

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

LUIZA SILVA MOREIRA

**A Educação do Corpo nos Centros Integrados de Educação Pública
(1983-1987/1991-1994)**

**RIO DE JANEIRO
2015**

LUIZA SILVA MOREIRA

**A Educação do Corpo nos Centros Integrados de Educação
Pública (1983-1987/1991-1994)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração de Políticas e Instituições Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Dr. Antonio Jorge Gonçalves
Soares

**RIO DE JANEIRO
2015**

SUMÁRIO

	ELEMENTOS PRÉ-TEXTUAIS	5
	LISTA DE IMAGENS	5
	AGRADECIMENTOS	6
	RESUMO	8
	ABSTRACT	9
1	INTRODUÇÃO	10
1.1	A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA	15
1.2	JUSTIFICATIVA	21
1.3	METODOLOGIA	23
2	REVISÃO DE LITERATURA	26
2.1	O CIEP SOB O PONTO DE VISTA DA LITERATURA	26
2.2	AS INTERVENÇÕES NO CORPO A PARTIR DO SÉCULO XX	42
3	EDUCAÇÃO DO CORPO NOS CIEPS	55
3.1	ARQUITETURA E CURRÍCULO NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA ESCOLAR DO CIEP	56
3.2	NORMAS DE HIGIENE E BOAS MANEIRAS NO PROCESSO EDUCATIVO DO CIEP	67
3.3	RELAÇÃO COMUNIDADE E CULTURA NO CIEP	81
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS	99

ELEMENTOS PRÉ-TEXTUAIS

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Deslocamento dos alunos pela rampa central do CIEP	57
Imagem 2	Rampa de acesso entre os pavimentos do edifício principal	57
Imagem 3	Divisória baixa em uma sala de aula do CIEP	62
Imagem 4	Detalhe na divisória baixa na sala do CIEP	62
Imagem 5	Corredor do primeiro pavimento dos CIEPs	62
Imagem 6	Planta da sala de aula padrão n. 8a	65
Imagem 7	Planta da sala de aula padrão n. 8b	65
Imagem 8	Disposição das mesas na sala de aula do CIEP	65
Imagem 9	Mesas do refeitório	68
Imagem 10	Alunos no refeitório do CIEP	68
Imagem 11	Planta do refeitório	69
Imagem 12	Alunos durante uma refeição no CIEP	71
Imagem 13	Alunos comendo no refeitório	71
Imagem 14	Aluna na área de lavagem da bandeja	71
Imagem 15	Alunos limpando as bandejas	71
Imagem 16	Quadro escrito “Arrumação da mesa”	73
Imagem 17	Aluno escovando os dentes	74
Imagem 18	Aluno no Centro Médico do CIEP	76
Imagem 19	Aluno no Centro Médico do CIEP	76
Imagem 20	Alunos tomando banho	80

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer aos meus pais pelo carinho e apoio por toda a minha trajetória de vida. Obrigada por me ensinarem atitudes e valores fundamentais para me tornar o que sou hoje. A decisão de vocês de me apoiarem nos meus momentos de insegurança e fracasso foi essencial para prosseguir com os meus objetivos e desejos.

Agradeço ao meu namorado André Felipe pela compreensão e paciência pelo meu mau humor durante esses dois anos de curso. Por toda a ajuda, lendo e revisando a dissertação para mim, mesmo cansado e cheio de compromissos profissionais. Seu apoio foi fundamental para que eu conseguisse concluir esse trabalho.

Agradeço ao professor e orientador Antonio Jorge Gonçalves Soares pelo auxílio na construção desta dissertação. Obrigado por compreender meus anseios e dificuldades, me mostrando o verdadeiro papel do orientador.

Agradeço em especial à querida amiga do LABEC, Marcia Morel, que me deu todo o suporte e auxílio para discutir ideias, produzir conhecimento e claro, “jogar conversa fora”. Sua presença foi fundamental para permanecer no curso e conseguir concluir esse trabalho.

Agradeço a Sol e aos funcionários da secretaria do PPGE que sempre foram muito solícitos e empenhados a resolver os problemas e esclarecer questões burocráticas.

Dedico este trabalho à minha querida mãe,
Marta e à memória do meu pai, Luiz Antônio,
que me ensinaram valores e me deram todo
apoio e suporte necessário para alcançar todos
os meus objetivos.

RESUMO

MOREIRA, L.S.A Educação do Corpo nos Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987/1991-1994). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Este estudo propõe-se a refletir sobre as práticas corporais e sociais presentes na proposta pedagógica dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que instituíram intencionalmente um currículo voltado para a educação do corpo. Entendemos que o corpo transmite nossas emoções, ações e comportamento a partir do que aprendemos e da sociedade na qual estamos inseridos. É esta mesma sociedade, e a cultura, que determinam modos de vida, como vestir, andar, falar, cumprimentar, amar, isto é, aquilo que é moralmente aceito ou rejeitado. Nosso foco mais amplo é entender como essas práticas foram construídas e instituídas nas instituições escolares e, neste estudo, nos ocupamos especificamente em identificar como tais práticas corporais foram, de forma sistemática, instituídas nas propostas pedagógicas dos CIEPs. Desse modo, o objetivo deste estudo é compreender como a educação do corpo estava presente na proposta de escola de tempo integral dos CIEPs nos dois governos de Leonel Brizola 1983-87 e 1991-94. Foram analisados documentos administrativos e legais referentes à Secretaria Especial de Educação disponíveis no acervo da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR). Observamos em tais documentos as seguintes dimensões: i) arquitetura dos edifícios escolares, ii) normas de higiene e iii) tempo e espaço de fruição do corpo no currículo. A partir dessas dimensões definimos os nossos indicadores. Veremos que a arquitetura escolar e a rotina escolar dos CIEPs estavam integrados à prática educativa e ambas se somavam num processo de fortalecimento da cultura e promoção dos códigos de sociabilidade pensado por Darcy Ribeiro. Características próprias dos prédios dos CIEPs, como paredes rebaixadas das salas de aula, espaços amplos para a livre circulação dos alunos e mobiliário das salas de aula são aspectos da arquitetura que instituíam uma educação sistemática do corpo. Aulas de dança, teatro, artes, esportes, música e jogos integravam o currículo de Animação Cultural e Educação Física que demonstravam o apreço de Darcy Ribeiro pelo aprendizado das artes do corpo e da cultura em geral. O incentivo à educação higiênica, a partir da criação do horário para o banho diário, dos momentos para a escovação dentária, das normas para conservação do material e uma sistematização e organização na lavagem de utensílios usados no refeitório, traziam para esse tipo de escola a obrigação de socializar hábitos considerados civilizados para as camadas populares. Dessa forma, o estudo concluiu que Darcy estava pensando que educar os alunos era também ampliar o conhecimento para a comunidade e principalmente para as camadas populares. Os CIEPs tornavam-se escolas que deveriam ser atraente e mobilizar a comunidade na tarefa de educar as novas gerações e ela própria se educar na direção de uma cidadania plena.

Palavras-chave: CIEP; Educação; Corpo; Escola; Política;

ABSTRACT

MOREIRA, L.S. The Body Education in Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987/1991-1994). 2015. Dissertation (Master of Education) Postgraduate Program in Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This study proposes to reflect body and social practices presents in the proposal of the Integrated Centers of Public Education (CIEPs) that intentionally established a curriculum gone back for the education of the body. We understand that the body transmits our emotions, actions and behavior from what we learned and society which we live. The society and culture that determine ways of life, such as dress, walk, talk, greet, love, that is to say, that which is morally accepted or rejected. Our focus is to understand how these practices were built and established in the school institutions schools, and in this study, we are concerned specifically as such body practices were systematically introduced in the educational proposals of CIEPs. Of this way, the subject of this study aims to understand how the body's education was present in the proposed full-time school CIEPs in the two governments of Leonel Brizola 1983-87 and 1991-94. They were analysed administrative and legal documents about the Special Secretariat for Education available at the Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR). We observed in such documents the following dimensions: i) architecture of school buildings, ii) norms of hygiene and iii) time and body fruition space in the curriculum. From these dimensions define our indicators. We will see that school architecture and the school routine of CIEPs were integrated into educational practice and both were added in the process of strengthening culture and promotion of the codes of sociability thought by Darcy Ribeiro. Own characteristics of the buildings of CIEPs as recessed walls of the classrooms, wide space for the free movement of students and furnishing of classrooms are aspects of architecture which had set up a systematic education of the body. Classes of dance, theater, arts, sports, music and games were part of the curriculum of Cultural Animation and Physical Education in which they showed the appreciation of Darcy Ribeiro to learning the arts of body and cultural in general. Encouraging hygiene education from the creation time for the daily bath, the moments of tooth brushing, the norms for preservation of the material and a systematized organization in the wash of utensils used in the mess hall, brought for this type of school the obligation to socialize considered civilized habits for the popular layers. Of this form, the study concluded that Darcy was thinking that educate students was also extend knowledge for the community and mainly for the popular layers. The CIEPs became schools that should be attractive and mobilize the community in the task to educate the new generations and to educate itself in the direction of full citizenship.

Keywords: CIEP; Education; Body; School; Politics;

1. INTRODUÇÃO

Ao tratarmos o tema dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), nos referimos a uma experiência de ampliação da jornada escolar constituída a partir de uma nova proposta curricular que previa a implantação de inovações educacionais no sistema educacional brasileiro. Com inspirações no projeto “anisiano” de educação, os CIEPs tentaram romper com a tradição curricular presente na rede pública do ensino do Estado do Rio de Janeiro, inserindo no espaço da escola de tempo integral tais como projetos culturais, sociais, de assistência médica e dentária e estreitamento da relação entre a comunidade e a escola.

Os CIEPs ampliaram o tempo e os espaços escolares, introduziram os projetos Animação Cultural, Alunos-Residentes e Estudo Dirigido a partir de uma visão interdisciplinar. Esse novo modelo de escola foi dirigido às crianças das classes populares e, com isso, esse tipo de escola – sendo no contexto brasileiro ainda uma proposta experimental e de pequena escala – tentou aumentar as oportunidades educacionais e reduzir as desigualdades de acesso aos bens culturais e aos cuidados de saúde negados as crianças das classes populares. O discurso que amparava a base da política é que o governo deveria criar uma escola que oferecesse oportunidades de aquisição de capital cultural pelas crianças pobres, tal como era oferecido, de forma privada, aos filhos das classes média e alta. Nesse sentido, a escola deveria ser um centro de irradiação de sinergia cultural, e deveria, também, prestar atendimento básico de assistência médica aos alunos.

O desenho curricular dos CIEPs apresentavam um plano educacional de ampliação do tempo e espaço escolar que incluísse, para além das aulas de núcleo comum, as aulas de reforço, as atividades culturais, esportivas e artísticas, quatro refeições diárias e uma infraestrutura escolar que oferecesse biblioteca, ginásio, salas de informática e refeitório.

De acordo com *O Livro dos CIEPs*, “o CIEP é uma verdadeira escola-casa, que proporciona a seus alunos múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aula com recreações, esportes e atividades culturais” (RIBEIRO, 1986, p. 47). Como é possível identificar nos documentos administrativos, os projetos dos CIEPs mesclavam,

ações de educação formal e não-formal num processo que enseje a formação do aluno de maneira abrangente, sem as limitações que a

escola liberal muitas vezes impunha. É nesse sentido que o estudo dirigido, a vídeoeducação, a saúde, a biblioteca, a animação cultural, a educação física se inscrevem na educação fundamental¹.

Essa passagem demonstra que o programa dos CIEPs tentava romper com a tradição escolar de um currículo engessado que privilegiava conteúdos voltados para a formação intelectual do aluno. Para Monteiro (2009), esse novo modelo de escola se apresentavam com “condições para desenvolver um projeto curricular que oferece oportunidades para aprendizagens significativas, em diferentes situações e tempos, e em contato com diferentes profissionais” (p. 37). Noutro direção, podemos observar que a ideia de escola-casa de Darcy Ribeiro indica que o CIEP era um projeto de suplência das carências e das dificuldades de acesso a bens culturais que as famílias pobres não ofereciam aos seus filhos. Essa observação não se constitui em crítica a proposta, mas devemos pontuar que uma das marcas do discurso que procurava legitimá-la era voltado para educação das crianças e das comunidades pobres. Voltaremos a esse ponto no desenvolvimento do estudo.

Darcy Ribeiro, seu principal idealizador, ambicionava construir tempos e espaços para a oferta de experiências de vida, produção de cultura e formação integral dos alunos. Em concordância com esse pensamento, Maurício (2007) ressalta a importância de oferecer tempo e espaço adequados para a formação completa do aluno.

É necessário tempo de permanência na escola para que a criança com carências sócio culturais ou outras tenha igualdade de condições educacionais se comparamos com as crianças de classe média que têm, em espaços variados e ao longo do dia inteiro, acesso a linguagens e circunstâncias diversas. É necessário tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para exercer direitos e deveres de cidadão numa sociedade complexa como a brasileira do Século XXI. Ninguém adquire hábitos de higiene sem praticar: é necessário tempo para escovar dente; é necessário tempo para fazer leitura crítica das imagens veiculadas pela televisão; é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões em sala de aula. E a necessidade de tempo traz como consequência a necessidade de espaço. São necessárias instalações adequadas para que todos os alunos possam escovar dente e tomar banho; é necessário refeitório adequado para que todos possam comer

¹Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR, gbII, pee 1994.00.00 Pasta IV.

de forma saudável; (...) Assim se constroem valores democráticos.
(MAURÍCIO, 2007, p. 10)

Como é possível notar no discurso de Maurício (2007), é fundamental a ampliação dos tempos e espaços escolares para a proposta de uma escola que busca a construção de hábitos e valores democráticos. Entendemos que os CIEPs utilizaram da ampliação do tempo e escolar para oferecer às crianças de camadas mais populares oportunidades de desenvolvimento a partir de um processo civilizatório e da valorização da cultura popular, cultura essa que Darcy Ribeiro reconhece potência e deve ser valorizada. Ao mesmo tempo, os representantes dessa cultura devem passar por processos de aculturação na aquisição dos instrumentos e bens produzidos pela civilização ocidental e devem ser socializados com os instrumentos de luta de uma sociedade letrada.

De acordo com Ribeiro (1986), a tarefa principal do CIEP era “introduzir a criança no domínio do código culto, mas valorizando a vivência e bagagem de cada uma delas. A escola deve servir de ponte entre os conhecimentos já adquiridos pelo aluno e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada” (p. 48). Nesse sentido, sua função não se restringia apenas a alfabetizar, mas dar condições aos alunos de se iniciarem nos códigos de sociabilidade e na valorização da sua cultura.

O ensino da boa convivência e da vida em sociedade requer o aprendizado e respeito de normas e condutas. Aprender as formas adequadas de se vestir, de sentar, de caminhar e de falar são gestos aprendidos a partir do contexto em que o homem está inserido. O estranhamento de Marcel Mauss (2003), ao desnaturalizar os aprendizados culturais do corpo, se constituiu em uma tradição que deve ser constantemente lembrada por aqueles que se dedicam ao tema. Mattos e Neira (2013) reeditam o pressuposto maussiano ao lembrarem que “os gestos, as posturas e as expressões faciais são criados, mantidos ou modificados em virtude de o homem ser um ser social e viver em determinado contexto cultural (MATTOS e NEIRA, 2013, p. 28).

Entendemos que o corpo possui uma comunicação própria que expõe nossas emoções, sensibilidades, medo e vontades num determinado contexto comunicativo. Essa comunicação corporal é resultado das intervenções sociais em que o corpo está

inserido e moldado pela cultura transmitida, pois o corpo revela modos de vida e valores de uma determinada sociedade. Por isso, o corpo deve ser submetido ao aprendizado das normas de comportamentos e códigos de condutas socialmente estabelecidas. Tal aprendizado passa pelo controle das vontades, das emoções, das formas de realização de funções biológicas, de amar e da maior parte dos movimentos corporais. Desta maneira, para conhecer e apreender os gestos e condutas adequadas à sociedade à que pertence, exige do indivíduo autocontrole e educação do corpo.

Esse processo de transmissão de conhecimento das normas de comportamento e de códigos de condutas pode estar vinculado às diferentes institucionais sociais, como igreja, escola, trabalho, lazer e família. Essas instituições são espaços sociais que influenciam na maneira como somos e como devemos ser. Aprender gestos sociais como vestir, sentar à mesa para uma refeição, cumprimentar, falar, dançar são representações de educação do corpo determinadas pela sociedade em que vivemos.

Entendendo a escola como um desses espaços de intervenção e de desenvolvimento de cultura, Soares define educação do corpo na escola como uma

[...] educação intermediada por múltiplos saberes e práticas que vão da higiene às boas maneiras, dos usos da água como lugar de prazeres específicos ou como local de trabalho, aos banhos como limpeza, dos modos de alimentar-se, vestir-se, amar, dos modos de adoecer, de curar-se, de nascer e de morrer (SOARES, 2006, p. xiii).

Soares (2006) nos indica pontos fundamentais para compreendermos formas de intervenções no corpo que acontecem dentro da escola. A divisão de tempos e espaços para os momentos de aprendizado e lazer, os horários para a prática higiênica (banho, escovação dentária, lavagem das mãos), o controle da alimentação (horários para lanche e almoço), o controle de como vestir (uso do uniforme) e a disposição e as formas do mobiliário escolar são aspectos que indicam formas de educação do corpo na escola.

Assim, o objetivo geral desta dissertação visa compreender como a educação do corpo estava presente na proposta de escola de tempo integral dos Centros Integrados de Educação Pública. Estabelecemos como objetivos específicos: a) realizar uma leitura da proposta de educação do corpo nos CIEPs por meio dos documentos administrativos e legais produzidos pelo Programa Especial de Educação; b) identificar quais práticas

corporais, sociais e culturais estavam presentes na proposta dos CIEPs; c) analisar a proposta arquitetônica e curricular implantadas no programa dos CIEPs identificando suas intervenções na educação do corpo.

1.1 A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

O cenário político e social brasileiro, que marca o período abordado nesta dissertação, passou por muitas mudanças após 21 anos de ditadura militar (1964-1985). O processo de redemocratização do país, a volta dos exilados, o fim da censura e a assinatura da Lei de Anistia remontam o cenário nacional da década de 1980. O processo de redemocratização, com vistas aos novos rumos políticos que o país tomava, promovia na sociedade uma retomada da discussão acerca de vários temas inerentes a um país efetivamente democrático (SILVA, 2011, p.14). Assim, o momento de pós-ditadura se apresentava como um grande campo de debates e disputas, tanto na área política como na social, na econômica e na educacional. O que se buscava, naquele momento, era a reconstrução de um estado democrático.

Na agenda da educação constituía questões históricas, “a erradicação do analfabetismo, a ampliação de vagas de 1º e 2º graus, melhorias das condições das universidades públicas, ampliação de cursos de formação de professores e, ainda, a própria redemocratização da escola” (SILVA, 2011, p.14). A I Conferência Brasileira de Educação (CBE), em São Paulo, e a reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), no Rio de Janeiro, com a temática “Ciência e Educação na Sociedade Democrática” - ambas no ano de 1980 - foram algumas iniciativas dessa nova configuração na educação brasileira (SILVA, 2008, p. 73).

No campo político, essas transformações de reabertura democrática no cenário nacional provocaram a realização, em 1982, das primeiras eleições diretas para governador. Nessas eleições, “todos os partidos recém-criados buscavam consolidar suas diretrizes políticas nas diferentes áreas, inclusive na educação, segundo a fomentação das ideias e ações desse período” (SILVA, 2009, p.20). Esse foi um período de reconstrução nacional que colocava na agenda o direito a voz em todas as esferas sociais (HIRSCHMAN, 1973). Foi um momento de ebulição na política, com a retomada do espaço democrático na sociedade brasileira, com o retorno de vários intelectuais e políticos que foram exilados ou se auto-exilaram no período de arbítrio.

No estado do Rio de Janeiro, Leonel Moura Brizola, ao lado de Darcy Ribeiro, venceram a eleição para governador e vice-governador, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), com o mandato de governo de 1983 a 1987. Além de vice-

governador, Darcy Ribeiro acumulou os cargos de Secretário de Educação e Cultura e presidente do Programa Especial de Educação. Na figura respeitada do antropólogo e educador Darcy Ribeiro, a educação viria a se constituir numa das principais bandeiras do governo Brizola.

O plano educacional do governo Brizola foi elaborado por uma Comissão Coordenadora e chamado de Programa Especial de Educação (PEE). O objetivo do PEE era “consolidar o ensino público moderno, bem aparelhado e democrático, capaz de ensinar todas as crianças a ler, escrever e contar no tempo devido” (RIBEIRO, 1986, p. 35). O PEE englobava a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e projetos como Alunos-Residentes (PAR), Educação Juvenil, Cultura e Recreação, Material Didático, Assistência Médico-Odontológico e Estudo Dirigido (PED).

A construção desse programa educacional se baseava na crítica do governo à tradição antipopular da escola pública brasileira, e na sua incapacidade de formar e alfabetizar os seus alunos das camadas populares. Darcy Ribeiro denunciava o elitismo da educação pública, por favorecer apenas um grupo de crianças que não era a maioria. A escola estava acostumada a lidar com crianças bem alimentadas, estimuladas no seio familiar e que não tinham dificuldades em aprender. Em contrapartida, os alunos desprivilegiados sofriam com um ensino despreparado para atender as suas deficiências e peculiaridades herdadas pela origem social. Darcy reproduzia, conscientemente ou não, o discurso bourdieusiano da violência simbólica² que a escola produzia para os despossuídos de capital cultural no Brasil.

As transformações educacionais começaram pela marca do concreto armado e de uma nova arquitetura escolar que pudesse proporcionar a ampliação do tempo, do espaço e das experiências escolares. Essas mudanças constituíram o que se tornou símbolo deste governo, os CIEPs. Entendemos que a estruturação do programa dos CIEPs rompeu com a estética comum dos prédios e equipamentos escolares, onde a proposta curricular tentava romper com a concepção de escola em voga. Seu aspecto monumental para o contexto arquitetônico onde as escolas foram construídas tinha

² Esse conceito de violência simbólica criado pelo pensador francês Pierre Bourdieu juntamente o sociólogo Jean-Claude Passeron descreve o processo pelo qual a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados.

como intenção, explicitamente afirmado por Darcy Ribeiro, apresentar um espaço organizado e digno para as comunidades populares a que eram destinados.

A responsabilidade pelo projeto arquitetônico dos CIEPs foi entregue ao arquiteto Oscar Niemeyer³ com o compromisso de construir escolas amplas, bonitas e funcionais. Construídos a partir de uma mesma tipologia arquitetônica, os CIEPs respeitavam um projeto padrão de escolas, organizados em três blocos distintos: prédio principal, salão polivalente e biblioteca. Esse projeto-padrão possuía especificidades como paredes rebaixadas nas salas interligadas, rampas de acesso entre os pavimentos e corredores amplos para a livre circulação de turmas móveis.

Essa nova arquitetura escolar proporcionou a estruturação de uma rede de escolas de tempo integral capazes de acomodar até mil crianças em único turno. A estruturação do horário integral nos CIEPs impôs mudanças, tanto no planejamento pedagógico (organização do tempo das disciplinas, composição do currículo, organização do espaço de ensino) quanto na capacitação dos profissionais para atuarem nessa nova proposta. O horário integral dos CIEPs previa aulas de núcleo comum, recreação, artes, educação física, sessões de estudo dirigido, animação cultural, atendimentos médicos e dentários, além de tempos de leitura, alimentação completa e práticas higiênicas (banho e escovação dentária) (RIBEIRO, 1986, p. 132).

Não se tratava de um programa integral de instrução, mas de um programa integral civilizatório, de educação para a vida. As artes, o lazer, a iniciação ao trabalho, tudo isso deveria caber naquele espaço destinado à escola para vida metropolitana moderna (BOMENY, 2001, p. 247). Era preconizado o aprendizado linguístico, o reconhecimento da própria cultura e a formação de atitudes e hábitos. Darcy considerava o aprendizado da língua culta, das atitudes e das informações básicas do funcionamento da sociedade como pontos norteadores a serem trabalhos no ensino primário dos CIEPs. As ferramentas de mobilidade para as camadas populares era a aquisição dos instrumentos de luta na sociedade moderna e metropolitana.

