

Do social e do pedagógico: interlocuções sobre o programa de Animação Cultural entre os *fazimentos* de Darcy Ribeiro nos CIEPs-RJ (1983-1987)

Marcos Antonio Macedo das Chagas¹

105

Resumo

O presente artigo, fruto de pesquisa de doutorado e pós-doutorado desenvolvido pelo autor, objetivou compreender o *Programa de Animação Cultural* como importante fazimento de Darcy Ribeiro, nos Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro (CIEPs/CIEPs-RJ), entre os anos 1983-1987, problematizando a inteireza da escola com o ambiente sociocultural dos alunos e alunas a partir de suas comunidades. Na metodologia priorizamos fontes bibliográficas e documentais, mescladas às entrevistas de campo. As duas últimas interlocuções são apresentadas no texto em tela. A pesquisa de natureza qualitativa, também buscou ressaltar o conhecimento empírico acumulado pelos Animadores Culturais para atuarem no cotidiano escolar. O resultado obtido na investigação inspira possibilidades emancipatórias diante de uma prática pedagógica de cunho socioeconômico marcada por aspectos tradicionais.

Palavras-chave: Darcy Ribeiro; CIEPs-RJ; Animação Cultural; Entrevistas;

¹ Doutor em Educação pela UERJ. Professor e pesquisador do Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro (ISERJ). | marcos.chagas@yahoo.com.br



Resumen

Este artículo es fruto de una investigación doctoral y posdoctoral realizado por el autor, tiene como objetivo comprender el Programa de Animación Cultural como una importante realización de Darcy Ribeiro, en los Centros Integrados de Educación Pública de Rio de Janeiro (CIEPs/CIEPs-RJ), entre 1983 y 1987, problematizando la integración de la escuela con el medio sociocultural de los alumnos de sus comunidades. En la metodología, priorizamos fuentes bibliográficas y documentales, mezcladas con entrevistas de campo. Estas dos últimas se presentan en el texto. La investigación cualitativa también buscó destacar el conocimiento empírico acumulado por los Animadores Culturales para trabajar en el día a día escolar. Los resultados de la investigación inspiran posibilidades emancipadoras frente a una práctica pedagógica socioeconómica marcada por aspectos tradicionales.

Palabras clave: Darcy Ribeiro; CIEPs-RJ; Animación Cultural; Entrevistas;

Abstract

This article is the result of doctoral and post-doctoral research carried out by the author, aims to understand the Cultural Animation Program as an important achievement of Darcy Ribeiro, in the Integrated Public Education Centers of Rio de Janeiro (CIEPs/CIEPs-RJ), between 1983-1987, problematizing the integrality of the school with the socio-cultural environment of the students from their communities. In the methodology, we prioritized bibliographical and documentary sources, mixed with field interviews. The latter two are presented in the text. The research, which was qualitative in nature, also sought to highlight the empirical knowledge accumulated by Cultural Animators to work in everyday school life. The results of the investigation inspire emancipatory possibilities in the face of a socio-economic pedagogical practice marked by traditional aspects.

Keywords: Darcy Ribeiro; CIEPs-RJ; Cultural Animation; Interviews;

Introdução

Nosso artigo tem por objetivo tratar do *Programa de Animação Cultural* nos Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro (CIEPs/CIEPs-RJ)² em sua primeira fase, entre os anos de 1983-1987³,

² Os CIEPs, idealizados por Darcy Ribeiro no Rio e Janeiro em 1983, foram planejados como instituições públicas de tempo e horário integrais – superando a escola fragmentada em turnos – para atender crianças de todas as classes. Contudo, teve como principal meta proporcionar ensino de qualidade aos meninos e meninas das camadas mais pobres da sociedade fluminense, valorizando seus hábitos culturais. Darcy Ribeiro atuou como vice-governador de Leonel Brizola, eleito para governar o estado no período de 1983-1987.

³ Os CIEPs compreenderam em sua proposta original, dois períodos desse governo (1983-1987) e (1991-1994). Entre 1987 e 1991, Moreira Franco (PMDB) governaria o estado fluminense interrompendo o projeto de educação pedetista.



problematizando a aproximação da escola pública com as culturas das comunidades locais quase sempre ultrajadas. O projeto se destacaria como mais um *fazimento* do professor, antropólogo, ensaísta e romancista – Darcy Ribeiro. Esse irreverente mineiro de Montes Claros queria ser “lembrado por suas obras – ou “fazimentos”, como gostava de chamá-las” (Darcy *apud* HEYMANN, 2012, p. 266). A Animação Cultural, seria um distinto *fazimento* dentro de outro maiúsculo *fazimento* de Darcy – os CIEPs-RJ, inspirando governos Brasil afora.

Apenas a educação, a ciência e a extensão do conhecimento, o desenvolvimento da razão, podem proporcionar a emancipação das condições opressoras da classe popular (FRIAS, 2006). De certa forma este foi o ponto nuclear de Darcy Ribeiro ao planejar os CIEPs. Daí seu cuidado com as tradições culturais da camada popular na organização dos Centros Integrados de Educação Pública-RJ.

A pesquisa de natureza qualitativa, realizada em universidade pública brasileira nos levou a procurar compreender de que forma o conhecimento empírico acumulado pelos Animadores Culturais poderia contribuir para a transformação do dia a dia da escola, diante de práticas pedagógicas de cunho socioeconômico marcadas por aspectos tradicionais e, nos dizeres de Gadotti (2002), magistrocênicos. Educação ainda mais estiolada para os empobrecidos economicamente, devido à aviltante desigualdade social.

Como princípio emancipatório, contra esta permanente situação de desprestígio educacional, os CIEPs de Darcy Ribeiro (1986) buscaram priorizar a cultura como eixo formacional. Darcy entendia que a valorização cultural no currículo, como realidade social dos grupos populares, possibilitaria abrir veredas ao desconhecido e quebrar paradigmas autoritários.

Além das interlocuções registradas na Tese (2013), tocados pela pertinência do tema, voltamos a campo para retomar a pesquisa no pós-doutoramento (2015). Em menor escala de tempo, optamos por entrevistar duas conceituadas professoras/coordenadoras que também se envolveram com a *Animação Cultural* no período 1983-1987. Os depoimentos – em função do rigor que demandam as pesquisas científicas – foram respaldados por criteriosa fundamentação teórica, descritos nas seções propriamente reservadas. O que efetivamente entendemos dar veemência às fontes oriundas do trabalho de campo, como intui Duarte (2002).

Considerando as fontes orais e documentais disponíveis para a Tese de doutorado, nosso estudo preocupou-se em destacar, na revisão



bibliográfica, as obras de Anísio Teixeira (2007) e Darcy Ribeiro (2010; 1986; 1984; s.d.) como precursores históricos de uma escola pública laica, gratuita, aglutinadora, emancipadora, criativa e crítica – linha didática também perseguida pelos CIEPs.

Entre outros autores e autoras, contribuíram para a exposição do tema profissionais envolvidos no propósito dos Centros Integrados de Educação Pública-RJ, como: Lia Faria (1991), Lúcia Velloso Maurício (2018; 2006) e Cecília Conde (1995).

