em que esteve inserida e foi sofrendo mudanças a partir disso. Na segunda metade do século XX foi identificado o caráter esportivo da Educação Física, que embora carregasse novos significados, não extinguiu as características de saúde dos tempos anteriores. Os conceitos de força, recorde e performance passaram a ser mais discutidos e um novo modelo de educação estava sendo proposto. A Educação Física, neste momento, também foi marcada por um discurso de legitimação da disciplina no currículo escolar. Assim, a educação corporal, a partir

³⁵ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro DR, gb II, pee 1994.00.00 pasta IV

da Educação Física, parecia ser uma excelente ferramenta de introduzir na vida dos alunos uma vida saudável, de disciplina e de estímulo à integração social.

Paulatinamente no século XX saímos de um controle do corpo via racionalização, repressão, com enfoque biológico, para um controle via estimulação, enaltecimento do prazer corporal, com enfoque psicológico. (BRACHT, 1999, p.74)

Em relação aos conteúdos abordados, consta, nos documentos oficiais, que os alunos dos CIEPs deveriam aprender os esportes e as regras para associar ao que aprenderam nas salas de aula. Com isso, poderiam perceber que uma Educação Física bem trabalhada desenvolveria noções de ritmo e lateralidade que auxiliaria na alfabetização e ainda, que os jogos e brincadeiras desenvolveriam a criatividade, podendo auxiliar na identificação dos numerais, letras e geometria. (RIBEIRO, 1986, p. 129).

Notamos, ainda, que os jogos e brincadeiras apareciam como conteúdos importantes para além da criatividade, proporcionarem aos alunos uma base para o esporte. “A Educação Física Escolar se utiliza de jogos e brinquedos populares que darão suporte à aquisição de habilidades motoras para o esporte enquanto educação, participação e performance”. (RIBEIRO, 1995, p. 243). A Educação Física esportiva era vista como uma possibilidade de educar corpos disciplinados, o que facilitaria o processo escolar, e promover a integração das crianças. “Vista em sua totalidade, a proposta de Educação Física favorece o processo pedagógico e exerce papel fundamental na integração das crianças ao seu meio social, mobilizando por extensão a comunidade.” (RIBEIRO, 1986, p.130)

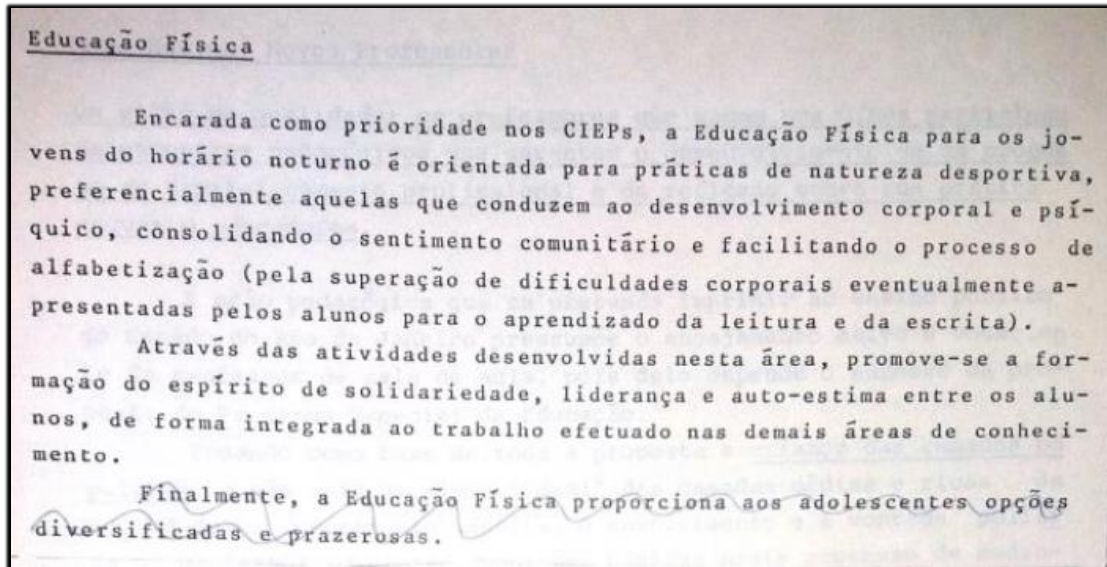


Imagem 21. Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR.GBI - 1986.00.00.V2

A passagem acima é referente à Educação Física da Educação Juvenil, mas ainda que estejamos trabalhando com a educação para as crianças de 7 a 14 anos, o texto nos auxilia na compreensão da concepção da disciplina Educação Física dos CIEPS. Podemos perceber que “o espírito de solidariedade, liderança e auto-estima [*sic*]” eram valores a serem trabalhados pelas atividades corporais e esportivas nos CIEPs, de forma que se auxilia inclusive no processo de alfabetização (ideia do trabalho interdisciplinar). Era bem marcado nos textos políticos, ainda, que a Educação Física poderia integrar o trabalho realizado nas demais áreas de conhecimento.

Quanto à utilização de espaços, a Educação Física poderia acontecer no Salão Polivalente, como indicado anteriormente, ou ainda “nos espaços disponíveis para tal, como por exemplo: pátio térreo da Unidade (quando não houver recreio), campo de futebol, etc.” (RIBEIRO, 1995, p. 244). Como podemos ver, a proposta do programa de Educação Física perpassa pelos principais pontos defendidos em todo o programa de educação dos CIEPs: tempos e espaços adequados para a diversidade de atividades prescritas. Brizola e Darcy investiram em uma disciplina que contribuía para atrair os alunos e a comunidade para as instalações dos CIEPs.

As fotos coletadas da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR) nos deram mais informações sobre a Educação Física dos CIEPs. Os registros confirmaram que de fato as atividades

esportivas e ginásticas aconteciam nas aulas de Educação Física. Como identificado nos documentos do governo referentes a esta disciplina, observemos os conteúdos propostos:



Imagem 22: Aula de Educação Física – Modalidade Vôlei

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro



Imagem 23: Aula de Educação Física – Polichinelo

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro



Imagem 24: Aula de Educação Física – Vela

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro

Esses registros nos mostram diversos elementos que podem ser analisados. Em primeiro lugar, estão de acordo com um tipo de concepção de Educação Física ainda vigente na época, demonstrando a afinidade do programa de viés esportivo. As fotos evidenciam também o espaço amplo em que as aulas aconteciam, com bastante espaço para fruição corporal, fundamentais para estabelecer a educação do corpo.

Outro elemento que nos chama atenção é o uso do uniforme que contribuía para o processo de educação do corpo. Como podemos analisar nas três fotos acima, todas as crianças estão utilizando shorts, blusas e meias padronizadas; destacamos esse material é dos arquivos do CIEPs, portanto, de parte de sua idealização. Isso não quer dizer que possamos afirmar que todas as escolas no formato CIEP tinham provisão desses materiais. Segundo Ribeiro (1995, p.271), cada aluno dos CIEPs recebia um enxoval quando se matriculava, composto de: calça jeans, duas camisetas de manga com o símbolo do PEE, um short de helanca, uma camiseta sem mangas, um par de tênis e dois pares de meia branca. Sendo que “O short e a camiseta só poderão ser usados exclusivamente nas aulas de Educação Física” (RIBEIRO, 1995, p. 271). Essa passagem sugere a intenção de que os alunos incorporassem a ideia de que cada espaço exige uma postura (comportamento) e uma vestimenta, conseqüentemente.

Os alunos deveriam ainda ter cuidado com a limpeza do uniforme, com a higiene pessoal, pois isso fazia parte do processo de educação proposto. Sem o uniforme adequado, os alunos teriam seus responsáveis acionados na escola e poderiam até não entrar na escola, pois alegavam que “[S]e tratado com o devido cuidado, o uniforme terá a durabilidade do ano letivo”. (RIBEIRO, 1995, p. 271). Assim, podemos observar como era estimulado nesse programa de educação a autonomia dos alunos e a incorporação de hábitos higiênicos, uma vez que os alunos deveriam cuidar de seus pertences, deveriam aprender regras, técnicas e participar integralmente do ambiente escolar. Essas eram as prescrições idealizadas na proposta para a Educação Física.

Educação para a Saúde

Podemos perceber que os CIEPs reuniam projetos responsáveis por dinamizar uma educação mais abrangente, a partir da oferta de diferentes atividades corporais, culturais e de saúde. O projeto político-pedagógico abrangia a tríade Educação, Cultura e Saúde, de forma integrada, como busca da formação da cidadania, que se dava a partir da vivência em uma escola com qualidade. Sendo assim, ainda que tragamos os demais programas na presente análise de forma separada, os dados revelam que todos eram previstos para serem trabalhados de forma integrada. O programa da Educação para a Saúde teve grande repercussão nos CIEPs

e serviu como “parte ativa integrante de todo o processo pedagógico, objetivando o desenvolvimento físico, emocional e social dos alunos.”³⁶

Os CIEPs foram planejados para, além de garantir a educação básica, oferecer assistência médica e odontológica. Os idealizadores dos CIEPs acreditavam que havia um déficit com as camadas populares e, que, a partir da educação em tempo integral, com os projetos alinhados, isso poderia ser amenizado. O discurso propagado era que o aluno tinha direito a uma boa escola, como forma de construção da cidadania. A partir dessa ideia central, o projeto Educação Para a Saúde foi desenhado para suprir as necessidades de saúde dos alunos e comunidade e para garantir que os hábitos higiênicos e saudáveis fossem incorporados. Seria através de ações no âmbito da saúde e da prevenção de doenças³⁷, envolvendo todos os setores da escola, inclusive às famílias dos alunos e às comunidades das quais eram parte, que a Educação Para a Saúde iria se estabelecer como importante programa dentro dos CIEPs.

A elaboração de um programa de Saúde que integre o Programa Especial de Educação deve se nortear pela condição dos problemas de saúde, a partir da compreensão do fenômeno saúde/doença como resultante de fatores sócio-econômicos [*sic*] e culturais.³⁸

Esse programa contava com um local designado exclusivamente para atender às necessidades médica-odontológicas, denominado de Centro Médico. Localizados no pavimento térreo de cada CIEP, contavam com uma área de 138m², e ofereciam o atendimento não só para os alunos, como para a comunidade no entorno. O programa tinha como meta investir na informação dos hábitos higiênicos, dos cuidados com a saúde, prevenções de doenças, atividades de educação para a saúde, assistência nutricional, odontológica e médica. (RIBEIRO, 1986). Nota-se que a todo momento estamos esbarrando com trechos que demonstram a preocupação em estabelecer o cuidado com o corpo.

O Centro Médico contava com: dois consultórios para exames clínicos ou oftalmológicos; mesa de exame clínico (que poderia se transformar em mesa de exame ginecológico); sala para entrevistas; sala de enfermagem e banheiro. De acordo com os documentos analisados, os ensinamentos sobre saúde deveriam ultrapassar os limites da escola

³⁶ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro, DR gb II / PEE 1994.00.00 V.5

³⁷ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro, DR gb II / PEE 1994.00.00 V.3

³⁸ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro, DR. gb I / PEE 1984.08.03

e, por isso, contar com um ambiente e recursos apropriados para receber alunos e a comunidade, favoreceria a efetivação da proposta. Assim, as atividades de Educação para a Saúde tinham como principal objetivo disseminar as práticas de higiene, criar hábitos e conhecimento sobre saúde.



Imagem 25 – Avaliação antropométrica

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro

A atividade registrada, na foto acima, é uma avaliação antropométrica, a qual é a aferição de peso, altura, perímetro braquial e perímetro cefálico. Estes dados eram coletados nos CIEPs e colocados em gráficos para o acompanhamento de cada criança. Caso necessário, seria feita alguma ação para cuidar da saúde do aluno. Havia também a acuidade visual, que era para avaliar se tinham alguma alteração visual, em caso positivo, era doado para as crianças óculos gratuitamente, e em casos mais sérios encaminhados para serviços especializados. (RIBEIRO, 1986). Estava previsto que os alunos fossem acompanhados desde o ato da matrícula na escola, com consultas periódicas de enfermagem para avaliação da situação de saúde, de modo que pudessem suprir as necessidades encontradas. “Deverá ser realizada uma consulta de enfermagem para cada aluno por semestre com este fim e mensuração de peso e altura a cada três meses.” (RIBEIRO, 1995, p. 245)

Assim, para garantir todo o atendimento nos CIEPs, com diferentes serviços, a Equipe Técnica era formada por: 1 médico, responsável por atender 4 CIEPs diferentes, com carga horária de 20h semanais; 1 auxiliar de enfermagem para cada CIEP, com 40h semanais e 1 enfermeiro, também com 40h semanais. A equipe de Odontologia era formada por 1 dentista e

2 auxiliares de Odontologia. O atendimento para esse setor era através de clínicas desmontáveis, que contavam com 3 consultórios, com permanência de um mês em cada unidade CIEP. (RIBEIRO, 1986, p. 119). Todos esses serviços estendiam-se para a comunidade.

Buscamos mais informações sobre o tempo reservado para as ações de saúde e identificamos 4 tempos semanais para a 5^a à 8^a série³⁹. Não foram identificados os tempos para a 1^a à 4^a série⁴⁰, mas o atendimento, como apontado, era para todos os envolvidos da escola (e fora dela). Os documentos do governo, inclusive, registraram que os temas ligados à saúde deveriam “ser trabalhados com os alunos através de atividades como dramatizações, vídeos, desenhos, jogos, entre outras.” (RIBEIRO, 1995, p.245). Essas ações, elaboradas pela equipe de saúde, deveriam contar com a colaboração e participação de professores e Animadores Culturais, demonstrando ser mais um programa que consolidava a proposta interdisciplinar proposta.