3. Amigo próximo de Darcy Ribeiro, Oscar Niemeyer é considerado um dos nomes mais respeitados e arrojados da arquitetura moderna internacional, idealizador de projetos arquitetônicos pontuais, como a construção da Esplanada dos Ministérios em Brasília, o Museu de Arte Contemporânea de Niterói, o Sambódromo da Marquês de Sapucaí no Rio de Janeiro, o Conjunto Arquitetônico da Pampulha em Belo Horizonte, o Edifício Copan em São Paulo, a sede das Nações Unidas em Nova York, entre outros. Mais informações em: <http://www.niemeyer.org.br>

De fato, a formação de atitudes, hábitos e o aprendizado da língua foram considerados como objetivos principais do processo educativo desenvolvido no CIEP. A ação pedagógica foi definida a partir de três diretrizes: linguístico-cultural, sócio-política e conteúdo das disciplinas. A linha linguístico-cultural está associada ao aprendizado da língua portuguesa como elo integrador de todas as disciplinas, a linha sócio política refere-se a construção da personalidade do aluno e suas atitudes e a linha de conteúdo destaca os principais pontos norteadores das áreas das disciplinas⁴

Seguindo esse processo, os CIEPs pretendiam oferecer a uma criança:

“[...] inclusive suas atitudes básicas diante da sociedade, da família, de si próprio, se comunicam é através das aulas de linguagem. Por isso mesmo elas devem ocupar mais que o dobro da duração de todas as outras matérias, para que haja tempo de cada aluno familiarizar-se com a língua culta falada pela professora e que lhe é estranha, obtendo, a seguir, informações básicas sobre o funcionamento da sociedade e, sobretudo, para aprender a aprender através de aulas, de leitura e da prática”⁵.

Como podemos observar, as principais responsabilidades escolares dos CIEPs ultrapassavam a noção do ler, escrever e contar. Bomeny (2009) acredita que esse modelo de escola possuía um projeto de cunho político-sociológico, considerando que “a escola de tempo integral abriria espaço ao processo civilizador tal como conceituado por Norbert Elias – ação contínua, deliberada, lenta, duradoura e sempre inconclusa na direção da formação de hábitos e valorização de atitudes socialmente aceitáveis para a convivência coletiva” (BOMENY, 2009, p.114).

O aprendizado sistemático da língua, das atitudes e do comportamento se dão a partir do uso do próprio corpo. “O que o corpo permite fazer, o que ele pode dizer. Inventar movimentos e aprender outros. Aprender, por exemplo, os movimentos da escrita”⁶. De acordo Soares (2000), “o corpo é entendido como conjunto de forças capaz de por em movimento determinações precisas, conter e reprimir desejos e preservar energia” (SOARES, 2000, p. 46). Nessa perspectiva, entendemos que o corpo é ativo e controlado, mediante normas de condutas estabelecidas pela sociedade em que está

⁴Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR, gbII, pee 1994.00.00 Pasta IV.

⁵Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR, gbII, pee 1994.00.00 Pasta IV.

⁶Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR, gbII, pee 1994.00.00 Pasta V.

inserido, e que a todo o momento recebe intervenções sociais em diálogo com a sua cultura.

A formação de hábitos, o modo de agir dos indivíduos e os movimentos gestuais foram chamados por Mauss como técnicas do corpo. Para Mauss (2003) o corpo é o principal instrumento do homem, nos quais suas ações são traduções de técnicas ensinadas e/ou imitadas, reproduzidas. O conjunto de ações e movimentos que realizamos são resultados de técnicas aprendidas pela educação que tivemos e pelo modo de agir da sociedade que pertencemos.

Procurando entender a educação das técnicas corporais e a sua relação com as instituições escolares, encontramos o conceito de educação do corpo na escola trabalhado por Soares (2006), como sendo a educação de múltiplas intervenções dirigidas que a escola passa a instituir nos alunos como hábitos sociais desejados e incorporados por ela.

A linha de argumentação indica que o programa de educação dos CIEPs foi pensado para a formação integral do aluno, no qual Darcy Ribeiro introduziu, no currículo e na arquitetura escolar, práticas que instituiriam uma educação sistemática do corpo. Os detalhes cuidadosamente pensados na arquitetura e na organização curricular dos CIEPs faziam parte desse processo de educação do corpo, a destacar: a instauração das paredes rebaixadas com o intuito dos alunos e os profissionais da escola falarem mais baixo, respeitando o espaço comum sem interferência sonora nas outras salas de aula, maior circulação de alunos pelos amplos corredores, entrada de luz natural nas salas de aula.

Havia a institucionalização de horários para práticas higiênicas (escovação dentária e banho), inclusão de momentos de leitura na biblioteca para estimular esse hábito, maior carga horária para o aprendizado da língua e espaços escolares divididos em tempo de lazer e tempo de aprendizado dos conteúdos requeridos, para as camadas populares lutarem por um espaço na sociedade pautada pela norma culta da língua, pela gestão civilizada do corpo e pelos saberes científicos. Estes fatos nos leva a pensar como esses agenciamentos do corpo, presentes na proposta de tempo integral dos CIEPs, marcaram uma proposta sistemática de educação do corpo nos espaços e tempos curriculares.

Nesse sentido, esta dissertação pretende apontar práticas e saberes transmitidos pela escola que passam a ser instituídos no currículo como hábitos e atitudes aceitáveis incorporados pela sociedade. Reafirmamos que a nossa investigação se propõe a analisar essas intervenções na experiência dos CIEPs, sob o ponto de vista arquitetônico e curricular, indagando quais foram as práticas educacionais intencionais presentes no currículo voltadas para a educação do corpo?

Torna-se válido ressaltar que para além das vinculações de propaganda político-partidárias, da qual os CIEPs fizeram parte, nos concentraremos na sua relevância para o campo da educação como proposta que tinha a intenção de romper em vários níveis com a tradição e cultura educacional instituída. Assim, ao explorarmos o programa em tela, optamos por entrar no debate que discute as intenções político partidárias de seus implementadores. Essa opção se deu, não por desconsiderar importante a história política do estado do Rio de Janeiro e os projetos de poder que se associavam ao discurso do brizolismo a partir do programa, mas em função de pensar que, para além das intenções políticos partidárias da época, os CIEPs produziram efeitos para pensar a tradição desafortunada⁷ da educação no Brasil e nos legou um aprendizado para pensarmos o tipo de escola que ainda oferecemos às novas gerações, sobretudo as oriundas das camadas populares. Nesse sentido, tentamos penetrar na dimensão específica da educação do corpo, presente no programa, sem argumentar a favor ou contra, mas penetrar pela magnitude de um projeto inconcluso como vários outros na tradição da educação brasileira.

⁷Lovisololo (1989) que argumenta que tivemos grandes educadores e propostas inovadoras que não se constituíram em tradição ou em políticas educacionais de estado duradouras.

1.2 JUSTIFICATIVA

As inovações a respeito das políticas públicas no período de reabertura democrática (anos 1980) presumia “proteção integral” às crianças e adolescentes enquanto sujeitos e cidadãos merecedores deste direito. Assim, foi estabelecido um avanço conceitual e principiológico da Constituição Federal (CF) de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 (OLIVA e KAUCHAKJE, 2009). As bases para a ampliação da jornada escolar podem ser constatadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005 de 25/06/2014). Todavia, no Brasil permanece o desafio de estruturar uma educação pública em horário integral, em função de uma instituição que, entre idas e vindas, ainda não se tornou definitiva.

Nos últimos trintas anos, os CIEPs permaneceram como uma experiência relevante nas discussões sobre o governo assumir a responsabilidade de oferecer uma educação em horário integral nas redes de ensino público. Na produção acadêmica e científica em educação foram encontradas pesquisas que se propuseram a refletir sobre os projetos presentes no Programa Especial de Educação. Observou-se que projetos articulados ao CIEPs, como Projeto de Alunos-Residentes (PAR), Projeto de Cultura e Recreação e Projeto de Estudo Dirigido (PED) também ganharam enfoque, enquanto o aprofundamento da proposta curricular e arquitetônica, como espaços e tempos pedagógicos de educação do corpo, não se constituíram como vertente de maior aprofundamento investigativo.

Este estudo pretende apresentar um campo de debate pouco tratado na educação, mas que se constitui em tema central quando se discute ampliação da jornada escolar. A introdução de atividades na grade curricular como artes, música, dança e educação física, principalmente na escola de horário integral, nos faz refletir sobre a educação do corpo e seu papel na estruturação desse projeto pedagógico. Nesse sentido, esta dissertação demarca pensarmos na educação do corpo presente na proposta dos CIEPs e seus reflexos na estruturação do currículo escolar desse programa educacional. O estudo dessas práticas corporais, como dispositivos disciplinares e pedagógicos, exige atenção para entendermos as ações que inclui o corpo como reprodutor de cultura e ações sociais estabelecidas pelas instituições escolares.

Modos de vestir-se, andar, dançar, hábitos alimentares, hábitos higiênicos podem ser considerados práticas corporais ensinadas pela sociedade e reforçadas ou rejeitadas pelas escolas que passam a transmiti-las às novas gerações. Devemos ter em mente que os currículos escolares em ação estabelecem formas de diálogo em reprodução ou transformação da cultura. Desta forma, torna-se relevante o aprofundamento do tema, e justificável o estudo dessas práticas corporais transmitidas e/ou ensinadas pelas instituições de ensino.

Como foco dessa pesquisa, os CIEPs se apresentam como um campo fecundo de análise, compreendendo o rompimento com a estética escolar e com a organização curricular que tiveram na rede de ensino público da época. Esperamos que esta pesquisa lance luzes sobre a temática da educação do corpo e apresente novos campos para pesquisa para pensarmos as práticas corporais em geral, que são transmitidas pela escola em permanente diálogo com a cultura.

1.3 METODOLOGIA

O percurso metodológico desta pesquisa nos levou a investigar e estudar fontes primárias e secundárias, nas quais práticas corporais, sociais e culturais estavam presentes. Analisamos documentos administrativos e legais referentes à Secretaria Especial de Educação disponíveis no acervo da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR). O acervo documental apresenta um arquivo pessoal de Darcy Ribeiro e documentos produzidos por toda a sua trajetória política. O arquivo integra versões de livros, discursos, entrevistas impressas e em vídeos, fotografias e um volume significativo de material de campanha política acionada a partir do programa em tela.

A documentação integrante do arquivo textual foi organizada em quinze grandes conjuntos, ou séries: *documentos pessoais, indigenismo, governo João Goulart, 1º Governo Brizola (1983-1986), Governo Newton Cardoso, 2º Governo Brizola (1991-1994), senado, política partidária, instituições diversas, edições, correspondência geral e fotografia.*

O acesso e a consulta ao acervo não apresentaram dificuldade, pois o mesmo possui espaços de buscas detalhados e categorizados por série, subsérie, período e assunto. Na consulta do acervo *online* os documentos não estavam digitalizados, permitindo apenas a descrição do conteúdo, a quantidade de documentos e a localização no acervo físico. A utilização deste acervo e o levantamento físico dos documentos deram subsídios para o debate proposto nesta dissertação.

A primeira fase da coleta foi realizada no sítio da FUNDAR (www.fundar.org.br) por meio de consulta do acervo *online* de Darcy Ribeiro⁸. Sendo assim, selecionamos duas séries para análise: 1 governo Leonel Brizola 1983-1987, 2 governo Leonel Brizola 1991-1994.

Na série *1 governo Leonel Brizola 1983-1987* foram encontrados 47 registros: a proposta para a formulação de políticas públicas, relatórios sobre as secretarias públicas, planejamento e construção da Avenida dos Desfiles (Sambódromo), construção das edificações previstas no Programa Especial de Educação (PEE), plantas arquitetônicas dos CIEPs, projetos vinculados ao PEE e a outros assuntos

⁸ A Fundação Darcy Ribeiro é um acervo documental que disponibiliza o acesso aos inventários analíticos dos arquivos pessoais de Darcy Ribeiro e da antropóloga Berta Gleizer Ribeiro.

governamentais (campanha do Partido Democrático Trabalhista e Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro).

Do mesmo modo, na série 2 *governo Leonel Brizola 1991-1994* foram encontrados 33 registros referentes ao II PEE, implantação da Universidade Estadual Norte Fluminense (UENF), concurso público de professores para o CIEP, documentos da diretoria pedagógica do II PEE, relatórios da Consultoria de Treinamento e aos projetos vinculados ao PEE (projeto Alunos-Residentes, Informática Educativa, Material Didático e Programa “Saúde nos CIEPs”).

A segunda fase da coleta foi realizada por meio de uma visita ao acervo físico localizado no Memorial Darcy Ribeiro, na Universidade de Brasília. Nesta fase exploramos os 88 documentos das duas séries descritas na primeira fase da coleta, analisando seu conteúdo e sua relevância para o tema deste estudo. Desta forma, os documentos selecionados para a nossa análise foram: relatórios sobre a proposta pedagógica, arquitetônica e curricular dos dois PEE, regimento interno, manuscritos de livros, entrevistas concedidas por Darcy Ribeiro, relatórios gerais feitos pela Consultoria Pedagógica de Treinamento, fotografias de eventos e cerimônias ocorridas nos CIEPs.

Elaboramos uma revisão de literatura selecionando teses e dissertações que se propuseram a aprofundar a análise sobre os CIEPs. A busca foi realizada no banco de teses do portal CAPES, (www.capes.gov.br) e no acervo dos programas de Pós-Graduação em Educação. O critério de inclusão para fazer parte do estudo foi a busca nas obras por meio da palavra-chave *CIEP*.

Após essa primeira busca foram encontrados 44 estudos sendo, 37 dissertações e sete teses. Partindo deste universo de 44 estudos, foi realizada uma análise dos resumos, sumários e considerações finais, e os estudos que não apresentavam o programa dos CIEPs como sua principal temática foram descartados da pesquisa. Por outro lado, os estudos que analisaram programas de animação cultural, estudo dirigido e alunos residentes foram incluídos, entendendo que esses programas faziam parte da proposta pedagógica dos CIEPs. Ao final, foram selecionadas/utilizadas onze dissertações e uma tese.

No caso da análise da produção científica sobre educação do corpo utilizamos trabalhos de autores que se propuseram estudar essa temática como: Soares (2000),

Mauss (2003), Oliveira e Vaz (2004), Gondra (2004) e (2005), Oliveira (2006), Courtine (2008), Góis Jr. (2000), Góis Jr. e Lovisolo (2003) e Melo (2006). Esses estudos ampliaram o debate sobre corpo, história do corpo e educação do corpo, destacando a relevância de se pensar o corpo como objeto de investigação e a introdução das práticas corporais no currículo das instituições de ensino.

As leituras dos trabalhos supracitados nos permitiram pensar as dimensões da educação do corpo e os indicadores da nossa matriz de investigação. Nosso modelo de análise segue as seguintes dimensões: i) arquitetura dos edifícios escolares, ii) normas de higiene e iii) tempo e espaço de fruição do corpo no currículo. A partir dessas dimensões definimos os nossos indicadores. Para a dimensão *arquitetura dos edifícios escolares* os indicadores são deslocamentos, espaços de trabalho, mobiliário e instalações. Os indicadores para a segunda dimensão, *normas de higiene* são abluções corporais, alimentação e vestimentas. Por fim, *o tempo e espaço de fruição do corpo no currículo* possuem como indicadores a distribuição das matérias, composição do currículo, divisão dos tempos de aprendizado, intervalo e recreação e locais destinados a aprender.

O estudo sobre as práticas corporais nos CIEPs foi realizado através da análise dos documentos da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR) referentes ao primeiro e segundo Programa Especial de Educação, tais como relatórios, regimento interno, livros e os documentos produzidos por Darcy Ribeiro e pelas equipes dos projetos que compunham o Programa Especial de Educação.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O CIEP SOB O PONTO DE VISTA DA LITERATURA

O objetivo deste capítulo foi elaborar um cenário teórico do que a área acadêmica produziu sobre o programa dos CIEPs. Nestes estudos procuramos apontar pontos de aproximação dos autores, apresentando as críticas e os argumentos a favor do programa. Perceberemos abordagens históricas em períodos, percursos metodológicos e teóricos diferentes, mas na maioria das vezes com posicionamentos e conclusões convergentes, complementares, desvelando os caminhos e descaminhos dos CIEPs. Descreveremos sinteticamente estas pesquisas, destacando seus objetivos e resultados.

O contexto indica que a realidade da educação brasileira, em 1980, persistia com problemas de analfabetismo e evasão. Os dados apresentados por Darcy Ribeiro (1996) indicavam que havia 19 milhões de analfabetos com mais de 15 anos, e que apenas 48,6% dos alunos conseguiam avançar da primeira para a segunda série⁹. Este panorama educacional de evasão e analfabetismo foi o argumento utilizado pelo primeiro governo de Leonel Brizola para demonstrar que a sociedade distribuía oportunidades educacionais de forma desigual. Enquanto os filhos das elites econômicas tinham oportunidades de desenvolvimento dentro e fora da escola, as crianças pobres estavam desnutridas, sem estímulo em casa, frequentando a escola de forma irregular e com poucas horas de estudo.

Segundo Darcy Ribeiro, a escola primária além de ser seletiva, era elitista por favorecer apenas um grupo de crianças que não era a maioria. A escola tradicional estava acostumada a lidar com crianças bem alimentadas, estimuladas e sem dificuldades em aprender. Em contrapartida, os alunos desprivilegiados sofriam com um ensino despreparado para atender as suas deficiências e peculiaridades (RIBEIRO, 1986). Silva (2011) recorda o discurso de Darcy, ao assumir suas funções, que “a escola pública brasileira ainda não podia ser considerada uma instituição genuinamente republicana, pois era extremamente elitista e não estava preparada para receber grupos sociais que permaneciam sem acesso a bens materiais e culturais” (SILVA, 2011, p. 52).

⁹Dados do Censo Nacional e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1980 retirados do O Livro dos CIEPs.

Em função desse diagnóstico, Darcy propôs

“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” (MAURÍCIO, 2004, p. 12).

O governo Brizola assumiu o compromisso de melhorar o sistema de ensino público no Rio de Janeiro, e tentou romper com a tradição antipopular da escola pública brasileira. Bomeny (2008) confirma que “a educação foi sem dúvida o tema preferencial e o foco principal da intervenção pública de Brizola em seus dois períodos de governo” (BOMENY, 2008, p. 2). A formulação do Programa Especial de Educação (PEE) foi uma das formas do governo demonstrar que assumia a educação como prioridade.

De acordo com Santos (2008), Leonel Brizola, após assumir o governo do Rio de Janeiro, nomeou a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura. A Comissão integrava as secretarias de educação do estado e do município do Rio de Janeiro, respectivamente, sob o comando de Iara Vargas e Maria Yedda Linhares e era presidida por Darcy Ribeiro que, além de vice-governador, era também Secretário de Cultura. Essa Comissão foi o órgão máximo de decisão e de execução do I PEE, “constituído com o objetivo de impulsionar a implantação das escolas públicas de horário integral que, segundo seus idealizadores, surgiriam como uma possibilidade de melhoria da educação estadual” (SANTOS, 2008, p. 35). Para Silva (2011)

O I PEE visava diferentes ações, buscando atender uma tríade de demandas da população: Educação, Saúde e Cultura. E diferentemente do que muitas vezes foi difundido, o CIEP não era o único projeto educacional daquela administração, mas sim, parte de um conjunto de ações políticas implantadas, o PEE, portanto, considerando seu formato original, não poderia ser confundido com o CIEP. Extravasava em muito os limites de uma escola, ainda que pensada na forma de monumento (SILVA, 2011, p. 27).

A Comissão Coordenadora do PEE elaborou as metas básicas para a educação no Estado do Rio de Janeiro, apresentando preocupações com o tempo escolar, com o material didático, com a merenda escolar, com a assistência médico-odontológicas, com

a capacitação do magistério, entre outras. A primeira meta básica para a educação foi manter a criança na escola por, no mínimo, de cinco horas diárias, dando fim ao terceiro turno escolar, indicando uma tendência de implantação da escola de tempo integral. As metas também buscavam atender a oferta de alimentação completa, serviços médicos e materiais didáticos. A promessa da construção de quinhentos CIEPs até março de 1987, foi também uma das metas de campanha e do PEE.

As metas do PEE foram elaboradas em um encontro para discutir com os representantes dos professores um corpo de teses estabelecidos pela Comissão Coordenadora. “Os professores de todos os segmentos foram selecionados através de entrevistas escritas e orais a partir dos quais era aferido o nível de comprometimento que o profissional teria com a proposta de Escola de Tempo Integral, com o projeto de uma Escola Pública Integrada, como é o Ciep” (GUIMARÃES, 1992, p. 97). O encontro foi anunciado como o I Encontro de Professores de Primeiro Grau da Rede Pública do Rio de Janeiro e ocorreu em 11 de novembro de 1983, contando com a participação de 50 mil professores, distribuídos em 500 locais (SILVA, 2009, p. 19).

“O que se observa é que se tentava legitimar o projeto, fundamentando-o nas reflexões dos professores e que era certamente um dos objetivos do Encontro” (SILVA, 2011, p. 72). Contudo, Silva (2008); Silva (2009) e Santos (2008) apontam que as teses debatidas entre professores e comissão não foram convergentes, criando uma tensão entre as partes. A impressão que se tinha era de que as teses haviam sido decididas pela Comissão, independentemente da participação dos professores. Bomeny (2008) esclarece que os relatórios feitos pelos professores

“não foram convergentes nem compatíveis com os planos já previamente elaborados, o que criou uma tensão entre os participantes, fortalecendo a impressão negativa de que todo o processo já havia sido decidido pela Comissão Coordenadora, independentemente e à revelia da participação dos professores” (BOMENY, 2008, p. 7).

Apesar disso, Silva (2011) justificou que o encontro com a participação dos professores para diagnosticar a educação e pensar as metas básicas da educação foi uma forma de acompanhar o processo de redemocratização que ocorria na sociedade brasileira, após o período de ditadura militar. Esse encontro ficou conhecido como

Encontro de Mendes/RJ, pelo local em que foi realizado e marcou a fase inicial de planejamento e a construção do PEE.

Após essa primeira fase de elaboração de metas do PEE, foi iniciada a fase de implantação dos CIEPs, que foram considerados a marca do governo Brizola, e reconhecido por Darcy como um projeto revolucionário de educação para as camadas populares. Sant’anna (2010) afirma que os CIEPs inovaram o sistema educacional por introduzir como eixos centrais de sua proposta:

“a transdisciplinaridade, a exploração das várias formas de linguagem como formas de expressão do aluno, a gestão democrática das escolas por meio dos CECs (Conselho Escola Comunidade) e a articulação da educação com a área de cultura, pela atuação dos animadores culturais” (SANT’ANNA, 2010, p. 28).

De acordo com Moraes (2009), uma nova concepção de escola se materializou na construção dos CIEPs, criados para abrigar uma educação integral em regime de tempo integral, destinados aos alunos oriundos das classes populares e nos moldes das Escolas-classe / escolas-parque, concebidos por Anísio Teixeira nos anos 50 (MORAES, 2009, p. 38). Do mesmo modo, a literatura sobre o tema também nos permitiu identificar um discurso uníssono sobre a influência do pensamento de Anísio Teixeira e as teorias do movimento escolanovista na proposta dos CIEPs. Silva (2008) destaca a similitude entre o pensamento de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, a partir da importação de alguns princípios do movimento escolanovista (1932) e da inspiração dos CIEPs nas escolas parque.

As semelhanças com a proposta pedagógica do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, de Anísio Teixeira, e o resgate dos problemas educacionais diagnosticados na década de 1920 foram pontos fundamentais na estruturação do programa dos CIEPs. Sant’anna (2010) admite que o programa de educação do governo Brizola resgatou a luta dos reformadores da educação no Brasil da década de 1920, e absorveu a ideologia do movimento escolanovista, em especial as ideias do educador Anísio Teixeira. Conforme Silva (2011), ambos os intelectuais deixaram sua marca na história da educação brasileira, na luta por uma escola que transformasse o país em um Brasil efetivamente educado e democrático. Silva (2009), amparada nos estudos de Coelho (2009), apresentou uma breve comparação entre dois projetos.