Nos CIEPs-RJ a *Animação Cultural* teve o propósito de preparar alunos e alunas, no campo da arte e da ciência como ação interdisciplinar do trabalho teórico, desenvolvido em seus espaços educacionais (RIBEIRO, 1986). Os CIEPs se constituíram como escolas de tempo integral diante de uma rede escolar segmentada em turnos, sendo idealizados pelo vice governante Darcy Ribeiro no primeiro mandato do governador Leonel de Moura Brizola, entre 1983-1987, no estado fluminense. Embora as escolas dos CIEPs e o Programa de Animação Cultural tenham prosseguido no segundo governo brizolista (1991-1994), período em que Darcy já se encontrava no senado⁴.

O Regimento Interno dos CIEPs, conforme Ribeiro (1986), foi o documento oficial que normatizou e permitiu o funcionamento destes Centros, determinando: *natureza, finalidades e objetivos* de suas atividades. O Art. 60 do Regimento definiria o Programa de Animação Cultural, seus coordenadores e animadores, assinalando no 2º parágrafo o número de três Animadores Culturais por escola. Para o Programa de *Animação Cultural* se efetivar foram contratadas pessoas de criação autônoma, ligadas à arte, que em sua empiria mantinham estreita identificação com os valores das comunidades, onde se situavam as sedes dos CIEPS (CHAGAS, 2015).

Para a pesquisa em tela, acompanhando a fundamentação apresentada, observamos que a obra de Antonio Gramsci (s.d.) exerceu contribuição teórica relevante, sobretudo na categorização da escola “unitária”⁵ como espaço aberto aos “de baixo”. O resultado do trabalho de

⁴ Darcy Ribeiro foi senador, representando o Rio de Janeiro, entre 1991-1997.

⁵ Antonio Gramsci (1891-1937), encarcerado autoritariamente pelo regime fascista de Mussolini, onde faleceria, defendeu a educação como fundamental na formação autônoma de consciências críticas contra o poder de Estado e a sociedade política que o abrigava. Para isso, seria importante a construção revolucionária da *escola unitária* ou *escola desinteressada*, ampliando os saberes culturais daqueles socioeconomicamente empobrecidos.



doutorado apontou à importância de uma proposta pedagógica que considerasse, além do discurso usual, a cultura local como correia de transmissão do currículo⁶ a ser desenvolvido pela escola pública.

A metodologia, a partir da pesquisa de doutoramento, compôs minuciosa revisão bibliográfica lançando mão de perguntas semiestruturadas⁷. Para as entrevistas de campo, reunindo profissionais ligados/as ao projeto de Animação Cultural nos CIEPs-RJ, foram transcritas aproximadamente cento e cinquenta horas de gravação⁸. Assim também ocorreu, complementarmente, com as duas educadoras entrevistadas para o pós-doutoramento em mais ou menos seis horas gravadas. Diferente do apurado para a Tese, essas entrevistas trouxeram informações não capturadas anteriormente sobre o funcionamento interno da Animação Cultural, que em seus aspectos socioeducacionais descrevemos ao longo do texto. Interloquções que para não parecerem meros relatos foram cuidadosamente assentadas sobre consistente base teórica, como discutem Maranhão e Vilela (2017).

Ao longo do texto, reorganizamos as entrevistas encaminhadas no trabalho final do pós-doutorado, ocorridas entre junho e agosto de 2015.

⁶ Buscamos ao longo do texto, permanentemente, como aponta Thomaz Tadeu da Silva (2000), uma compreensão de currículo que possa dar sentido material, a partir da problematização da identidade e das diferenças constitutivas das relações sociais de poder, refletidas nas experiências locais onde germina a escola. Articulando-se conjuntamente na composição das matérias disciplinares.

⁷ Optamos por perguntas semiestruturadas, objetivando manter os aspectos centrais do que seja “cultura” como dimensão popular, embora o termo careça de imprecisões históricas como entendemos em Ivani Fazenda (2018). Ao utilizar como fio condutor a *cultura* em sua amplitude conceitual, buscamos provocar, a partir das entrevistas, inflexões com desdobramentos diversos, sobre o campo da *Animação Cultural*, encadeando as questões em forma de “perguntas abertas”.

⁸ No doutoramento, para além da revisão bibliográfica e trato documental, foram gravadas entrevistas com quatro integrantes profissionais do quadro de Animação Cultural: uma coordenadora cultural, um coordenador de recursos humanos e recrutamento, uma coordenadora pedagógica e um Animador Cultural. Com este último convivi por, aproximadamente, trinta dias ouvindo-o, analisando e registrando materiais diversos de seu acervo pessoal. Para uma compreensão mais abrangente dos dados coletados, ver tese em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/10328/1/Tese_Marcos%20Antonio%20Macedo%20das%20Chagas1.pdf.



Conforme parâmetros do CEP/CONEP⁹, preservando eticamente a identidade das entrevistadas, as trataremos como professoras (A) e (B). Observamos que a escolha das duas educadoras se deu por decisão conjunta com a professora orientadora da Tese de doutoramento que, atuando na coordenação dos CIEPs-RJ, e com mais de 45 anos de experiência no magistério público, trabalhou com ambas na implantação da Animação Cultural – reconhecendo entre elas elevada capacidade na condução do Programa. As professoras (A) e (B) participaram da trajetória dos CIEPS tanto em sala de aula como na estruturação do processo.

Para melhor compreensão dividimos o artigo, além desta *Introdução*, em: *Registros da primeira entrevista; Registros da segunda entrevista; Debruçando-se sobre as entrevistas e (In)conclusões*.

Registros da primeira entrevista

Iniciamos a entrevista com (A), em 22/06/2015, que ao trabalhar pedagogicamente em uma favela carioca, foi convidada para ser diretora do projeto *Casas da criança* que também funcionava como Programa dos CIEPs. (A), mestra em educação e doutora em comunicação, também fez parte da equipe técnico-pedagógica do Programa de Animação Cultural. De modo geral, a entrevista explorou o histórico dos Centros Integrados de Educação Pública e a questão de como cultura popular e cultura erudita se apresentam em nossas relações sociais. “Nesse quadro, se forjam as premissas para a criação do perfil do Animador Cultural [...]” (GENUNCIO, 2018, p.62).

(A) asseguraria, como pode ser visto em Chauí (2010), que “em síntese a cultura popular é uma cultura viva, pulsante. Realizando-se cotidianamente, leva as marcas da tradição que lhe renova e serve de base” (2015), como nos proporcionam as interpretações de Antonio Gramsci (s.d.). Segundo (A), a cultura erudita, corrobora Conde (1995), “nascida nos primórdios como música era cantada na rua, depois se tornando circunscrita aos grupos elitizados” (2015). Afirmaria que “restringir o acesso ao povo é o mesmo que limitar a abrangência e a apreensão. Impede-se o culto – cultura como cultuar, como cultivar, como ação criativa e transformadora” (*Ibidem*).