Nas atividades rotineiras dos CIEPs, podemos identificar aquelas que faziam parte do programa Educação Para a Saúde, as quais contemplavam a todas as séries. O horário reservado para o banho diariamente era uma delas. O tempo de banho era diário e indispensável no projeto dos CIEPs, apresentando um caráter de integração entre a educação e a saúde, uma vez que os alunos poderiam aprender sobre as questões ligadas à saúde e educariam seus corpos. “Entende-se que uma escola de horário integral se faz necessário o banho como medida de higiene. Por esta razão foi criado um espaço no horário escolar para atender essa necessidade”. (RIBEIRO, 1995, p. 269)

Uma antiga aspiração do Governador Leonel Brizola (criar uma escola em que as crianças pudessem ir para casa depois de tomar banho e jantar) agora torna-se realidade com a implantação dos CIEPs em todo o Estado do Rio de Janeiro. Nos vestiários do Ginásio de Esportes, amplos e confortáveis, as crianças tomam um banho diário que é impossível na residência de muitas delas. Consolidando os hábitos indispensáveis de higiene pessoal que contribuem para a boa saúde das crianças, o CIEP promove uma desejável aliança entre a Educação e a Medicina Preventiva. (RIBEIRO, 1896, p. 130)

Essa passagem nos sugere um ideal civilizatório das classes populares por trás das atividades prescritas para os CIEPs. Esperava-se que os alunos adquirissem e incorporassem

³⁹ Hoje em dia considerado 6º ao 9º ano.

⁴⁰ Hoje em dia considerado 2º ao 5º ano

hábitos entendidos como necessários para melhor conviver na sociedade e para se manterem com saúde. Desse modo, a intencionalidade de oferecer o banho diário devia-se ao fato de acreditarem que as camadas populares deveriam ser educadas e estimuladas a incorporar hábitos considerados indispensáveis e porque muitos não tinham a oportunidade de tomar banho em casa diariamente. Como indica Moreira (2015),

A desigualdade de oportunidades educacionais das camadas populares no Brasil inclui o alijamento da incorporação de noções básicas de higiene e funcionais à saúde. Nesse sentido os CIEPs pretendiam oferecer aos alunos todo o suporte necessário para a formação de atitudes e hábitos socialmente estabelecidos a partir de padrões julgados civilizados, pelos padrões da classe média ilustrada. (p.74)

Assim, nos dias das aulas de Educação Física, o professor acompanhava os alunos até os vestiários dos ginásios, para a realização desse banho diário, 10 minutos antes do horário previsto. Nos demais dias, os professores de Prática Educativa deveriam acompanhar os alunos. “Em ambos os casos, os professores serão auxiliados pelo Coordenador de Turno”. (RIBEIRO, 1995, p. 269). Era importante que inserisse o tempo de banho, portanto, como medida de higiene e para que as crianças entendessem o real valor de se adquirir esses hábitos: “[...] o banho diário torna-se um ato educativo, instrumento de valorização da auto-estima [*sic*] da criança” (MONTEIRO, 2009, p.39).



Imagem 26 – Alunos tomando banho no vestiário do CIEP

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro



Imagem 27 – Alunos se vestindo no vestiário do CIEP

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro

De acordo com o estudo de caso de Locatelli e Fonseca (1986), a dinâmica do vestiário observado funcionava bem e os alunos pareciam se comportar de forma esperada pelos agentes escolares.

O vestiário era muito limpo e organizado. As crianças, embora pequenas, se conduziam bem, trocavam a roupa, penduravam as sacolas. Notava-se um excelente relacionamento das crianças com a encarregada do local. Esta parte da escola era a que parecia mais bem organizada. Mesmo após o banho, não se via nada molhado ou desarrumado. As crianças, com a ajuda da pessoa responsável, deixavam tudo na mais perfeita ordem para a turma seguinte.⁴¹

Essa é a visão de uma única unidade dos CIEPs e, evidentemente, não podemos afirmar que essa era a realidade dos demais. No entanto, a partir desse registro podemos perceber que essas ações dialogavam com o que estava prescrito nos documentos do governo. Havia uma intencionalidade clara em se estabelecer as atividades higiênicas como prática educativa, a qual era atrelada a educação do corpo, a incorporação de hábitos e atitudes. Para Locatelli e Fonseca (1986) os alunos estavam estabelecendo uma relação de cuidado com o espaço físico, com o próprio corpo e com seus pertences, a partir da orientação da pessoa responsável pelo local. Essas atividades (de Saúde e as demais práticas corporais sistematizadas sinalizadas) eram todas pertencentes à grade horária oficial dos CIEPs.

Assim, esta escola apresenta condições para desenvolver um projeto curricular que oferece oportunidades para aprendizagens significativas, em diferentes situações e tempos, e em contato com diferentes profissionais. Não mais atividades extraclasse – todas as atividades ali realizadas são entendidas como educativas, no sentido amplo e estrito da socialização efetivada. (MONTEIRO, 2009, p. 37)

Outra informação encontrada na sessão destinada à Saúde dos CIEPs, foi referente a limpeza dos materiais utilizados pelos próprios alunos. Era previsto que, após a refeição, os alunos deveriam jogar a sobra da comida fora na lixeira do restaurante e realizar uma pré-lavagem na bandeja. Podemos identificar esta como mais uma prática educativa que perpassava de internalização hábitos corporais, a qual se tornava possível na medida em que a escola disponibilizava tempo para essas aprendizagens. A ideia era que o aluno passasse a assumir as atividades com mais autonomia e responsabilidade, perpetuando os hábitos de limpeza.

⁴¹ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR.GBI - 1986.00.00. V5

As crianças comem em bandejões resistentes (de aço inoxidável), usando copos e talheres também de aço. Assim que cada aluno termina sua refeição, despeja as sobras de comida no lixo, efetua uma pré-lavagem do material num tanque coletivo e o entrega, através do guichê, para a funcionária encarregada da lavagem final. Desse modo, estimula-se nas crianças o hábito permanente da limpeza, divulgada como fator indispensável à preservação da boa saúde. (RIBEIRO, 1986, p. 120).



Imagem 28: Alunos sendo servidos no refeitório

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro

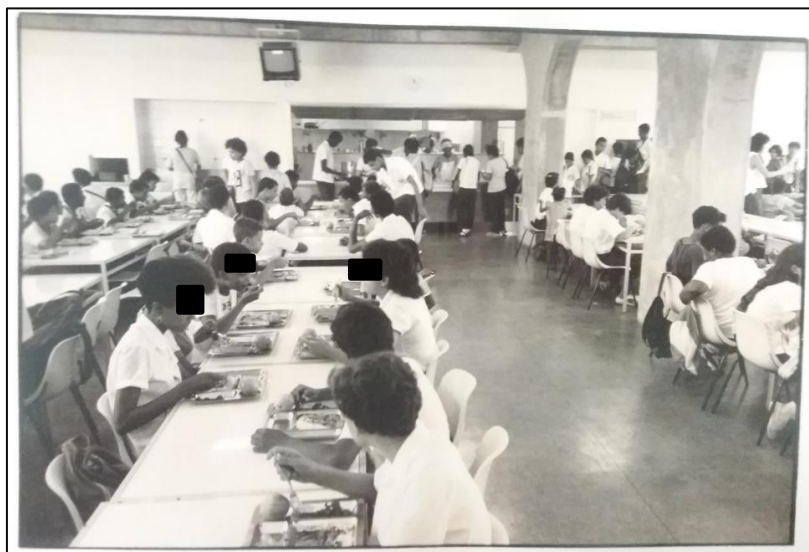


Imagem 29: Alunos dispostos nas mesas padrão

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro



Imagem 30– Alunos higienizando as bandejas

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro



Imagem 31 – Alunos comendo no refeitório

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro

Os refeitórios contavam com um espaço com capacidade para até 200 pessoas sentadas, visto que os CIEPs eram escolas designadas para receberem até 1.000 crianças no turno integral e 400 pessoas a noite, para a Educação Juvenil. Nesse espaço as crianças sentavam juntas, com horários alternados entre as turmas para que garantisse todos sentados, e eram expostas a incorporar técnicas de manuseio de talheres, de se portar a mesa e de como higienizar o material após a utilização. Ainda na sessão destinada ao refeitório, do “O Livro dos CIEPs” (1986),

podemos ver ainda que o espaço destinado a ele era entre dois jardins e que as crianças eram estimuladas a cuidar deles. Todos esses aspectos corroboram para entendermos que o programa dos CIEPs tinha como objetivo educar os corpos dos alunos no ambiente escolar, a partir do maior tempo ofertado e da arquitetura planejada.

Encontramos diversos registros, no primeiro e no segundo livro oficial do governo, Ribeiro (1986; 1995), que indicava que a saúde deveria envolver todos os agentes escolares e membros da comunidade. Para isso, periodicamente, estavam previstas reuniões com os profissionais do PEE para a elaboração de atividades de nutrição, crescimento da criança, bons hábitos de higiene, sexualidade, prevenção de acidentes, primeiros socorros, entre outros. Dessa forma, promovendo eventos e encontros com a comunidade, poderiam educar e estimular os bons hábitos de saúde e higiene, que não deveriam se esgotar no ambiente escolar. Essa era uma forma de expandir os conhecimentos para as camadas populares e favorecer a troca entre escola e comunidade.

Entre tantos temas possíveis que poderiam ser abordados, destacavam as seguintes atividades a serem abordadas de Educação para a Saúde:

- Processo saúde-doença e seus determinantes;
- Saúde/Educação/Cultura na construção da cidadania
- Saneamento/Verminoses/Gastro-enterites [*sic*]/Cólera
- Doenças transmitidas por animais;
- Pediculose/Escabiose;
- Doenças Imuno Preveníveis;
- Poluição ambiental;
- Sexualidade/Doenças Sexualmente Transmissíveis;
- Contracepção e Planejamento Familiar;
- Drogas/Alcoolismo/Tabagismo;
- Saúde Bucal e Dieta Anticariogênica;
- Noções de auto-cuidado [*sic*], Higiene, Curativos e Primeiros Socorros. (RIBEIRO, 1995, p. 245)

Podemos identificar que, além do caráter de educar para a saúde e da medicina preventiva, previa-se na proposta dos CIEPs, a dimensão assistencialista, mas necessária aquelas camadas excluídas dos bens e serviços que devem ser providos pelo estado. Os atendimentos clínicos, oftalmológicos, odontológicos se mantiveram na década de 1980 e 1990, nos dois governos de Brizola. Em 1991, no entanto, II PEE, o programa de Saúde dos CIEPs

atingiu outro patamar: inseriu-se no Sistema Único de Saúde (SUS), a partir de convênios entre estado e prefeituras municipais do Rio de Janeiro. Como indica Darcy Ribeiro (1995)

Cada Núcleo de Saúde do PEE funcionava como unidade de cuidados básicos integrada ao SUS, garantindo-se toda a atenção secundária e terciária (assistência especializada e internações) pelas instituições de saúde dos municípios que, na maioria dos casos, foi também responsável pela localização nos CIEPs do pessoal necessário ao atendimento de nível primário. (p.98)

Esse convênio poderia facilitar o acesso de famílias aos hospitais públicos, como também oferecer o serviço de clínico geral semanalmente. Assim, a escola garantia acesso a bens básicos de saneamento e saúde, indisponíveis nas casas de grande maioria. “A assistência médico-odontológica, a alimentação e os hábitos de higiene eram desenvolvidos como condição para o atendimento dos alunos deste segmento social em horário integral” (MAURÍCIO, 2007, p.5).

De acordo com Ribeiro (1995, p.103), nos últimos três anos do governo, portanto, de 1991-1994, cerca de 350 mil crianças e adolescentes tiveram a saúde e o desenvolvimento físico monitorado pelas equipes de saúde que ocupavam cada CIEP. Os dados indicam que foram realizadas 15.000 visitas domiciliares a alunos e pais; 60.000 consultas de enfermagem; 30.000 horas de palestras sobre educação (para comunidade e alunos); 45.000 consultas e 60.000 obturações feitas. Esses números são alarmantes e nos chamam atenção para a grandiosidade que foi o projeto dos CIEPs, com a possibilidade de atendimento de milhares de pessoas, em diferentes municípios do Rio de Janeiro. Como corrobora Mignot (1989), sobre os CIEPs,

Estava presente no projeto arquitetônico a importância da alimentação, do binômio saúde-educação, do desenvolvimento físico, da formação de hábitos e atitudes, da participação da comunidade na vida da escola e da relação educação e cultura. (p.48)

Como indica Mignot (1989), havia a importância de se estabelecer os esses elementos básicos para a educação proposta por Darcy e Brizola. O projeto geral dos CIEPs não previa somente a alfabetização dos alunos, mas sim garantir que houvesse uma formação completa, a partir do desenvolvimento físico, com programas culturais, esportivos e de saúde. Devemos ter em mente que o programa dos CIEPs foi pensado para atender alunos de camadas populares,

localizados em periferias ou locais de concentração de população de baixa renda. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico vigente visava oferecer e estimular os hábitos de higiene como forma de garantir que incorporassem hábitos civilizados e julgados necessários ao desenvolvimento da própria sociedade. A intenção do governo Brizola era tornar os hábitos considerados saudáveis (banho diário, limpeza de material, cuidado com os pertences, escovação bucal, consulta de enfermagem, atividades corporais, entre outros) em práticas diárias dos alunos, pois como mencionamos anteriormente, o público dos CIEPs era fundamentalmente das camadas populares.