Verifica-se que a proposta era ao mesmo tempo semelhante e diferente: semelhante, na perspectiva de oferecer atividades diversas das tradicionalmente entendidas como características da educação formal; diferente, na tentativa de integrar o que estamos denominando de atividades escolares e outras atividades nos dois turnos, ainda, de fazê-lo no mesmo espaço formal de aprendizagem, que possuía três blocos. Anísio Teixeira pensou em um espaço escolar bipartido – escolas-classe e escolas-parque – para agregar as atividades que compunham sua concepção de formação completa, Darcy Ribeiro, nos Cieps, procurou congregá-las no mesmo espaço, situação que promoveria maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola, bem como possibilita entendê-las – todas – como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse espaço escola. (SILVA, 2009, p. 47)

Concordamos com os estudos, na medida que consideramos Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro intelectuais que buscaram, nas suas experiências educacionais, estruturar escolas democráticas de horário integral que visavam a formação integral dos alunos, a universalização do acesso e do direito à educação de qualidade, guardadas as diferenças de escala desses tipos de programa.

Bomeny (2001) considera Darcy Ribeiro o último expoente do movimento da Escola Nova.

“Darcy Ribeiro se apresenta e quer ser visto como seguidor do movimento, em verdade, como herdeiro de Anísio Teixeira mas confere à agenda da Escola Nova – ensino público, gratuito, obrigatório e leigo – o conteúdo popular e de massa que a elite dos renovadores não pretendeu, não se mobilizou para implementar ou não pode fazê-lo” (BOMENY, 2001, p. 257).

No projeto dos CIEPs, Darcy Ribeiro conceituava a comunidade e os escolares como agentes de construção e transformação do processo educacional, lembrando-se da importância da formação do aluno e do cidadão. Teixeira (1995) e Silva (2008) afirmam que a aproximação da comunidade com a escola, através do Projeto de Animador Cultural, foi inspirado no pensamento do movimento da Escola Nova.

Com todo esse aparato, caberia à dinâmica escolar propiciar e construir, com a comunidade local, fontes ativadoras da educação realizada em tempo integral, abrindo caminho, com isso, para a constituição de uma pedagogia que rompesse com os limites instituídos pela escola tradicional. Assim como os princípios presentes no Manifesto – de ruptura com a escola oligárquica –, a escola

preconizada por Ribeiro (1986) seria um instrumento educador das massas, uma forma de romper com o tradicional e de instalar o novo em um processo contínuo de rupturas com o instituído (TEIXEIRA, 1995, p. 65)

Da mesma forma, Silva (2008) afirma que

[...] o pensamento proposto para a animação cultural, é oriundo do pensamento escolanovista de John Dewey em sua vertente pragmatista de educação integral, representada no Brasil inicialmente pelos Pioneiros da Escola Nova e por Anísio Teixeira. Torna-se importante a partir do momento em que o pensamento da animação cultural proposto no projeto dos CIEPs parte da premissa dialógica referente à cultura”. Nesse aspecto, alguns indícios norteiam nossas inferências sobre as influências do Manifesto no projeto dos CIEPs, tendo em vista o sentido integrador e de sociabilidade proposto pela animação cultural (SILVA, 2008, p. 82).

A proposta educacional de Anísio Teixeira foi utilizada de maneira experimental na fase inicial do primeiro governo Brizola, como foi descrito nos documentos do PEE: “De início, experimentamos o duplo sistema de Escolas-Classe e Escolas-Parque, que o mestre Anísio Teixeira havia implantado. (...) Verificamos, porém, que isso não se aplicava ao Rio de Janeiro, porque eram precaríssimas as Escolas-Classes com que contávamos”¹⁰. Nesse sentido, pelas condições precárias das escolas no estado Rio de Janeiro, principalmente as da Baixada Fluminense, periferias e das favelas, o modelo elaborado por Anísio Teixeira não se aplicava.

Outro ponto de aproximação entre a concepção de educação Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro se dá na preocupação de integrar a arquitetura escolar no processo educativo. Ambos se preocuparam em construir espaços educativos adequados para oferecer educação em tempo integral. No caso dos CIEPs, a arquitetura seguia um projeto padrão de escola construída por concreto armado e pré-moldado.

Com relação à arquitetura dos CIEPs, Darcy solicitou que Oscar Niemeyer elaborasse um projeto para construção de uma escola cujo espaço comportasse o atendimento em tempo integral e que, com baixos custos e montagem acelerada, possibilitasse sua rápida multiplicação. Em relação a sua construção, Santos (2008)

¹⁰ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro DR, gbII, pee 1994.00.00Pasta IV.

descreve que os CIEPs foram erguidos através de um sistema de encaixe de peças feitas de concreto pré-moldado, que eram levadas até o local da construção por carretas e colocadas por guindastes no espaço a elas destinado.

A justificativa que se dava pela utilização do concreto pré-moldado era pela economia e velocidade na construção que este tipo de material oferecia. De acordo com Teixeira (1995), o concreto armado era o material mais barato que, com o devido controle de qualidade se tornava o material ideal ao uso. “O concreto armado pré moldado, feito em série, como foi o caso do CIEP, barateia ainda mais a obra e diminui o tempo de execução” (TEIXEIRA, 1995, p.97). Dessa maneira, o governo Brizola viabilizou a construção de 504 CIEPs¹¹ por todo o estado do Rio de Janeiro, nos seus dois mandatos (1983/1987 e 1991/1994).

Os estudos apontam que as críticas levantadas na época da implantação dos CIEPs, se davam pelos altos custos de manutenção e da qualidade da acústica das salas de aula. Os críticos do projeto defendiam que a manutenção dos CIEPs era “extremamente onerosa aos cofres públicos”. “As críticas da oposição levaram Leonel Brizola e a sua equipe de governo a se defenderem mostrando, por meio de dados, que a relação custo-benefício de um CIEP era menor que o de uma escola tradicional” (SANTOS, 2008, p. 37).

Sant’anna (2010) mostra que os críticos se apoiavam no argumento de que o investimento reservado à educação, convertido em moeda americana no ano de 1984, alcançava o valor aproximado de 60 milhões de dólares. Este fato levava a opinião pública à indignação, pois a sociedade questionava o abandono e a falta de recurso para outros setores do estado. “A mídia no Brasil, especialmente a televisão, divulgava os CIEPs sugerindo que o governo de Leonel Brizola consistia em dar aos pobres, escolas de rico” (SANT’ANNA, 2010, p. 34).

Ribeiro (1986) responde à crítica do superfaturamento e do alto custo de manutenção justificando a velocidade da construção e o desejo de oferecer uma boa escola para os alunos das camadas populares. “O que não se pode negar é que o CIEP é bonito, atraente e respeitável, apesar da enorme racionalização da sua estrutura. E talvez

¹¹ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro DR, gbII, pee 1994.00.00Pasta V.

seja este o centro de toda a polêmica: o povo não tem direito de ter seus filhos estudando em escolas bonitas, funcionais, arejadas e eficientes? Há quem ache que não” (RIBEIRO, 1986, p. 108). Do mesmo modo, podemos ver no discurso de Teixeira (1995) que o projeto do CIEP “era um espaço privilegiado com ambientes amplos e específicos para cada atividade, o que é perfeito, quando o objetivo é alcançar o atendimento às crianças das classes desfavorecidas, oferecendo-lhe a oportunidade de se introduzir no domínio do código culto valorizando o seu espaço social e pessoal” (TEIXEIRA, 1995, p. 95).

Teixeira (1995) destaca que a qualidade da acústica dos CIEPs foi considerada em sua pesquisa como o principal e o mais sério problema, e descreve como a acústica dos CIEPs interferia na rotina escolar.

“Todos queriam falar e contar, que segundo se observou incomoda a cada dia de trabalho, pois interfere em todas as atividades exercidas no interior da escola, como por exemplo, a falta de privacidade na sala da diretoria e coordenação onde qualquer conversa é ouvida pelos ocupantes da sala ao lado e pelos que circulam nos corredores. Em sala de aula os sons se confundem, obrigando a professora a aumentar o seu tom de voz para que este se sobreponha ao da professora ao lado. Esta mistura de vozes provoca a desatenção, a irritabilidade e falta de produtividade dos alunos” (TEIXEIRA, 1995, p. 73).

As paredes baixas nas salas, os amplos espaços e a intensa circulação de pessoas nos corredores são questões que apareceram nos estudos como pontos negativos da arquitetura escolar dos CIEPs. No entanto, Darcy orientava que as divisórias das salas não deveriam alcançar o teto para que os professores e alunos fossem obrigados a se educar e falar num tom de voz mais baixo. As paredes baixas provocariam uma mudança no hábito de falar alto, para o hábito de falar baixo, o que confirma a ideia de como a arquitetura era integrada e fundamental na proposta.

Apesar das críticas à arquitetura, seja pelo custo de manutenção ou pela funcionalidade, não encontramos estudos nessa revisão que tenham se dedicado a pensar o papel central da arquitetura dos CIEPs na proposta educacional ensaiada nos governos de Leonel Brizola. Apesar de Darcy apresentar justificativas e defesas para as principais críticas, não encontramos nos estudos supracitados argumentos que fossem ao encontro de sua defesa. Por isso, para contrapor as questões encontradas nas pesquisas buscamos no discurso de Darcy, e nos documentos do PEE, indícios que justificassem as críticas.

Contudo, defendemos que quando se discute sobre o CIEP, enquanto política educacional, é fundamental entendermos como a arquitetura estava integrada à sua proposta educativa. Por isso, compreendemos que as pesquisas não consideraram a arquitetura como parte fundamental do processo educativo, mas como um símbolo político ou uma fase de implantação desse programa de governo. Discutiremos mais adiante como a arquitetura era fundamental na proposta de educação pensada por Darcy, e como ela proporcionava formas de intervenções sistemáticas no corpo dos alunos.

A literatura aponta as críticas que surgiram no contexto educacional no qual os CIEPs foram implantados. Uma vertente revelava um conflito nos discursos políticos do governo Brizola, colocando em dúvida a real preocupação deste governo com a educação. Os analistas indicam que o apelo governamental de caráter populista/assistencialista era mais forte do que a estruturação de uma proposta pedagógica realista. De acordo com Moraes (2009), havia a dificuldade de encontrar posições favoráveis aos CIEPs, talvez por conta da dimensão político-partidária envolvida no projeto, que teria sufocado os reais objetivos educacionais da proposta. A tese é de que a propaganda governamental desvirtuou o principal objetivo da escola, assim como a adoção do nome dessas escolas como “Brizolão”.

Podemos ver em Xavier (2001) como o programa de educação do governo estava associado ao discurso político partidário.

O PEE com as escolas de tempo integral (os Cieps), tornaram-se o fulcro da propaganda do Governo do PDT e de seu principal líder, Leonel Brizola. Os Cieps figuravam em out-doors e em cartazes oficiais, assim como em propagandas veiculadas no horário nobre de algumas emissoras de televisão. Outra estratégia de legitimação utilizada foi a publicação de matérias em jornais de grande circulação no país e no exterior. No entanto, à medida em que intensificavam-se os apelos propagandísticos em torno do PEE, mais se acirrava a polêmica em torno da legitimidade daquele projeto de inovação educacional. (XAVIER, 2001, p. 8)

Do mesmo modo, Chagas (2012), afirmou que o quadro político nos anos 1980 e a associação de que o CIEP era uma política populista, paternalista e onerosa para as contas públicas concretizou o “efeito sanfona”, caracterizado pela discussão sobre a escola de tempo integral, que ora aparecia como intensa e de forte referência, e ora aparecia esquecida, desprezada e relegada a segundo plano, associada ao custo elevado

e por servir a programas partidários. Mesmo assim, Chagas (2012) afirma que os CIEPs “cujas limitações se superadas, talvez ainda possam vislumbrar horizontes para a educação pública de tempo integral no Brasil” (CHAGAS, 2012, p. 67).

Darcy Ribeiro defende que a proposta do CIEP era uma política educacional para oferecer toda a assistência necessária para a população das camadas populares progredirem nos estudos, pois além de incluir na sua organização curricular horários para quatro refeições diárias, acompanhamento nutricional e médico, davam também todo material didático e uniforme completo. “Paternalismo? Não: política realista, exercida por quem não deseja ver a educação das classes populares reduzida a mera falácia ou, o que é pior, a educação nenhuma” (RIBEIRO, 1986, p. 48).

As desconfianças e críticas ao programa seguiram por todo o primeiro mandato do governo Brizola (1983/1986). Sant’anna (2010), afirma que as críticas à escola de tempo/educação integral foram mais concentradas no período do I PEE de 1987 a 1989, enquanto algumas apreciações favoráveis começaram a surgir em 1990, no período do segundo mandato. “Os críticos publicaram em revistas ou editoras de maior circulação, enquanto que os defensores da educação integral em menor número, permaneceram praticamente restritos às universidades” (SANT’ANNA, 2010, p. 32).

As críticas durante a implantação respondiam por questões envolvendo o custo dos CIEPs e a propaganda político partidária. Em Xavier (2001) podemos ver que

“Na disputa eleitoral a bandeira da Educação e da construção dos Cieps colocou o governo Leonel Brizola como alvo de acusações divergentes: ao mesmo tempo em que era criticado como “governo de uma obra só”, também denunciava-se o fato do governador não ter cumprido integralmente as metas anunciadas. Assim, nem o brilho intelectual de Darcy Ribeiro nem os esforços depositados na modernização do ensino público estadual foram suficientes para garantir a continuidade do PDT no Governo do estado do Rio de Janeiro. Venceria o candidato da oposição, Moreira Franco, em parte por sua posição de oponente do Governo, o que lhe permitia tecer críticas às falhas mais evidentes e, ao mesmo tempo assumir o compromisso de dar continuidade aos projetos que vinham tendo aprovação geral, como o PEE” (XAVIER, 2001, p. 9)

Após disputa eleitoral para o governo do Rio de Janeiro em 1986, na qual Darcy Ribeiro (PDT) é derrotado por Moreira Franco (PMDB), o PEE foi interrompido e descaracterizado. A mudança governamental evidenciou a tradição nacional de

descontinuidade de programas de governos anteriores. Moraes (2009); Pereira (2008) e Santos (2008), tratam a desarticulação do PEE como decorrência das mudanças de governo numa relação de causa e efeito.

A derrota de Darcy Ribeiro resultou no abandono de prédios escolares, ainda em fase inicial de construção, assim como a proposta de escola de tempo integral foi descaracterizada. Nesses estudos, observamos que a demissão de funcionários de apoio (merendeiras, inspetores, médicos e auxiliares administrativos) e a falta de professores especializados para as atividades diversificadas prejudicaram o bom funcionamento do horário integral e o desenvolvimento da educação integral.

De acordo com Moraes (2009), a troca de governo afetou diretamente na organização do tempo nos CIEPs, dentre essas mudanças destacam-se a perda de profissionais que atendiam as turmas, a redução do quantitativo de professores da Sala de Leitura, a falta de rigidez na separação de turnos. De acordo com Xavier (2001) Moreira Franco se preocupou em desvincular o nome de Leonel Brizola ao programa de educação, adotando medidas que desarticularam o projeto pedagógico dos CIEPs e a mudança dos espaços físicos da escola para outras funções.

Do mesmo modo Pereira (2008), relata que com a troca de governo do Rio de Janeiro, foram assinados decretos que afetaram drasticamente o funcionamento dos CIEPs. Com a demissão de todos os professores bolsistas e, logo em seguida, os servidores cooperativados como: merendeiras, serventes, auxiliares de Biblioteca e Consultório Médico, o programa se desestruturou. Também foi retirada a merenda escolar (almoço), o que inviabilizou totalmente o horário integral (PEREIRA, 2008, p. 76). A diminuição no quantitativo de profissionais foi destacada por Pereira (2008); Moraes (2009); Santos (2008) e Sant'anna (2011), que indicaram este fato como um dos pontos fundamentais para o desmonte do horário integral idealizado no projeto original dos CIEPs. Observemos que hoje a merenda escolar se tornou uma política do estado brasileiro, mas enfrentou resistências num passado recente

O projeto original previa uma jornada escolar de oito horas diárias, viabilizando a escola de tempo integral, divididas em disciplinas de núcleo comum e atividades de educação física, educação artística, sala de leitura e técnicas comerciais. Guimarães (1992), levantou evidências de que durante o governo Moreira Franco a escola de

horário integral não se efetivava na plenitude de seus propósitos devido à desarticulação da proposta do PEE, ao esvaziamento do treinamento de professores no cotidiano escolar e à não representação político-pedagógica do programa pelos próprios professores.

Na pesquisa feita por Moraes (2009) podemos ver como foram as mudanças nos CIEPs e no PEE com a troca do governo.

(...) a orientação não continuou a mesma, ou seja, não havia mais um Programa Especial de Educação, uniformizando concepções e ações. Muitos profissionais que atuavam nas atividades ditas extraclasse foram retirados, e os que eram os regentes das turmas passaram a ter a responsabilidade de serem os únicos a implementar atividades ao longo do tempo integral. Além disso, estas instituições começaram a oferecer dois tipos de atendimento: turmas em horário parcial, no 1º ou 2º turno, com cada série à disposição nos dois turnos, e turmas em horário integral. No entanto, é importante ressaltar que alguns Cieps não cumpriram com o determinado, e permaneceram sempre com suas turmas em tempo integral, apesar de possuírem uma estrutura de recursos humanos igual a uma escola com turmas de “horário parcial” (MORAES, 2009, p. 10)

Alguns CIEPs se adequaram à realidade do sistema de educação, os professores tiveram suas horas de planejamento reduzidas e foi sentida uma desmotivação e sobrecarga por parte dos professores. A formação cultural do aluno também ficou prejudicada pela perda dos profissionais nas áreas especializadas e das atividades que ajudavam nessa formação. Os CIEPs transformaram-se numa escola de duplicidade de turnos, onde apenas a educação física foi mantida como atividade extra-classe (MORAES, 2009).

Santos (2008) afirma que a partir das mudanças e da desativação do programa, o CIEP investigado em sua pesquisa buscou parcerias para o desenvolvimento de oficinas esportivas e culturais. Essas oficinas, segundo a secretária do CIEP, aconteciam para suprir a carência deixada pelo fim do projeto original de Darcy Ribeiro, com a falta de atividades diversificadas que primavam por uma formação integral.

Com relação aos pontos positivos encontrados nas pesquisas, observamos uma fala favorável à experiência dos CIEPs como uma proposta de escola de tempo integral. Os estudos se apoiam na defesa de que a escola de tempo integral viabilizava o aumento da carga horária dos professores para planejamento, para preparação do material

didático e para reuniões semanais com a equipe pedagógica. Na visão desses autores, essa vantagem, quando de fato acontecia, permitia que os professores desenvolvessem um trabalho de qualidade capaz de intervir diretamente na formação do aluno. Todavia, a diferença produzida na rede enfrentava muitas críticas no movimento sindical dos docentes.

Além disso, Moraes (2009) afirma que a escola de tempo integral era benéfica para as famílias em municípios da região metropolitana do Grande Rio, “pela necessidade das famílias se ausentarem para trabalhar, pelo aumento da violência urbana e finalmente, por esta escola suprir algumas necessidades básicas das crianças e adolescentes, tais como alimentação higiene, atendimento médico e odontológico e material necessário ao desempenho de suas atividades escolares” (MORAES, 2009, p. 28). Santos (2008) corrobora com a ideia de que as famílias depositaram grande credibilidade ao CIEP Nação Mangueirense e, por essa razão, acabaram deixando para a escola a tarefa de educar os alunos tanto em nível de conteúdos formais como em uma educação para a vida em sociedade ampliando, assim, as funções da escola.

Outro ponto positivo da experiência dos CIEPs foi a preocupação com a formação cultural. Os estudos identificaram que a valorização da cultura do aluno foi considerada como um dos pontos relevantes e fundamentais na proposta de escola de tempo integral (SILVA, 2008; CHAGAS, 2012; PEREIRA, 2008). Para Guimarães (1992), os CIEPs eram um espaço escolar que valorizava a “voz do aluno” e a sua bagagem cultural por meio do Projeto de Animação Cultural. Por isso, Teixeira (1995) afirma que “apesar dos problemas apresentados, o CIEP era viável podendo e devendo transformar a sua teoria em realidade. É um espaço que se bem gerenciado poderá realmente oferecer às crianças das classes desfavorecidas, melhor qualidade de vida e esperança de integração à cultura dominante” (TEIXEIRA, 1995, p. 99).

O Projeto de Animação Cultural promovia passeios culturais e a aproximação entre escola e comunidade, tornando clara a intenção de integrar Educação e Cultura. Além disso, os animadores culturais estimulavam os professores e funcionários a conhecerem a realidade do aluno, para compreender-lhes o modo de vida e as suas manifestações culturais. Foi na comunidade que os alunos cresceram e aprenderam a viver em comunidade, dessa forma Darcy acredita que o animador cultural serviria

como elo integrador para colaborar na construção da proposta pedagógica visando o aluno como centro do processo educativo.

Nesse sentido, Silva (2008) afirma que o animador cultural rompe com a concepção de escola tradicional a partir do momento em que valoriza o contexto social do educando. Para isso, “seria preciso mais, para se buscar a confiança das comunidades. Seria preciso integrar a comunidade, por meio de sua própria organicidade, e para isso criou-se à figura do animador cultural, essencialmente política nessa relação (SILVA, 2008, p. 98). Por outro lado, essa é uma estratégia dilemática do ponto de vista das oposições estruturais que colocam cultura popular versus cultura erudita, saberes científicos e saberes práticos etc. Esse dilema faz parte de uma aporia permanente na educação e das políticas culturais em boa parte do ocidente.

Além do Projeto Animador Cultural, o Projeto Alunos Residentes (PAR) e o Projeto Estudo Dirigido (PED) integravam a proposta pedagógica dos CIEPs. Como afirma Silva (2008) esses projetos foram considerados inovadores para a rede pública de ensino e se constituía como parte do programa de escola de tempo integral proposta por Darcy. O Projeto Estudo Dirigido (PED) a investigação de Aguiar (1991) apresentou esse projeto como uma das “inovações” propostas sob influência da Escola Nova. O PED representava uma técnica de ensino que visava o desenvolvimento do pensamento reflexivo do aluno e atendimento individualizado no processo de ensino-aprendizagem.

Sant’anna (2011) apresenta o PAR como um projeto social de acolhimento de crianças abandonadas ou pré-marginalizadas e de inserção no sistema escolar. O foco deste projeto, segundo Sant’anna (2010), era de atender crianças em situação de carência ou de abandono, que ela classifica como “crianças candidatas futuras às ruas” e oferecê-las uma educação de qualidade dentro dos CIEPs. Entendemos que um programa social, como foi pensado no PEE, deve vincular-se a uma educação emancipatória, concordando com Sant’anna (2010) de que é preciso pensar na articulação de diversas áreas, como educação, cultura, saúde, esporte e trabalho para a possibilidade de crescimento e desenvolvimento pessoal desses alunos.

Podemos considerar que nesta revisão as pesquisas que compõem o *corpus* desta investigação abordaram o Projeto de Alunos-Residentes, Projeto de Cultura e Recreação e Projeto de Estudo Dirigido, mostrando a amplitude do PEE e suas especificidades.

Entretanto, podemos observar lacunas investigativas dessa análise, ao pensar a concepção dos programas e as diferentes formas de implementação e de apropriação.

Os estudos revisados se preocuparam em abordar a proposta pedagógica e curricular dos CIEPs, mas em nenhum deles observamos a preocupação sistemática de como a educação do corpo era parte estruturante desse programa, o que nos levou a nos concentrar em analisar os dispositivos e agenciamentos da gestão do corpo na proposta do CIEP. Nosso olhar voltou-se para observar os indícios e argumentos explícitos da educação do corpo no currículo do CIEP, seja a partir de dispositivos disciplinares corporais que envolvem alimentação, etiqueta, higiene e sociabilidades, seja através da arquitetura escolar que tenta condicionar comportamentos e formas de fruição dos corpos no espaço. A questão se resume em identificar o tipo de gestão dos corpos que o currículo dos CIEPs apresentava.