Para (A) a cultura popular nem sempre é de resistência, como demonstra Coelho (2011) ao discutir sobre “fabricação cultural”. Tendo a

⁹ Comitê de Ética em Pesquisa (CEP); Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).



oportunidade de viajar por boa parte do Brasil e percebendo as marcas das religiões afro-brasileiras, como o candomblé, a professora entendia, assim como Prandi (2005), que as pessoas são movidas por seus atos de fé. É a ordem da “visceralidade que lhes dá sentido e não a ordem da racionalidade” (PROFESSORA A, 2015). Explicou que ao deixarem de acreditar “mudam para religiões neopentecostais e cometem atrocidades, contra aqueles que um dia estiveram partilhando da mesma crença” (*Ibidem*).

Contudo a professora (A), como identifica Rocha (2009), reconheceu que a consciência também está presente na cultura negra, quando os santos católicos perdem importância simbólica nos terreiros. Intuíva que “com o avanço dessa consciência negra, ou sincretismo, ou outro nome que se dê, elas/eles (mães e pais de santo) mudaram, não usam mais imagens católicas em suas manifestações” (PROFESSORA A, 2015).

Esse tipo de consciência surgiu ao longo das interações, alterando a prática de sua gente, como também discute Santos (2020). Nas avançadas formas de pensamento, (A) acreditava que surgiria outra consciência com relação ao cuidado com o meio ambiente nas questões religiosas. Uma mudança que estaria de acordo com os tempos atuais, pois a cultura, ressaltou, – “não é estática” (2015).

Sobre a Animação Cultural, como Programa inovador dos CIEPs, a professora argumentaria: “uma coisa foi a idealização outra coisa sua aplicação” (*Ibidem*). Mencionou que ao ir à reunião com os Animadores ouvia o que a direção do Programa falava, mas verificava que nas escolas não era uma coisa tão fácil e nem tão eficaz de se realizar, embora destacasse o potencial da Animação. Em um dos CIEPs em que trabalhou como professora, citou que “talvez tenha assistido apenas três ações culturais” (*Ibidem*).

O trabalho com os Animadores culturais, na fala de (A), tinha uma eficácia, uma potência, igualmente verificado em Conde (1995), mas trazia muitos conflitos e divergências, “frequentemente se apresentava no rol da disputa” (PRODESSORA A, 2015). Todavia, em outro CIEP, na região de Jacarepaguá, pôde constatar ações e fazeres artesanais com objetos ligados às africanidades, à questão de gênero. Os Animadores por serem minoria, acabavam disputando espaços com as artes plásticas, com as artes cênicas, com a música, com a sala de leitura, “quando se acertavam funcionava, mas nem sempre isso dava muito certo” (*Ibidem*).

No entanto, era um experimento que estava se iniciando com grande dificuldade. O equívoco dos CIEPs, pelo menos na versão inicial, no primeiro



governo Brizola (1983-1987), segundo (A), “foi a incapacidade de as pessoas fazerem autocrítica, se achavam ótimas. Não conseguiam ver o cotidiano, os professores não tinham a formação para tal. Não havia quadros” (*Ibidem*).

Como professora, o que (A) via e ouvia “não era nada auspicioso”. O CIEP onde iria lecionar, inaugurado em maio de 1985, logo depois teve que entrar em reforma, pois “as crianças dilapidaram sancas de gesso, portas, armários etc.” (*Ibidem*). Na correria pela inauguração fatores exógenos, como a homenagem de um representante político recém-falecido que dava nome à escola, apressariam a liberação do prédio escolar. Não contando ainda com discentes oficialmente matriculados foi necessário requisitar às escolas da rede alunos, como “figurantes”, para “participarem” da inauguração. Então, ocorreu um fato singular: “juntou-se em uma mesma escola várias crianças que tinham histórico de exclusão. A coisa se descontrolou – sem entender a proposta, se deu o caos. As crianças destruíram tudo” (*Ibidem*).

Outra questão abordada pela professora (A), embora declarasse o programa como encantadoramente popular, assim também constata Genuncio (2018), foi o nível conservador da parte administrativa dos CIEPs-RJ, no centro do poder decisório: “o que de certa forma acirrava a tensão entre o pensar e o fazer”. Tudo – em meio a essas contradições “era aprendizagem”, afirmaria a mestra (PROFESSORA A, 2015).

Para enriquecer nossa compreensão sobre a cultura popular, conceito que se presta a muitas interpretações, como entende Coelho (2011), (A) afirmou que nesse espaço existe uma sabedoria que precisa ser ouvida, “os valores civilizatórios, sobretudo entre negros e indígenas, estão muito presentes nas manifestações culturais populares. Assim, torna-se necessário aprender a ver, ouvir e ressignificar” (PROFESSORA A, 2015). Entendia ainda haver, semelhante ao observado por Ortiz (1999), uma hierarquização e uma subalternização dessas manifestações: “o mestre de capoeira, na condição de Animador Cultural, para entrar na escola, não encontrava muito espaço”. Exigia-se que fosse licenciado em educação física, então – criticamente destacava – há que se ter “muito cuidado em relação a isso” (PROFESSORA A, 2015).

Sobre a questão cabe um aparte, o sistema educacional no Brasil, diferentemente do que aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implantados no final dos anos 1990, ainda exige certificação escolar para que outros atores culturais ocupem seus espaços na qualidade de quem tem algo a ensinar. Todavia, já se torna possível o profissional de educação física trabalhar como Animador Sociocultural, assim nos



apresentam Alves e Marcellino (2008). O que acirra a discussão da certificação escolar ao suscitar questões em torno do tema. Embora a certificação tenha importância, há que se encontrar meios para outros sujeitos, com seus acúmulos empíricos, poderem atuar no âmbito formal da educação pública criando possibilidades conjuntas de trabalho como profissionais. “[...] o diploma escolar é uma presunção de preparo e não um atestado de preparo” (TEIXEIRA, 2007, p. 101).

Não é somente o que apresenta o Art. 26 da LDB 9.394/96:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e médio devem ter base nacional comum [já em vigor], a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Entendemos que este Artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional oferece boas condições para se debater sobre a certificação de Animadores Comunitários sem as supostas “credenciais formacionais”, exigidas oficialmente por uma educação, como menciona Freire (1994), que se constituiu enciclopédica e conteudista.

Contudo, (A) expando sua admiração pelo projeto CIEPs e a questão da Animação Cultural, afirmaria: “se na ocasião esse projeto tivesse funcionado como um todo, não permitiria acontecer o que está acontecendo com a juventude pobre” (2015). Dayrrel (2007) contribui para a abordagem da temática. Atualmente, por tudo isso não ter avançado, “como consequência do abandono e da falta de investimento educacional e político, vemos significativa parcela de sujeitos marginalizados”. A proposta, complementar, “era muito rica só que feita por humanos” (PROFESSORA A, 2015).

(A) percebia ser necessário, em nossas relações pedagógicas com a cultura, não só o livro, “mas a integralidade do corpo – dançando, costurando, comendo, ouvindo, observando; como uma pedagogia iniciática” (2015). Por isso a Animação Cultural, conforme argumentaria Genuncio (2018), representou um impacto nas escolas dos CIEPs – era a exigência de horário, com pessoas que tinham outra relação com o tempo e o espaço.