Animação Cultural

Outro programa de total atenção, que contribuía para uma educação corporal e reforçava o papel de atrair a comunidade para os CIEPs, era o de Animação Cultural. Esse programa era visto como necessário para a consolidação de todo o programa dos CIEPs, pois através dele haveria a troca entre comunidade e a escola. Os animadores culturais, os quais eram definidos 3 por CIEP, eram artistas, moradores do município que estava localizado o CIEP, que deveriam ser comprometidos com a “produção cultural comunitária” (RIBEIRO, 1995, p. 255). A ideia presente na estratégia curricular dos CIEPs era que a educação se constrói com mínimos consensos entre pais, comunidade e escola. Na visão de Darcy Ribeiro, os animadores funcionavam como mediadores dos CIEPs. Ficavam encarregados em estabelecer laços com a comunidade, sendo definidos como:

(...) elo de integração entre a escola e a comunidade, uma vez que, conhecendo as suas necessidades, transforma-se em ponte entre as suas manifestações culturais, seus anseios e valores, articulando-os com o processo pedagógico escolar” (RIBEIRO, 1995, p. 91).

Nos dois livros analisados, o “Livro dos CIEPs” (1986) e “O Novo Livro dos CIEPs” (1995) e em diferentes documentos da FUNDAR, há a menção da cultura como fator de integração nos CIEPs. A ideia propagada era que a escola deveria dialogar e trocar saberes com a comunidade do entorno para juntos realizarem uma educação integradora. Todos os

funcionários dos CIEPs deveriam conhecer a realidade, cultura e comunidade que o aluno do CIEP vinha, principalmente os Animadores Culturais. Por este motivo o Animador Cultural foi designado como principal vínculo entre escola e comunidade, articulando o conhecimento que tinha da comunidade para apresentar aos demais professores e para legitimá-lo dentro da escola.

Os animadores eram responsáveis por trabalhar com as turmas do Ciclo Básico, Educação Juvenil, com o Corpo Docente, funcionários dos CIEPs e com a comunidade aos finais de semana, a partir da promoção de atividades culturais. O final de semana tem grande relevância para todo o programa dos CIEP. Assim como para as práticas de esporte e Educação Física, a Animação Cultural também tinha seu horário reservado aos finais de semana (sábado e domingo), de 08 às 17h, podendo se estender até as 22h, para estimular o interesse da comunidade no ambiente escolar.

O objetivo do funcionamento aos finais de semana é o de recuperar para a escola o seu papel de referência dentro da comunidade para o desenvolvimento de atividades de lazer, de cultura, de esclarecimento e outras mais que conjuguem o interesse da escola e da comunidade. (RIBEIRO, 1995, p. 262)

Torna-se importante marcar que os Animadores assumiam a mesma carga horária dos demais professores da instituição, sem diferenciação hierárquica, sendo 40h semanais de trabalho, 30h de trabalho com o CIEP e comunidade local e 10h de treinamento (RIBEIRO, 1995). Assim como os professores de Educação Física, trabalhavam 4 horas a cada final de semana ou 8 horas a cada 2 finais de semana. Verificamos, também, que os Animadores Culturais atuavam junto aos professores de Educação Física para auxiliar na compreensão dos alunos em relação à própria realidade de vida e à realidade da escola. Isto nos sugere que as práticas corporais sistematizadas não eram isoladas e tinham uma função em comum: dinamizar uma formação mais abrangente.

(...) organizou-se de maneira a implementar, no interior do CIEP, projetos que dinamizassem e consolidassem o trabalho escolar, mesclando ações de educação formal e não-formal num processo que ensinasse a formação do aluno de maneira abrangente, sem as limitações que a escola liberal muitas vezes impõe. (RIBEIRO, 1995, p. 59)

Em relação à carga horária para os alunos, como pudemos ver na imagem 19 (p.70) anteriormente, eram 3 tempos semanais sugeridos, além do final de semana. O intuito de oferecer esse programa tanto para os alunos quanto para a comunidade, era para que todos se reconhecessem naquele espaço escolar, pois, como era dito a escola não poderia ser contrastante com o cotidiano das comunidades.

Esses dados, sobre a carga horária destinada à Animação Cultural, demonstram estratégias para estabelecer um sentimento de pertencimento da comunidade com a escola, dos Animadores com o espaço escolar, mas também legitimam o maior tempo dedicado às atividades culturais nas prescrições curriculares dos CIEPs, que perpassam fundamentalmente pela expressividade dos corpos das camadas populares. Nos registros do governo, há a indicação para a realização das atividades expressivas e a presença do discurso de que através da oferta dessas atividades e dos espaços destinados para elas, proporcionariam uma formação mais abrangente nos CIEPs.

Uma preocupação muito presente no CIEP é a de integrar a cultura da escola com a cultura da comunidade, fazendo-as interagir fecundamente. Para tanto foi criada uma posição especial no seu quadro profissional: a dos Animadores Culturais, que relacionam a escola com seu contexto, oferecendo as facilidades com que ela conta – estádio esportivo, biblioteca, salão social e refeitório – para o uso comunitário, sobretudo nos dias em que não tem aula. (RIBEIRO, 1995, p.22)

Podemos perceber, na passagem acima, a indicação dos espaços a serem utilizados pelo Animador Cultural. Além do salão polivalente (estádio esportivo), tão utilizado para diferentes festividades na escola, os Animadores tinham como opções utilizar a biblioteca, salão social e refeitório. As possibilidades, a partir do uso dos espaços, poderiam ser diversas e a intervenção nos corpos também. Os documentos nos fornecem dados ainda mais aprofundados e detalhados sobre essa utilização de espaços, que, pelo visto, eram extremamente valorizadas naquele ambiente. Como identificado por Ribeiro (1995), no “O Novo Livro dos CIEPs”,

I- Sugestões de ações nos espaços dos CIEP/CAIC ⁴²:

⁴² Os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) foram um programa educacional brasileiro criado pelo governo federal, sob a presidência de Fernando Collor de Melo (1990-1992), sendo, portanto, alinhado com o segundo mandato do governo Brizola. O objetivo era oferecer

Quadra: Shows, espetáculos teatrais, de música, de dança, de circo, de mímica, grandes exposições, feiras, festivais, ensaios, festas, bailes, torneios, eventos esportivos que não tenham caráter religioso ou político.

Área Verde: Jardinagem, hortas medicinais ou não, herbários, minhocários, estufas, mudas, adubo orgânico e ações que resguardem a qualidade de vida, a beleza e o equilíbrio ecológico.

Pilotis: Exposições, festas, pagodes, etc.

Biblioteca: Encontro com escritores, lançamento de livros, exposição de artes gráficas, de textos de dramaturgia, de ilustração, de autores, varal de poesias, de cordel, etc.

Auditório: Shows, espetáculos, oficinas, cursos, concertos, seminários, debates, cine-clube [*sic*], encontros, leitura de peças.

Sala de vídeo: Vídeo-clube [*sic*], festivais, mostras, etc.

Terraço: Oficinas

Cozinha/Refeitório: Cozinha cultural, cursos de culinária regional, de doces e bolos, trocas de receitas, aproveitamento de sobras, curso de reciclagem de lixo. (p.257)

Esse registro acima refere-se às atividades que poderiam acontecer nas programações dos finais de semana, o qual nos chama atenção pela variedade de possibilidades que as quais eram sugeridas e possíveis de serem realizadas naqueles espaços. Considerando que o discurso de legitimação do programa perpassava por garantir uma educação completa para as camadas populares, as prescrições curriculares pareciam bem alinhadas a ele. Todos esses espaços indicam que o projeto arquitetônico considerava as especificidades de cada programa disciplinar e indica a forte presença de atividades corporais prescritas. Podemos perceber que o ensino pensado para os CIEPs ia além da estrutura tradicional das escolas de turno parcial e dava possibilidade dos alunos e da comunidade vivenciarem as mais variadas práticas corporais, todas responsáveis por corroborar na aquisição das mais variadas técnicas de corpo.

Essas atividades deveriam ser abertas a toda comunidade, buscando estabelecer a relação escola-comunidade, que tanto nos chama atenção nesse programa. Podemos notar que havia variadas vivências possíveis para serem realizadas nos mais diversos espaços dos CIEPs. Devemos ter em mente que a quantidade de experiências vivenciadas interfere diretamente nos corpos dos sujeitos. Em cada atividade ou oficina, os corpos seriam constrangidos para se

programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, às crianças e adolescentes, em tempo integral. Esse programa, no entanto, não faz parte do escopo dessa presente pesquisa, que se dedica à análise dos CIEPs.

adequarem àquela situação, carregando consigo as marcas culturais daquele espaço, da comunidade.

Os Animadores Culturais, enquanto pessoas oriundas de grupos de teatro, música, de poesia, de movimentos criados espontaneamente ou de associações comunitárias, deveriam levar diferentes linguagens da cultura das camadas populares para dentro da escola. Esta ação possibilitaria não só aos alunos, mas também à comunidade, a identificação dos valores regionais e universais do produto cultural que receberam (RIBEIRO, 1986, p.134). Isso significa que se buscavam pessoas com formações diferenciadas, com linguagens diversas, para atuar naqueles espaços e estimularem a produção cultural e artística.

Sendo assim, seriam eles os responsáveis pelas exposições de filmes para serem postos em debate, a realização de concertos, exposições (pintura, desenho ou fotografia), a montagem de espetáculos de teatro, criação de vídeos, oficinas de arte, criação de clubes ou associações de alunos, realização de jogos e brincadeiras e promoção de festas comunitárias (RIBEIRO, 1986). Essa concepção de educação, que oferece diferentes atividades corporais e expressivas, fez parte de ambos Programas Especiais de Educação, demonstrando que essa era uma concepção de ensino de todo o CIEP, independente do período que foi implantado.

O teatro, a música, a dança, o cinema, o circo, a pintura e tantas outras manifestações artísticas acontecem no cotidiano da escola, com a participação ativa da criança, percebida como um sujeito construtor de sua própria aprendizagem. (RIBEIRO, 1995, p. 92)

Na seção destinada aos Animadores Culturais, no “Livro dos CIEPs” (1986) percebemos a preocupação com os treinamentos pedagógicos para esse grupo. Os animadores tinham o dever de saber trabalhar com as dimensões da educação formal e não formal, sempre aproximando os elementos culturais e escolares do cotidiano dos alunos. Os treinamentos eram fundamentais, pois os Animadores Culturais não tinham formação acadêmica e não eram obrigatoriamente professores, eles normalmente eram artistas/artesãos/músicos que moravam na comunidade. Acreditamos que o trato pela capacitação dos Animadores caminhava na direção de capacitar as pessoas que não tinham formação escolar para trabalharem dentro de uma lógica escolar. Por isso, a ideia da educação formal e não formal. “Os Centros Integrados

de Educação Pública transformaram-se, assim, em escolas para alunos, mas também centros para formação de professores”⁴³.

Há, ainda, a menção de reuniões com a Equipe Central da Secretaria Municipal de Educação, local que os animadores se capacitam e discutem questões relacionadas à cultura brasileira, diferentes linguagens expressivas, elementos da arte-educação e de animação cultural. Esses aspectos nos sugerem o viés defendido no programa educacional dos CIEPs, no qual o sujeito oriundo das camadas populares, economicamente e socialmente, era direcionado para uma educação mais democrática, corporal e, sobretudo, cultural.

Nessa linha, indica-se diferentes eventos que ocorreram naqueles espaços, até aquele momento, pelos Animadores Culturais, como: festival de pipas; apresentação de grupo de capoeira; jornais internos; teatro de bonecos; montagem de Auto de Natal; Semana da Cultura Negra; Feira de Artesanato; rodas de samba e pagode; apresentação de corais, bandas e orquestras; debates sobre arte e educação; encontro de Folia de Reis, Seminários sobre a mulher; debate sobre sexualidade, entre outros eventos realizados pelos diferentes CIEPs (RIBEIRO, 1986). Esses eventos não podem ser encarados como atividades isoladas, demonstram o perfil escolar adotado naquela escola, em que a Cultura aparece como fio condutor.



Imagem 32– Apresentação de Maculele no ginásio poliesportivo

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro

⁴³ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro DR, gbII, pee 1994.00.00 Pasta IV



Imagem 33 – Apresentação de Coral (CIEP 150, Cabo Frio, 1994)

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro



Imagem 34 – Apresentação de Ballet

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro



Imagem 35 – Apresentação de Circo

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro

Desta forma, com a oferta de atividades culturais, os programas dos CIEPs traziam a intenção de atingir a comunidade. Como podemos ver nas fotos acima, diferentes atividades estão sendo desempenhadas, como roda de capoeira, apresentação de coral, apresentação de dança e de palhaço, todas corporais, sendo que cada uma tem um enredo e requer um tipo de comportamento, postura, vestimenta e aprendizagem corporal. Essas práticas de expressão corporal eram formas de incentivar, segundo Darcy (1986), a criatividade da criança, o pertencimento dela a escola e exteriorizar seus sentimentos e emoções.