2.2 AS INTERVENÇÕES NO CORPO A PARTIR DO SÉCULO XX

Nessa seção esboçaremos aquilo que consideramos como educação do corpo, tema central desta dissertação. A concepção de educação do corpo aqui esboçada está diretamente relacionada à história do corpo e as suas transformações a partir do século XX. A história do corpo envolve, conforme sugere Courtine (2008), “o corpo nos saberes médicos e genéticos, na tensão entre os desejos do corpo e as normas de controle social, nos prazeres oferecidos aos olhares pelas imagens, as telas, as cenas, as tribunas de onde contemplam as metamorfoses do corpo” (COURTINE, 2008, p. 11). Esse mesmo corpo passa a ser educado nos moldes da modernidade e nos leva a refletir sobre a necessidade de compreender as consequências, desse corpo educado para a vida social e individual.

A ideia do corpo educado se apresenta como uma forma suscetível de intervenção humana nas funções do corpo e na gestualidade para a adaptação do indivíduo à vida urbana e nas dimensões mais ampla das relações sociais. Assim, as intervenções corporais passam a ser necessárias para a vida em sociedade. Essas intervenções foram investigadas com maior força a partir do século XX, onde o corpo abandona o papel secundário que teve até o final do século XIX e assume lugar de destaque de estudo nas áreas médicas, sociais e culturais. Como afirma Courtine (2008), “o século XX é que inventou teoricamente o corpo”, reconhecendo-o como um objeto de investigação histórica e como resultado de uma produção sociocultural do homem.

Nesse sentido, a intenção deste capítulo é apresentar essas intervenções que desencadearam uma série de regulações e novos agenciamentos do corpo. Reconhecemos que essas intervenções são elementos históricos multifacetados que se apresentavam nos aspectos médicos, sociais e culturais. Sendo assim, duas questões foram delineadas neste capítulo: como essas intervenções no corpo promoveram regras de comportamento e padrões civilizatórios e de moralidade na sociedade ocidental? E como as instituições de ensino absorveram essas demandas sociais para educar os corpos das novas gerações.

A virada de século XIX para o século XX marcou um momento de grande progresso da medicina, que abriu precedentes para o anúncio da importância de cuidar do seu próprio corpo, já que as preocupações da medicalização não estavam

exclusivamente voltadas para a cura de doenças, mas para a construção de um guia de vida cuja intenção era estimular o cuidado com a saúde e com o próprio corpo. O guia de vida, baseado na justificativa de novos conhecimentos do funcionamento do organismo humano, contemplava regras e recomendações que prescreviam e/ou censuravam o comportamento das pessoas com intuito de prolongar a vida e combater as enfermidades em prol de um coletivo higiênico¹².

Logo, o entendimento que se tinha era de que as pessoas deveriam aprender a cuidar do corpo e da saúde para afastar os males da doença. Ainda de acordo com Moulin (2008), “o exibicionismo da doença não é mais admissível, reduzido pelo ideal de decência. O corpo é o lugar onde a pessoa deve esforçar-se para parecer que vai bem de saúde” (MOULIN, 2008, p. 19). Este fato demonstra como o corpo passa a ser objeto dos constrangimentos estabelecidos pela sociedade, passando a identificar no corpo a boa saúde.

Desta forma, os médicos assumiram a responsabilidade de serem os principais gestores do corpo, “orientando e interferindo em situações de maior socialização como: no ingresso a escola, serviço militar, viagens e nas escolhas de uma profissão” (MOULIN, 2008, p. 19). É válido ressaltar que a competência médica era ancorada pela legitimação do ensino bacharelesco e o título de doutor numa sociedade com um nível muito baixo de instrução escolar, assim como toda argumentação respaldada na Ciência, era uma importante referência para a produção do conhecimento técnico, social e científico da humanidade.

Essa forma de intervenção no corpo por meio do discurso médico se iniciou na Europa em um contexto de avanço do capitalismo industrial e da crescente urbanização, frutos dos desdobramentos da modernidade. Esses desdobramentos tornaram as cidades locais insalubres, de grande fluxo migratório, absorvendo novos hábitos e uma urbanização desordenada. Com base no estudo de Góis Jr. (2000), é possível compreender que a principal preocupação da medicina era informar a população sobre os cuidados com o corpo e a boa saúde, para afastar qualquer risco de doença e

¹² Lasch, C.. A cultura do narcisismo: a vida americana em declínio. Rio de Janeiro: Imago, 1983. Ele discute as políticas de saúde e da longevidade como um fim em si mesmo

epidemia. Esse cenário europeu foi construído no contexto social que configurado durante nos séculos XVIII e XIX.

Durante os séculos XVIII e XIX, o desenvolvimento da indústria trouxe consequências sociais para parte da população, principalmente para os trabalhadores rurais. Houve a mecanização do trabalho agrícola, e a produção de manufaturas e bens primários precisava se modernizar para subsidiar o progresso e a industrialização. Os trabalhadores rurais, por sua vez, procuravam melhores condições de vida, empregabilidade e ascensão social nas cidades. Com a chegada desses trabalhadores rurais às cidades, “o desemprego tornar-se-ia um problema de proporções imensas, aumentando a pobreza” (Góis Jr., 2000, p. 27).

A pobreza passou a ser encarada como uma doença social das cidades, pois como afirma Góis Jr. (2000) “o trabalho nesta época é visto como uma virtude moral, e o ócio um vício. Se o indivíduo está ocioso, é por falta de vigor moral. A pobreza era encarada como um vício individual e eticamente condenável” (Góis Jr. 2000, p. 28). Por ser vista como fracasso de quem não era capaz de aguentar a labuta ou demonstrava alguma fragilidade moral, o pobre poderia ser considerado um desajustado social.

Além disso, as cidades encontravam-se com péssimas condições higiênicas e sem saneamento básico, tornando-as espaços para proliferação de doenças epidêmicas. Dessa maneira, o movimento higienista buscava oferecer condições sociais necessárias ao desenvolvimento social da população, capazes de promover a saúde, prevenir a doença e a moléstia social – o ócio e a vagabundagem.

As principais intervenções do Estado para cuidar dos problemas da prevenção, da nutrição, da habitação, do saneamento precisavam ser feitas no sentido de melhorar a saúde pública da população. “Neste momento surge uma mentalidade de intervenção nesta situação de extrema pobreza. Este discurso cria os alicerces do “movimento higienista”, que usaria a autoridade científica para convencer governos, industriais e a própria população” (GÓIS Jr., 2000, p. 32).

Assim, como aconteceu nos países europeus, o Brasil importou as ideias do “movimento higienista” europeu¹³, num momento em que o país buscava formas de modernização e melhoria da saúde pública da população. De acordo com Melo (2003), havia um esforço desde os meados do século XIX “para a busca da ‘modernização’ do Brasil, que passava inclusive pelo desenvolvimento de estratégias higiênicas, ligadas a um projeto de controle corporal” (MELO, 2003, p. 3). Esse projeto de modernidade impôs intervenções sobre o corpo, sobre a saúde e sobre os modos de viver da sociedade.

Temos aqui dois aspectos importantes que nos levam pensar nas intervenções que ocorreram no Brasil no início do século XX: o projeto de modernização dos centros urbanos do país e a construção de um discurso higiênico para combater as doenças e melhorar a saúde da população. Entendemos que esses dois aspectos não são dissociados. Entretanto, optamos por trabalhar primeiramente com o contexto social que se criou com a formação dos centros urbanos e, em seguida apresentaremos como o discurso higiênico integrava o projeto de modernização do país. Dessa forma, iremos apresentar as principais intervenções que ocorreram na estruturação dos espaços urbanos, e como essas intervenções atuaram para desenvolver padrões de moralidade e civilidade no campo sociocultural.

De acordo com Pilla (2005) “desde a chegada da Família Real no Brasil no início do século XIX reconheceu-se a necessidade de transformações no espaço urbano e uma “civilização” das condutas” (PILLA, 2005, p. 3). As transformações ocorreram no sentido de criar uma nova configuração de espaço urbano. Ruas e praças foram remodeladas, novas regiões foram ocupadas e novos espaços públicos se formaram. Além disso, avanços tecnológicos começavam a participar desse novo reordenamento público como a utilização de veículos automotores, telégrafo, telefone, iluminação elétrica e cinema.

Esse espaço urbano que se configurou gerava uma nova sociabilidade que ampliava as relações sociais e exigia um aparato de regras de “boa educação” e um

¹³ Indicamos a dissertação de Góis Jr. (2000) para melhor aprofundar questões sobre o movimento higienista europeu, seu contexto e desdobramentos. GÓIS Jr., Edivaldo. Os higienistas e a educação física: a história dos seus ideais. 2000. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2000.

código de conduta que deveria ser seguido pela sociedade. Era a transição da esfera privada para a esfera pública. Em função dessa maior sociabilidade que os locais públicos proporcionavam, as transformações estruturais e espaciais da cidade fortaleciam os valores elitistas no campo sociocultural impregnado pelos ideais civilizadores.

“Buscava-se um reordenamento dos valores do bem viver em sociedade, norteado por normas de civilidade fundamentadas nos moldes europeus. Os habitantes das cidades, que a cada dia tinham seu número aumentado, precisavam se urbanizar, precisavam aprender a viver nesse ambiente citando regras de educação, de urbanidade” (PILLA, 2005, p. 1).

Essas regras de educação passaram a estabelecer normas de comportamento nos espaços públicos, novos padrões de moralidade, novas formas de sentar-se à mesa, vestir, comer, caminhar e falar, a partir do que se entendia como correto e civilizado.

Pilla (2005) cita os jantares como um desses espaços que evidenciavam uma civilização dos costumes e os ensinamentos dos manuais de etiqueta, e como o controle do corpo e dos gestos contribuíam para a estratificação social.

Uma mesa compartilhada possibilita a aproximação de elementos oriundos de diferentes grupos e camadas sociais e encerra, dentro de um espaço restrito, o convívio entre pessoas de diferentes origens, configurando-se em um momento de exceção. Por isso, cada gesto é analisado pelos demais. Nesse espaço, um deslize eventual pode transformar-se em um elemento que denigre a imagem do conviva, assim como uma atitude de controle absoluto e de naturalidade calculada diante das mais diversas situações elevam-no imediatamente aos olhos dos outros. Tal como a festa, o banquete adquire a qualidade de permitir que o jogo social aconteça, jogo no qual as qualidades pessoais de cada um evidenciam os atributos de sua classe, favorecendo a identidade e o reconhecimento mútuo (PILLA, 2005, p. 7).

Podemos ver nessa passagem como o comportamento se tornou uma forma de comunicação corporal que indicava o nível de civilidade e convivência social. Cada gesto e comportamento faziam parte do jogo de poder que poderiam ocorrer nos encontros nas salas de estar e de jantar, nos teatros, nos bailes dançantes, nas praças, nas conversas cotidianas e no bom convívio social. De certa forma, o fortalecimento das

boas maneiras e o código da boa conduta determinava parâmetros para a diferenciação e a distinção social.

A estética comportamental estabelecida pela vida urbana foi desenvolvida nos moldes da boa conduta que ao longo do processo civilizador exigia mudanças nos modos e padrões de comportamento. Esses padrões são parte do projeto de controle social que se firmava no processo de modernização do ocidente, e consequentemente do país. Além do controle social havia também o controle corporal que o sujeito exerce sobre si mesmo, o autocontrole. O autocontrole do corpo e dos gestos se dá pela necessidade de controlar suas ações naturais para seguir o código de conduta e as regras de boas maneiras.

Essas novas regras de comportamento e boa conduta exigiam uma mudança e controle do corpo para abandonar os velhos hábitos considerados inadequados para a nova realidade social. “Nesse contexto é que se fortalecem os códigos de comportamento, e outras literaturas de civilidades. (...) Na medida em que pretendem codificar e orientar a vida cotidiana e os relacionamentos entre as pessoas ensinando-lhes a ciência do saber viver” (PILLA, 2005, p. 15). Podemos entender que o aprendizado desses novos modos de vida, e novas regras de comportamento estabelecidas como padrões de civilidade, determinam novos parâmetros para a educação do corpo.

Neste momento de transformações no contexto social das cidades eram exigidos novos hábitos e novos comportamentos, e por isso educar o corpo se tornava fundamental. Os manuais de boa conduta e boas maneiras se tornavam interventores nesse processo de educação do corpo, assim como as instituições escolares que passaram a utilizar os manuais de ensino para estabelecer novos hábitos e costumes nos alunos.

Os manuais de ensino pretendiam contribuir para o refinamento de condutas para a convivência social. Podemos citar como conteúdo desses manuais regras de como cumprimentar e se comportar em festas, bailes, jantares e eventos da sociedade. De acordo com Cunha (2004) “os manuais de etiqueta e civilidade definiam regras para o controle e a contenção de sentimentos e de manifestações de sensações produzindo uma certa experiência do que é civilizado, polido, agradável, educado” (CUNHA, 2004, p. 2).

Além das boas maneiras, os manuais de ensino também buscavam consolidar as práticas higiênicas que vinham sendo incentivadas pelo discurso higienista que acompanhou o processo de modernização do país. A preocupação com os hábitos higiênicos passou a ser fundamental, na medida em que o espaço urbano se tornou insalubre e objeto de reflexões e intervenções. “A pobreza, o excesso de trabalho, a má alimentação, a proximidade de ambientes insalubres e outros fatores socioeconômicos foram considerados de grande impacto sobre determinadas enfermidades” (COSTA, 2004, p. 61)

Com relação à precariedade e à insalubridade das cidades, os higienistas promoveram intervenções no sentido de solucionar questões de saneamento, habitação e urbanização. Isto porque defendiam que as doenças e epidemias eram resultado das más condições do ambiente e o desenvolvimento de algumas doenças se dava pela insalubridade das habitações.

Nesse sentido, Oliveira (2003) afirma que algumas formas de intervenções das autoridades governistas no início da República foram baseadas no contexto de urbanização e habitação, acompanhando o discurso médico-higiênico. Os discursos se preocupavam com a higiene da família, do ambiente em que as pessoas viviam, trabalhavam e circulavam, como formas de organizar e criar normas gerais para a população aprender novos modos de vida e melhorar a saúde pública. “Preocupavam-se com a limpeza dos prédios, com o aumento da rede de iluminação elétrica, com a drenagem de pântanos, com o aterro sanitário, com a arborização de parques e jardins para aumentar o fluxo de ar na cidade do Recife, a qual encontrava-se sitiada pelos problemas urbanos” (Oliveira, 2003, p. 14).

Assim, também Costa (2004) descreve que “com base nos tratados de higiene pública aterravam-se alagados e pântanos, calçavam-se ruas, construíam-se cemitérios, jardins, lazaretos, escolas e quartéis. As edificações insalubres, hospital, cadeia, cemitério, eram localizadas a sotavento do centro da cidade” (COSTA, 2004, p. 63). De acordo com Góis Jr. (2000) os higienistas criaram normas para construção das habitações, das vias públicas, e indicaram a urgente necessidade de construção de redes de água e esgoto.

Sobre a habitação, os higienistas diziam que a vida moderna, industrial, urbanizada, criara novas demandas para a organização do lar. Os higienistas deveriam ser ouvidos na construção das casas. Eles indicariam o melhor material, o local ideal, a distância entre uma habitação e outra. As normas para o local eram as seguintes: este deveria ser elevado, em declive suave, bem ventilado, mas não exposto aos ventos fortes, tendo árvores, e águas de percurso na proximidade, mas nunca na vizinhança de floresta. O terreno deveria ser poroso, permeável, evitando a contaminação por impurezas e infecções. As casas deveriam ser isoladas do chão por um alicerce impermeável e separadas das mais pelo isolamento. Isto protegeria o solo contra novas infecções e, sobretudo, as casas e as ruas da cidade contra elas (GÓIS Jr., 2000, p. 135).

Com relação às vias públicas, Góis Jr. (2000) informa que os higienistas indicavam o melhor tipo de pavimentação para a boa limpeza. Além disso, era observado a resistência ao tráfego, durabilidade, a ação das águas que escorrem à superfície, os efeitos do calor e das variações de temperatura. Também era indicado a organização de coleta de lixo, assim como, a varredura das ruas. Em relação ao saneamento básico, eles alertavam para a construção de uma estrutura de rede de água e esgoto para o controle de doenças que eram transmitidas através da água e dos dejetos (GÓIS Jr., 2000, p. 137).

Como podemos ver, o desenvolvimento das ciências médicas contribuíram para tentar modificar o cenário urbano e legitimar intervenções do poder público, no sentido de melhorar as condições sanitárias, urbanísticas e habitacionais da população. Os higienistas acompanharam as transformações urbanas e argumentavam a favor da melhoria da saúde da população. Esse discurso higienista avançava, e se tornavam fundamentais para o crescente processo de urbanização.

Para Góis Jr. e Lovisolo (2003) o movimento higienista no Brasil buscava a melhor forma de viver e a constituição de hábitos higiênicos para afastar as doenças e assim promover a boa saúde. Esse discurso de incentivo à boa saúde e o combate à doenças se propagavam como formas de intervenção na sociedade brasileira no início do século XX, por conta do alargamento da vida urbana e da constituição das cidades de forma desorganizada. Da mesma maneira, Mansanera e Silva (2000) afirmam que “a higiene, de maneira geral, entendia que a desorganização social e o mau funcionamento da sociedade eram as causas das doenças, cabendo à Medicina refletir e atuar sobre seus

componentes naturais, urbanísticos e institucionais, visando neutralizar todo perigo possível” (Mansanera e Silva, 2000, p. 118).

Acompanhando esse momento de transformações nos centros urbanos, os higienistas identificavam outros problemas no país que necessitavam de intervenções. Segundo Góis Jr. (2000), o pensamento intervencionista, seguido por grande parte dos higienistas “exigia do Estado uma atitude construtiva na melhoria das condições de vida da população”. Entendia-se que “o povo estava doente e abandonado” (Góis Jr., 2000, p. 68). Os higienistas defendiam que o desenvolvimento do país dependia da intervenção do Estado para melhorar a educação e saúde da população das camadas mais populares. Eles previam que melhorar as condições sociais e educacionais da população poderia auxiliar na formação e saúde do trabalhador e torná-lo apto ao trabalho. Dessa maneira, o movimento higienista buscava construir argumentos científicos para convencer o Estado de que investir na educação e saúde da população contribuiria para processo de modernização do país.

A visão que se tinha era de um Brasil caracterizado, na opinião dos intelectuais, como um país de enfermos e analfabetos, por isso foi dada grande relevância à saúde e a educação. Podemos afirmar que essas duas áreas se constituíram como uma verdadeira cruzada durante todo o século XX. Bomeny (2003) baseada no discurso do higienista brasileiro Belisário Penna, afirma que “a saúde, ao lado da educação, constituía problema primordial, pois era a base incontestável do vigor físico, da melhoria da raça, da produção, da alegria, da riqueza e do progresso” (BOMENY, 2003, p. 27).

As intervenções seguiam o discurso do movimento higienista que identificava a melhora de saúde da população como forma de progresso nacional. Educação e Saúde se tornavam pontos fundamentais que fortaleciam o ideal de progresso do país: a educação como espaço de preparação e formação para o trabalho, e a saúde, apoiada na educação higiênica, como forma de tornar o corpo saudável e forte para o trabalho.

Dessa forma, educação e saúde se entrecruzam como importantes no século XX. Na primeira metade do século XX era comum ter órgãos administrativos públicos (coordenadoria, secretarias etc) voltados para a Higiene e suas diversas intervenções na população e nas instituições a partir do Estado. Podemos citar a criação do Ministério da Educação e Saúde, da educação física como disciplina no currículo escolar que era

fortemente voltada para os princípios da higiene, da ginástica e de processos normatizadores da moral, assim como a tríade spenceriana baseada na “educação moral, intelectual e física”, a qual se tornou referência para várias teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, nas argumentações de intelectuais como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Inezil Pena Marinho e Lourenço Filho.

Por essa razão, a ginástica passou a ser aplicada nas instituições escolares como contribuição para o processo normatizador e de construção de novos hábitos higiênicos. Conforme Soares (2000), a ginástica propagada pelos seus manuais são “técnicas singulares de intervenção” que vão incidir no corpo como modelo técnico de educação desse mesmo corpo. Com uma forte influência no pensamento higienista, a ginástica passa a ser um campo possível para a construção de um corpo limpo, sadio e útil. Isto se deve ao fato de que “os conhecimentos gerados no interior das ciências médicas, e sobretudo no campo da Biologia, tiveram um significado de libertação, evidenciando que as causas das doenças não eram mais um castigo de Deus, ao mesmo tempo que divulgavam cuidados básicos sobre o corpo, entre os quais, o exercício físico” (SOARES, 2000, p. 53).

Assim também foi o ensino da moral e da higiene corporal, que se tornaram intervenções no corpo manifestadas nas proposições pedagógicas das instituições escolares no Brasil. Gondra (2005) cita a arquitetura e os manuais de ensino como formas de intervenções que ultrapassavam os limites apenas do ensino da higiene corporal.

A arquitetura, os manuais de ensino, os estabelecimentos escolares criados e dirigidos por médicos, a presença dos mesmos na direção de órgãos públicos, bem como a disseminação das referidas representações nos cursos normais e livros escolares permitem afirmar que o programa escolar codificado no ambiente médico irradiou-se para além das instituições e da comunidade médica, em seu sentido mais estreito, sendo apropriado e tendo sido transformado em práticas pedagógicas, extravasando, inclusive, os limites espaço-temporais da Corte oitocentista e os limites conceituais da própria higiene (GONDRA, 2005, p. 5).

A divulgação dos cuidados básicos sobre o corpo tornava-se uma ação educativa como afirma Soares (2000), onde “o discurso e a prática médica em suas concepções

higienistas, de forte caráter moralizador, normativo e adaptativo-educativo, constituíram-se em instrumentos de intervenção na sociedade” (SOARES, 2000, p. 53). Por isso, o movimento higienista assume que o projeto de nação estruturado e cunhado nas bases da modernidade deveria incorporar questões para remodelar a população brasileira. Esse projeto de remodelação deveria ser iniciado com as crianças nas instituições de ensino, e com isso a escola passou a ser um lugar de intervenção para uma educação do corpo, ensinando hábitos e comportamentos considerados adequados e civilizados.

Góis Jr. (2000) cita Fernando de Azevedo e sua preocupação com a saúde e educação.

Ele criticou a forma que a educação tradicional tratou os assuntos da saúde, sempre deixando-os em plano secundário, sem uma estrutura que possibilitasse o ensino da higiene e da Educação Física. Na Escola Nova construíram-se edifícios amplos, arejados. As crianças teriam assistência médica que se prolongaria até a casa do aluno com as visitas das enfermeiras. Da escola partiria um atendimento que visava atingir toda a sociedade. O projeto pretendia inculcar novos hábitos higiênicos que se difundiriam em todos os lares através da educação da criança. Para ele, pela educação sanitária, se estabeleceria uma vigilância constante, reprimindo-se imediatamente qualquer negligência, mostrando a importância da saúde. Para isto, seriam usadas palestras, filmes, exposições, cartazes e folhetos, e todos os meios de difusão de práticas higiênicas, como dramatizações e concursos infantis, associações e patrulhas sanitárias (Góis Jr., 2000, p. 101)

Com isso, podemos observar como as escolas funcionavam como espaços para mudanças de hábitos para a população, pois é na escola que a educação higiênica é iniciada, sendo a partir dos alunos que os novos hábitos poderiam atingir toda sociedade. Por essa razão Góis Jr. e Lovisolo (2003) afirmam que o movimento higienista buscava introduzir esses novos hábitos higiênicos por meio da educação das crianças, caracterizando-a como uma educação para a saúde ou educação higiênica. Dessa forma, a escola passou a incorporar no contexto escolar as demandas advindas da sociedade com relação à criação de novos hábitos higiênicos e o ensino da moral e disciplina.

O movimento higienista entendia que a escola era um agente fundamental para a criação desses bons hábitos e para o combate aos maus costumes. Os higienista

orientavam que para a efetivação da higiene escolar era preciso modificar todas as dimensões escolares: “a estrutura física (localização, construção do prédio escolar, dimensão das salas de aula, cubagem do ar, dimensão das mobílias, etc.), as relações escolares e o próprio método de ensino. Nas minúcias das prescrições, encontra-se um desejo de controle absoluto” (ZUCOLOTO, 2007, p. 142). Podemos citar também a intervenção dos higienistas na arquitetura escolar, que indicavam que os prédios escolares deveriam ter salas amplas, arejadas, com iluminação natural.