Sobre a estruturação do Programa de Animação Cultural, (A) pronunciaria: “ali, precisávamos de todos para aprender e não houve tempo



para isso". Ao mesmo tempo, indagava: "o que faz? Como convive? O Animador tinha carga horária? Tinha tempo específico com as crianças e jovens? Todos deviam trabalhar juntos?" Em seguida, afirmaria: "essas foram questões postas à época". (A) entendia ser fundamental: "observar os mínimos detalhes de uma chamada grade curricular envolvendo relacionamentos interpessoais; aspectos teóricos, conceituais e políticos" (2015).

(A) Falou-nos de uma experiência trabalhada com o jongo na Universidade Federal Fluminense (UFF), destacando que o grande choque era quando ia se fazer as atividades com as comunidades do jongo e "descobrir que as jongueiras, por exemplo, eram as merendeiras. Não víamos, não reconhecíamos isso cotidianamente – aquelas pessoas tinham e têm esse repertório cultural – não são reconhecidas" (*Ibidem*).

Verificava os professores como educadores, com muita coisa a dizer às crianças, aos familiares etc. Mas, destacaria a importância daqueles profissionais que estavam em posição secundária aos docentes, finalizando: "há que se abrir o coração, à porta dos saberes dessas pessoas. Assim, se proporcionarão as mudanças" (*Ibidem*). Melgaço e Souza (2022) contribuem para a compreensão das merendeiras como educadoras no espaço escolar.

Registros da segunda entrevista

Nossa segunda entrevistada para a pesquisa em 19/08/2015, foi a professora (B); formada em língua portuguesa, graduada em letras, mestra e doutora em educação. Como docente do município carioca (B) começou nos CIEPs, após atuar em um centro cultural comunitário no subúrbio do Rio de Janeiro. Depois, participou da equipe de implementação dos CIEPs-RJ permanecendo até o início do governo Moreira Franco em 1987.

Da mesma forma, pela natureza do trabalho, nossas perguntas na entrevista com (B) orbitaram entre as questões de cultura popular, cultura erudita e Animação Cultural nos CIEPs. A entrevistada responder-nos-ia, como igualmente observado em Chauí (2010), que "essas barreiras criadas entre popular e erudito são cada vez mais questionadas". Na época dos CIEPs, conforme cita, "essa era uma das controvérsias explicitadas" (2015).

Tal divisão entre culturas não caberia, segundo a entrevistada, no Programa de Animação Cultural idealizado por Darcy Ribeiro e conduzido pela professora Cecília Conde. Embora ambos fossem ligados à intelectualidade, estavam imbuídos em pensar a cultura popular como



dinâmica universal. Todavia, isso criava um paradoxo – pessoas oriundas de uma cultura tida como “enciclopédica”, pelo menos universitária, organizando modos que pudessem incorporar artistas comunitários sem formação acadêmica, às vezes sem o próprio ensino fundamental. O que gerava desconfiança, “até mesmo entre o grupo de professores, pois tudo acontecia rapidamente” (*Ibidem*).

(B) citou, que com o fim do projeto de Animação Cultural nos CIEPs surgiu nas comunidades uma efervescência cultural. Caso exemplar das Lonas Culturais cariocas, Cineclubes e de outros projetos como o “Mate com Angu”¹⁰, nascido na baixada fluminense – “propostas que não passam pelo governo ou pela escola” (*Ibidem*).

A entrevistada colocou em dúvida a função tradicional da escola como polo irradiador, mencionando experiências como o “Teatro da Laje” – nascido na Vila Cruzeiro, periferia do Rio de Janeiro, também discutido por Vieira (2017). Alegava surgir uma movimentação cultural, fora dessa chamada “cultura oficial, mais acadêmica”, pautada em valores artísticos corriqueiros, como aborda Gusmão (2008). A professora (B), semelhante ao registro de Almeida (2011), afirmou que haveria “grande movimentação acontecendo, coisa que a gente nem conhece, nem sabe que ocorre nas comunidades” (2015).

A mestra entenderia que de alguma maneira as coisas continuaram ocorrendo sem que a escola tenha conseguido centralizar, como talvez fosse a intenção. Amaral (2011) constata que nas comunidades surgem grupos de cultura independentes, como Folia de Reis, Hip-Hop e outros. “O que parece faltar, talvez seja maior debate na sociedade para entendermos um pouco mais essa diversidade e ver as reais necessidades desses grupos, reconhecendo-os” (PROFESSORA B, 2015).

Analisando as barreiras surgidas entre escola e sociedade, após a extinção da Animação Cultural, (B) nos respondeu – “Entendo que existem muros, mas esses muros são transpassados por pessoas, as pessoas entram e saem”. Muitos alunos, como verificamos em Genuncio (2018), que estão na escola pública vêm das favelas, então fica evidente que chegam e saem: “levam experiências da sua comunidade para escola e vice-versa”. Por isso, a entrevistada entendia que de certa maneira, “esses muros não são tão rígidos” (PROFESSORA B, 2015).

¹⁰ Sobre o projeto ver Gouvêa, 2007.



A mídia, criticava a professora, “também reforça a cisão entre favela e asfalto, entre comunidades e o mundo que não seria o da favela, onde as manifestações culturais estão por toda a parte e podem dialogar entre si”. Argumentava que estávamos muito “cerceados pelos valores advindos da mídia, das próprias igrejas, dos grupos mais conservadores” (*Ibidem*).

Ao abordar a relação cultural do professorado, (B) entendia que entre as diversas cisões, “falta na formação dos professores uma perspectiva mais ampla do que seja cultura”. Nosso professorado, afirmava (B), é afetado por “questões históricas de formação, de salário, de dupla jornada” (2015).

(B) inferiria que os docentes de modo geral possuem elaborações culturais que, frequentemente, deixam a desejar e isso prejudica o processo de aprendizagem dos alunos. Entendia que enquanto não se apresentasse a cultura “como eixo estruturador do currículo”, o processo de ensino não avançaria. “Em geral, ainda hoje, nos parece que o termo *cultura* surge nas discussões escolares internas para se esvaziar didaticamente na prática” (*Ibidem*).

Reafirmando sua preocupação com a pouca eficácia do Programa de Animação Cultural, a mestra comentaria que a dissenção aconteceu, em alguns casos, por estarem – professores e Animadores – “voltados a processos diferentes e o não entendimento desses ajustes”. Essa também é a compreensão de Genuncio (2018). Ou seja, se o professor de Artes tinha e tem um currículo a seguir – “como iria atuar com o Animador Cultural, que teve outra experiência com a arte, outra perspectiva? Como é que isso poderia se juntar? No entanto, é possível sim”. Observaria que “faltou um pouco esse diálogo, de como se juntar para acrescentar” (PROFESSORA B, 2015).

Ainda assim, insistimos na entrevista com a pergunta sobre a possibilidade do ressurgimento do Programa de Animação Cultural, nos moldes pensados por Darcy Ribeiro e Cecília Conde? A mestra respondeu que o próprio “aparelho cultural das secretarias de culturas, as bibliotecas públicas, os centros culturais populares, algumas Organizações Não Governamentais (ONGs), podem somar esforços com as escolas delimitando papéis” (*Ibidem*).