Educação Artística

No dia -a- dia dos CIEPs, a educação não pode mais ser dissociada das manifestações culturais e artísticas, sobretudo daquelas que já desenvolvem no interior da própria comunidade. Afinal, elas são a ponte viva que leva a comunidade para dentro da escola – e vice-versa. (RIBEIRO, 1986, p.49)

Na linha de atividades que favoreçam a criatividade e as práticas corporais sistematizadas, identificamos a Educação Artística dos CIEPs como outro programa que compõe o currículo e proporciona, em parte das atividades, a expressividade corporal. Como identificado no “O Livro dos CIEPs” (1986), eram valorizadas as diferentes formas de

manifestação corporal, a partir do ensino da Educação Musical, Artes Plásticas e Artes Cênicas. Como aponta Ribeiro (1986),

Quando a criança pinta, desenha, modela, canta, representa, parte das suas vivências e experiências pessoais, as quais ela seleciona, discrimina e estrutura de forma nova. Ela faz muito mais do que reproduzir um objeto ou uma situação: ela se expressa, revelando o essencial de sua personalidade e reestruturando sobretudo a si mesma. As atividades de expressão artística realçam o pensamento divergente que precisa encontrar seu valor e sua aplicabilidade na proposta educacional dos CIEPs. (p.51)

Podemos identificar, a partir dessa passagem e da análise de todo o programa de Educação Artística, alinhado com a Animação Cultural, que a criatividade e a expressão corporal deveriam ser valorizadas nos Centros Integrados. As atividades de cunho artístico eram vistas como essenciais para esse processo de educação que estava sendo proposto, na década de 1980, pós ditadura militar. Com as diferentes atividades possíveis, como cantar, pintar, desenhar, representar, entre outros, os alunos teriam a possibilidade de incorporar técnicas de corpo e vivenciar as propostas artísticas e culturais ofertadas nos CIEPs.



Imagem 36: Alunos desenhando

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro



Imagem 37: Alunos realizando corte e colagem

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro



Imagem 38: Bonecos feito pelos alunos expostos no corredor

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro

Devemos ressaltar que o ensino de Arte foi incluído no currículo escolar pela LDB de 1971, com o nome de Educação Artística, sendo uma atividade educativa e não como disciplina escolar. No entanto, analisamos a Educação Artística, pois, acreditamos que o programa

abrangia uma considerável carga horária e, ao lado dos demais programas que reuniam as práticas corporais, formavam estratégias de uma educação do corpo.

Para os idealizadores do programa de Educação Artística, a arte-educação seria uma possibilidade de agenciar o resgate da memória cultural dos alunos. Sendo assim, são traçadas três diretrizes para a sua estruturação: i) compreensão das finalidades da educação; ii) a percepção da arte como expressão coletiva dos homens sobre o mundo e iii) compreensão da função da arte na educação (RIBEIRO, 1986). Todos os professores da Educação Artística deveriam se preparar a partir dessas diretrizes para garantir uma educação com sentido para os alunos. Para tanto, os professores participavam de treinamentos com debates e discussões, para internalizarem melhor a proposta pedagógica difundida, a qual compreende duas vertentes:

- Arte/Cultura – conceito antropológico de cultura. Arte como necessidade vital, como mediação simbólica do homem com o mundo, participante da construção social.
- Arte/Educação – bases estéticas, expressão e conhecimento. Fundamentos psicológicos, englobando processos de criação, percepção e desenvolvimento mental das crianças. (RIBEIRO, 1986, p. 74).

Essas diretrizes eram comuns às três manifestações artísticas que a Educação Artística englobava (Educação Musical, Artes Plásticas e Artes Cênicas), as quais estão diretamente relacionadas à formação do aluno criativo e com o olhar mais sensível. O educar o olhar é educar as sensibilidades. Estas atividades permitiam que os alunos tivessem em sua jornada escolar um maior tempo de exposição a atividades que permitem a expressão, a representação do mundo, da imaginação e de seus próprios corpos. Basta nos atentarmos a imagem abaixo, onde encontramos no I PEE, a presença de 5 tempos semanais de Educação Artística para as crianças de 1ª à 4ª série e 4 tempos semanais para crianças da 5ª à 8ª série. O estudo de caso de Locatelli e Fonseca (1986) também demonstram os 5 tempos previstos para uma turma de alfabetização:

Turma "B"

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira		
8:00	Aula	Est. dir.	Recreio	Est. dir.	Aula		
8:50	Aula	Recreio	Est. dir.	Aula	Est. dir.		
9:40	Educ. Fís.	Aula	Aula	Recreio	Aula		
10:30	A	l	m	o	c	<u>o</u>	<u>Educ. Art.</u>
11:30	Recreio	Aula	Aula	Aula	Almoço		
12:30	<u>Educ. Art.</u>	Aula	Aula	Educ. Fís.	Recreio		
13:20	Aula	Aula	Aula	<u>Educ. Mus.</u>	<u>Educ. Fís.</u>		
14:10	Aula	<u>Educ. Art.</u>	<u>Educ. Mus.</u>	Aula	Aula		
15:00	Est. dir.	Educ. Fís.	Educ. Fís.	Aula	Aula		
15:50							
16:40							

Imagem 39: Grade horária para a turma "B" – Estudo de Caso

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR.GBI - 1986.00.00. V5

Os dados indicam que havia uma considerável carga horária disponibilizada para essa disciplina, tendo um tempo a cada segunda, terça e sexta-feira de Educação Artística (Artes Plásticas) e Educação Musical às quartas-feiras e quintas-feiras (5 tempos no total). Nota-se que era reservado uma extensa parte da grade curricular para as práticas de natureza corporal, visto que os alunos ainda contavam com mais 5/6 tempos de Educação Física, 3 tempos de Animação Cultural, 4 tempos de Educação para a Saúde e atividades aos finais de semana, como indicado anteriormente.

Em relação aos diferentes conteúdos (Educação Musical, Artes Plásticas e Artes Cênicas) abordados na Educação Artística, é identificado que ainda que sejam de diferentes naturezas, permitem o mais pleno desenvolvimento da criança,

O percurso da educação artística considera o desenvolvimento da criança – de seu poder sincrético à faculdade analítica e à possibilidade de trabalhar criticamente estas duas faculdades. Este percurso parte de atividades que permitem o desenvolvimento livre da expressividade da criança pequena, mobilizando a fantasia, ativando a percepção, possibilitando o conhecimento através do uso e do manuseio de materiais que compõem o mundo corporal, visual e sonoro, além de estimular o conhecimento intuitivo e cultural, já que a experiência com estas linguagens dá continuidade a outras experiências como ler, falar, cantar, escrever, dançar etc., valorizando o caráter lúdico, no qual a *descoberta* participa ativamente do compreender, do expressar e do comunicar. (RIBEIRO, 1986, p.75)

Como apontado no registro acima, havia a preocupação em que a criança se expressasse e criasse sua própria forma de dialogar com o mundo. A partir da Música, da Dança, do Teatro, das brincadeiras, da leitura, da escrita e de todas as atividades expressivas o aluno poderia ser formado com qualidade e criar sua identidade. O fundamental era que a criança exteriorizasse suas emoções pela arte. Podemos perceber como o programa da Educação Artística tem o viés parecido com o da Animação Cultural, que também estava interessada em oferecer ao aluno as mais variadas vivências artísticas/culturais/corporais. Defendiam que as atividades incentivassem a compreensão do mundo, a visão crítica, desenvolvimento do espírito de equipe, coordenação de movimentos, pensamentos e ações. Identificamos nos documentos que,

(...) as atividades de expressão artística podem ter um papel bastante contestador dentro do sistema educacional, contribuindo para que o aluno possa construir seu conhecimento de maneira crítica, enquanto incorpora novos saberes adquiridos através de outras fontes, como a experiência de vida e a cultura popular. (RIBEIRO, 1986, p.81)

É interessante atentarmos que o discurso produzido nos documentos remete à formação crítica do cidadão a partir das vivências mais variadas e das marcas da cultura popular⁴⁴. A ideia era oferecer a maior variedade de elementos artísticos para que ampliassem o conhecimento e criatividade. Os espaços físicos utilizados, para tanto, eram semelhantes aos da Educação Física e Animação Cultural: Salão Polivalente, pátio, refeitório, auditório, biblioteca e etc. Com essa

⁴⁴ O significado de cultura popular aqui refere-se aos elementos culturais pertencentes a uma sociedade ou região, através de diferentes manifestações como arte, música, teatro dança, literatura, folclore, etc, representações do povo.

experiência de ensino, os alunos sofriam diversas intervenções no corpo para se encaixarem nas mais variadas atividades propostas e nas mais variados instalações físicas.

Nos registros do governo, percebemos que, embora o “O Livro dos CIEPs” (1986) traga uma seção específica para a Educação Artística, o “O Novo Livro dos CIEPs” (1995) trazia essa seção desmembrada na parte de Animação Cultural. Essa mudança de organização no principal veículo de propagação das prescrições curriculares, nos permite imaginar os elementos da Educação Artística faziam parte do universo da Animação Cultural. Nos permite também imaginar que as práticas corporais sistematizadas eram trabalhadas de formas integradas, favorecendo a proposta interdisciplinar presente nos Centros Integrados.

Nessa linha, percebemos que havia sugestões de possibilidades de atividades para as linguagens artísticas dentro da sessão da Animação Cultural. Como os livros (“O Livro dos CIEPs”, 1986, e “O Novo Livro dos CIEPs”, 1995) eram disponibilizados para os professores, através das prescrições contidas neles, deveriam basear suas ações. Sendo assim, vejamos a gama de possibilidades que eram indicadas para essa área:

IV- Sugestões de ações com as linguagens artísticas:

Teatro: estudo dos espaços teatrais, sonoplastia, iluminação, estudo do teatro brasileiro, oficinas/cursos, teatro do oprimido, música para o teatro, mímica, preparação corporal, impostação de voz, dicção, teatro de rua, confecção e manipulação de bonecos (luva, dedo, marionete, sombra, caixa preta, vara, etc.), espetáculos internos e externos, oficinais de dramaturgia, criação de textos, adaptação de textos, leitura de textos, cenografia e adereços, festivais, encontros, debates, formação de grupos.

Música: Shows, recitais e concertos internos e externos, oficinas/cursos, trabalho com a voz, instrumentos, confecção de instrumentos, festivais, formação de conjuntos, instrumentais, criação de música, banco de sons da comunidade, levantamento de memória musical da comunidade interna e externa, formação de conjunto de voz e movimentos populares da comunidade, concertos de instrumentos (luteis), pesquisa de materiais sonoros, bienais, formação de conjuntos vocais, formação da banda.

Literatura: literatura oral (provérbios, mitos, lendas, “causos”, ditos, etc.), literatura escrita (jornal, livro, revistas, quadrinhos, poesias, textos), cordel, cursos/oficinas, debates, criação de textos, exposições, bienais, encontros de escritores, contadores de história, feitura de livros, mostras, saraus, banco de textos de autores locais e regionais, letras de músicas, textos dramáticos, rap.

Artes Plásticas/Visuais: cursos/oficinas, exposições, banco de imagens, ilustrações, cartazes, mostras, produção de slides, fotos, fotografias, registros, álbuns de família, da comunidade, artes gráficas e de impressão, oficinais tridimensionais (barro, maquetes, “papier maché”), painéis, murais, visitas e exposições e museus, encontros com artistas locais, reciclagem de materiais, produção de tintas, papéis, argilas, pincéis.

Dança: cursos/oficinas, formação de grupos, dança folclórica, dança moderna, apresentações, debates, danças de salão, expressão corporal, criação de coreografias.

Mídia: Fotografia, vídeo, áudio-visual [*sic*], “slides”, rádio, TV, VT, jornal, cinema, cursos/oficinas, produção de vídeos, de rádio, de jornal, exposição, debates, mostras, videoclubes, vídeo e TV comunitários, cine-clubes [*sic*], encontros.

Circo: cursos/oficinas, formação de grupos (contorcionistas, equilibristas, palhaços, malabaristas), apresentações, debates, encontros, mágica, produção de esquetes. (RIBEIRO, 1995, p. 258)

Nota-se que havia uma grande possibilidade de atividades que poderiam ser realizadas no interior dos CIEPs e, que, todas elas reúnem diferentes técnicas corporais, que podem tanto ser consideradas de Educação Artística quanto de Animação Cultural. As diferentes modalidades acima propostas possibilitariam as mais variadas intervenções no corpo das crianças, a partir do momento que se estabelece uma postura, técnicas, para cada situação. O maior tempo destinado às diferentes manifestações expressivas deixaria as marcas culturais nos alunos, considerado fundamental para a educação que estava sendo proposta. Além disso, corroborava para impulsionar a boa relação entre comunidade e escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou analisar as práticas corporais sistematizadas prescritas nos textos políticos dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), nos dois governos de Leonel Brizola, de 1983/1987 e 1991/1994. O estudo em tela partiu da hipótese que estabelece uma relação entre o aumento do tempo da jornada escolar - educação em tempo integral – e o aumento de práticas de educação do corpo nas prescrições curriculares. Sendo assim, buscamos analisar como as práticas corporais sistematizadas prevista para o currículo, formavam estratégias de se estabelecer uma educação do corpo nos CIEPs.