Oliveira e Linhares (2011) recordam da I Conferência Nacional de Educação (CNE), promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), na qual havia a pretensão de discutir a educação como fator de progresso da nação, e nessa conferência “a educação do corpo estaria presente em diversos pronunciamentos e teses de professores, médicos, dirigentes e reformadores” (OLIVEIRA e LINHALES, 2011, p. 390).

A educação do corpo assumia a função de consolidar a ideia de civilidade que se fortalecia a partir de um ordenamento social para a construção de novos hábitos. Para isso era preciso e necessário educar as crianças e seus corpos, começando essa educação na escola. Assim, a responsabilidade da transformação social foi transferida para a escola, que deveria oferecer ferramentas cívicas para a população que iria se estruturar como nação. De acordo com Góis Jr. (2000) a educação fortalecia a formação de uma cultura brasileira e um povo mais saudável, com melhores condições de vida.

Se a educação fosse democratizada, o povo poderia adquirir virtudes valorizadas na época, também cuidaria melhor de si próprio, educaria melhor seus filhos. E seria preparado para o trabalho moderno, possibilitando ao Brasil um maior desenvolvimento. Seria mais saudável, pois aprenderia os novos hábitos higiênicos indicado pelos cientistas. O brasileiro criaria um sentimento comum de nacionalidade, uma cultura própria. Este era o objetivo da intervenção através da Educação e da Saúde (Góis Jr., 2000, p. 114).

Na passagem acima vemos como a escola é representada como uma instituição fundamental para o processo civilizador e normatizador da sociedade, ficando claro que o espaço educativo é visto como responsável por intervenções que formam hábitos, costumes e comportamentos considerados adequados e civilizados. Essas intervenções

são representações de educação do corpo que moldam e refinam o comportamento dos escolares para que eles aprendam os modos de vida da sociedade.

Podemos perceber que a educação do corpo nas escolas, como foi apresentada neste capítulo, passa pelo ensino das boas maneiras, dos hábitos higiênicos e dos modos de vida, assim como foi visto a arquitetura escolar passou a ser vista como aspecto fundamental no processo de higienização do corpo.

Podemos observar que essa agenda da educação higiênica se manteve e se reestruturou em diferentes discursos, em nome da mudança da escola e da educação das camadas populares, e que essa agenda civilizatória estava presente de forma explícita na proposta do CIEP e nas reflexões de Darcy Ribeiro.

A intenção de Darcy em transformar os CIEPs em um espaço educativo que pudesse civilizar e emancipar as camadas populares da sociedade, nos faz pensar que as intervenções discutidas no início do século XX ainda estava na agenda da sociedade. Na década de 1980, Darcy ainda pensava em uma escola pública e democrática que pudesse oferecer toda a assistência necessária para uma educação integral que tinha como eixos fundamentais acultura (como instrumento de luta e de expressão) e a saúde das camadas populares.

Na fala de Darcy no *Livro dos CIEPs* podemos observar como a proposta dos CIEPs era dar aos alunos essa assistência, alimentação, uniforme, consultas médicas e dentárias.

“Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, proveniente dos segmentos sociais mais pobres, o CIEP compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o CIEP proporciona a todos eles assistência médica e odontológica” (RIBEIRO, 1986, p. 48)

Além dessas assistências, Darcy pensava em inculcar novos comportamentos e hábitos julgados civilizados, por considerá-los instrumentos de luta e acesso aos bens da sociedade. Foram criados horários para hábitos higiênicos, corredores largos que impactavam na ordem da boa convivência social e momentos de refeição que serviam

para promover as boas maneiras à mesa. Por isso, iremos mostrar a seguir, como a proposta de arquitetura e currículo integrado contribuíam para a sistematização da educação do corpo nos CIEPs.

3. A EDUCAÇÃO DO CORPO NOS CIEPS

A intenção deste capítulo é apresentar uma análise das práticas corporais presentes na proposta de escola de tempo integral dos CIEPs. Veremos que o horário integral e novos prédios escolares, arquitetonicamente planejados, permitiram introduzir novas práticas escolares como: atendimento de serviços médico-odontológicos, práticas higiênicas (banho diário e escovação dentária), horários de refeição (desjejum, almoço, lanche e jantar), tempos para leitura e atividades esportivas e culturais.

Essa nova dinâmica escolar tentou romper com a concepção de educação até então presente na rede de ensino público do estado do Rio de Janeiro. A inserção de novos projetos (cultural, social e médico) na proposta curricular, a criação de novos espaços educativos, a construção de prédios escolares arquitetonicamente planejados e a implantação de uma escola de tempo integral indicavam essas mudanças no ensino para as camadas populares. Assim, nessa análise nos interessa perceber como essas mudanças - curricular e arquitetônica - permitiram novos agenciamentos do corpo na cultura escolar que se pretendia implementar nesse programa de educação popular. Estamos chamando de agenciamentos do corpo as intervenções e normatizações que pretendiam criar hábitos/comportamentos estabelecidos a partir de uma noção de civilidade para os filhos das classes populares.

Desse modo, observaremos como essas práticas e dispositivos corporais estavam presentes no projeto dos CIEPs. A questão é como práticas sociais e corporais inseridas na concepção de educação do CIEP poderiam instituir uma educação do corpo naquele currículo?

Os tempos de aprendizado e descanso, as regras de boa convivência e as noções de higiene são normatividades desses agenciamentos que podem ser identificados no projeto, e nosso objetivo é demonstrar como a educação do corpo se apresenta tanto na propostas arquitetônica quanto na estruturação e curricular dos CIEPs.

Darcy Ribeiro acreditava que o aprendizado e o conhecimento não aconteciam apenas dentro da sala de aula, por isso incentivava a utilização de todos os espaços escolares. De acordo com o Plano de Estudo Básico dos CIEPs:

“A construção e sistematização do conhecimento não se dá somente dentro da sala de aula, todos os espaços da Unidade – quadra de

esporte, a biblioteca, as salas de Estudo Dirigido e Vídeoeducação e os espaços culturais – deverão ser trabalhados pedagogicamente pelos professores e todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos.”¹⁴

Portanto, quando Ribeiro (1986) orienta os locais de trabalho para os animadores culturais, cita que a concepção arquitetônica dos CIEPs oferecia grande número de opções: “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). Dessa maneira, compreendemos que a concepção arquitetônica estava de certa forma associada a todo o processo educativo dos CIEPs, e Darcy dava essas indicações do uso dos espaços para além das convenções escolares, com a clara intenção de operar mudanças na cultura escolar.

Nos diversos espaços disponibilizados pelos CIEPs, podemos destacar práticas educativas corporais, sociais e culturais, que vão desde a utilização do refeitório com práticas sistemáticas de higiene à biblioteca como local de estímulo à leitura, das salas de aula como espaço de trabalho e socialização, ao salão polivalente como local esportivo e cultural, dos largos e compridos corredores para a livre circulação. Assim, este capítulo se dispõe a trabalhar destacando intenções de educação do corpo presentes na proposta curricular e arquitetônica dos CIEPs.

3.1 A ARQUITETURA E O CURRÍCULO DO CIEP NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA ESCOLAR

O projeto de arquitetura dos CIEPs objetivava a construção de uma “escola bela, ampla, que fosse economicamente viável e permitisse velocidade na construção” (RIBEIRO, 1986, p. 103). Assim, os 504 CIEPs¹⁵ construídos durante os dois mandatos do Governo Brizola (1983-1987/1991-1994) foram chamados de construções monumentais pelo tamanho dos prédios e impacto que tiveram no cenário urbano do

¹⁴Arquivo Fundação Darcy Ribeiro DR, gbII, pee 1994.00.00 Pasta II.

¹⁵Arquivo Fundação Darcy Ribeiro DR, gbII, pee 1994.00.00Pasta IV.

estado do Rio de Janeiro. A proposta arquitetônica dos CIEPs seguia um projeto padrão composto por três construções distintas: o prédio principal, o ginásio e a biblioteca. Esse projeto padrão permitia a identificação individual apenas pela borda inferior da janela do prédio principal, o único elemento colorido da arquitetura dos CIEPs.

Embora o projeto fosse padrão, o CIEP poderia ser visto em uma versão compacta, onde o ginásio e a biblioteca ficariam sobre o edifício principal. Com uma unidade bem definida e marcada, os CIEPs compactos representavam uma alternativa para casos onde os terrenos com medidas reduzidas dificultavam a implantação deste projeto arquitetônico com três construções. O CIEP compacto era composto apenas pelo prédio principal com todas as instalações na mesma edificações. No terraço do prédio principal, estavam localizados o ginásio, uma biblioteca e dois vestiários (masculino e feminino).

A primeira construção, o prédio principal, possuía três pavimentos ligados por uma larga rampa central e por um longo corredor para circulação, em cujas extremidades estavam localizados os banheiros. Essa descrição nos faz pensar qual era a intenção de construir um prédio com dimensão ampla?

O prédio principal foi estruturado para receber uma grande quantidade de alunos prevista no projeto. Os CIEPs previam a acomodação para até 600 alunos num único turno, permitindo a livre circulação das turmas por toda a unidade nas largas rampas centrais que ligavam os pavimentos e nos longos corredores. As imagens a seguir ilustram como foram construídos os corredores de acesso aos andares no interior do prédio escolar.



Imagem 1 – Deslocamento dos alunos na rampa central do CIEP
Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro



Imagem 2- Rampa central de acesso entre os pavimentos
edifício central
Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro

Essa circulação idealizada por Darcy Ribeiro foi descrita de forma crítica em um estudo de caso feito por Locatelli e Fonseca (1986)¹⁶

Observamos também que era intensa a movimentação dos alunos pela escola: o tempo e o espaço eram utilizados de forma mais confusa possível, com alunos sempre subindo e descendo a rampa, espalhados pelos pátios e corredores, entrando e saindo de salas, subindo muros ou em pequeno aclive que há nos fundos do terreno.

Não havia um momento em que não se percebesse movimentação de alunos e professores. As crianças viviam com a mochila nas costas para lá e para cá. Da mesma forma, os professores carregavam caixas de material de uma sala para outra.

O tumulto e o barulho gerados por essa movimentação incessante eram imensos. A escola tornava-se profundamente barulhenta¹⁷.

Em comparação com a experiência de Anísio Teixeira, esses deslocamentos aconteciam pelo sistema “platoon”. O sistema “platoon” funcionava com o deslocamento dos alunos por meio de pelotões pelas salas de aula comuns e salas especiais como auditório, música, recreação e jogos, leitura e literatura, ciências, desenho e artes industriais, conforme horários pré-estabelecidos (DÓREA, 2000). Esse sistema permitia que os alunos visitassem todos os espaços educativos, ampliando as possibilidades de trabalho das diversas turmas. De acordo com Dórea (2013) Anísio Teixeira teve conhecimento desse tipo de sistema “nas visitas que fez a diversas escolas nos Estados Unidos, quando ficou impressionado com o funcionamento e o grau de eficiência dessas escolas” (DÓREA, 2013, p. 13).

Assim como ocorria nos CIEPs, as escolas anisianas contavam com 12, 16 até 25 turmas em tempo integral, resultando numa grande concentração de alunos em um único turno. Para trabalhar com esse grande número de alunos, e tornar viável a oferta das atividades diversificadas do currículo, era preciso implantar um sistema de rodízio que viabilizava a passagem dos alunos por todas as aulas.

A concepção de educação, a luta por uma educação pública de qualidade e a implantação de uma escola de tempo integral são pontos que aproximam Anísio

¹⁶ Este estudo de caso foi encomendado pelo Programa Especial de Educação (PEE) realizado na Classe de Alfabetização de um CIEP (não informado), iniciado em 19/05/1986 e concluído em 28/08/1986.

¹⁷ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro DR, gbII, pee 1980.09.00 Pasta IV.

Teixeira e Darcy Ribeiro. Darcy era um admirador declarado dos trabalhos e pensamentos de Anísio. “Fui para a educação pelas mãos de Anísio Teixeira, de quem passei a ser, nos anos seguintes, discípulo e colaborador” (RIBEIRO, 1990, p. 111). Desta maneira, pensar na aproximação ideológica desses dois intelectuais, na concepção de escolas de tempo integral e nos deslocamentos dos alunos pelo espaço escolar, é também pensar na inspiração e influência de Anísio Teixeira no programa de educação dos CIEPs.

A circulação de alunos e professores por todo o CIEP foi relatada pelo estudo de Locatelli e Fonseca como intensa, confusa e barulhenta. De acordo com Monteiro (2009)¹⁸, os espaços amplos e abertos permitiam aos alunos “vivenciarem a liberdade e aprender que as regras são necessárias para a convivência respeitosa e solidária” (MONTEIRO, 2009, p. 37). Faz-se necessário pensar que as intenções não equivalem aos efeitos. Embora o projeto intencionasse educar os corpos em circulação numa escola que tinha paredes das salas de aula baixas e Darcy pensasse que essa escola deveria ensinar formas de comportamento livre e autocontrole, a cultura escolar trazida por alunos e professores se reapropriava do espaço a partir de suas próprias tradições.

Assim, entendemos que a apropriação do espaço indicada por Locatelli e Fonseca não pode ser tomada como desqualificação das intenções do projeto. Todavia, o relato das consultoras indica que a arquitetura, por si só, não era potente para resignificar os usos dos espaços por docentes e alunos que traziam em sua bagagem outras experiências escolares. O que podemos entender é que o processo de apropriação e uso dos espaços escolares demanda tempo para a construção de outra cultura escolar. Nesse sentido, trabalhamos aqui com o conceito de cultura escolar definido por Julia (2001) 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). A cultura escolar não se produz apenas pelo ideal normativo de funcionamento da escola, pois ela é produto da interação dos atores sociais no espaço contestado do currículo.

¹⁸ Ana Maria Monteiro atual diretora da Faculdade de Educação da UFRJ e integrante da equipe que implantou o PEE. Considerando-a como fonte qualificada de informações sobre a implantação do projeto dos CIEPs.

É possível perceber que uma das preocupações do projeto dos CIEPs era a educação para a vida em sociedade. Darcy Ribeiro pensava em uma educação em tempo integral com a inserção de um projeto civilizatório que iria muito além do ler, escrever e contar. Concordando com isso, Bomeny (2009) afirma que os CIEPs faziam parte de um plano de educação que ambicionava o desenvolvimento do país e daquela parte da população, alijada de oportunidades educacionais. Nessa direção, os CIEPs seriam um espaço para um processo civilizador no qual “[a] escola pública, aberta a todos, em tempo integral, era receita para iniciar nos códigos de sociabilidade, tratamento e relacionamento e preparo para a vida em sociedade” (BOMENY, 2009, p.114).

O documento referente aos Recursos Humanos dos CIEPs permite observar como esses códigos de sociabilidade faziam parte do processo educativo.

O espaço físico dos CIEPs/CAICs e as atividades aí desenvolvidas requerem que os alunos percebam que o comportamento de cada um determina o do conjunto.

É dever da equipe de Direção capitanear esse processo, exigindo que os professores se responsabilizem pela educação dos seus alunos no que diz respeito à conservação de todo o material escolar, bem como no que se refere aos hábitos e às atitudes sem os quais não se vive em sociedade.

É fundamental que o professor crie nos seus alunos o hábito de falar baixo, hábito de andar sem correrias pelos corredores, de participar, na sua vez, das diversas atividades, de cuidar do material que é comum a todos¹⁹.

Nesse sentido, é possível observar a intencionalidade que se tinha ao oferecer fruição para alunos e ensiná-los a viver em sociedade com regras de comportamento e de convívio julgados civilizados. Devemos entender que a noção de civilizado aqui está ancorada nos preceitos da modernidade ocidental. Esse processo educativo de regras de comportamento e de convívio transferia para os professores e agentes escolares a função de educar os alunos para exercerem autocontrole dos seus corpos, vozes e gestos. Também deveria ser parte do processo educativo a construção da tomada de consciência, o controle da correria, da gritaria nos corredores e da movimentação pelos espaços da unidade escolar. A construção da preservação da boa convivência e do seguimento das

¹⁹Arquivo Fundação Darcy Ribeiro DR, gbII, pee 1994.00.00 Pasta III.

normas de civilidade dependia dos professores inserirem essas boas práticas como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. E Darcy dava indicação de como a prática educativa dos professores poderiam atuar na construção da cultura escolar dos CIEPs.

O professor poderá criar códigos de comportamentos com os próprios alunos, fazendo com que eles 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.

Enfim, um número de atividades e situações poderá ser estimulado com o objetivo de fazer com que o aluno seja uma pessoa capaz de respeitar o espaço coletivo e contribuir para que aí se possa viver dignamente.

O fazer pedagógico é um trabalho cotidiano de impor limites, evidentemente respeitando a criança. Não queremos indivíduos incapazes de ousar porque só fizeram obedecer. Mas também não queremos pessoas incapazes de respeitar seu companheiro porque nunca foi cobrada obediência e norma.

O professor deverá estimular comportamentos considerados pelo conjunto como bons, tendo sempre em vista que a vida escolar é oportunidade ímpar para o exercício da cidadania²⁰.

Esse processo civilizatório, como parte do aprendizado para vida em sociedade, também pode ser visto no projeto arquitetônico das salas de aula, construídas com paredes baixas, sem alcançar o teto. Darcy Ribeiro defendia que “as divisórias baixas da sala de aula são recomendadas exatamente porque, ao contrário do que foi dito, forçam as professoras a não gritar. Se o fizessem seriam ouvidas em toda escola. A tranquilidade é um ingrediente importante na escola” (Sic)²¹. Em contrapartida, Castro (2009) afirma que essa foi uma das maiores críticas à solução arquitetônica proposta nos CIEPs, pois “as paredes que dividem as salas do corredor são baixas, dificultando as atividades ali desenvolvidas, devido aos sérios problemas de acústica que esta solução apresenta” (CASTRO, 2009, p. 75).

²⁰ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR, gbII, pee 1994.00.00 Pasta III.

²¹ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR, gbII, pee 1989.01.00 Pasta VI.



Imagem 3 – Divisória baixa em uma sala de aula do CIEP
Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro



Imagem 4 – Detalhe da divisória baixa na sala do CIEP
Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro



Imagem 5 - Corredor do primeiro pavimento dos CIEPs
Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro

Essas peculiaridades na arquitetura dos CIEPs, corredores amplos e divisórias baixas, elucidam a intenção de intervenção no comportamento dos agentes escolares, a partir da noção de um tipo de comunicação que primasse pela calma no falar, e no expressar-se de forma civilizada. Essas intervenções no comportamento fazem parte do processo civilizatório que intervém diretamente no controle do corpo. Bomeny (2001) define processo civilizador, a partir de Norbert Elias, como

Habilidade, competências, capacidade de interação, tudo isso diz respeito à formação básica. Tudo isso resulta do conhecimento que adquirimos sobre formas adequadas de comportamento, noções básicas que aprendemos, direitos que temos, deveres que somos chamados a cumprir. A sociedade urbana, da divisão do trabalho, da competição, do mercado, impõe restrições e controle aos impulsos e emoções que movem ações instintivas dos homens. A esse processo de contenção, de restrição, de condicionamento de comportamentos à forma socialmente desejável é que Norbert Elias chamou processo

civilizador. Trata-se de processo longo, assimétrico, que depende de esforço continuado e de intervenção permanente, e que conta com a atuação das várias agências de socialização: família, Igreja, instituições, governos (BOMENY, 2001, p. 88).

Norbert Elias (1993) demonstra como o refinamento de conduta passa pelo autocontrole e os constrangimentos.

[...] as atividades humanas mais animais são progressivamente excluídas do palco da vida comunal e investidas de sentimentos de vergonha, que a regulação de toda a vida instintiva e afetiva por um firme autocontrole se torna cada vez mais estável, uniforme e generalizada. Isso tudo certamente não resulta de uma ideia central concebida há séculos por pessoas isoladas, e depois implantada em sucessivas gerações como a finalidade da ação e do estado desejados, até se concretizar por inteiro nos séculos de progresso (ELIAS, 1993, p. 194).

O processo civilizatório trabalha com o entendimento de uma intervenção permanente e um esforço continuado do controle dos impulsos comportamentais e da estrutura de sensibilidade do homem. O processo de formação de hábito é um trabalho permanente e inconcluso, o qual deve ser compreendido por todos os agentes escolares. Desta forma, entendemos que a noção de processo civilizatório institui uma educação do corpo a partir do momento em que o autocontrole se torna indispensável na escola e na sociedade idealizada por Darcy, a qual combina os elementos e valores da modernidade ocidental e sua cultura com a expressividade da cultura popular. Uma espécie de conciliação de matrizes inconciliáveis presente nas propostas de educação popular que combinam valores iluministas com românticos, universalidade com singularidade (LOVISOLO, 1990).

Nos CIEPs o autocontrole era fundamental para a gestão do ambiente escolar e necessário para a vida em sociedade. Era preciso instituir uma educação do corpo nos agentes escolares como o hábito de falar baixo, andar pelos corredores com calma, respeitar a ordem de todos falarem e conservar o material escolar. Desse modo, o processo civilizatório passa pela educação do corpo e se apresenta como parte do projeto de educação pensado por Darcy Ribeiro.

Darcy, embora seja um defensor eufórico das culturas populares presentes no Brasil, propunha que a escola realizasse intervenções no comportamento dos corpos das crianças, no sentido de criar autocontrole no tom de voz e na forma agitada de comunicação presente em nossa cultura. É sabido que no Brasil e em outras culturas, a sociabilidade se realiza pelas conversas em alto tom de voz, e pelo hábito de todos falarem ao mesmo tempo. Aqui Darcy está assumindo que a escola deve romper com esse tipo de cultura comunicativa para construir novas formas de interação no espaço escolar. Por essa razão, Locatelli e Fonseca, ao analisarem uma escola, constataram a permanência de um modo de interação entre alunos e professores que ia de encontro aos ideais pedagógicos previstos para o CIEP nesse quesito.

Outro destaque que podemos associar a arquitetura das salas de aula com educação do corpo é em relação a iluminação dos CIEPs. De acordo com Rocha (2009) a iluminação influencia diretamente no corpo dos alunos quando

Tomada como um dos aspectos que exercia papel decisivo na produção dos problemas visuais e, secundariamente, de desvios posturais, a iluminação da sala de aula é estudada em sua relação com o corpo infantil, fazendo emergir a imagem de um corpo torturado pelos efeitos da falta ou do excesso de luz, a exigir um incessante esforço de acomodação (...). (ROCHA, 2009, p. 113)

Com isso é possível perceber como o projeto de iluminação das salas de aula promove uma intervenção no corpo dos alunos. Pensando na iluminação do ambiente dos CIEPs, todas as salas de aula seguiam o mesmo projeto, com até duas grandes janelas com persiana reguláveis, o que nos indica a presença de iluminação natural no projeto escolar. A iluminação artificial também se fazia presente, todavia o projeto original buscava um equilíbrio para que não houvesse excesso e nem deficiência de luz nas atividades de sala de aula; além de econômica a solução era também considerada saudável.