A professora (B) citou: “Se não temos os CIEPs, a escola de horário integral, onde a ideia era que tudo funcionasse a partir de um eixo escolar – se situar nesses espaços seria muito importante” (*Ibidem*). Mencionou que seria preponderante formar “mediadores culturais que pudessem trazer novas perspectivas educacionais” (*Ibidem*). Aieta e Zuin (2012) também



defendem ações envolvendo o museu, a cidade como espaço educativo, as ruas, os lugares de história a serem explorados e intermediados pelos artistas populares.

(B) ao ser perguntada sobre a importância de se retomar uma escola de tempo integral, a partir da ideia dos CIEPs? Lembrou o compromisso de Darcy Ribeiro (1986), explicando que o Centro Integrado de Educação Pública constituiu uma das últimas políticas públicas pensadas universalmente para crianças. Depois disso, “apenas surgiram outros projetos de educação integral completando o horário da escola com o contraturno” (PROFESSORA B, 2015).

A exemplo do comentário acima, observamos a proposta de pouca efetividade na ampliação do tempo e do espaço escolar elaborada pelo *Programa Mais Educação*, conforme Decreto nº 7.083/2010 do governo federal. Propositura que deu origem no Rio de Janeiro à Lei Municipal do Turno Único¹¹, nº 5.225 de 5 de novembro de 2010 (MARTINS; COELHO, 2022). Todavia, a professora (B) observaria que a ideia dos CIEPs era inédita. Mas via de forma positiva, iniciativas de se “pensar uma política integral para a criança, seja ela em uma escola de horário integral ou de outro modelo” (2015). Processo didático educativo organizado em turno ampliado, como entendemos, que supere o formato técnico e instrumental como expressam Martins e Coelho (2022).

A entrevistada comentaria: “Darcy Ribeiro dizia que pior do que uma escola de horário parcial é uma escola de horário integral ruim”. Tal ideia se constata na análise que Darcy empreendeu em *Nossa escola é uma calamidade* de 1984. (B), completando, mencionou: “se não trouxermos o aluno para essa diversificação, essa vivência cultural, à brincadeira – a escola de tempo integral não tem sentido” (2015). Na ocasião observou que muita coisa, como discorre abaixo, teria de ser revista no projeto para funcionar na atualidade.

Nossas escolas públicas, segundo a mestra, assim também constata Coelho (2009), “não têm instalações condizentes com a permanência de um aluno no horário integral, então talvez a ideia de se trabalhar externamente com outras atividades fosse uma coisa boa”. Contudo, observaria que o modelo de descentralização desvinculando, intencionalmente,

¹¹ Sobre os conflitos e contradições, ocorridos nas práticas pedagógicas de turno único, no Rio de Janeiro, verificar artigo da pesquisa, compreendida entre 2009-2017, escrito por Martins e Coelho (2022).



responsabilidades, entre os vários níveis de governo, teria sido um impeditivo comum contra o avanço da educação pública (PROFESSORA B, 2015). Ou seja, como reflete Nosella (1992), os grupos hegemônicos enquadrados por uma visão economicista não estariam interessados em uma escola pública de qualidade.

A entrevistada, refletindo sobre as mazelas educacionais, falou de sua passagem por Cuba. Evitando qualquer simplificação afirmava ter visto situações bem interessantes sobre a ocupação integral do aluno, que não eram feitas em uma mesma escola – a criança frequentava as aulas tradicionais em um período e em outro ia para um centro cultural. Experimentava várias linguagens: artísticas, desportivas etc., até que se definisse e encontrasse suas aptidões. Aqui no Brasil, comentaria a professora, “temos dificuldades de falar que a criança tenha aptidões, dons, que possam ser incentivados” (PROFESSORA B, 2015).

Do que pôde conhecer em Cuba, à época de sua visita, expressava a professora: “existe uma escola pública de qualidade mais tradicional, paralelamente ocorre uma tentativa voltada para cada aluno e como fazer crescê-lo”. Entre nós brasileiros, retomava a mestra: “falar em aptidão, dom, soa como preconceito. Mas em Cuba, por exemplo, se o aluno tem uma aptidão será encaminhado àquilo que manifesta” (*Ibidem*). Particularmente, interpretando Severino (1986), entendemos que fatores como “dom”, “aptidão”, se tornam difíceis de mensurar em sociedades rigidamente estratificadas como é o caso da sociedade brasileira.

Interpelamos a mestra formulando a seguinte questão, como agir na transformação em meio a um comportamento elitista de se pensar o Brasil? Respondeu-nos da seguinte forma – “Há uma dificuldade em se efetivar a escola pública universalizada, com qualidade para todos” (PROFESSORA B, 2015). Comentou que quando a escola pública dos anos 1950/1960 era para poucos até manteve certa qualidade. Embora, fosse “qualidade que excluía, qualidade pautada na meritocracia; as pessoas até hoje dizem que a escola pública de seu tempo era boa” (*Ibidem*). Observando Yakovleva (2022), cabe-nos destacar que a educação em países de capitalismo financeirizado como o Brasil, vem se pautando pelos interesses burgueses e especulativos do *homo finansus* em aversão à classe economicamente empobrecida.

(B) comentava ter ouvido sempre “que se existe uma base comum é possível cada um despontar, aflorar suas capacidades” (2015). Todavia, parafraseando Mészáros (2009), pensamos que uma “base comum” deve ser construída a partir de um trabalho rigoroso que leve em consideração o



abandono material da escola pública como projeto intencional de uma elite descompromissada historicamente com a classe socioeconomicamente subalterna. Cabe mencionar que em dezembro de 2017, acentuando a fragmentação das matérias disciplinares, passou a vigorar no Brasil a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), acobertando discursos retrógrados (SILVA, 2018).

Uma das questões fundantes para a discussão de toda a educação básica, por exemplo, inicia-se nas idades mais tenras. A BNCC destaca que a “socialização, a autonomia e a comunicação” devem objetivar “as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças”, visando elevar “o diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família” (BRASIL, 2018, p.36). Contudo a infância brasileira, frequentemente, é vista de modo apenas sentimental (FREITAS, 2012).

A classe média, seguia a entrevistada: “observa seu filho, se tem vontade de estudar música, vai proporcionar a escolha, se tem tendência para outra coisa, vai valorizar isso” (PROFESSORA B, 2015). Porém, como expressa Frigotto (2011), estamos muito à mercê do mercado, não sendo diferente no campo educacional.

A entrevistada perguntava e complementava “O que é que rende? Escolinha de futebol? Então bota na escolinha de futebol. É a capoeira? Coloca na capoeira”. Também argumentaria sobre “o desprestígio das carreiras que não são acadêmicas, mas técnicas”. Apesar de não ter uma visão clara sobre a questão, a mestra observaria que é uma discussão que estamos perdendo¹² (PROFESSORA B, 2015). Contudo, afirmamos que formar em bases omnilaterais significa educar para o domínio dos fundamentos da ciência, como pressupõe Farias (1998), e não apenas à reprodução de tarefas impostas pela *tecnia algorítmica*, como tem sido – na abordagem de Ghiraldelli Júnior (2021) – o mote do século XXI.

Ao finalizar, interpelou e respondeu – “O que a gente realmente quer? Mudar o currículo eternamente a cada tendência que surge, sobretudo na escola pública? As escolas tradicionais vão muito bem”. A burguesia, completaria, “não aposta nessas inovações, vai procurar escolas tradicionais que garantirão o acesso ao vestibular” (PROFESSORA B, 2015).