O investimento da pesquisa científica nas áreas da educação em tempo integral e da educação do corpo, propriamente dita, nos possibilita compreender qual lugar que o corpo ocupa no ambiente escolar, nas mais variadas experiências de ensino de tempo integral. Esse argumento nos moveu a investigar especificamente os programas das práticas corporais sistematizadas dos CIEPs, pois havia indícios que estas práticas corporais contribuíram para um projeto voltado para a educação do corpo. Nesta dissertação tratamos o tema da educação dos corpos nos CIEPs a partir da análise das disciplinas ou conteúdos prescritos no currículo que tinham por intenção educar de forma sistemática e intencional os corpos dos alunos. Esse tipo de estudo mais direcionado para análise das diretrizes, disciplinas e atividades é uma lacuna que o estudo de Moreira (2015) deixou em aberto.

A análise dos documentos nos permitiu concluir que a oferta de atividades variadas, a implantação da jornada em tempo integral e arquitetura escolar planejada, foram alguns dos elementos que contribuíram para estabelecer uma cultura escolar dos CIEPs. Nos CIEPs a cultura escolar se estabelecia a partir do: aumento da jornada escolar, de forma que os alunos aprendem a conviver naquele espaço por mais tempo; nos diferentes espaços disponíveis para a maior convivência dos agentes escolares e para a prática corporal; no maior tempo de permanência do professor na escola que ficava 40h na escola; na lavagem das bandejas após as refeições; no cuidado com o material pessoal e coletivo; no falar baixo; na adoção hábitos saudáveis; e no contato com os diferentes programas sociais, culturais, artísticos e esportivos. Tudo isso só era possível de acontecer pois havia tempo e espaço adequado. Demonstramos, portanto, que a arquitetura, o tempo e as prescrições curriculares influenciavam na formação da cultura escolar dos CIEPs.

Os CIEPs se configuraram como prioridade do governo, a partir do Plano Especial de Educação, e foi estruturado para atender as camadas populares, em suas 9h de jornada escolar. Pretendia-se garantir a assistência médica e odontológica, três refeições ao dia, banho diário, arquitetura planejada, atividades integradas e formar hábitos higiênicos e saudáveis. Identificamos que era primordial nos CIEPs estabelecer-se como uma escola-casa para as camadas populares. A ideia era proporcionar atividades de sala de aula, ao lado de atividades recreativas, esportivas e culturais. Esse projeto de educação tinha como eixo principal estabelecer a conexão e troca de saberes entre escola e a comunidade. Havia todo um plano de estratégias previstos para estabelecer aquele centro de sinergia cultural, tanto para os alunos como para a comunidade no entorno da escola, a partir da estrutura de ensino constituída por programas que tinham essa função de atrair alunos e comunidade para dentro da escola (inclusive aos finais de semana). Essa relação, escola-comunidade, é uma agenda presente nos atuais debates educacionais. As crianças que tem pais que partilham da educação têm melhores desempenhos na escola. Havia um consenso na política dos CIEPs os pais e a comunidade, deveriam participar do processo educacional, garantindo uma relação de confiança e permanência do aluno por mais tempo nos estudos.

Dentre os programas previstos nas prescrições curriculares dos CIEPs, analisamos aqueles que representavam as práticas corporais sistematizadas e que contribuíam para a educação do corpo: Educação Física, Educação Para a Saúde, Animação Cultural e Educação Artística. Identificamos que havia semanalmente uma grande quantidade de tempos destinados para a realização das práticas corporais sistematizadas, quando comparamos com de escolas de tempo parcial. De acordo com os documentos coletados, eram de 5 a 6 tempos semanais de Educação Física, 3 tempos de Animação Cultural, 4 a 5 tempos de Educação Artística e 4 de Educação para a Saúde, somando, em média, 17 tempos semanais por turma. Concluiu-se que as práticas corporais sistematizadas foram valorizadas na grade horária, somando o tempo considerável para o corpo, contrastando com a realidade brasileira até os dias atuais.

Mostramos que os CIEPs contavam com um projeto de arquitetura padrão, constituído por três blocos principais: Prédio principal (refeitório, cozinha, centro médico, 20 salas de aula, auditório e salas de atividades especiais); Salão Polivalente e Biblioteca/Alojamento. O Salão Polivalente era considerado o principal espaço da escola para estabelecer o convívio social, celebrar festividades, realizar as aulas de Educação Física, Animação Cultural e Educação Artística. O espaço além de ser possível de ser utilizado para atividades esportivas (como vôlei,

futebol, basquete, handebol), servia para apresentação de coral; apresentação de danças e ballet; rodas de capoeira; eventos; jogos estudantis; competição e treino do Centro Olímpico; espaço para o Clube Esportivo do final de Semana e as mais variadas atividades corporais, como indicamos pelos registros textuais e fotográficos.

Os espaços para as atividades corporais sistematizadas não se encerravam no Salão Polivalente, a escola também disponibilizava um extenso pátio que servia para as atividades de Educação Física, Animação Cultural e Educação Artística, além de espaço para lazer. Percebemos pelas fotografias que as crianças utilizavam aquele local fosse para realizar uma roda de capoeira, brincar no balanço, correr, realizar atividades artísticas, ou as mais variadas possibilidades. Havia ainda uma parte de recreio coberto, corredores, auditório (para palestras, para atividades de vídeo, de teatro, de artes, etc). Os diferentes espaços poderiam propiciar a realização de atividades corporais e formas de intervenção diretas no comportamento das crianças. Vimos nessa situação que as crianças deveriam aprender as técnicas para saberem servir de seus corpos, como aponta Mauss.

Os espaços específicos para as atividades corporais demonstravam qual tipo de projeto em tempo integral, que aumenta a permanência do aluno na escola, foi proposto. Com os diferentes conteúdos, arquitetura e grade horária previstos, confirmamos a hipótese que o corpo tinha importante uma valorização no projeto dos CIEPs e que, o projeto previa espaço e tempo para fruição corporal. Vemos nos dias atuais, como por exemplo no PME, as atividades corporais no modelo contraturno, sem espaços específicos para a realização e nem sempre alinhadas ao projeto político pedagógico.

Para as atividades de Educação para a Saúde, mostramos que havia a instalação do Centro Médico, com espaço para exames clínicos ou oftalmológicos; mesa de exame clínico (que poderia se transformar em mesa de exame ginecológico); sala para entrevistas; sala de enfermagem e banheiro. A equipe de Odontologia tinha a clínica móvel e realizava uma espécie de rodízio entre os CIEPs do estado, ficando 1 mês em cada CIEP. O projeto dos CIEPs demonstrou garantir espaços apropriados para as diferentes práticas corporais sistematizadas. Os documentos apontavam também a importância dos treinamentos e capacitação de todos os agentes escolares para nortear o trabalho de cada categoria profissional.

Percebemos com a análise dos dados que havia um interesse de formar as crianças dos CIEPs de uma forma mais plural. Darcy e Brizola marcavam em seus discursos e na proposta

dos CIEPs o dever do Estado em oferecer às camadas populares atividades esportivas, culturais e práticas higiênicas de forma integrada a atividades estritamente formais e escolares. O discurso propagado era que as atividades corporais poderiam contribuir para compreensão do mundo, espírito de equipe, respeito a regras e a trabalhar coordenando movimentos, pensamento e ações. Através das atividades artísticas, de dança, de expressão corporal, buscava-se que as crianças organizassem seus pensamentos, emoções e sentimentos. Os registros apontam a necessidade de incentivar a expressividade da criança com as variadas práticas corporais sistematizadas. Percebam que estamos apontando elementos que agenciam o corpo e contribuem para o processo de educação do corpo, propriamente dita.

Nesse sentido, esse estudo contribui com a produção de estudos do tempo integral e com a construção do saber dos CIEPs. Esse projeto educacional legitimou o espaço para corpo nas prescrições curriculares e deu a ele certo protagonismo. Esta experiência de ensino, ainda que localizada somente no estado do Rio de Janeiro, impulsionou a edificação de 500 CIEPs, ofereceu maior quantidade de tempo e espaço para fruição corporal para as camadas populares, ofertou programas ligados à Saúde, Cultura e Educação e fomentou toda uma discussão da experiência em tempo integral, há mais de duas décadas. Devemos lembrar que a presente pesquisa se preocupou em estudar as prescrições curriculares dos CIEPs, e por isso pautou-se em uma análise documental, focada na concepção de educação que sustentava os governos de Brizola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F.Q; ALMEIDA, U.R; BRACHT, V; FARIA, B.A; GHIDETTI, F.F; GOMES, I.M; MACHADO, T.S; MORAES, C.E.A; ROCHA, M.C. **A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II.** Revista Movimento. Porto Alegre, v. 18, n. 02, p.11-37, abr./jun. 2012.

BOMENY, Helena. **A escola no Brasil de Darcy Ribeiro Em Aberto, Brasília**, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física.** Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, Aug. 1999.

BRACHT, V. **A Educação Física no Ensino Fundamental.** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro. 2010.

BRANDOLIN, Fabio. **O Programa Mais Educação no Município de Petrópolis-RJ.** Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.**

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o programa mais educação.**

CAVALIERE, A. M. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.** Revista Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abril 2009.

CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA: UMA NOVA ESCOLA. Estud. av., São Paulo, v.5, n. 13, p.61-77, Dec. 1991. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141991000300004&lng=en&nrm=iso>.access on 15 Jan. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000300004>.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **História (s) da educação integral.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COURTINE, Jean-Jacques. Introdução. In Corbin, A., Courtine, J-J e Vigarello, G. História do corpo - vol. 3 - **As mutações do olhar: o século XX.** Petrópolis: Editora Vozes (2008).

DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda; LINHALES, Meily Assbú. **Pensar a educação do corpo na e para a escola: indícios no debate educacional**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 47, 2011.

EBOLI, Terezinha. **Uma Experiência de Educação Integral**. 3. edição. ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1983.

FRANCH, Mónica; SOUZA, Josilene Pequeno de. **Clocks, calendars and cell phones: An ethnography on time in a high school**. Vibrant, Virtual Braz. Anthr., Brasília, v. 12, n. 2, p. 417-450, Dec. 2015.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. "A escola tá mais... Escolar": a implantação do tempo integral em uma escola de Ensino Fundamental na perspectiva discente. Educ. rev. [online]. 2016, n.59, pp.193-210. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.43960>.

GURGEL, Marina Paradela. **O Programa de Educação Física dos Centros Integrados de Educação Pública (1983/1987 - 1991/1994)**. Trabalho de Conclusão de Curso, Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. 2015.

JUNIOR, Edivaldo Góis; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. **Descontinuidades e Continuidades do Movimento Higienista no Brasil do Século XX**. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003

LÊ BRETON, David, 1953- **A sociologia do corpo** / David Lê Breton; 2. ed. tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LÜDORF, S.M.A. **Corpo e formação de professores de Educação Física**. Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.13, n.28, p.99-110, jan./mar. 2009

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Literatura e representações da escola pública de horário integral**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 27, p. 40-56, set./dez. 2004.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escola pública em horário integral e inclusão social**. Revista Espaço, n. 27, jan./jun.2007.

MAURICIO, Lúcia Velloso. **Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos - Brasil e Europa**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro , v. 22, n. 85, p.875-898, Dec. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362014000400002&lng=en&nrm=iso>. access on 28 Sept. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362014000400002>.

MAUSS, Marcel. **As técnicas do corpo**. In: MAUSS, Marcel Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003, p. 401-422.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987)**. Estud. av., São Paulo, v. 15, n. 42, p. 153-168, Aug. 2001.

MONTEIRO, Ana Maria. **CIEP – Escola de formação de professores**. Em Aberto, Brasília, v.22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009.

MOREIRA, Luiza Silva. **A Educação do Corpo nos Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987/1991- 1994)**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. 2015.

MOREL, Marcia. **A Educação do Corpo no Projeto Anisiano de Educação**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. 2016.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lucia Maria da Franca. **Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral**. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. 2006.

PORTUGAL, M. C.; SOARES, A. J. G.; MOREL, M.; CAVALIERE, A. M. V. **Educação Integral e Educação do Corpo na obra de Anísio Teixeira**. Currículo sem Fronteiras, v. 15, p. 527-542, 2015.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A. 1986.

RIBEIRO, Darcy. **O Novo Livro dos CIEPs**. Brasília. 1995. Editores: Theresa Martha de Sá Teixeira, Lenny Barreiro de S. Lemos, Tatiana Chagas, Gisele Jacson de Araújo Moreira, Celso Ramos de Medeiros, Denise Teresinha Resende.

RIBEIRO, Darcy. **Balço crítico de uma experiência educacional**. In: Carta 15: O novo livro dos Cieps. Brasília: Senado Federal, 1995. p. 17- 24.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação** / Alberto Tosi Rodrigues. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 6. Ed, I. reimp.

SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; BRANDOLIN, Fabio; AMARAL, Daniela Patti do. **Desafios e Dificuldades na Implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1059-1079, July 2017

TEIXEIRA, A. S. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

VERZOLLA, Beatriz Lopes Porto; MOTA, André. **Representações do discurso médico-eugênico sobre a descendência: a eugenia mendelista nas teses doutorais da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo na década de 1920.** Saude soc., São Paulo, v. 26, n. 3, p. 612-625, set. 2017.

VIEIRA, Nuno. **A Hegemonia do Tempo Escolar.** Educação & Realidade, Porto Alegre, Ahead of print, 2015.

ANEXOS

ANEXO I - RELATÓRIO DO TRABALHO DE CAMPO

A consulta sobre os documentos oficiais dos CIEPs para a presente dissertação foi retomada em dezembro de 2016 pelo site online da FUNDAR (www.fundar.org.br) para checar novamente os documentos que tinham disponíveis no acervo. Encontramos no site um livro apresentando os inventários dos arquivos pessoais de Darcy Ribeiro e Berta Ribeiro que fazem descrição dos documentos disponíveis no acervo físico do Memorial Darcy Ribeiro, em Brasília.