A socialização em sala de aula também fazia parte do processo civilizatório e proporcionava momentos para as ações e intervenções no corpo. Assim, foi possível observar que os momentos de socialização eram potencializados pelo mobiliário. As mesas utilizadas nas salas de aula, na sala de informática e na do Projeto Estudo Dirigido foram idealizadas para o trabalho em duplas ou em grupo, e indicavam que a

“arrumação da sala poderia variar em função do tipo de turma, da matéria aplicada e da metodologia adotada. Não havia nas salas de aula mesas unitárias, para apenas um aluno, as mesas são compostas para até dois alunos. Essa arrumação poderia variar de dois alunos para quatro alunos”²², como demonstramos nas figuras a seguir:

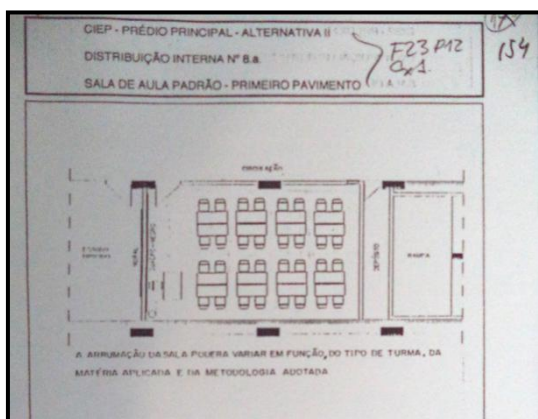


Imagem 6 – Planta da sala de aula padrão n. 8ª
Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro

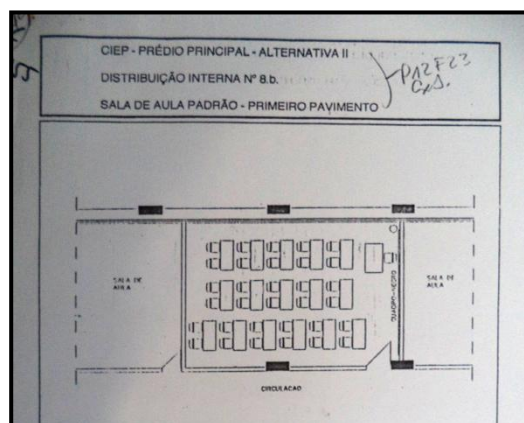


Imagem 7 – Planta da sala de aula padrão n. 8b
Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro



Imagem 8 – Disposição das mesas na sala de aula do CIEP
Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro

Outro espaço preparado para o trabalho em grupo são as salas de Estudo Dirigido. Arrumadas de forma que os alunos ficassem agrupados em grupos de quatro,

²²Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR, gbII, pee 1994.00.00 Pasta III.

as duas salas de Estudo Dirigido eram preparadas para auxiliar os alunos nas tarefas escolares. Por meio do sistema de rodízio, todas as turmas frequentavam essas salas, que representavam um espaço educativo para o desenvolvimento da leitura e da pesquisa.

A padronização da mesa para até dois alunos promovia o aumento da sociabilidade e a valorização do trabalho em grupo e permitia que os alunos experimentassem o respeito mútuo, o convívio com outro e a aprendizagem cooperativa. Essa socialização impõe normas de conduta para que as atividades possam ser realizadas com eficiência no ambiente escolar, e passam por esperar sua vez para falar, preservar o material escolar, sentar corretamente para não atrapalhar a visão do colega, cooperar com o outro, respeitar o silêncio do ambiente e do espaço coletivo.

Na concepção deste tipo de escola a socialização dessas normas de conduta fazia parte do projeto de construção de uma cultura escolar que deveria ser aprendida e respeitada por todos os agentes escolares na concepção desse tipo de escola.

Os alunos se apropriavam do espaço a partir de suas experiências anteriores e os docentes também traziam uma experiência pregressa sobre como ensinar e aprender no ambiente escolar. Portanto, a transformação de uma cultura escolar enfrentou vários obstáculos próprios, tanto por parte dos docentes quanto dos alunos que ingressava nessa escolas. Por isso, Darcy declarava a preferência por novos professores e buscava a formação de professores por meio das Escolas de Demonstração (1 PEE) e o Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral (2 PEE)²³. De acordo com Bomeny (2008) constituía-se como “ponto de honra para Darcy Ribeiro que só trabalhassem nos CIEPs professores recém-formados. Ele não admitia incorporar professores antigos sob a alegação de que já carregavam vícios difíceis de corrigir” (BOMENY, 2008, p. 17). Darcy partia de um ponto de vista pragmático, no qual a mudança da cultura escolar era uma difícil tarefa e seria dificultada pela presença de

²³ Foi pensado para o 1º PEE, as chamadas Escolas de Demonstração, instaladas em locais para acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica dos CIEPs, recebendo periodicamente professores e funcionários, que já atuavam ou iriam atuar nos Cieps, para visitas demonstrativas e realização de estágios. No 2º Programa Especial de Educação foi criada a Diretoria de Capacitação do Magistério responsável pela coordenação geral da formação em serviço e pela aplicação do Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral. Fonte: MONTEIRO, 2009, p. 45.

professores que estivessem há muito tempo na profissão. Essa posição fez Darcy enfrentar vários embate com o sindicato dos professores.

3.2. NORMAS DE HIGIENE E BOAS MANEIRAS NO PROCESSO EDUCATIVO DO CIEP

A socialização dos alunos com a cultura escolar também deveria ocorrer em espaços escolares. A descrição do diretor do CIEP 299 sobre a rotina escolar pode esclarecer esse processo de apropriação e uso do espaço nesse projeto escolar:

A rotina começa as 8 horas. As turmas formadas, com as professoras à frente, vão para o refeitório fazer o desjejum. Consiste em tomar leite B quente com chocolate, ou com baunilha ou com groselha; em forma de mingau, com aveia ou com canjica. Acompanha pão com manteiga ou biscoitos.

Até as 17 horas as turmas se espalham em diferentes atividades. A maioria sobe para sala de aula e estudo dirigido, outras vão para a atividade física, banho, biblioteca, tele-educação e animação cultural. Num rodízio, todas, durante a semana participam de todas as atividades. São assistidas por enfermeiras, e encaminhadas ao pediatra ou dentista.

As 11:45 começam a se dirigir para o almoço. Um almoço forte com arroz feijão, carne e legumes. As carnes e os legumes variam diariamente. Percebe-se que eles gostam muito de carne seca com abóbora e sobremesa.

Voltam para as atividades, passam por um lanche ligeiro, às 14 horas, com um suco e biscoito e, mais tarde, por volta das 16 horas, encerram com um jantar, que quase sempre é uma sopa saborosa e muito forte²⁴.

A rotina escolar dos CIEPs era condicionada a horários, controle do tempo de aprendizado e a momentos para cuidados com a higiene, com a boa saúde e com a alimentação. O horário escolar previa uma grande movimentação dos alunos e um intenso rodízio entre as atividades na escola. O funcionamento exequível dessa rotina, de circulação de diversas turmas pela escola, demandava tempo e educação do corpo

²⁴Arquivo Fundação Darcy Ribeiro DR, gbII/ pee 1989.01.00 Pasta XI (CIEP 299).

para que os alunos aprendessem e respeitassem os modos culturais de viver a escola no projeto CIEP.

Outro ponto relevante que podemos destacar da passagem anterior é a valorização da alimentação, pois nessa descrição feita pelo diretor do CIEP 299, os momentos da refeição são sempre lembrados e detalhados pelo tipo de comida e os alimentos que a compõe. Os CIEPs foram pensados para dar uma escola digna para as camadas populares e criar as condições favoráveis ao aprendizado. Assim, a alimentação era questão central para Darcy Ribeiro, na medida em que a desnutrição, influenciaria diretamente no aprendizado. Além disso, o refeitório poderia ser considerado como um dos espaços fundamentais para formação de hábitos higiênicos e práticas educativas, que passavam pelo ato e pelos comportamentos vinculados à alimentação nos CIEPs.

O refeitório era um espaço fundamental na rotina escolar dos CIEPs. Localizado no pavimento térreo, o refeitório possuía uma cozinha com capacidade de produzir quatro refeições (desjejum, almoço, lanche e jantar) para até 1000 pessoas. As mesas do refeitório eram longas com aproximadamente 10 cadeiras de cada lado, com capacidade para até 200 pessoas sentadas. Em um extremo do refeitório estavam localizados os sanitários femininos e sanitários masculinos. Do lado oposto havia estruturas como espaço para o lixo, pré-lavagem dos talheres, pratos e copos, balcão de distribuição e lavagem de bandejas.



Imagem 9 – Mesas do refeitório
Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro



Imagem 10 – alunos no refeitório do CIEP
Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro

ofereça aos demais o resto de sua sopa ou do pão que já mordeu. Não se assoe com barulho excessivo. Não adormeça a mesa. E assim por diante (ELIAS, 1994, p. 79).

Essa passagem cita hábitos históricos referentes à unidade de comportamentos e boas maneiras nos momentos de refeição, que foram se modificando através do tempo. As palavras “conselho”, “lembretes” e “recomendação”, presentes na passagem de Elias (1994), indicam as forças regulatórias dos hábitos à mesa formadas num processo de longa duração. Por esse motivo, o manual dialoga com práticas que hoje julgaríamos grotescas, tal como cuspir por cima da mesa. O refinamento da conduta de como comer e se comportar à mesa passou pelo aprendizado dos movimentos e gestos corporais definidos como adequados durante a refeição, que constituem-se como uma educação do corpo para gozar os prazeres da mesa de forma autocontrolada.

Identificamos como formas de regulação e práticas educativas presentes no refeitório dos CIEPs, o ideal do bom convívio social, do uso correto dos talheres, da limpeza das bandejas, da posição correta de sentar-se à mesa, da escovação dentária e do aprendizado de uma alimentação saudável. Havia também a sistematização da limpeza individual da bandeja como jogar o lixo, realizar a pré-lavagem do material, deixar as bandejas no balcão de distribuição e, por fim, depositar as bandejas no local de lavagem. Ribeiro (1986) descreve como deveria ser sistematização.

As crianças comiam em bandejões resistentes, usando copos e talheres também de aço. Assim 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 de um 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 12 – Alunos durante uma refeição no CIEP
Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro



Imagem 13 – Alunos comendo no refeitório
Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro



Imagem 14 – Aluna na área de lavagem da bandeja
Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro



Imagem 15 – Alunos limpando as bandejas
Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro

O estudo feito por Locatelli e Fonseca descreveu como as crianças se comportavam à mesa e após as refeições. “As crianças gritavam, sujavam as mesas e o chão, atiravam pedaços de frutas e comida nos colegas, não limpavam bem as bandejas, derrubando metade no chão, perto da lata de lixo”²⁵. O aprendizado dos bons hábitos à mesa e das práticas higiênicas nas refeições eram pontos importantes no processo civilizatório das novas gerações pensado por Darcy Ribeiro. Aprender a comer com talheres, sentar-se corretamente à mesa, despejar o lixo no local correto são práticas corporais que foram histórica e socialmente estabelecidas e deveriam ser estimuladas cotidianamente como sinais de civilidade para gozar os prazeres da mesa de forma autocontrolada. Observe-se que esse impulso civilizatório, na teoria elisiana, não cessou como projeto da modernidade ocidental. Noutra direção, as normatividades que

²⁵ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro DR, gbII, pee 1980.09.00 Pasta IV.

identificamos como ideais civilizatórios permanece na agenda de nossas sociedades para pensara educação das novas gerações e das classes populares, representadas como pouco refinadas e sem autocontrole.

Neste ponto, percebemos que Darcy via a educação como um ato civilizatório e de cidadania das pessoas simples, e entendia que a escola deveria transmitir novos hábitos e refinar condutas para modificar o comportamento dos alunos nas refeições ou nos modos de comunicação. A implantação dessa sistematização de limpeza e a socialização de hábitos à mesa indicam a intervenção no comportamento das crianças durante as refeições, no sentido de estimular o uso dos talheres, de aprender as formas adequadas de portar-se à mesa e de limpar os materiais utilizados na refeição. Provavelmente, Darcy jamais leria isso como contradição em relação as formas de existência das camadas populares, na medida em que a educação é sempre uma forma de aculturação parcial.

Nesse sentido, o estudo de Locatelli e Fonseca, que descreve o modo como os alunos se comportavam à mesa, reforça a justificativa de Darcy em incluir na rotina escolar dos CIEPs práticas e sistematizações cotidianas que promovessem mudanças de hábitos e costumes dos alunos. Podemos sugerir que muitos alunos não possuíam bons hábitos à mesa por não vivenciarem momentos de refeição em casa com sua família, como ocorria nos CIEP. Comer à mesa, usar talheres, limpar os utensílios e conversar durante as refeições podiam ser situações novas para grande parte dos alunos oriundos das camadas populares. Talvez por isso, que no estudo de caso citado, muitos alunos apresentavam comportamentos julgados inadequados para a perspectiva prevista por Darcy. Com isso ele está indicando que o processo de escolarização vai além da simples transmissão de saberes disciplinares, pois pensa que o professor é uma referência no processo mais amplo da socialização das novas gerações.

A gritaria, o desperdício de comida e a falta de consciência com a limpeza dos utensílios, nos fazem retornar ao conceito de processo civilizatório apresentado anteriormente em que admite que “a nossa formação básica é resultado do conhecimento que adquirimos sobre formas adequadas de comportamento, noções básicas que aprendemos (...)” (BOMENY, 2009, p.88). Portanto, para que os alunos conhecessem a forma socialmente julgada como adequada de usar os talheres, limpar bem as bandejas e sentar-se à mesa, era preciso que fossem ensinadas, estimuladas e

permanentemente reforçadas pelos agentes educacionais naquele espaço. Esse pensamento é reforçado por Maurício (2009),

Para que a criança brasileira, com as carências socioculturais ou outras que nosso país atribuiu a ela como dote no seu nascimento, tenha igualdade de condições educacionais se comparada com crianças de classe média que têm acesso, em espaços diversos e ao longo do dia inteiro, a linguagens e atividades várias, é necessário tempo de permanência na escola – tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para exercer direitos e deveres de cidadão numa sociedade complexa como a brasileira do século 21. Hábitos de higiene, por exemplo, para serem apreendidos, precisam ser praticados: é necessário tempo para escovar os dentes; é necessário tempo para fazer leitura crítica das imagens veiculadas pela televisão; é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões em sala de aula (MAURÍCIO, 2009, p.26).

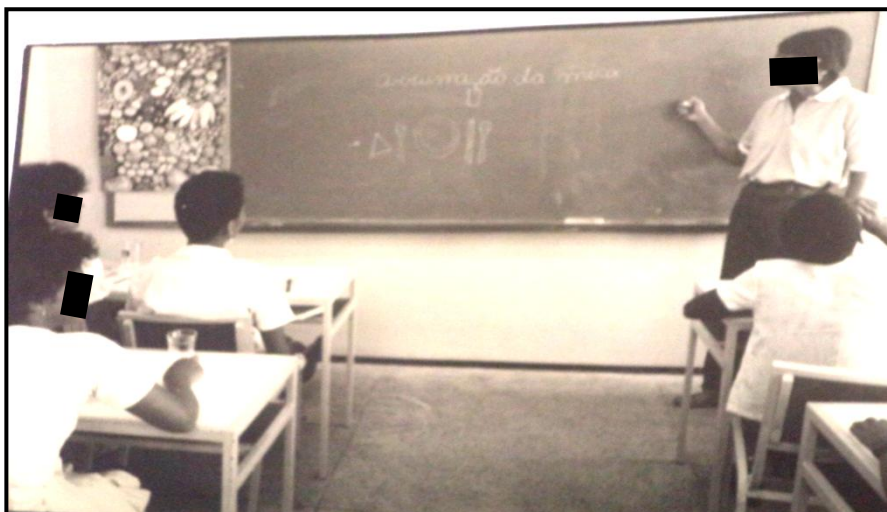


Imagem 16 – Quadro escrito “Arrumação da mesa”
Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro

Logo, quando pensamos nessa sistematização de limpeza e nas intervenções no comportamento dos alunos presente no refeitório, percebemos a intencionalidade de Darcy em promover essas ações educativas das noções básicas e adequadas de comportamento higiênico. A agenda do higienismo, guarda as diferenças de contexto, ainda permanece nos projetos de escolarização. Sobre o tema, para Maurício (2009) além da aplicação dessas ações educativas era preciso ampliar o tempo para que os alunos pudessem, na escola, aprender novos hábitos e valores. Reforçando isso, Ribeiro (1986) orienta a educação dessas práticas para os agentes escolares.

Em complemento a todo esse esforço educativo, estão sendo realizadas palestras sobre limpeza e higiene, com apoio técnico-pedagógico de profissionais da COMLURB – Companhia de Limpeza Urbana, com total envolvimento e participação de alunos, funcionários e professores (RIBEIRO, 1986, p. 119).



Imagem 17 – Aluno escovando os dentes

Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro

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 todo o suporte necessário para a formação de atitudes e hábitos socialmente estabelecidos, a partir dos padrões julgados civilizados pelos padrões da classe média ilustrada. Desta maneira, os CIEPs foram planejados para oferecer esse auxílio integral:

Ao invés de escamontear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, provenientes dos segmentos sociais mais pobres, o CIEP compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos pais não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos, expostos a doenças infecciosas, com problemas dentários ou apresentando deficiência visual ou auditiva? Então o CIEP proporciona a todos eles assistência médica e odontológica²⁶.

²⁶Arquivo Fundação Darcy Ribeiro DR, gbII, pee 1994.00.00 Pasta IV.

Darcy Ribeiro assumia que os CIEPs foram pensados para os alunos de camadas populares, segundo ele excluídos da sociedade e sem acesso aos bens materiais e imateriais. De acordo com Bomeny (2009), Darcy Ribeiro estava convencido de que a escola pública brasileira ainda não podia ser chamada de pública. Elitista e seletiva, ela não estava preparada para receber quem não tivesse acesso a bens materiais e simbólicos que contam e interferem diretamente no desempenho escolar e na aquisição de capital cultural.

Pensando nisso, os CIEPs eram escolas de tempo integral, com projetos sociais, culturais e esportivos, além de prestar assistência médica e higiênica. Em cada CIEP, existia uma unidade pré-planejada para prestar atenção primária à saúde das crianças, adolescentes do Programa de Educação Juvenil, familiares dos alunos e moradores da comunidade.

Essa unidade, chamada Núcleo da Saúde, estava localizada no pavimento térreo e era composta por um consultório odontológico, consultório de enfermagem e um consultório médico, montados e equipados de forma a oferecer assistência primária de qualidade e tratamento odontológico completo. Além dos equipamentos usados, tais como cadeira de dentista, maca, instrumentos específicos de intervenção (estetoscópio, pinças, colheres de dentista, balança médica), de acordo com Ribeiro (1986)

nessa unidade foi desenvolvido um trabalho nos moldes preferenciais da medicina preventiva, além dos serviços clínicos de rotina. O Núcleo oferecia: atendimento odontológico, oftalmológico, assistência profissional em nutrição e atividades de educação para a saúde (que pretende fazer de cada aluno ou morador da comunidade um agente disseminador de boas normas sanitárias em sua residência e sua vizinhança) (RIBEIRO, 1986 p. 115).

Como podemos perceber, a assistência médica é parte do processo civilizatório presente na proposta educativa dos CIEPs. A intenção de disseminar os bons hábitos e as normas sanitárias dentro da escola demonstra uma preocupação em inserir na população uma consciência da boa saúde, sem culpabilizar o indivíduo, mas o formando-o como agente disseminador e instruindo-o de forma preventiva. Darcy Ribeiro entendia que era fundamental e digno que fossem oferecidas informações básicas para os cuidados com a boa saúde. Como pode ser visto nos documentos

administrativos quando afirma que “a saúde é de suma importância para o ser humano e a higiene é uma das formas de preservá-la. No momento em que se toma consciência da necessidade da higiene como fator importante na prevenção de doenças, já começa a batalha contra a moléstia”²⁷.



Imagem 18 – Aluno no Centro Médico do CIEP
Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro



Imagem 19 – Aluno no Centro Médico do CIEP
Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro

A promoção de saúde e a educação para a saúde eram parte integrante da proposta pedagógica dos CIEPs, e Monteiro (2009) cita campanhas de vacinação, prevenção de doenças, atividades cotidianas em salas de aula, refeições e exercícios físicos como exemplos desse incentivo a informação e à prática de vida saudável nos CIEPs. Nos documentos oficiais do PEE é possível reconhecer o incentivo de estudos referentes a questões básicas de saúde no curso de atualização continuada dos professores. Um dos temas de estudo indicava “possibilitar o entendimento do processo saúde-doença como decorrente das condições socioeconômicas e culturais da população e que tem, no núcleo de saúde do CIEP, uma possibilidade concreta de realização de

²⁷ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR, gbII, pee 1994.00.00 Pasta III.

ações educativas”²⁸. Outra indicação pode ser vista nos documentos referentes a área de saúde dos CIEPs que orientavam para essa prática.

Os temas da Medicina Social e Preventiva, inerentes ao processo de educação para a saúde, e os problemas de saúde prevalentes na comunidade escolar deverão ser trabalhados com os alunos através de atividades como dramatizações, vídeos, desenhos, jogos, entre outras. Tais atividades serão organizadas pela equipe de saúde e contarão com a participação de professores e animadores culturais tanto em seu planejamento quanto na sua execução²⁹.

O relato do diretor do CIEP 299 destaca parte desta campanha de educação da saúde:

Na primeira semana começamos um trabalho árduo de transmitir-lhes hábitos e atitudes saudáveis. Detectamos uma praga de piolhos, pois em cada 10 crianças examinadas por nossa enfermeira, 8 tinham piolhos. Promovemos o banho diário. Através do banho, iniciamos a “campanha contra o piolho”.

Seguimos a receita do shampoo natural com ervas, fornecida pelo SEEPE, e junto a comunidade, conseguimos a quantidade suficiente de ervas e sabão de coco para o preparo, que desse para banho de todos os alunos durante 5 dias. Isto foi feito na própria escola, numa integração: gabinete médico, animação cultural, professores e serventes³⁰.

Essa passagem é uma indicação das possibilidades de integração dos agentes escolares dos CIEPs (professores, animadores culturais, núcleo de saúde, serventes e diretor) com a comunidade para a promoção da saúde a partir de um problema concreto. A transmissão de hábitos e atitudes deveria ser realizada por meio de campanhas concretas, tendo como exemplo da “campanha contra o piolho”, no CIEP 299.

Podemos destacar, também os horários para escovação dentária, banho diário, higiene das mãos e a limpeza do uniforme como parte desse processo de educação para a saúde. Essas práticas higiênicas se apresentavam como representações de uma educação do corpo estabelecidas no programa dos CIEPs, entendendo que o

²⁸ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR, gbII, pee 1994.00.00 Pasta IV.

²⁹ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR, gbII, pee 1994.00.00 Pasta III.

³⁰ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR, gbII, pee 1989.01.00 Pasta XI.

aprendizado dessas práticas se tornava ações preventivas para o cuidado do corpo e da saúde. Transformar o cuidado com o corpo um hábito requer uma mudança no comportamento e adaptação do corpo, principalmente nesse novo modelo de escola. Educar o aluno a cuidar do corpo num processo de higienização necessita da construção de uma consciência moral de uma vida saudável. Esses novos hábitos precisam se tornar conhecidos e reproduzidos pelos alunos como uma nova moralidade. A limpeza do corpo, a prática da atividade física e a alimentação saudável constituem um conjunto de recomendações históricas e permanentes advindas de um discurso científico da boa saúde. Esse conjunto de recomendações deveria ser ensinado para que pudesse ser de conhecimento de todos, e instituído como educação do corpo associada ao projeto de cidadania idealizado por Darcy, que não desconsidera o aspecto civilizatório proporcionado pela escolarização das camadas populares.

No caso dos CIEPs foram firmados horários na rotina escolar para banho, escovação dentária, consultas médicas, acompanhamento nutricional da alimentação e incentivo à prática esportiva. De acordo com o Relatório da Equipe Técnico-Pedagógica no CIEP Avenida dos Desfiles, o horário das refeições e higiene corporal era executado em sistema de rodízio.

São três turnos de refeições e higiene corporal devido ao número de turmas e espaço disponível nos refeitórios e banheiros

Para o banho e higiene são utilizados os dois banheiros do pavimento inferior e os dois banheiros do pavimento superior. As turmas se revezam uma de cada vez em cada banheiro. Para essa atividade é necessário uma professora e uma servente.

Horário de banho – 14:00 às 15:50, sendo 30 minutos para cada turma. Horário da higiene – 15 minutos para cada turma após o almoço e após o jantar.

No pré-escolar tanto o banho como a higiene dentária tem caráter educacional. A professora orienta as crianças sobre como se banhar e a maneira correta de escovar os dentes.

Tem-se notado a necessidade de se colocar tapetes anti-derrapantes (Sic) dentro dos boxes porque o piso molhado fica muito escorregadio e há perigo de queda das crianças³¹.

Como podemos notar, estava explicitado no currículo que no horário banho e de higiene estavam previsto o acompanhamento de uma professora e uma servente para a promoção da educação higiênica. A presença de um responsável pelo banho demonstra a preocupação de Darcy Ribeiro com o aprendizado de limpeza do corpo, pois apenas oferecer um horário para a prática não constitui como um processo educativo. Além disso, o adulto deveria mediar e controlar a curiosidade em conhecer as diferenças físicas durante o banho.