¹² Reflexões sobre o tema são abordadas por Ricardo Antunes no livro “Uberização, trabalho digital e indústria 4.0”. São Paulo: Boitempo, 2020.



Debruçando-se sobre as entrevistas

120

Ao refletirmos sobre as argumentações das professoras (A), em 22/06/2015 e (B) em 19/08/2015, verificamos outro ritmo em função das entrevistas realizadas para o doutoramento. Fato revelador de que um mesmo objeto de pesquisa não se esgota no tempo, podendo ser retomado em outros momentos, com novos acréscimos (SEVERINO, 2014). Em nosso caso a visão conflitiva do Programa de Animação Cultural surgiu mais pulsante em suas dissensões na pesquisa do pós-doutoramento, ampliando a percepção do todo.

As entrevistas registradas anteriormente, na Tese de doutorado, parecem ter sido mais equânimes no funcionamento dos CIEPs e na atuação dos Animadores Culturais. Embora, encontremos na leitura algumas divergências na formação escolar do profissional de Animação – como por exemplo ter ou não ensino médio, ter ou não ensino acadêmico etc. O acréscimo de fatos, nas entrevistas aqui presentes, aprofundaram as situações conflitivas – como o caso da unidade escolar, abordada pela professora (A), cuja inauguração foi apressada para homenagear um político falecido, que emprestava o nome ao CIEP, e teve as instalações internas destruídas pelo alunado; além das dificuldades reais no espaço escolar para o desempenho das atividades culturais, somadas à fragilidade de setores administrativos responsáveis pelo funcionamento pleno do Programa.

A professora (A) evidenciou que embora o Programa de Animação Cultural tenha sido importante, ainda carecia de ajustes entre os professores das disciplinas de artes plásticas, artes cênicas, música etc. (2015). Todavia, tanto (B) como (A) entenderam a formação dos professores distante da compreensão do que seja *cultura* em sua diversidade e profundidade. Afirmavam, como Lander (2005), ser necessário aprender a ouvir e a ressignificar os “valores civilizatórios” que perpassam modos autoritários de convívio. Essa carga histórica, ainda nos dias de hoje, alcança os professores como pessoas em suas experiências de vida. No entanto, as entrevistadas de 2015 constantemente ressaltaram, como observamos em Maurício (2018), que o curto espaço de duração das escolas não proporcionou o tempo necessário à correção de percurso.

As mazelas autoritárias marcarão toda a formação socioeducacional brasileira, expondo dominadores e dominados (RIBEIRO, 2010). Os primeiros *prepostos* da dominação hegemônica e os segundos se constituindo, por imposição dos dominantes, como *subalternos*. “Uma história baseada no



escambo e escravidão, no colonialismo e imperialismo, na urbanização e industrialização, por meio da qual se dá, inicialmente, a sociedade de castas, e, posteriormente, da sociedade de classes” (IANNI, 1996, p. 26-27).

Essa mancha não se apaga da noite para o dia apenas com “boavontade”, senão por anos a fio de educação crítica e superação da ideologia burguesa. No entanto o educador, identificado com as causas proletárias, para se educar depende de uma política educacional que valorize o magistério e respeite suas necessidades humanas, e esta política não surgirá como benfeitoria do Estado capitalista, mas, através de intensas disputas a serem enfrentadas entre aqueles que são favoráveis à formação dos filhos e filhas da classe trabalhadora. Por tanto, como sustenta Marx e Engels (2007), o próprio educador necessita se educar. No Brasil tem sido contumaz a precarização do magistério afetando significativamente os professores e professoras que atuam na rede pública, como analisam Sampaio e Marin (2004).

Parte do nosso problema talvez decorra de sermos uma sociedade que em vez de seguir a partir do que fora elaborado anteriormente, buscando avançar para possibilidades diferenciadas, cedemos aos discursos de abandono e eliminação do outrora construído – sem retomarmos de um ponto materialmente concreto. Os CIEPs, mesmo em suas falhas, deixaram pistas importantes para estudarmos a educação vinculada à escola pública brasileira, sobretudo para vislumbrarmos condições de atendimento aos excluídos do ensino de qualidade, independentemente de qualquer governo momentâneo.

Percebemos que a professora B (2015), ao analisar sua estadia em Cuba, falou da questão de “dons e aptidões”, inobservando a práxis histórica brasileira. Se ainda não construímos políticas públicas duradouras em prol dos excluídos – dons e aptidões pouco significarão. O cenário político-social profundamente diferenciado entre a Ilha e o Brasil altera tais percepções. Como aborda Soares (2017), entre nós a questão do dom e da aptidão carece de sustentação teórica.

Quando Cuba – imersa em contradições, mas zelosa às questões educacionais¹³ – selecionou seus jovens, levou em conta um conjunto de políticas públicas que o Brasil não reuniu em seu todo, e, hoje não é

¹³ Segundo o IELA/UFSC, o Banco Mundial identifica Cuba como país que, em níveis globais, mais investe em educação na América Latina e Caribe, reservando e aplicando 13% do seu orçamento nacional (2018).



diferente¹⁴. Óbvio que os interesses burgueses, ideologicamente distópicos, alteram o panorama se comparado com sociedades movidas por utopias transformadoras. Entendemos que realidades sociais distintas tendem a construir ações materialmente diferenciadas. Dessa feita, se esfumam as condições analíticas da questão de *dom* e/ou *aptidão* como fatores estritamente decisivos.

Convém destacar na fala da mestra B (2015), sua preocupação por uma escola de tempo integral que de alguma forma esteja de modo diversificado à disposição de crianças e jovens populares. Afirmção corroborada por Maurício (2006). Entretanto, ao mesmo tempo entenderia que o espaço cultural das cidades pode e deve ser educativo, complementando e integrando os saberes científicos de aula, óbvio que organizado com o amparo estrutural e monetário dos poderes locais. Os impostos arrecadados existem para tais medidas. Decerto essas ações já ocorram aqui e acolá, embora em muitos casos, devido à omissão estatal, estejam a cargo de professores e professoras sem qualquer apoio logístico e financeiro (SOUZA, 2013).

Importa afirmar, assim assinala Harvey (2005), que essa situação não é acidental, exigindo uma disputa materialmente concreta e contra-hegemônica com ações que superem os conflitos entre classes. Como critica Darcy Ribeiro (s.d.) – de modo particular, refletindo o profundo impacto na educação – não ter projeto é o próprio projeto de dominação e exclusão sobre as categorias socialmente subalternas, imposto pelas elites brasileiras. “As sociedades constituídas por privilegiados e multidões subjugadas também sempre prescindiram da cultura popular” (TEIXEIRA, 2007, p. 108).

(In)conclusões

Apesar da extinção, os CIEPs deixam uma memória histórica para os estudos sobre a escola pública de horário e conteúdos ampliados. Se os

¹⁴ Como exemplo pífio de nossa realidade, verificamos, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2019), que a taxa de analfabetismo, embora venha caindo, ainda apresenta, absurdamente, 11 milhões de analfabetos entre 15 anos ou mais de idade. Bastante revelador do aspecto senhorial, entranhado nas raízes brasileiras, é lamentável constatar que os piores percentuais regionais se encontram no Nordeste com 13,9%, seguidos do Norte com 7,6% e do Centro Oeste com 4,9%. (BRASIL, 2019).