No inventário de Darcy Ribeiro o sumário informava 17 séries (assuntos gerais, correspondência geral, documentos pessoais, edições, fotografias, governo João Goulart, governo Newton Cardoso, I Governo Leonel Brizola, II Governo Leonel Brizola, indigenismo, instituições diversas, política partidária, produção intelectual, recortes de jornal, senado, áudio e vídeo).

No inventário referente às produções de Berta Ribeiro encontramos 16 séries (atividades acadêmicas, atividades de pesquisa, atividades editoriais, consultorias, exposições, filmes, formação acadêmica, fotografias, militância, museus, produção intelectual, publicações, recortes de jornal, vida privada, áudio e vídeo). Esse inventário foi desconsiderado por não se tratar da nossa temática central da nossa pesquisa, que são os CIEPs.

Inicialmente, consideramos analisar os documentos referentes ao I Governo Leonel Brizola e II Governo Leonel Brizola para buscar os documentos referentes aos CIEPs e ao Programa Especial de Educação (PEE), de modo geral. Como consta no inventário do Darcy Ribeiro, a série do I governo Leonel Brizola (RJ, 1983/1986) possui como código de referência DR / gBI com data de produção de 1980 a 1987. Segundo o inventário, o âmbito e conteúdo dessa série

Reúne documentação relativa à atuação de Darcy Ribeiro durante o período em que Leonel Brizola exerceu seu primeiro mandato como governador do Estado do Rio de Janeiro (1983-1987). Além da vice-governadoria, o titular esteve à frente de outras instâncias governamentais: foi secretário estadual de ciência e cultura, presidente da Comissão Coordenadora do Programa Especial de Educação – PEE, presidente da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ e presidente

da Fundação de Artes do Rio de Janeiro – FUNARJ. Inclui documentos produzidos antes e ao longo do governo Leonel Brizola, como material de campanha eleitoral, propostas de governos e registros das principais realizações nas áreas educacional e cultural, nas quais o titular atuou diretamente.

Como consta no inventário do Darcy Ribeiro, a série do II governo Leonel Brizola (RJ, 1991/1994) possui como código de referência DR / gbII com data de produção de 1991 à 1996. O sistema de arranjo dessa série está agrupado nas seguintes subséries: i) II PEE (código de referência DR gbII pee), ii) UENF (código de referência DR gbII uenf) e iii) Assuntos Gerais (código de referência DR gbIIag). Segundo o inventário, o âmbito e conteúdo dessa série

Reúne documentação referente à atuação de Darcy Ribeiro durante o segundo mandato de Leonel Brizola à frente do executivo fluminense (1991-1994), quando exerceu o cargo de secretário extraordinário de Programas Especiais, para dar continuidade ao Programa Especial de Educação iniciado no 1º governo de Leonel Brizola.

Além desse inventário que carrega a função de descrever os documentos do acervo físico de Brasília, o site da FUNDAR permite acessar o acervo online com os seguintes filtros: I) Fundo (Todos os fundos: Berta Gleizer Ribeiro, Darcy Ribeiro e Fundar), II) Tipo (Todos os tipos: iconográfico, multimídia e textual), III) Série (assuntos gerais, atividades acadêmicas, atividades de pesquisa, atividades editoriais, consultorias, correspondência geral, doações, documentos pessoais, edições, exposições, filmes, formação acadêmica, fotografias, governo João Goulart, governo Newton Cardoso, I Governo Leonel Brizola, II Governo Leonel Brizola, indigenismo, instituições diversas, militância, museus, política partidária, produção intelectual, publicações, recortes de jornal, senado, vida privada, áudio e vídeo), IV) Subsérie, V) Período, VI) Autoridade, VII) Preferência de consulta e VIII) Assuntos. Do item IV ao VIII depende dos filtros anteriores.

Na primeira consulta selecionamos o filtro: fundo: Darcy Ribeiro, tipo: todos os tipos e como série: o I governo Leonel Brizola, não sendo necessário selecionar os filtros seguintes. Como resultado da consulta foram encontrados 47 registros. Para a segunda consulta selecionamos o filtro: fundo: Darcy Ribeiro, tipo: todos os tipos e como série: o II governo Leonel Brizola, não sendo necessário selecionar os filtros seguintes. Como resultado da consulta foram encontrados 33 registros. Essa etapa de consulta online foi necessária para explorarmos os tipos de documentos que encontraríamos numa etapa seguinte, presencialmente.

O segundo momento da coleta de dados foi uma visita presencial no acervo físico, no Memorial Darcy Ribeiro na Universidade de Brasília (UNB), no período de 23/01/2017 – 26/01/2017. Inicialmente informamos à funcionária responsável pelo acervo que nos debruçaríamos sobre o I e II governo de Leonel Brizola. Escolhemos essas duas séries por acreditarmos que seriam apenas essas que teriam documentos referentes aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

Antes de manusear as pastas, a funcionária responsável nos explicou que todas as séries do acervo possuem pastas com códigos de referência, podendo conter volumes únicos ou mais, por exemplo: DR / gbI 1983.10.10, V.3. DR refere-se à Darcy Ribeiro; gb I ao I Governo Brizola; 1983 o ano; 10.10 a sequência que os organizadores do acervo estabeleceram e V.3, volume 3. Essas pastas estavam organizadas em gavetas buscando seguir uma ordem cronológica. Durante a coleta, notamos, porém, que apesar de estarem organizadas dessa forma, encontramos pastas fora da ordem, possivelmente pelo uso de outros pesquisadores.

Outro ponto que podemos destacar é que alguns documentos não possuíam datas ou estavam com datas diferentes das datas de referências das pastas, como por exemplo: o documento “Estudo de caso alunos CIEP – Alfabetização 1986” de Isa Locatelli e Vania Fonseca, datado de 28/08/1986 está inserido na pasta DR / gb I 1980.09.00, V.4, intitulado “Textos diversos sobre educação”. Acreditamos que essa diferença ou ausência de data pode dificultar a análise do material, já que a nossa análise buscará organizar os eventos cronologicamente.

No primeiro dia manuseamos todas as pastas contidas na série do I Governo Brizola, buscando documentos do Programa Especial de Educação e fundamentalmente sobre os CIEPs. Encontramos diversos documentos como cartas, ofícios, recursos humanos, recursos materiais, relatórios de atividades, artigos etc. Ao final do primeiro dia coletamos 61 documentos em 10 pastas e 9 pastas descartadas, entretanto, não conseguimos finalizar a coleta do I Governo Brizola.

No segundo dia de coleta, retomamos a série do I Governo Brizola. Pesquisamos durante todo o período de funcionamento do acervo (9h às 17h). Ao final do dia, finalizamos a I série do I Governo Brizola. Com o período de permanência maior que o dia anterior, conseguimos pesquisar 27 pastas e 100 documentos.

No terceiro dia de coleta, pesquisamos a série completa do II Governo Brizola. Pesquisamos durante todo o período de funcionamento do acervo (9h às 17h). Ao final do dia, finalizamos a II série do I Governo Brizola. Totalizamos 35 pastas e 146 documentos.

No quarto dia, após a finalização da coleta referente às duas séries pré-estabelecidas no 1º dia (I e II Governo Brizola), decidimos consultar novamente o inventário do acervo em busca de outros documentos que pudessem colaborar com a nossa pesquisa. Ampliamos o nosso escopo para mais 3 séries do acervo: i) Produção Intelectual, ii) Política Partidária e iii) Foto. Essas três séries trazem documentos sobre assuntos gerais, não somente voltados para área da educação. Estabelecemos como critérios de seleção, os documentos cujas pastas continham o CIEP nas suas descrições. Foram 13 pastas e 22 documentos coletados de Produção Intelectual, 2 pastas e 13 documentos de Política Partidária e 8 pastas de Fotos.

ANEXO II: INVENTÁRIO DA COLETA DE DADOS

I. ARQUIVO: DARCY RIBEIRO SÉRIE: I GOVERNO BRIZOLA

1) DR / gb I 1980.09.00 V.2 – “Textos diversos sobre educação”

- a. Submissão – Administração escolar
 - i. Relatório
 - ii. Legislação Anexa
- b. Sugestões para funcionamento dos E-DECS
- c. Comissão de assuntos educacionais do Interior – diagnóstico do município de Casimiro de Abreu
- d. Anexo 1 – Levantamento socioeconômico
- e. Considerações sobre o sistema educacional do Estado do RJ
- f. Pasta de reivindicações dos professores públicos
- g. Ensino e comunidade: que dimensões recuperar? (Ivandro da Costa Sales)
- h. 1982

2) DR / gb I 1980.09.00 V.3 – “Textos diversos sobre educação”

- a. Recursos federais aplicados na área da educação, cultura e desportos em 1981 – dados preliminares

3) DR / gb I 1980.09.00 V.5 – “Textos diversos sobre educação”

- a. Arte e educação

4) **DR / gb I 1980.09.00 V.5 – “Textos diversos sobre educação” – sem data**

- a. Educação no Estado do Rio de Janeiro
- b. Escolarização no ano de 1900

5) **DR / gb I 1981.00.00 V.1 – “ Propostas e subsídios para o novo governo”**

“Propostas para o governo PDT tiradas no I Congresso Estadual do PDT – Nova Iguaçu / RJ – nov. a dez. 1982”

- a. Programa para implantação e desenvolvimento do Projeto Cultura Comunitária (1982)
- b. Contribuição ao I congresso do PDT – por uma política cultural voltada para a comunidade
- c. Ideias para o encaminhamento de uma política cultural do PDT – Luciano Alves Duffrayer
- d. Diretrizes básicas do governo Leonel Brizola na área da saúde
- e. Carta à Darcy

6) **DR / gb I 1981.10.20 – “ Material de Campanha e de propaganda política”**

- a. PDT – Therezinha Zerbine
- b. Placa: “Governo Leonel Brizola”
- c. Matéria sobre o 1º CIEP em São Gonçalo
- d. “A l’ occasion de la visite de Monsieur le Président de la republique française; François Mitterrand, à Rio de Janeiro”
- e. Gouvernement Leonel Brizola un gouvernement qui fait école programme spécial d’ éducation

- 1) “[08/05/1985]“
 - a. Jornal – Escola Viva, Viva a Escola – Suplemento ao diário oficial nº 86 – 08/05/1985
 - b. Manchete: Suplemento da edição nº 1750 – Rio, 2 de novembro de 1985 – Inauguração do CIEP
 - c. Jornal do País – Especial – CIEP – Do projeto à realidade
 - d. CIEP uma realidade – boletim de custos – Revista mensal – 10/01/1986 – nº332 ano XXVII
 - e. Manchete: Building the future now
 - f. Fluminense: O Estado do RJ – 14/11/1985
 - g. “A democracia renasce entre nós – Estado do Rio de Janeiro”
 - h. Livro: Uma lição de futuro – Programa Especial de Educação do governo Leonel Brizola
 - i. Governo Leonel Brizola – Prestação de contas
 - j. Folheto: “Vice governador Darcy Ribeiro – A educação é uma questão de democracia”

7) **DR / gb I 1983.03.29 V.1 – “CCERJ / Plano quadrienal de educação / Plano Educacional de Emergência / PEE”**

- a. Programa Educação – Rio / Prioridades do Plano Quadrienal 1984-1987
- b. Poder executivo – Convênio de Implantação do Programa Educacional de Emergência
- c. Governo Leonel Brizola – Programa Educacional de Emergência 1984 (julho)
- d. Governo Leonel Brizola – Programa Educacional de Emergência 1984 (julho) – 2
- e. Vamos Passar a Escola a Limpo – teses para discussão

- f. Governo Leonel Brizola – Programa Especial de Educação – 31/08/1983
- g. Termo de Convênio da Implantação do Programa Especial de Educação
- h. Resolução CC – nº 001/84, 03 / setembro de 1984 - Comissão Coordenadora do PEE
- i. Ata da 1ª reunião da Comissão Coordenadora do PEE
- j. Reunião da comissão coordenadora em 13/11/84
- k. Jornal da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura do Rio de Janeiro
- l. Plano Quadrienal de Educação e Cultura – 1984-1987

8) DR / gb I 1983.06.10 V.3 – “Construção e edificações do PEE”

- a. Material permanente entregue por CIEP
- b. Minuta: Reforma de escolas
- c. Faturamento dos CIEPs
- d. Ofício nº 142 / PEE / CC / 85
- e. Ofício nº 51 / GVG / 85

9) DR / gb I 1983.06.10 V.7 – “Construção e edificações do PEE”

- a. Escola Viva, Viva a Escola

10) DR / gb I 1983.10.10 V.1 – “Relatórios da Secretaria do Estado de Ciência e Cultura”

- a. Relatório sucinto das atividades da secretaria do Estado de Ciência e Cultura (...) dez. 1983

11) DR / gb I 1983.10.10 V.3 – “Relatórios da Secretaria do Estado de Ciência e Cultura”

- a. Relatório de atividades – fevereiro 1985
- b. Relatório de atividades – março 1985
- c. Relatório de atividades – abril 1985
- d. Relatório de atividades – julho 1985

12) DR / gb I 1983.11.07 V.1/B – “Consultoria Pedagógica de Treinamento”

- a. Programa Escola Viva
- b. Escola de demonstração – relatório 1985/1987
- c. Nomenclatura específica utilizada no treinamento de professores
- d. Teses Aprovadas no Encontro de Mendes (fala I à V)

13) DR / gb I 1984.08.03 – “Documentos diversos de CIEPs”

- a. Entrevista de Darcy ao O Globo - 11.09.84
- b. Matéria de Bruce Handler – 27.08.85
- c. The Times Educational Supplement – 13.09.85
- d. CIEP pré-escolar – Av. dos Desfiles
- e. Inauguração do CIEP Samuel Wainer
- f. Complexo escolar – Av. dos Desfiles
- g. CIEP Tancredo Neves

- h. PEE – FAPERJ – Custos
- i. Revista Der Spiegel nº 35 (agosto/85)
- j. “As professoras do CIEP / Horto Botânico”
- k. Proposta de saúde para o PEE
- l. Carta à Darcy Ribeiro
- m. Livro Angela Mascelani e alunos do CIEP-centro

14) CDR / gb I 1986.00.00 V.2 – “ O Livro dos CIEPs”

- a. Manuscrito

15) DR / gb I 1986.11.04 V.2 – “ Relatórios da Secretaria de Estado de Educação e do PEE”

- a. Consultoria Pedagógica de material didático
- b. Programa Especial de Educação
- c. Gerência operativa de equipamento e mobiliário escolar (outubro 1984 a fevereiro 1987)
- d. Um governo que faz escola – relatório
- e. I Governo Brizola e a Educação

TOTAL:

15 PASTAS – 78 DOCUMENTOS

II. ARQUIVO: DARCY RIBEIRO
SÉRIE: II GOVERNO BRIZOLA

1) DR gb II / ag 1990.01.00 V.1 – “ Menores Abandonados”

a. Espaço flor do amanhã

2) DR gb II / ag 1990.01.00 V.2 – “ Menores Abandonados”

a. Complexo Educacional de Quintino”

- não aproveitamos nada.