O horário do banho também estava previsto após as aulas de educação física como é apresentado nos documentos do PEE.

Entende-se que uma escola de horário integral faz-se necessário o banho como medida de higiene. Por esta razão foi criado um espaço no horário escolar para atender essa necessidade.

Nos dias em que o banho coincidir com a aula de Educação Física, as crianças serão supervisionadas pelo professor dessa disciplina. Nos outros dias, serão professores de Prática Educativa os responsáveis pelas turmas. Em ambos os casos, os professores serão auxiliados pelo Coordenador de Turno.

Cada turma deverá dirigir-se ao banho, 10 minutos antes do horário previsto³².

Nesse sentido, a proposta curricular e arquitetônica dos CIEPs foi planejada para atender a essa prática educativa de higiene, e consideramos que destinar tempo e o espaço para a limpeza corporal era fundamental para a realização dessa proposta de educação higiênica implantada nos CIEPs. Foi preciso inserir no currículo horário para o banho e a escovação dentária, além de ter ações educativas para esse fim e com relação a arquitetura dos CIEPs instaurar ginásios com vestiários amplos para meninos e meninas para as devidas práticas.

³¹ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. Centro Integrado de Educação Pública – Avenida dos Desfiles. Equipe de Orientação Técnico-Pedagógica. Relatório da Equipe – Julho de 1986.

³² Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR, gbII, pee 1994.00.00 Pasta III.



Imagem 20 – Alunos tomando banho
Fonte: Arquivo Fundação Darcy Ribeiro

Outra indicação da presença das normas de higiene pessoal estava na responsabilidade pela limpeza do uniforme como atribuição dos alunos. De acordo com os documentos do PEE

“Os alunos deverão freqüentar as aulas com a calça, a camiseta de manga, calçados com o tênis e meia branca. O short e a camisa só poderão ser usados exclusivamente nas aulas de Educação Física. O responsável deverá ser avisado de que o aluno não entrará no CIEP/CIAC se apresentar novamente sem o uniforme adequado. Os cuidados com o uniforme, a limpeza do mesmo, a higiene dos alunos, fazem parte do processo de educação”³³.

A camiseta e a meia branca dão sinais de que a limpeza e a higiene precisavam ser respeitadas e a limpeza do uniforme era de responsabilidade do aluno como parte do processo educativo dos CIEPs. A roupa branca permite que sejam facilmente observadas a qualidade da higiene pessoal e a cor branca do uniforme se torna um indicador essencial de limpeza. Vigarello (1996) que ressalta que promoção da limpeza corporal não atende apenas ao processo de higienização, mas também à aparência. “O que importa, antes de tudo é o que olhar do outro vê dela. É o que ele rétem dela” (VIAGRELLO, 1996, p. 87).

Desse modo, com um tom político é possível perceber no discurso de Darcy como a higiene pessoal dos CIEPs era uma prática valorizada.

³³Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR, gbII, pee 1994.00.00 Pasta III.

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 Educação e a Medicina Preventiva (RIBEIRO, 1986, p. 130).

Além de desejar que a higiene se tornasse um hábito, a proposta de educação higiênica não visava apenas os alunos, pois a intenção era ampliá-la para toda a comunidade. A saúde era parte integrante dos CIEPs, “inserindo-se no processo pedagógico através de ações no âmbito da promoção da saúde e da prevenção de seus agravos, envolvendo todos os setores da escola e estendendo-se às famílias dos alunos e às comunidades das quais são parte”³⁴.

3.3 A RELAÇÃO DA CULTURA DA COMUNIDADE COM O CIEP

Darcy Ribeiro não pensava nos espaços escolares apenas para alunos e agentes escolares, os CIEPs foram construídos para uso de todos da comunidade que o cercava. Sua arquitetura foi planejada para torná-los um espaço público de lazer, cultura, educação e saúde para a comunidade. De acordo com Castro (2009), “o edifício principal deveria ser disposto voltado para a via, sendo a entrada principal para a comunidade do CIEP. Essa entrada é marcada por um vão livre onde se teria acesso aos pavimentos superiores pela rampa ou ao restante do terreno” (CASTRO, 2009, p. 73).

Essa arquitetura foi pensada para facilitar o acesso de todos ao interior dos CIEPs, pois era permitida a entrada de alunos, agentes escolares e também da comunidade para utilizá-lo como área de lazer nos fins de semana. Outro ponto importante a destacar da arquitetura é que no pavimento térreo estavam localizadas salas para atender a todos, e a partir do primeiro pavimento é que estavam localizadas as instalações escolares propriamente ditas. Nesse sentido, Ribeiro (1986) indica esse

³⁴ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR, gbII, pee 1994.00.00 Pasta III.

princípio quando determina que as instalações comuns deveriam ser construídas no pavimento térreo para que todos tenham acesso.

Começarei dizendo se tratar de um projeto revolucionário, sob o ponto de vista educacional. Escolas que não visam apenas – como as antigas – a instruir seus alunos, mas sim dar um apoio efetivo a todas crianças do bairro. E isto explica serem, no térreo, para elas abertos aos sábados e domingos, ginásio, gabinete médico, dentário, biblioteca etc. (RIBEIRO, 1986, p. 110).

Darcy Ribeiro reforça a ideia de aproximar a escola e comunidade para uma educação coletiva:

Partindo de uma concepção mais abrangente da função escolar, cada CIEP trabalha no sentido de recuperar o papel político e social da escola, no contexto de uma relação mais ampla com a comunidade. A escola se integra à comunidade, contribuindo para a educação coletiva (RIBEIRO, 1986 p. 49).

A participação da comunidade no projeto dos CIEPs pode ser vista na figura do animador cultural, na utilização do ginásio nos finais de semana para a prática do lazer com acompanhamento dos professores de Educação Física, na marcação de consultas no Centro Médico e no acesso ao acervo da Biblioteca dos CIEPs.

Darcy também orientava os professores para que “tenham acesso à produção cultural de sua comunidade com a multiplicidade de visões e manifestações que ela apresenta, em contato direto com a cultura da comunidade em que a escola está inserida. É preciso que a escola que não tenha “muros” que a isole da comunidade local ”³⁵. Monteiro (2009) afirma que na proposta dos CIEPs o professor deve ir “além dos subsídios presentes nos currículos e livros didáticos, obtenha informações sobre aspectos culturais da comunidade atendida pela escola e que estes sejam considerados na definição de situações de aprendizagem significativas, compreensíveis para os alunos” (MONTEIRO, 2009, p. 44).

Darcy acreditava que as manifestações culturais e as formas de vida da comunidade eram também formas de uma ação educativa, e que a escola deveria

³⁵ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR, gbII, pee 1994.00.00 Pasta IV.

respeitar esse universo cultural do aluno. “A tarefa primordial dos CIEP é introduzir a criança no domínio do código culto, mas valorizando a vivência e bagagem de cada uma delas. A escola deve servir de ponte entre os conhecimentos práticos já adquiridos pelo aluno e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada” (RIBEIRO, 1986, p. 48). Aqui reside a ideia de conciliação entre uma perspectiva iluminista e romântica presente em seu projeto de escolarização na mesma direção que indicou Lovisolo (1990) no projeto freiriano de educação popular.

Brandão (1995) retrata a educação por meio de relações sociais a partir da transmissão de valores, costumes e modos de vida dos índios e nos faz pensar na educação que acontece além dos muros da escola, como a educação se faz na comunidade.

Ora, a educação é o território mais motivado deste mapa. Ela existe quando a mãe corrige o filho para que ele fale direito a língua do grupo, ou quando fala à filha sobre as normas sociais do modo de "ser mulher" ali. Existe também quando o pai ensina ao filho a polir a ponta da flecha, ou quando os guerreiros saem com os jovens para ensiná-los a caçar. A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender. O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor de quem começo a falar daqui para frente (BRANDÃO, 1995, p. 11).

Dessa maneira, compreendemos que o ambiente em que estamos inseridos é parte da educação que vivenciamos e influencia diretamente nosso modo de ser e as intervenções sociais feitas no corpo, e também como essas intervenções sociais determinam os hábitos, costumes e atitudes da sociedade, mesmo que não aconteçam dentro das instituições de ensino. A passagem anterior nos faz entender a preocupação de Darcy em valorizar o conhecimento que o aluno carrega consigo, e em estimular a aproximação dos professores e funcionários com a comunidade, sem perder de vista a socialização dos instrumentos de luta advindos da incorporação da norma culta de falar e dos modos racionais e científicos de pensar.

Esse conhecimento é a representação da educação que o aluno adquiriu nas suas relações sociais da comunidade. Entender porque o aluno age, fala, corre, se relaciona

de uma determinada forma, é o mesmo que entender de onde aquele aluno veio e como foi educado. A abertura dos CIEPs para a comunidade, e o incentivo ao conhecimento da sua própria cultura foram formas de aproximação sugeridas por Darcy para entender como são e agem os alunos das camadas populares que ingressavam nos CIEPs.

Nesse sentido, o Projeto Animador Cultural foi desenvolvido como uma inovação no ensino público, cuja figura do animador cultural foi considerada por Darcy como o fundamental elo integrador entre escola e comunidade, funcionando como um articulador entre as manifestações culturais locais e o processo pedagógico escolar de caráter universalizante. Na maioria das vezes esse animador cultural era um artista da comunidade³⁶ que promovia um resgate dos referenciais culturais dos alunos e auxiliava no planejamento de atividades curriculares voltadas para a realidade da comunidade que o CIEP estava inserido. Nos documentos do PEE os animadores culturais são considerados peças chaves no processo de promoção da cultura dentro da escola e como interlocutores das formas de vida dos alunos. “O domínio de linguagem artística se impõe como fundamental no perfil do animador cultural porque consideramos a arte como face expressiva do universo cultural do homem. Nessa perspectiva ele é o objeto cultural, a partir do qual se pode fazer a leitura do que fomos, do que somos e do que pretendemos ser”³⁷. Para atuação desses animadores culturais, Darcy orientava a utilização e exposição dos trabalhos por toda a unidade escolar: refeitório, corredores, pátio e ginásio.

O ginásio representa a segunda construção dos CIEPs chamado de Salão Polivalente. O espaço era coberto, possuía uma arquibancada, dois vestiários (masculinos e femininos) e um depósito para guardar materiais. Esse Salão Polivalente poderia ser adaptado para as aulas de educação física, mas também poderia receber os espetáculos teatrais, os shows de música, a roda de capoeira ou as festas, organizado pelos animadores culturais (daí a denominação de Salão Polivalente). Além disso, as aulas de educação física e animação cultural ocupavam três tempos por semana no currículo dos CIEPs, assim como tinham um espaço exclusivo para as suas atividades.

³⁶ Esses artistas poderiam ser pessoas de grupos de teatros, músicos, poetas, da associação de moradores que estivessem engajados com questões da comunidade.

³⁷ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR, gbII, pee 1994.00.00 Pasta III.

A criação de espaços e tempos exclusivos para as práticas corporais no currículo dos CIEPs demonstra como Darcy valorizava essas práticas e as aulas de educação física, animação cultural, educação artística e musical, acompanhavam a proposta educativa. “A integração dessas 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”³⁸, além de tornar a escola mais atraente e mais excitante.

Essas práticas corporais podem ser vistas como expressões culturais traduzidas por movimentos e gestos construídos historicamente. Soares (2000) afirma que “[o] corpo, portanto, é objeto de conhecimento e de intervenção, é algo que se domina, é mensurável, é construção humana” (SOARES, 2000, p. 46). Desse modo, entendemos que ao introduzir na rotina escolar atividades que ampliavam o conhecimento das diversas formas de manifestação cultural dos alunos, Darcy reconhecia a importância do aprendizado da cultura corporal por meio do movimento, em suas diferentes formas de expressão. Darcy, com sua formação antropológica, reconhecia que esse tipo de ênfase e valorização da cultura e expressividade do corpo no espaço da escola reforça a ideia de um currículo para além dos saberes disciplinares.

A cultura corporal construída socialmente é referência na forma e no tipo de dança, jogo e música. Como dançamos, jogamos e cantamos são representações de intervenções no corpo determinadas pela nossa cultura. Essas representações foram construídas, reconstruídas, ensinadas e reproduzidas a partir das práticas culturais da sociedade. A cultura determina nosso modo de vida e nosso modo de ser. Assim, compreendemos que a cultura demarca os limites da educação do corpo.

Segundo Daolio (1994) o corpo é uma construção cultural, determinando que “todo homem, mesmo que inconsciente desse processo é portador de especificidades culturais no seu corpo” (DAOLIO, 1994, p. 36). Ainda sim, Cuche (2002) nos adverte que “nenhum indivíduo pode sintetizar em si o conjunto de sua cultura. Cada indivíduo conhece de sua cultura apenas o que lhe é necessário para se conformar a seus diversos status (de sexo, de idade, de condição social)” (CUCHE, 2002, p. 84).

³⁸ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR, gbII, pee 1994.00.00 Pasta I.

O aprendizado das formas e modos de agir são representações da educação do corpo, que não são exclusivas da fala, mas também, como ressaltamos anteriormente, do modo de andar, conversar, sentar à mesa e comer. Partimos do entendimento que o homem é um ser social que conserva nos movimentos corporais as traduções das intervenções sociais determinadas pela cultura. Por isso definimos que a educação do corpo pode ser vista como sistematizações de intervenções no comportamento do indivíduo, construídas em um processo histórico, social e cultural. Também é possível afirmar que a educação do corpo pode ocorrer pelas relações sociais presentes na escola, na comunidade, no trabalho e em outras instituições sociais que contribuem para a formação integral do indivíduo.

No caso dos CIEPs, o modo de falar dos alunos era aprendido através das relações sociais e das socializações primárias e secundárias tais como: família, amigos e pessoas da comunidade. Ao ingressar, os alunos participavam de um processo educativo que formava outra camada da socialização secundária que estava submetido pela escolarização. Para Darcy, considerar a cultura da comunidade não representava reproduzi-la acriticamente e nem rejeitá-la como algo menor.

De modo geral, o ato de educar parte do pressuposto de que a cultura do aluno nada tem a ver com a escola. Ignorando a cultura que ele traz, supõe-se que todas as crianças, ao entrarem na escola, sejam iguais. Mas a sociedade apresenta desigualdades e a escola termina privilegiando as crianças que tem maior acesso aos meios eletrônicos de comunicação (como TV, vídeo), que manuseiam com maior frequência livros de história, jornais e que, no próprio ambiente familiar, estão expostas a assuntos relacionados aos que vão entrar na escola.

Como o conhecimento trabalhado pela escola tem sido apropriado pelos setores dominantes da sociedade, a criança pertencente às camadas populares tem uma bagagem cultural distante do que é ensinado na escola. Por outro lado, esta criança tem uma série de conhecimentos e habilidades construídos na luta pela sobrevivência, no seio de suas relações sociais que, de modo geral, são ignorados pelos professores oriundos dos setores médios da população (RIBEIRO, 1986, p. 98).

Essa passagem registra uma crítica de Darcy ao sistema educacional, que não foi preparado para acolher crianças das camadas populares, resultado de desigualdades históricas e sociais do nosso país. Segundo ele, os alunos dos CIEPs sabiam falar, se

expressar e conversar no ambiente social que foram criados, porém quando ingressavam na escola, era necessário que professores e alunos adotassem e construíssem novas formas de expressão a partir dos saberes que traziam, sem marginalizar ou rotular suas formas de comunicação. Nisso reside o ardil de Darcy para pensar a educação das camadas populares.

Na escola, a criança vai aprender como é que se fala do jeito do professor. Mas para isso, não será necessário que ela seja corrigida o tempo todo, até acabar se convencendo de que não sabe falar. Ela precisará aprender as regras do que a escola considera certo e bonito, como convenções importantes na nossa sociedade, mas não como verdades e valores absolutos (RIBEIRO, 1986, p. 56).

A mudança de comportamento deveria ser um eixo da construção de uma cultura escolar para formação de uma sociedade democrática. Para isso, Monteiro (2009) afirma que os CIEPs seguiam uma “operação cultural complexa, esse processo de trocas culturais entre diferentes sujeitos – alunos, pais, membros das comunidades, professores e animadores culturais – implicou disputas, resistências e apropriações diferenciadas” (MONTEIRO, 2009, p. 41). É também destacado por Monteiro (2009) que o PEE oferecia uma formação em serviço para os professores dos CIEPs através do Curso de Capacitação do Magistério, o qual abarcava grandes temas de estudo.

Estudos sobre a linguagem, os processos de aquisição da leitura e da escrita, a avaliação, o conhecimento escolar, a saúde, bem como a discussão em perspectiva sociológica e filosófica de questões relacionadas à educação, à violência, aos direitos humanos, à educação inclusiva, à educação ambiental, são alguns dos diversos temas abordados nesses momentos de formação, para que os professores estivessem preparados política e pedagogicamente para lidar com as questões que emergem no cotidiano das escolas (MONTEIRO, 2009, p. 45).

Podemos ver que a formação em serviços para os professores abarcava temas que na concepção de educação dos CIEPs eram fundamentais. Dentre esses diversos estudos, Darcy destacava a importância da linguagem no projeto dos CIEPs. É possível notar, no currículo e na arquitetura, como a linguagem era valorizada, respeitada e precisava ser adequada à realidade de uma escola para crianças das camadas populares que deveriam ter acesso aos bens imateriais para tornarem-se cidadãos.

Em relação aos espaços destinados à leitura e à apropriação da linguagem, destacamos a Biblioteca e as salas de Estudo Dirigido. A Biblioteca foi descrita pelos documentos do PEE como um ambiente claro e alegre, com intuito de estimular a criatividade e o hábito de leitura, além de possibilitar o livre manuseio no acervo³⁹, contando com um inicial de 1000 títulos entre eles os clássicos universais, enciclopédias, dicionários, obras da literatura contemporânea, nacionais e estrangeiras. A Biblioteca também contava com uma residência no andar superior, servindo como um alojamento para até doze crianças (meninos e meninas), que poderiam morar na escola em caso de necessidade, sob os cuidados de um casal (que dispõe na casa de quarto próprio, sala comum, sanitário exclusivo e cozinha). Darcy definia a Biblioteca dos CIEPs como “moderna e bem equipada” e “como reflexo de uma tendência educacional que vê leitura não como atividade estanque, mas complementar, com vistas à boa formação do aluno”⁴⁰.

De acordo com os documentos do PEE, a Biblioteca tinha como intenção atender a professores, alunos e comunidade.

Na proposta pedagógica do 2 PEE, a leitura ocupa lugar de destaque e a Biblioteca é o espaço cultural que possibilita o acesso aos livros, periódicos e outros materiais informacionais, além de incentivar o hábito de ler.

Para os alunos, é uma nova perspectiva do conhecimento transmitido na sala de aula. Para os professores representa um instrumento de trabalho que lhes permite aprofundar seus conhecimentos e apoiar suas atividades didáticas. Para a comunidade é um espaço aberto em um processo permanente de autoeducação.

Essa experiência única possibilitará a disseminação da leitura e a democratização do conhecimento, permitindo não só o desenvolvimento do indivíduo através da literatura de qualidade, mas também apoiando-o com informações básicas para o pleno exercício da cidadania.

Para o estímulo da leitura, os CIEPs também contavam com duas salas de Estudo Dirigido chamadas de: Sala “Prazer de Ler” e Sala “Desafio de Pesquisar”. A sala Prazer de Ler possuía obras clássicas da literatura infantil universal, fábulas, contos,

³⁹ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR, gbII, pee 1994.00.00 Pasta IV

⁴⁰ Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR, gbII, pee 1994.00.00 Pasta IV.

poesias, bem como livros infantis de autores brasileiros e contos populares. Era considerada como a “biblioteca” das crianças, sendo um ambiente propício à leitura e à vivência da língua escrita. De acordo com os documentos do PEE, essas salas constituíam um ambiente agradável para o desenvolvimento das diferentes formas de expressão e comunicação. Em relação a sala “Desafio de Pesquisar”, as atividades destinavam à iniciação e ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Neste espaço a criança era estimulada a pesquisar, trocar ideias, descobrir novos conhecimentos a partir de livros paradidáticos, dicionário, Atlas, Gramática, mapas e cartazes⁴¹. O modo de deslocamento corporal nesses ambientes indica um novo tipo de sociabilidade que os alunos deveriam ter com o conhecimento.

A intenção de Darcy Ribeiro em promover o hábito da leitura para alunos e comunidade, ia muito além da valorização da leitura, pois passava, na verdade, pelo significado que o domínio da língua proporcionava. Darcy considerava o domínio da leitura e escrita significativo para a construção da cidadania. Por isso, foi determinado que a linguagem, utilizando a língua como matéria-prima, fosse referência para todas as disciplinas e recebesse o dobro do tempo de duração. “Aliás, a maior parte das coisas que uma criança deve aprender na escola primária, inclusive suas atitudes básicas diante da sociedade, da família, de si próprias, se comunicam é através das aulas de linguagem. Por isso mesmo elas deve ocupar o dobro do tempo de todas as outras matérias [...]”⁴².

Desta maneira, quando Darcy trabalha com a relação entre a disseminação da leitura e do conhecimento com o pleno exercício da cidadania percebemos que ele não estava preocupado apenas em alfabetizar os alunos, mas antes em tornar o domínio da língua uma ferramenta para desenvolver nos alunos o espírito crítico e reflexivo. Pelas diretrizes dos CIEPs, “a concepção pedagógica que orienta a ação educativa dos CIEPs tem como norma central assegurar a cada criança um bom domínio da escrita, da leitura e da aritmética, como instrumentos fundamentais que são para atuar eficazmente dentro da civilização letrada”⁴³.

Oferecer aos alunos o dobro do tempo para o aprendizado da língua, criar espaços adequados para o desenvolvimento da leitura e incentivar o trabalho da

⁴¹Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR, gbII, pee 1994.00.00 Pasta III.

⁴²Arquivo Fundação Darcy Ribeiro. DR,gbII, pee 1994.00.00 Pasta IV.

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

interdisciplinaridade para o desenvolvimento da comunicação, indica que Darcy reconhecia a importância de ensinar a linguagem utilizada pela sociedade letrada e a falta de apropriação da linguagem culta por parte dos alunos dos CIEPs. Desse modo, ele entendia que era preciso desenvolver o domínio da linguagem culta exigida pela sociedade letrada e como estratégia ou processo de aculturação balanceado, a escola deveria partir da linguagem que o aluno trás para escola.

A linguagem aprendida fora da escola pelo aluno das camadas populares, por vezes, era vista pela professora como incorreta, o que também ocorria com o aluno que não reconhecia na fala da professora a sua linguagem habitual. Ribeiro (1986) orienta “[em] primeiro lugar, para familiarizar-se com a linguagem do professor, às vezes muito diferente da que ele ouve e fala em casa, e muito mais próxima da que ele vai encontrar na escola. (...) Seu aluno precisa, sobretudo falar. Falar espontaneamente dizendo coisas, contando casos, comentando acontecimentos” (RIBEIRO, 1986, p. 58). Darcy tinha claro que não seria pela repressão das formas de expressão da linguagem popular que os alunos incorporariam os saberes propostos pela escolarização, pois a linguagem, independente de ser culta ou não, é o instrumento expressão do pensamento. Assim, não se poderia ensinar a pensar caçando ou reprimindo as possibilidades de expressão dos alunos que chegam à escola com a linguagem das camadas populares. Era a partir das suas próprias formas de expressão dos alunos que os professores deveriam construir e ampliar a linguagem dos filhos das camadas populares.

De acordo com Ribeiro (1986) é a partir do domínio da linguagem que o aluno irá exercer sua cidadania.

Esta questão não é apenas pedagógica mas, acima de tudo, política. É preciso parar de reforçar as desigualdades sociais onde elas devem começar a se dissipar – na Escola. E devolver, através da linguagem, a palavra a quem historicamente, nunca teve. Caso contrário, a Escola estará, uma vez mais fadada enquanto socializadora do saber.

Não se pode perder espaço de atuação numa Escola que tem a Língua como prioridade. Por que somente possibilitando aos alunos a conquista da palavra e, num segundo momento, a exploração da linguagem, é que se construirá a Escola que o País necessita (RIBEIRO, 1986, p. 63).