Centros Integrados de Educação Pública em meio a avanços e recuos feneceram, os ideais educacionais de Darcy Ribeiro permanecem vivos.

Da mesma forma, entre erros e acertos, precisamos reconhecer o Programa de Animação Cultural como ação importante a ser pensada, sob as perspectivas atuais, no espaço escolar como forma dialógica entre comunidades e instituições de ensino.

Na atualidade, como identifica Teixeira Coelho (2011), continua a prevalecer entre nós uma *educação radical* em seu sentido mais conservador e atrasado. Assim, podemos afirmar que a Animação Cultural interveio na prática educacional inovando no reconhecimento da cultura local como importante mediadora com a cultura universal e desta com aquela. Superando o “folclorismo”, até então predominante nos encontros culturais dentro do espaço escolar. “O trabalho de Animação Cultural procurou criar uma ponte de mão dupla entre a escola e a vida comunitária” (O EDITOR, 1991, p. 74).

A Animação Cultural buscou formar meninos e meninas conhecedores da arte e da ciência no espaço público escolar dos CIEPs por iniciativa de Darcy Ribeiro, vice-governador de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, nos anos 1983/1987, diante de uma rede escolar fraturada em turnos. O Regimento Interno dos CIEPs, como mencionado, foi o documento que estruturou sua ação.

Para o funcionamento do Programa de Animação Cultural foram selecionadas pessoas envolvidas com a cultura popular das comunidades, onde estavam situados os Centros Integrados de Educação Pública, exercendo o papel fundamental de incentivar uma linguagem artística comum entre o ambiente social desprestigiado economicamente e a escola.

Contudo, a explícita contradição da função do Animador se revela na fala da professora A (2015) quando ao refletir sobre o *jongo e os jongueiros* alertava-nos que estes agentes, ainda que acumulem conhecimentos e experiências coletivas importantes, não são percebidos como *educadores* no interior da escola. Questão que precisa ser amplamente discutida nas propostas político-pedagógicas do ensino público, já que envolve uma estética de vida e resistência das camadas oprimidas contra os valores de eugenia impostos sobre nós, como expressa Freire (1994).

Fato conhecido de alguns, no Rio de Janeiro, que ilustra a “invisibilidade” cultural da camada popular, revela-se no caso do cantor e compositor mangueirense Cartola. O sambista depois de algum sucesso e pouco dinheiro, sobrevivendo anonimamente como lavador de carros em



Ipanema, foi encontrado aos 48 anos de idade pelo jornalista Sérgio Porto (Stanislaw Ponte Preta) e reconduzido ao mundo do samba (RIBEIRO, 2018).

Para o reconhecimento cultural das vivências populares e a mescla de saberes no espaço da escola pública, contra as “invisibilidades” fabricadas por meio da discriminação socioeconômica, talvez fosse interessante intensificar situações em que os professores, formados nas respectivas cátedras, pudessem trabalhar juntos aos Animadores ou Agentes Culturais comunitários. Pois, estes são detentores de saberes e conhecimentos empíricos tidos como não formais, ricos de significados e íntimos à realidade social da comunidade. Convém ressaltar, embora não deva ser pré-condição para algum tipo de credencial, que existem muitos atores culturais – com formação acadêmica, moradores de favelas e demais localidades discriminadas socialmente – profundamente conhecedores da produção artística desses territórios.

As escolas, a partir da autonomia de seus projetos político-pedagógicos – “com as famílias e a comunidade” conforme estabelecido no Art. 12, Inciso VI, da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) – podem acrescer aos quadros docentes, pessoas acumuladoras de saberes comunitários. Sejam na condição de Animadores Culturais ou qualquer outra denominação que se dê, independentemente de certificação escolar. Pois a escola é também um espaço de formação dos formadores, sejam estes dotados de erudição acadêmica ou aqueles que trazem experiências culturais empíricas, identificadas com a prática popular cotidiana.

No espaço educativo formal a relação é, permanentemente, de ensino e aprendizagem. Nas trincheiras escolares, gradativamente, há como se trabalhar a complementaridade de estudos ausentes na trajetória dos artífices populares. Tornando efetiva a construção crítica do conhecimento, a partir de raízes profundas de ancestralidades, daqueles que também têm algo a ensinar. Já que muitos tiveram a formação escolar perversamente obstruída, se reconstruindo no respiro cotidiano da cultura de resistência que lhes era mais próxima da realidade. Nessa construção conflitiva de saberes extramuros institucionais, as possibilidades são imensas para uma troca dialética entre conhecimentos científicos e empíricos em favor dos alunos e alunas que buscam uma escolaridade propositiva.

Empenhados nesse compromisso interacional, os CIEPs estariam aptos a receber a fina flor em arrepio da arte cultural popular para a formação integral de jovens oriundos da pobreza econômica, no lócus de reconhecimento da educação escolar, orgulhosos de suas origens sociais.



Em registros, assentes a tal visão, a professora Lia Faria, como uma das coordenadoras pedagógica dos CIEPs, ponderaria da seguinte forma: “Os CIEPs representaram a principal estratégia de Governo do Rio de Janeiro (1983-1987) na concretização de uma política educacional desenvolvida dentro do seu sistema escolar voltada prioritariamente para os interesses das classes populares” (FARIA, 1991, p. 35). Em meio aos percalços do momento não podemos nos afastar desse ideal.

Ressaltamos que nossa Tese no doutoramento, em função das metodologias e fundamentação teórica aqui tratadas, buscou se ater na ação entre arte e cultura no interior dos CIEPs, a partir do Programa de Animação Cultural. Naquela ocasião da pesquisa identificávamos maior simetria no convívio de docentes e animadores. No levantamento organizado para o pós-doutorado prevaleceram dissensões, entre o trabalho de professores e animadores culturais, como são próprias das grandes utopias.

Talvez o movimento histórico do tempo depure melhor os sentimentos movidos por uma causa tão distinta. O que reforça a extraordinária inventividade da proposta. Esperança adormecida de muitos meninos, meninas e artistas populares que continuam, apesar dos estilhaços, trancas e cadeados, se expressando nos becos, guetos, vielas, favelas, ruas e praças desse imenso território. Não à toa a arte de rua, como abordam Imbroisi e Martins (2023), venha ganhando importância. Todavia a “rua” não pode ser lócus de sobrevivência de nenhum ser humano onde quer que esteja, mas expressão social da cultura que se coadune a outros espaços de prestígio em consonância com as políticas públicas nacionais.

Certamente, sobre a escola de tempo integral, muitas questões devam ser refletidas e debatidas. Contudo, a experiência dos CIEPs, em seu Programa de Animação Cultural, apresentou-nos a possibilidade de se pensar a escola pública de qualidade para além do didatismo e da persistente estratificação social.