3) DR gb II / ag 1990.06.08 V.1 – “ Documentos diversos”

- não aproveitamos nada.

4) DR gb II / ag 1990.06.08 V.2 – “ Documentos diversos”

- a. Relatório de atividades – 92
- b. Construindo o futuro – 2 anos de governo

5) DR gb II / ag 1990.06.22 V.3 – “ Assuntos gerais”

- não aproveitamos nada.

6) DR gb II / ag 1990.12.00 V.1 – “ Secretaria Estadual de Educação”

- não aproveitamos nada.

7) DR gb II / ag 1990.12.00 V.3 – “ Secretaria Estadual de Educação”

a. Câmara de planejamento – Processo nº 03/100.082/92

8) DR gb II / PEE 1990.09.24 V.5 A – “ Capacitação de magistério”

- não aproveitamos nada.

9) DR gb II / PEE 1989.01.00 V.3 – “PEE / CIEP / CIAC / SEEP / FAEP”

- c. A proposta pedagógica dos CIEPs (1991)
- d. Ação cultural nos CIEPs
- e. Ação cultural nos CIEPs – repensando a animação cultural
- f. Diretoria pedagógica – II PEE
- g. Carta de Darcy Ribeiro à Castelo – CIEP/CIAC
- h. Secretaria extraordinária de Programas Especiais – cargos
- i. Decreto de 1991 – Institui o II PEE
- j. Decreto – membros do Conselho pedagógico

10) DR gb II / PEE 1989.01.00 V.6 – “PEE / CIEP / CIAC / SEEPE / FAEP”

- a. Síntese da implantação dos CIEPs
- b. “E onde fica a qualidade do ensino? “- Tatiana Memória
- c. I Programa Especial de Educação – Tatiana Memória
- d. A edificação de um PEE para o povo brasileiro – Tatiana Memória
- e. Secretaria Extraordinária de Programas Especiais
- f. Artigos de resposta à campanha da Globo
- g. Carta de abril de 1995 à Marcello Alencar – Tatiana Memória

- h. A ineficácia da escola pública – Tatiana Memória
- i. Ao jornal O Globo – Tatiana Memória
- j. Texto em resposta à matéria do O Globo “demanda atendida”
- k. Texto “A Luneta de Galileu” de Tatiana Memória
- l. Fala ao aluno
- m. Palavras do embaixador do Brasil em Portugal
- n. CIEPS – As escolas integrais
- o. Texto sem referência

11) “Setembro de 1994”

- a. Jornal: Um Rio de Escolas 1, 2, 3 e 4

12) DR gb II / PEE 1989.01.00 V.10 – “PEE / CIEP / CIAC / SEEPE / FAEP”

- k. Normas e procedimentos para operacionalização dos CIEPs – recursos humanos
- l. Normas e procedimentos para operacionalização dos CIEPs – recursos materiais
- m. Livro: CIEPs e CIACs

13) DR gb II / PEE 1990.09.24 V.3 – “Capacitação do Magistério”

- a. Proposta da capacitação

14) DR gb II / PEE 1990.09.24 V.5 A – “Capacitação do Magistério”

-não aproveitamos nada.

15) DR gb II / PEE 1991.09.12 – “Diretoria Pedagógica”

- n. Relatório de atividades (94)
- o. Governo do Estado – relatório de atividades
- p. II PEE – Documento II
- q. Projeto de Implantação de unidades escolares
- r. Regimento geral de funcionamento

16) DR gb II / PEE 1991.12.09 – “Estudo Dirigido”

- s. Proposta/Justificativa
- t. Linhas mestras do estudo dirigido

17) DR gb II / PEE 1994.00.00 V.3 – “Novo Livro dos CIEPs”

- u. Organização do espaço escolar
- v. Recursos Humanos
- w. Importante: O recreador
- x. Administração do PEE – Tatiana Memória

18) DR gb II / PEE 1994.00.00 V.5 – “Novo Livro dos CIEPs”

- y. Cap. I - Educação e Revolução no Brasil
- z. Cap. II – Uma Revolução Educacional
- aa. Cap. III – A Realidade no Interior do CIEP

bb. Educação no Brasil

cc. Coordenação de divulgação

dd. Cap. V – Investindo na formação de profissionais da educação

19) DR gb II / PEE 1994.00.00 V.6 – “Novo Livro dos CIEPs”

ee. Prefácio

ff. Prólogo

gg. Agradecimentos

hh. Darcy Ribeiro: CIEPS, GPs, CIACs, CCs

ii. Retrocesso na educação

jj. Obscurantismo mata os CIEPs – DR

kk. O PEE

TOTAL:

19 PASTAS – 59 DOCUMENTOS

III. ARQUIVO: DARCY RIBEIRO
SÉRIE: PRODUÇÃO INTELECTUAL

1) **DR pi / Azevedo, E – “Reflexões de um quase cidadão brasileiro”**

- a. Livro: Reflexões de um quase cidadão brasileiro. Autor: Ezio de Azevedo

2) **DR pi / Ribeiro, D. 1980.00.00 / 2 – “Por uma escola pública popular”**

- b. Sobre educação (A3)
c. Sobre educação (A2)

3) **DR pi / Ribeiro, D. 1987.00.00 / 3 – “Cinco teses de uma pedagogia perversa”**

- d. Cinco Teses

4) **DR pi / Ribeiro, D. 1991.00.00 / 1 – “CIEPs e CIACs”**

- e. CIEPs e CIACs

5) **DR pi / Ribeiro, D. 1990.00.07 / 1 – “Os CIEPs de Darcy”**

- f. Os CIEPs de Darcy – Texto

6) **DR pi / Ribeiro, D. 1990.04.22 / - “Artigos Escritos para o Jornal do Brasil”**

- g. Invasores e Pioneiros – Darcy Ribeiro
- h. Nosso desastrado prefeito – Darcy Ribeiro
- i. Fala de outro caipira – Darcy Ribeiro
- j. A obra dos CIEPs – Darcy Ribeiro
- k. A Vitória dos CIEPs - Darcy Ribeiro
- l. Quem tem raiva dos CIEPs – Darcy Ribeiro
- m. O Por quê dos CIEPs – Darcy Ribeiro

7) DR pi / Ribeiro, D. 1983.00.00 / 2 - “Pedagogia Vadia”

- n. Pedagogia vadia – artigo
- o. Entrevista com Darcy Ribeiro
- p. Entrevista da professora Vanilda

TOTAL:

7 PASTAS – 16 DOCUMENTOS

IV. ARQUIVO: DARCY RIBEIRO**SÉRIE: Política Partidária****SUBSÉRIE: Campanha de 1986****1) DR / PP C 86 1985.08.01, V.1/1 a V.1/9 – “Dossiê Pronunciamentos, discursos e entrevistas (1985 – Julho de 1986)”**

- a. Entrevista de Darcy Ribeiro à Rádio Roquete Pinto 01/08/85
- b. Discurso de Darcy Ribeiro na Convenção 04.08.86
- c. Entrevista de Darcy Ribeiro à TV Americana 14.01.86
- d. Entrevista de Darcy Ribeiro ao Relatório Reservado
- e. Entrevista de Darcy Ribeiro ao Jornal do Brasil 20.01.86
- f. Entrevista a Wolfgang Eitel 26/03/86
- g. Entrevista à Rádio Eldorado 24/06/86
- h. Discurso do Professor Darcy Ribeiro 11.06.86

TOTAL:**1 PASTA – 8 DOCUMENTOS**

V. ARQUIVO: DARCY RIBEIRO
SÉRIE: LIVRO

1) **DR AGE 37.013 E 74 V**

Título: Escola Viva

- Fazimentos – Caderno 9

TOTAL:
1 LIVRO

VI. ARQUIVO: DARCY RIBEIRO
SÉRIE: FOTO

1) **PASTA: DR / foto 280 Docs 01 a 222 – “1983-1994”**

2) **PASTA: DR / foto 280 Docs 227 a 394 – “1983-1994”**

3) **PASTA: DR / foto 282 Docs 14 – “1983-1994”**

TOTAL:
3 PASTAS DE FOTOS

ANEXO III - ÍNDICE DOS LIVROS DOS CIEPS

I) O Livro dos CIEPs (1986)

ÍNDICE		CAPACITAÇÃO DO MAGISTÉRIO	
EDUCAÇÃO NO BRASIL		Novo Ensino, Novos Professores	83
O GOVERNO BRIZOLA E A EDUCAÇÃO	11	Atribuições da Consultoria Pedagógica de Treinamento	83
Primeiras Medidas	19	Escolas de Demonstração	84
Mãos à Obra nas Escolas	19	Estrutura do CIEP de Ipanema	85
A Nova Merenda nas Escolas	20	Pré-Escolar	87
Leite para as Crianças	20	Escola de 1.º Grau	88
Transporte Escolar Gratuito	22	CIC — Centro Infantil de Cultura	88
VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	25	Esporte	89
Equiparação de Gratificação por Regência	27	CIEP Avenida dos Desfiles	90
Reposição do Magistério	27	O Sambódromo Segundo Niemeyer	93
Outras Ações Governamentais	28	Complexo Educacional de São Gonçalo	94
Realização do Diálogo	28	Complexo Educacional de São Gonçalo	96
A REVOLUÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA	31	Eixos da Proposta do Treinamento	98
O Encontro de Mendes	31	Criando Agentes Multiplicadores	100
As Teses Debatidas	32	ARQUITETURA DO CIEP	103
O Programa Especial de Educação — PEE	35	Conciliando Custo, Beleza e Rapidez	103
Metas Governamentais	35	O Projeto-Padrão do CIEP	103
O Papel dos Professores	38	Relação das Áreas dos CIEPs	108
OS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA	41	Quem Constrói os CIEPs	108
A Primeira Escola Pública de Dia Completo	41	Quanto Custa um CIEP	109
Características dos CIEPs	42	Fala Oscar Niemeyer	110
A Verdade dos Fatos	43	Nossa Equipe	113
Localização dos CIEPs	45	A VIDA NOS CIEPs	115
A PROPOSTA PEDAGÓGICA DOS CIEPs	47	Atenção Primária em Saúde	115
Uma Escola Democratizadora	47	Saúde: Um Direito Humano	116
A Cultura como Fator de Integração	49	Medicina e Enfermagem	116
Uma Inovação Pedagógica	49	Educação para a Saúde	118
Alfabetização: Desafio em Três Frentes	49	A Equipe Volante de Odontologia	119
Uma Avaliação Pedagógica	49	Nutrição Planejada	120
Recuperando os Renitentes	50	A Cozinha	120
A Questão do Analfabetismo	52	O Refeitório	120
Material Didático Inovador	53	O Plano Alimentar	120
Fala ao Professor: Nosso Desafio	56	Cardápio do CIEP	122
Fala ao Professor: Nossos Alunos	58	O Livro nos CIEPs	124
AS DISCIPLINAS	61	O Livro no Estudo Dirigido	125
(Re)Pensando a Linguagem: Uma Oficina de Redação	61	Circuito Interno de TV	126
Conquistando a Palavra	63	Informática para Crianças	127
Explorando a Linguagem	64	Estudo Dirigido: Aprendendo a Estudar	127
Resolvendo o Impasse da Alfabetização e da 5ª Série	66	As Salas de Estudo Dirigido	128
Material Didático Integrador da 5ª Série	67	Tempo Reservado para Estudo Dirigido	129
Língua Estrangeira	67	Esportes e Educação Física	129
Matemática	69	Educação Física	130
História	70	O Banho Diário	130
Geografia	71	Alunos-Residentes: Algo Inédito	131
Ciências	72	Desenvolvimento do Projeto	131
Educação Artística	74	Atribuições do Casal Residente	133
EDUCAÇÃO JUVENIL: O CIEP À NOITE	77	Animação Cultural: Elo Integrador	133
Consciência Crítica	77	Os Animadores Culturais	134
Linguagem	78	A FÁBRICA DE ESCOLAS	137
Matemática	79	Nova Técnica de Construção Civil	137
Realidade Social e Cidadania	80	As Escolas Isoladas	138
Saúde	80	Casas da Criança	139
Educação Física	81	Casa Comunitária	140
Artes e Cultura	81	A Serviço da Comunidade	140
		REGIMENTO INTERNO DO CIEP	141
		Anexos	149