Outra passagem de Ribeiro (1990) reforça essa ideia.

“O acesso de todo o povo ao domínio da leitura é condição indispensável ao nosso florescimento cultural pleno. Não se pense que ela venha tirar qualquer coisa de vigor de criatividade da cultura popular. Muito ao contrário, pela alfabetização, nosso povo, integrado na civilização letrada em que está imerso, criará muito mais nos gêneros e estilos que cultiva.” (RIBEIRO, 1990, p. 192).

Como pode ser visto a linguagem popular a qual os alunos dos CIEPs estavam acostumados a usar era valorizada, contudo Darcy entendia que era necessário o aprendizado da linguagem culta para exigir seus direitos e exercer sua cidadania. Outro ponto fundamental a ser destacada na fala de Darcy aparece no sentido de mostrar a relação entre linguagem e cultura.

É possível perceber que Darcy entendia que quanto maior o conhecimento da linguagem e o domínio da leitura do aluno maior será a possibilidade de criatividade e de pensar para além do contexto de existência. Cultura e linguagem caminhavam juntas na proposta pedagógica dos CIEPs. O reconhecimento dessas duas áreas como fundamentais para o processo educativo tornam os CIEPs um diferencial desse programa educacional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em tela procurou compreender a educação sistemática do corpo na proposta de escola de tempo integral, a partir da proposta curricular e arquitetônica dos CIEPs. Inicialmente buscamos indicações de possíveis agenciamentos do corpo no *Livro dos CIEPs* e em pesquisas de autores que trabalham com a temática central CIEP. Numa visão geral, identificamos discursos que apontavam os CIEPs como um programa de escola de tempo integral que inseria na sua proposta pedagógica um processo civilizatório das camadas populares.

Essa indicação permitiu desenvolver a pesquisa priorizando o entendimento das formas de regulação e refinamento do comportamento como uma educação do corpo e que seguiam uma noção de civilidade. Desse modo, elaboramos um modelo de análise com três dimensões diferentes que se apresentam como mecanismos para investigar a educação do corpo nos CIEPs; em seguida, elaboramos doze indicadores que nos orientaram na análise dos documentos oficiais do PEE referentes aos CIEPs coletados no Arquivo da Fundação Darcy Ribeiro. Assim, procuramos nesta etapa final apresentar as descobertas que obtivemos a partir desse modelo de análise.

Inicialmente realizamos uma revisão de literatura para apresentar o programa dos CIEPs sob a ótica acadêmica. Mostramos como foi o processo de implantação e estruturação do programa, as principais críticas que acompanharam sua implantação e as experiências positivas que esse programa fomentou. Além disso, procuramos reunir, dos estudos, os pontos de argumentação relacionados às críticas contra e a favor do programa.

Podemos considerar que as pesquisas que compõem o *corpus* desta investigação, em sua maioria, veiculam os CIEPs como uma utopia possível. Este programa de educação, mesmo sendo implantado na rede pública estadual, tornou-se uma das principais referências em projetos de escola de tempo integral. A mudança de escola de tempo parcial para a implantação do tempo integral foi considerada, nesta revisão, como principal ponto positivo do programa dos CIEPs.

Para grande parte dos autores estudados nesta análise, os CIEPs contribuíram de forma positiva para a ampliação de debates nacionais sobre educação integral e jornada escolar ampliada. Estudos esses que apontam que o objetivo dessa proposta de educação

foi tentar diminuir as contradições da educação entre a escola para os mais favorecidos (privada) e os menos favorecidos (pública), estruturada historicamente no país privilegiando pessoas com maior nível sócio econômico, alargando ainda mais a desigualdade social.

Em contrapartida, podemos apontar o populismo do governo Brizola e a vinculação dos CIEPs à propaganda político-partidária como as principais críticas ao programa. A associação dos CIEPs ao programa governamental colaborou para que os opositores e críticos questionassem o real interesse do governo com essa política educacional. O nome “Brizolões”, popularmente dado aos CIEPs, demonstra a incorporação das dimensões político-partidárias ao sistema educacional. Todavia, privilegiamos em nossa análise observar os indícios e intenções explícitas de educação do corpo presente nesse programa de escolarização voltado para as camadas populares. Pois, não podemos reduzir a riqueza e a mobilização produzida por essa experiência de escolarização apenas as críticas que esse programa fazia parte de um projeto de poder político-partidário. Para além das intenções político-partidária, devemos observar os legados produzidos por essa experiência que, infelizmente, seguiu o mesmo caminho de nossa tradição desafortunada de não dá continuidade aos programas de reestruturação radical da escola brasileira. Podemos citar o texto de Lovisolo (1989) que trata dessa descontinuidade política como sendo uma tradição desafortunada do país.

Além disso, os percalços encontrados na implantação da proposta dos CIEPs podem ter contribuído para o desequilíbrio do ideal, elucidando em primeiro plano ser uma escola de tempo integral e em segundo plano a construção da concepção de educação integral. Isto se deve ao fato de que alguns CIEPs, mantiveram a jornada ampliada, mas sem estrutura e planejamento suficientes para o desenvolvimento formativo e mais amplo dos alunos.

Após contextualizar o projeto dos CIEPs, procuramos montar um quadro teórico referente ao processo histórico de intervenções no corpo durante o século XX. A intenção dessa seção foi compreender como as intervenções no corpo promoveram regras de comportamento e padrões de moralidade na sociedade, e também como as instituições de ensino absorveram as demandas sociais advindas do contexto.

Para responder essas questões, analisamos o projeto de modernização do país e o movimento higienista brasileiro. Esses dois aspectos permitiram identificar as diferentes formas de intervenção no corpo que passaram a atuar na virada do século XIX e início do século XX.

Nossa pesquisa apontou que as transformações sociais que ocorreram com a nova formação do espaço urbano, necessitou de intervenção no sentido da sociedade aprender novos modos de vida. A ampliação do uso dos espaços públicos exigia novas formas de se relacionar e uma mudança de comportamento, pensada nos novos padrões de civilidade e moralidade que se constituía. É neste momento em que o corpo passa a ser objeto de intervenção, pois seus gestos e movimentos passaram a ser observados como princípio de civilidade.

Os jantares, os bailes, as praças e as ruas se tornavam espaços de convivência social que até o momento não existiam. Novas formas de sentar, dançar, conversar e se relacionar foram estabelecidas. Esses novos padrões de comportamento, baseados em manuais de boas maneiras e condutas, passaram a ser formas de educação do corpo. Era preciso abandonar os velhos hábitos e costumes, e aprender novos hábitos que se estabelecia como civilizado.

A nova ordem social de urbanização das cidades também exigia novos hábitos higiênicos. O movimento higienista entendia que a melhoria da saúde da população dependia de uma intervenção do Estado para resolver questões de saneamento, urbanização e habitação das cidades. Os espaços urbanos precisavam ser organizados e limpos para evitar doenças e epidemias. Além disso, a população também precisaria adquirir novos hábitos higiênicos. A limpeza das ruas e das casas, nova organização para coleta de lixo e o aprendizado da higiene corporal, se tornavam necessários para combater as doenças oriundas da insalubridade das cidades.

Dessa forma, as instituições de ensino passaram a adotar novas medidas de intervenção para educar os alunos à nova realidade social. A criação dos manuais de ensino, como Educação Moral e Cívica, Higiene e Ginástica, a iluminação e circulação de ar nas salas de aula dos prédios escolares, e a divisão dos tempos de descanso e estudo na rotina escolar funcionavam como intervenções para formar novos hábitos e costumes nos escolares. Essas intervenções são representação de uma sistematização de

educação do corpo na escola que se iniciou no movimento higienista e permaneceu na agenda educacional contemporânea.

Se pensarmos essas intervenções como parte do processo de transformação que o tempo histórico provoca, entendemos que elas são parte de um projeto inconcluso de civilidade. As regras de comportamento baseadas em normas de civilidade estão em constante mudança. A nossa sociedade se modifica e exige novas adaptações de comportamento. Contudo, vimos que pontos fundamentais no processo civilizatório do início do século XX ainda não incluíam todas as camadas da sociedade.

Por isso Darcy Ribeiro, ainda na década de 1980, estava preocupado em socializar formas ditas civilizadas junto às camadas populares através do programa de escola de tempo integral dos CIEPs. “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” (BOMENY, 2008, p. 114). Os CIEPs eram considerados por Darcy um projeto revolucionário de educação para os pobres que ofereceria educação higiênica, assistência médica, quatro refeições diárias e prédios escolares adequados para a criança permanecer o dia completo, além de estimular o bom convívio social por meio de regras de comportamento na sala de aula, no refeitório e nos corredores.

As possíveis indicações de educação do corpo na escola, estruturadas com o referencial teórico, nos deram apoio para pensar essas intervenções na proposta de escola de tempo integral dos CIEPs. Assim, aplicamos nosso modelo de análise aos documentos do Arquivo da Fundação Darcy Ribeiro e na fala de Darcy Ribeiro. Também procuramos discutir os principais pontos encontrados no processamento das três dimensões: i) a arquitetura e o currículo do CIEP na construção da cultura escolar, ii) normas de higiene e boas maneiras no processo educativo do CIEP e iii) a relação da cultura da comunidade com o CIEP.

O primeiro ponto que discutimos foi: como a arquitetura e o currículo do CIEP construíram uma da cultura escolar que privilegiava a educação do corpo?

A arquitetura e o currículo dos CIEPs eram integrados a uma proposta de educação pensada por Darcy Ribeiro, que previa a criação de um projeto arquitetônico para os prédios escolares tornando o espaço educativo atrativo, amplo e capaz de

acomodar os alunos durante todo o dia oferecendo toda a assistência necessária. Além de estruturar uma nova proposta curricular que inseria no currículo: horários para a higiene, refeição, descanso e projetos educacionais que contribuiriam para a jornada ampliada se tornar diversificada e produtiva para os alunos.

Essa nova concepção de educação pensada para os CIEPs exigiu também a construção de uma cultura escolar distinta da escola tradicional. Essa afirmação indica que novas formas de comportamento deveriam fazer parte do processo educativo, novas condutas e hábitos seriam transmitidas e um novo conjunto de normas deveria ser estabelecido para definir os conhecimentos a serem ensinados. Darcy sugere que a educação de hábitos deveria ser realizada por meio de contratos e projetos construídos com a participação ativa dos alunos.

Nesse ponto, a pesquisa concluiu que a arquitetura por si só não era suficiente para mudar os hábitos e costumes dos alunos e também dos professores. A criação de um currículo que fortalecesse a intervenção no corpo no sentido de refinar o comportamento e inculcar novos hábitos era necessária para que efetivamente ocorresse uma educação do corpo naquele espaço pensado para produzir novas sociabilidades e relações entre a escola e a comunidade. Se pensarmos nos principais pontos de socialização dentro dos CIEPs (corredores, salas de aula, refeitório etc.), esses como espaços de maior convivência social, demandavam intervenções para estabelecer normas de bom convívio social.

Por isso que, apenas proporcionar esses espaços de maior convivência não eram suficientes, pois era preciso que os agentes escolares educassem e tomassem consciência da gestão mais ampla dos corpos nos espaços da escola. É nesse momento que o indivíduo passa a ser disciplinador de si mesmo, desenvolvendo o autocontrole e adestrando seu corpo para apresentar os comportamentos julgados educados ou civilizados.

No caso dos CIEPs, a arquitetura escolar apresentava paredes com divisórias baixas entre as salas para que os agentes escolares falassem mais baixo, corredores amplos para a circulação de pessoas sem correria e gritaria e também um mobiliário que estimulava o trabalho em grupo dos alunos nas aulas. Aliado a essas questões de

arquitetura Darcy indica que os professores deveriam criar regras e combinados em aula com os alunos para que o bom convívio social fosse sempre mantido.

O segundo ponto discutido foi sobre: as normas de higiene e boas maneiras no processo educativo dos CIEPs.

A questão das normas de higiene e boas maneiras caminham no sentido de reafirmar que a arquitetura e o currículo dos CIEPs foram pensados para criar hábitos e costumes definidos como civilizados pela sociedade ocidental. Dentre os hábitos inseridos no processo educativo dos CIEPs, os hábitos higiênicos eram valorizados por Darcy por entender que a higiene pessoal se apresentava como importante forma de prevenção de doenças e boa saúde para camadas populares que viviam em condições insalubres. Podemos citar os horários para o banho, a escovação diária, limpeza dos utensílios domésticos após as refeições e consultas médicas e dentárias como momentos da prática higiênica. Além disso, as instalações dos CIEPs foram pensadas para o desenvolvimento dessas práticas, vestiários com chuveiros, banheiros nos refeitórios para a escovação após a refeição e bancadas com pias para a limpeza das bandejas.

O refeitório era também um espaço para estimular boas maneiras à mesa. O aprendizado dos modos de sentar-se à mesa, comer corretamente com talheres e mastigar de boca fechada são parte do processo de intervenção que refina o comportamento nos moldes dos padrões de civilidade. Essa intervenção ocorria por meio de palestras, campanhas de vacinação e aulas de arrumação da mesa que estimulava a mudança de hábitos dos alunos.

Esse processo de intervenção é parte de uma educação sistemática de educação do corpo na escola. Apesar de encontrarmos casos em que os alunos não apresentavam o comportamento estabelecido como adequado, entendemos que esse processo de intervenção é constante e inconcluso. Demanda tempo até que o aluno incorpore tais hábitos. O que queremos dizer é que abandonar os velhos hábitos e construir novos necessita de tempo e intervenção. São eles que irão influenciar o indivíduo para educar o corpo para as novas ações e gestos considerados moralmente civilizados.

Darcy projetava que a educação do corpo pensada para os CIEPs se ampliasse para a comunidade e que os alunos adquirissem esses novos hábitos fora da escola. Esse enfim era o processo civilizador das camadas populares pensado por Darcy.

Por fim o terceiro ponto trabalhado debate a aproximação da comunidade com a escola.

Essa última questão nos faz retornar aos eixos anteriores. Primeiramente vimos a construção de uma nova cultura escolar que obrigava os agentes escolares moldar comportamentos para preservar a boa convivência social. Em seguida, trabalhamos com horários e espaços para novos hábitos higiênicos e o aprendizado de boas maneiras. Em ambos os casos, Darcy estava pensando que educar os alunos era também ampliar o conhecimento para a comunidade e principalmente para as camadas populares.

Nesse ponto, a arquitetura dos CIEPs foi pensada também como um espaço de desenvolvimento cultural das comunidades na medida em que esses equipamentos escolares privilegiaram as comunidades economicamente desfavorecidas cultural. Era um espaço para comunidade sentir que era seu. Outra estratégia de aproximação da escola comunidade foi a introdução no currículo do animador cultural, este foi pensado como um elo entre a cultura local e os saberes sistematizados proporcionados pelo processo de escolarização. Tempos, espaços e diferentes saberes foram pensados na tessitura do currículo idealizado para os CIEPs, mesmo que algumas das críticas apontem que em seu curto período de existência as apropriações e desenvolvimentos da proposta não tenham correspondido as intenções.

O animador cultural foi considerado como peça chave na proposta dos CIEPs, pois ele auxiliava na aproximação do currículo com a realidade cultural do aluno. Darcy reconhecia e valorizava a cultura do aluno, pois era a partir do conhecimento da cultura do aluno que a escola deveria partir para construir um processo educativo das camadas populares. O que foi identificado por Darcy era de que o aluno pobre não tinha sucesso na escola, por entre outras coisas, não utilizar a mesmos códigos dos professores. Ao contrário de caçar as formas de expressão dos alunos, Darcy acreditava que a construção de formas mais elaboradas de expressão deveriam justamente partir dos modos expressão e pensamentos que os alunos traziam para a escola. Ele partia da difícil equação de conciliar a cultura local com os saberes universais.

Este fato demonstra o quão era fundamental para os professores entenderem os modos de vida do aluno para sistematização de diferentes saberes escolares, inclusive aqueles relacionados à educação do corpo. A escola pensada por Darcy deveria ser

atraente e mobilizar a comunidade na tarefa de educar as novas gerações e ela própria se educar na direção de uma cidadania plena.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria de Fátima Susuk. Inovações metodológicas: seus caminhos e descaminhos. 1991. 110 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

ARANTES, Vitor Bernardo. Avaliação da aprendizagem no 1º segmento do 1º grau nos Centros Integrados de Educação Pública do município do Rio de Janeiro – CIEPs/MRJ: um estudo de caso. 1995. 129 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. In: MAURÍCIO, L. V (org.). Revista Em Aberto, Brasília MEC-INEP, vol. 22, nº 80, abril. 2009, p. 109 a 120.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. Os Intelectuais da Educação. 2ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.

BOMENY, Helena. Darcy Ribeiro: sociologia de um indisciplinado. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2001.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação? São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação integral: texto referência para o debate nacional. - Brasília: MEC, SECAD, 2009.

BRIZOLA. Leonel. Prefácio. In: RIBEIRO, D. O Novo Livro dos CIEPs, 1994.

CASTRO, Carlos Dunham Maciel Siaines de. O espaço da escola na cidade: CIEP e arquitetura pública escolar. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

CHAGAS, Marcos Antonio Macedo das. Animação cultural: uma inovação pedagógica na escola pública fluminense dos anos 1980. 2012. 185 f Tese (Tese em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

COSTA, Maria Clélia Lustosa. Teorias médicas e gestão urbana.: 1877-1879 seca do Fortaleza História, Ciências, Saúde-Manguinhos , v 11, n.. 1, p.57-74, 2004.

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).

CUCHE, Denys. A noção de cultura nas Ciências Sociais. Bauru, SP: 2ª ed. EDUSC, 2002.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Os Dizeres das Regras – Um Estudo Sobre Manuais de Civilidade e Etiqueta. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba/PR. A Educação Escolar em Perspectiva Histórica. Curitiba/PR: Universitária Champagnat, 2004.

DAOLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. Campinas, SP: Papirus, 1994

DÓREA, Celia Dantas. Anísio Teixeira e as Políticas de Edificações Escolares no Rio de Janeiro (1931-1935) e na Bahia (1947-1951). In 23 Reunião Anual da ANPED. Caxambu - MG, 2000.

_____. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 161-181, jul./set. 2013.

ELIAS, Norbert. O processo civilizador. Uma História dos Costumes. v.1 - 2.ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

EMERIQUE, Raquel Balmant. Do salvaçãoismo à segregação: A experiências dos Centros Integrados de Educação Pública no Rio de Janeiro. 1997. 130 f Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 1997.

GÓIS Jr., Edivaldo. Os higienistas e a educação física: a história dos seus ideais. 2000. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2000.

GÓIS Junior E, LOVISOLO HR. (2003). Descontinuidades e continuidades do Movimento Higienista no Brasil do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 25 (1): 41-54.

GONDRA, José G. Higiene e cultura escolar. In: ANAIS DO II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Natal, 2002, p. 1 – 9.

_____. Artes de Civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. In: ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.

_____. Combater a “Poética Pallidez”: a questão da higienização dos corpos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 121-161, jul./dez. 2004.

GUIMARÃES, Miriam Reis de Andrade. A escola de horário integral: um projeto de escola crítica em construção. 1992. 171 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

HIRSCHMAN, Albert O. Saída, Voz e Lealdade - Reações ao declínio de firmas, organizações e estados. Trad. de Ângela de Assis Melim. São Paulo: Ed. Perspectiva. 1973.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

LOVISOLO, H. A tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e idéias atuais. Fundação Getúlio Vargas, Centro de Pesquisa e Documentação de História contemporânea do Brasil, 1989.

_____, H. Educação popular: modernidade e conciliação. Salvador: OEA/UFBA/EGBA, 1990. v.1. 295 p.

MANSANERA, Adriano Rodrigues; SILVA, Lúcia Cecília. A Influência dos Ideais Higienista no Desenvolvimento da Psicologia no Brasil. *Psicologia em Estudo*, v. 5, n. 1, p. 115-137, 2000.

MATTOS, M.G.; NEIRA, M.G. Educação física na adolescência: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000.

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

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

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, 2009.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: MAUSS, Marcel Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003, p. 399-422.

MELO, V. A. Lazer e educação física: problemas historicamente construídos, saídas possíveis – um enfoque na questão da formação. In: WERNECK, C., HISAYAMA, H., (orgs.). Lazer, recreação e educação física. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MELO, V. A. Remo, Modernidade e Pereira Passos: Primórdios das Políticas Públicas de Esporte no Brasil. **Esporte e Sociedade**, n.3, jul2006/Out2006.

MONTEIRO, A. M. Ciep – escola de formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009.

MORAES, F. C. G. A organização do tempo em escolas de jornada integral: um estudo nos cieps da 8ª. Cre – município do rio de janeiro. 2009. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2009.

MOULIN, A. M. O corpo diante da medicina. IN: COURTINE, J.J.(org.) História do Corpo. Vol. III. As mutações do olhar: o século XX. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, pp. 15-82.

NETO, Sissilia Vilarinho. EQUIDADE: APONTAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO DO CORPO. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 135-148, jan./mar. 2011

OLIVA, Jimena Cristina Gomes Aranda; KAUCHAKJE, Samira. As políticas sociais públicas e os novos sujeitos de direitos: crianças e adolescentes. *Rev. Katál*, Florianópolis. v.12, n.1, p. 22-31, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA. Marcus Aurelio Taborda; VAZ, Alexandre Fernandez. Educação do corpo: teoria e história. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 13-19, jul./dez. 2004.

OLIVEIRA. Marcus Aurelio Taborda; LINHALES, Meily Assbú. Pensar a educação do corpo na e para a escola: indícios no debate educacional brasileiro (1882-1927). **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti. Fora da higiene não há salvação: disciplinarização do corpo pelo discurso médico no Brasil Republicano. *Revista de humanidades*. v. 4, n. 7, 2003.

PEREIRA, Suely de Oliveira. Do CIEP ao Ensino Superior: Novas Trajetórias Escolares das Camadas Populares. 2008. 174 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008.

PEREIRA, Carlos Olavo da Cunha. Escola de dia inteiro: Síntese de um programa de educação e de desenvolvimento social. Belo Horizonte. Maio, 1991.

PILLA, Maria Cecília Barreto Amorim. Manuais de civilidade: veículos de poder e urbanidade. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005.

PORTILHO, Daniele Barbosa. Releitura da concepção de educação integral dos CIEPs: para além das caricaturas ideológicas. 2006. 136 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

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

_____. Testemunho. São Paulo: Editora Siciliano, 1990.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. Movimento v16 n1.p65, 2010.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Entre a ortopedia e a civilidade: higienismo e educação do corpo no Brasil. Historia de la Educación, v. 28, p. 89-107, 2009.

SANT'ANNA, Rejane Honório. Projeto Alunos Residentes: uma alternativa para a inclusão social através da formação sócio educativa. 2010. 133 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, Tatiane Rosa. Educação nos CIEPs: O caso do Ginásio Público 241 - Nação Mangueirense. 2008. 87 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. Escola de tempo integral e comunidade: história do programa de animação cultural nos CIEPs. 2008. 140 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Julia Desiderio. Uma experiência de formação de professores em serviço: Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral. 2009. 114f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Rosemaria Josefa Vieira da Silva. O teatro político-educacional fluminense: narrativas e testemunhos dos anos 1980 (1983-1987). 2011. 109 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2011.

SOARES, C. L. Prefácio. In: OLIVEIRA, M. A. T. Educação do Corpo na Escola Brasileira. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOARES, C. L. Notas sobre a educação do corpo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p.43-60, 2000.

TEIXEIRA, Sandra Maria A. Gomes Avaliação pos-ocupação do CIEP – Centro Integrado de Educação Pública. Dissertação (Mestrado em Educação). FE/UERJ, Rio de Janeiro, 1995.

VIGARELLO, Georges. O limpo e o sujo: Uma história da higiene corporal. Tradução do Francês: Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VAZ, Alexandre Fernandez. Treinar o corpo, dominar a natureza: Notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto, 1999.

XAVIER, L. Inovações e (des) continuidades na política educacional fluminense, em Um estado em questão: os 25 anos do Rio de Janeiro, organizado por Américo Freire, Carlos Eduardo Sarmiento e Marly Motta (Rio de Janeiro: ALERJ/FGV, 2001, p. 115-156), p. 138.

ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva do Vale. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, v. 17, n. 1, p. 136-145, 2007.