II) “O Novo Livro dos CIEPs” (1995)

CARTA'	
	11
	17
1ª PARTE	27
CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA - CIEPs	
	41
	47
	63
	71
2ª PARTE	79
CIEPs	
AÇÕES COMPLEMENTARES	85
	89
	91
	97

	105
	111
3ª PARTE	121
OS GINÁSIOS PÚBLICOS	
	143
	167
	179
4ª PARTE	183
CAPACITAÇÃO DO MAGISTÉRIO	
AVALIAÇÕES EXTERNAS DOS CIEPs	193
	205
	221
APÊNDICES	231
	273
	279
ÍNDICE GERAL - N.ºs 1 a 15	287

ANEXO IV – AS 500 EDIFICAÇÕES DOS CIEPS

Escolas de Tempo Integral do Rio de Janeiro *
CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA-CIEPs e GINÁSIOS PÚBLICOS-GPs

01	RJ-CAJU - CAIC	60	NITERÓI	140	CACH. DE MACACU
02	RJ-INHOAJ - CAIC	71	NOVA IGUAÇU	141	ITALVA
03	BELF. ROXO - CAIC	74	BELFORD ROXO	142	CAMPOS
04	RJ-JACAREP. - CAIC	75	NOVA IGUAÇU	143	MIRACEMA
05	RJ-MARÉ - CAIC	87	DUQUE DE CAXIAS	144	CAMPOS
06	ITAGUAÍ - CAIC	89	DUQUE DE CAXIAS	145	CORDEIRO
15	DUQUE DE CAXIAS	90	DUQUE DE CAXIAS	146	S. PEDRO DA ALDEIA
16	SÃO JOÃO DE MERITI	92	RJ-TOMÁS COELHO	147	ARRAIAL DO CABO
21	NOVA IGUAÇU	97	DUQUE DE CAXIAS	148	ARARUAMA
22	NOVA IGUAÇU	98	NOVA IGUAÇU	149	BOM J. DE ITAPOANA
23	QUEIMADOS	99	NOVA IGUAÇU	150	CABO FRIO
24	BELFORD ROXO	100	BELFORD ROXO	151	ANGRA DOS REIS
25	NOVA IGUAÇU	111	NOVA IGUAÇU	152	PARACAMBI
26	NOVA IGUAÇU	112	BELFORD ROXO	153	VOLTA REDONDA
27	BELFORD ROXO	113	NOVA IGUAÇU	154	VOLTA REDONDA
28	NILÓPOLIS	114	SÃO JOÃO DE MERITI	155	ITAGUAÍ
29	SÃO JOÃO DE MERITI	115	SÃO JOÃO DE MERITI	156	ITAGUAÍ
30	SÃO JOÃO DE MERITI	116	BELFORD ROXO	157	VALENÇA
31	DUQUE DE CAXIAS	117	NOVA IGUAÇU	158	PIRAÍ
32	DUQUE DE CAXIAS	118	DUQUE DE CAXIAS	159	RESENDE
33	NOVA IGUAÇU	119	NOVA IGUAÇU	165	RIO DE JANEIRO
34	NOVA IGUAÇU	120	DUQUE DE CAXIAS	166	NOVA IGUAÇU
35	DUQUE DE CAXIAS	121	SÃO GONÇALO	167	NOVA IGUAÇU
36	TERESÓPOLIS	122	SÃO GONÇALO	168	NOVA IGUAÇU
37	BELFORD ROXO	123	NOVA FRIBURGO	169	SÃO JOÃO DE MERITI
38	PETRÓPOLIS	124	NOVA FRIBURGO	170	SÃO JOÃO DE MERITI
41	SÃO GONÇALO	125	SÃO GONÇALO	171	DUQUE DE CAXIAS
46	SÃO GONÇALO	126	SÃO GONÇALO	172	NOVA IGUAÇU
47	NITERÓI	127	PIABETÁ-MAGÉ	173	RJ - ACARI
48	ITAGUAÍ	128	MAGÉ	175	SÃO JOÃO DE MERITI
49	NITERÓI	129	ITABORAÍ	176	DUQUE DE CAXIAS
50	SÃO GONÇALO	130	ITABORAÍ	177	BELFORD ROXO
51	SÃO GONÇALO	131	DUQUE DE CAXIAS	178	BELFORD ROXO
52	SÃO GONÇALO	132	SÃO JOÃO DE MERITI	179	SÃO JOÃO DE MERITI
53	VOLTA REDONDA	133	SÃO JOÃO DE MERITI	180	SÃO JOÃO DE MERITI
54	BARRA MANSÁ	134	NOVA IGUAÇU	183	RJ-CAMPO GRANDE
55	ANGRA DOS REIS	135	SÃO JOÃO DE MERITI	186	NILÓPOLIS
56	CAMPOS	136	NILÓPOLIS	187	NOVA IGUAÇU
57	CAMPOS	137	PETRÓPOLIS	188	NOVA IGUAÇU
58	MACAÉ	138	SÃO JOÃO DE MERITI	189	SÃO JOÃO DE MERITI
59	RESENDE	139	SÃO JOÃO DE MERITI	193	CABO FRIO

195	RJ - ANCHIETA	255	RIO BONITO	297	VASSOURAS
196	NOVA IGUAÇU	257	RIO DAS OSTRAS	298	RIO DAS FLORES
197	BELFORD ROXO	258	SAQUAREMA	299	VOLTA REDONDA
198	DUQUE DE CAXIAS	259	MARICÁ	300	ITAGUAÍ
199	DUQUE DE CAXIAS	260	MAGÉ	302	ANGRA DE REIS
200	BELFORD ROXO	261	PORCIÚNCULA	303	RJ-SAO CONRADO
201	DUQUE DE CAXIAS	262	S.PEDRO DA ALDEIA	304	LEVY GASPARIAN
205	RIO DE JANEIRO	263	ITAPERUNA	305	RJ-P. DE GUARATIBA
206	JAPERI	264	ITAPERUNA	306	SÃO GONÇALO
207	JAPERI	265	S.JOÃO DA BARRA	307	NITERÓI
208	DUQUE DE CAXIAS	266	S.ANTON.DE PÁDUA	308	ITABORAÍ
209	DUQUE DE CAXIAS	267	MIRACEMA	309	SÃO GONÇALO
210	BELFORD ROXO	268	CAMPOS	310	BARRA DO PIRAÍ
216	NOVA IGUAÇU	269	CAMPOS	311	RJ-PACIÊNCIA
217	BELFORD ROXO	270	CAMPOS	312	RIO DE JANEIRO
218	DUQUE DE CAXIAS	271	CONCEIÇ. DE MACABU	313	RJ-S.CÂMARA
219	MAGÉ	272	S. PEDRO DA ALDEIA	314	BELFORD ROXO
220	DUQUE DE CAXIAS	273	S.MARIA MADALENA	315	BELFORD ROXO
223	RJ-SANTÍSSIMO	274	S.SEBASTIÃO ALTO	316	BELFORD ROXO
224	RJ-VILA KENEDY	275	ITAOCARA	317	NOVA IGUAÇU
225	RJ-CAMPO GRANDE	276	CAMBUCI	318	DUQUE DE CAXIAS
226	DUQUE DE CAXIAS	277	CANTAGALO	319	DUQUE DE CAXIAS
227	DUQUE DE CAXIAS	278	PATY DO ALFERES	368	ITAGUAÍ
228	DUQUE DE CAXIAS	279	TRAJANO DE MORAES	369	DUQUE DE CAXIAS
229	DUQUE DE CAXIAS	280	CARMO	370	DUQUE DE CAXIAS
230	NILÓPOLIS	281	PETRÓPOLIS	371	MACAÉ
236	SÃO GONÇALO	282	TERESÓPOLIS	372	SAQUAREMA
237	SÃO GONÇALO	283	SUMIDOURO	373	NOVA IGUAÇU
238	SÃO GONÇALO	284	BARRA DO PIRAÍ	374	BELFORD ROXO
239	SÃO GONÇALO	285	SAPUCAIA	375	BELFORD ROXO
240	SÃO GONÇALO	286	BARRA DO PIRAÍ	376	BELFORD ROXO
241	RJ-MANGUEIRA	287	BARRA DO PIRAÍ	377	BELFORD ROXO
244	RJ-REALENGO	288	MENDES	378	SÃO JOÃO DE MERITI
246	SÃO GONÇALO	289	ENG.PAULO FRONTIN	379	RJ-ANCHIETA
247	SÃO GONÇALO	290	TRÊS RIOS	380	BELFORD ROXO
248	SÃO GONÇALO	291	PIRAÍ	381	VARRE SAI
249	SÃO GONÇALO	292	BARRA MANSÁ	382	RIO DE JANEIRO
250	SÃO GONÇALO	293	VOLTA REDONDA'	383	NOVA IGUAÇU
251	NITERÓI	294	MANGARATIBA	384	ARARUAMA
252	ITABORAÍ	295	VOLTA REDONDA	385	PARACAMBU
253	ARARUAMA	296	RIO CLARO	386	RJ-BANGU

387	NOVA IGUAÇU	429	TRÊS RIOS	470	SÃO JOÃO DA BARRA
388	BELFORD ROXO	430	SÃO GONÇALO	471	PETRÓPOLIS
389	NILÓPOLIS	431	NOVA IGUAÇU	472	PETRÓPOLIS
390	NOVA IGUAÇU	432	RJ-CAMPO GRANDE	473	CORDEIRO
391	MARICÁ	433	RJ-CAMPO GRANDE	474	PETRÓPOLIS
392	RJ-SANTA CRUZ	434	DUQUE DE CAXIAS	475	TERESÓPOLIS
393	MACAÉ	435	RJ-CAMPO GRANDE	476	DUQUE DE CAXIAS
394	NOVA IGUAÇU	436	SÃO GONÇALO	477	PIRAÍ
395	NOVA IGUAÇU	437	SÃO GONÇALO	478	ITABORAÍ
396	QUEIMADOS	438	SÃO GONÇALO	479	CACH. DE MACACU
397	SÃO JOÃO DE MERITI	439	SÃO GONÇALO	480	NOVA FRIBURGO
398	SÃO JOÃO DE MERITI	440	SÃO GONÇALO	481	CAMPOS
399	SÃO JOÃO DE MERITI	441	MAGÉ	482	RESENDE
400	SÃO JOÃO DE MERITI	442	PARAÍBA DO SUL	483	BARRA MANSA
401	JAPERÍ	443	GUARAPIMIRIM	484	VOLTA REDONDA
402	JAPERÍ	444	GUARAPIMIRIM	485	BARRA MANSA
403	VOLTA REDONDA	445	NITERÓI	486	BARRA MANSA
404	DUQUE DE CAXIAS	446	NITERÓI	487	RESENDE
406	DUQUE DE CAXIAS	447	NITERÓI	488	ITATIAIA
407	DUQUE DE CAXIAS	448	NITERÓI	489	RESENDE
408	SÃO GONÇALO	449	NITERÓI	490	TRÊS RIOS
409	SÃO GONÇALO	450	NITERÓI	491	VOLTA REDONDA
410	SÃO GONÇALO	451	ITABORAÍ	492	QUATIS
411	SÃO GONÇALO	452	ITABORAÍ	493	BARRA MANSA
412	SÃO GONÇALO	453	ITABORAÍ	494	MIGUEL PEREIRA
413	SÃO GONÇALO	454	MACAÉ	495	ANGRA DOS REIS
414	SÃO GONÇALO'	455	MACAÉ	496	ITAGUAÍ
415	ITABORAÍ	456	TRÊS RIOS	497	ITAGUAÍ
416	CAMPOS	457	SÃO PEDRO DA ALDEIA	498	ITAGUAÍ
417	CAMPOS	458	CABO FRIO	499	PARACAMBI
418	RJ-ANCHIETA	459	CASEMIRO DE ABREU	500	PARACAMBI
419	APERIBÉ	460	ARARUAMA	998	SUMIDOURO
420	SÃO FIDÉLIS	461	CAMPOS	999	PARATY
421	SÃO GONÇALO	462	CAMPOS		
422	SÃO GONÇALO	463	CAMPOS		
423	SÃO GONÇALO	464	CARDOSO MOREIRA		
424	ITABORAÍ	465	QUISSAMA		
425	SÃO GONÇALO	466	CAMPOS		
426	ITABORAÍ	467	ITAPERUNA		
427	TRÊS RIOS	468	NATIVIDADE		
428	BARRA DO PIRAI	469	S. ANTONIO DE PADUA		

* Esta relação não inclui 97 CIEPs localizados na cidade do Rio de Janeiro e administrados pela Secretaria Municipal de Educação que se utiliza como simples prédios, sem neles implantar o Programa de Escolas de Tempo Integral dos CIEPs.

Fonte: "O Novo Livro dos CIEPs" (1995)