Observa-se que o campo da educação popular, como pensou o filósofo Antonio Gramsci (s.d.), impõe ter como territorialidade a cultura. Nesse aspecto parece-nos que os Centros darwinianos, inspirados na Escola parque/Escola classe de Anísio Teixeira, deram importante passo educacional. Entretanto, em tempos de financeirização econômica intensa, burocratização pedagógica e precarização da educação pública, há que se explorar caminhos alternativos, reconhecendo “diferentes projetos de educação em disputa e compreender o trabalho como princípio educativo,



enquanto atividade criativa inerente ao ser humano” (MARTINS; COELHO, 2022, p. 60).

Referências

- AIETA, Vânia Siciliano; ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. Princípios norteadores da cidade educadora. **Revista de Direito da Cidade (RDC)**, v.04, n.02. Rio de Janeiro: UERJ, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/rdc.2012.9717>. Acesso em: 29/09/2022.
- ALMEIDA, Renato Souza. Cultura de periferia na periferia. **Le monde Diplomatique Brasil**, Caderno Metr pole, ed. 49, 02/08/2011.
- ALVES, Cathia; MARCELLINO, Nelson Carvalho. O profissional de Educa o Física como Animador Sociocultural atuando nos clubes da cidade de Americana-SP: contribui es nas rela es entre o lazer e a idade adulta. **Revista Licere**, v.11, n.1. Belo horizonte, abril de 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/download/902/699/3661>. Acesso em: 23/08/2022.
- AMARAL, M nica do. O Rap, o Hip-Hop e o Funk: a “er ptica” da arte juvenil invade a cena das escolas públicas nas metrópoles brasileiras. **Revista de Psicologia USP**, 22(3), 593-620. São Paulo: 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/wYg4bJLTFf5vMmVsG5vjzQD/?lang=en>. Acesso em: 29/09/2022.
- BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas** – IBGE Educa Jovens. Brasília, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 02/04/2023.
- BRASIL. **Ministério da Educa o**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/educacao-infantil/>. Acesso em: 18/08/2022.
- BRASIL. **Presidência da República** – Casa Civil. Brasília, 1996. Lei n  9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a>. Acesso em: 23/08/2022.
- CHAGAS, Marcos A. M. **Anima o Cultural**: a inova o dos CIEPs-RJ nos anos 1980. Curitiba: Appris, 2015.
- CHAUÍ, Marilena. **Cidadania Cultural**: o direito   cultura. 1. Ed., 2. Reimp. São Paulo: Funda o Perseu Abramo, 2010.



- COELHO, Lígia M. C. História(s) da educação integral. **Em aberto**. Brasília: INEP/MEC. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.1>. Acesso em: 13/05/2021.
- COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. 4. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- CONDE, Cecília. Animação Cultural. In: RIBEIRO, Darcy. **Carta'**: fala, reflexões, memórias. Gabinete do Senador Darcy Ribeiro; Gráfica do Senado Federal, n. 15, Brasília, DF, 1995.
- DAYRREL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação & Sociedade**, n. 100, v.28. Edição Especial. Campinas, SP: Unicamp, outubro de 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/113>. Acesso em: 28/09/2022.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março de 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwqMxQsvQwH5bkrhrDKm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17/10/2022.
- FARIA, Lia. **Chaguismo e brizolismo**: territorialidades políticas da escola fluminense. Rio de Janeiro: FAPERJ: Quartet, 2011.
- FARIA, Lia. **CIEP**: a utopia possível. Coleção hoje e amanhã. São Paulo: Livros do Tatu, 1991.
- FARIAS, Itamar Mazza de. Diferença entre polivalência e politecnia: implicações para a formação da concepção sobre o trabalho no processo educativo. **Educação e Filosofia**, 12 (23) 11-29, jan./jun. 1998. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/861/773>. Acesso em: 15/12/2022.
- FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5. ed. rev. São Paulo: Global, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed., 23 reimp. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRIAS, Rubens Eduardo. Introdução. In: **Marx e Engels**: textos sobre educação e ensino. São Paulo: Centauro, 2006.



- FRIGOTTO, Gaudêncio. A alternativa implica que a sociedade assuma a educação pública. **Revista Caros Amigos** – Especial educação. São Paulo: Casa Amarela, 2011.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.
- GENUNCIO, Jenesis. **Mediações e práticas culturais em uma escola de educação integral**: o Ciep Avenida dos desfiles/Passarela do Samba. 2018. 127f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Humanidades. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/10474>. Acessado em: 28/09/2022.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Semiocapitalismo**. São Paulo: Cefa Editorial (ebook), 2021.
- GOUVÊA, Maria José Motta. **Com a palavra Mate com Angu**: uma intervenção estética no município de Duque de Caxias. 2007. 135f. Dissertação (Mestrado profissionalizante). Curso Bens culturais. Fundação Getúlio Vargas – FGV, Rio de Janeiro; Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2100/CPDOC2007MariaJoseMottaGouvea.pdf>. Acesso em: 28/08/2021.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, Estudos culturais e Educação: desafios da modernidade. **Revista Pro-Posições**, v.19, n.3 (57), set./dez. 2008. UNICAMP, Campinas, SP: 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/gf5Sxt3S7FqFpDt8RTfZKTM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29/09/2022.
- HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.
- HEYMANN, Luciana Quilett. O arquivo utópico de Darcy Ribeiro. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, Rio de Janeiro, v.19, n.1, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/HQwgFxFk3sPZ56hjjjXCFWM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31/03/2023.
- IANNI, Octávio. A sociologia de Florestan Fernandes. **Revista da USP**, n. 29. São Paulo: março/maio de 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25608/27350>. Acesso em: 02/04/2023.
- IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone. **Arte de Rua**. História das Artes, 2023. Disponível em: <https://www.historiadadasartes.com/nomundo/arte-seclulo-20/arte-de-rua/>. Acesso em: 03/04/2023.



- INSTITUTO DE ESTUDOS LATINOS-AMERICANOS (IELA); UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Banco Mundial**: Sistema educativo cubano é o melhor da América Latina. IELA, 21/12/2018. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/noticia/banco-mundial-sistema-educativo-cubano-e-o-melhor-da-america-latina>. Acesso em: 20/08/2022.
- LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Red de bibliotecas virtuales de ciencias sociales de América Latina y el Caribe de la red de centros miembros de Clacso. Colección Sur Sur, **CLACSO**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 30/09/2022.. Acesso em: 05/04/2023.
- MARANHÃO, Carolina Saraiva; VILELA, José Ricardo de Paula Xavier. A imanência entre a teoria crítica e a pesquisa empírica: contribuição para os estudos organizacionais. **Revista Organizações & Sociedade (O & S)**, v. 24, n. 82, jul./set., 2017. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/22793/14563>. Acesso em: 18/10/2022.
- MARTINS, Flávia; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. O trabalho docente na política de Turno Único (2009-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, v.17, n. 39, mai./ago. 2022. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/issue/view/2365>. Acesso em: 29/03/2023.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Darcy Ribeiro e a lição de Lúcia. In: *Z Cultural* – Revista do Programa avançado de Cultura Contemporânea. Faculdade de Letras-UFRJ, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/darcy-ribeiro-e-a-licao-de-lucia/>. Acesso em: 18/08/2022.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. **Cadernos Cenpec**, n. 2, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.173>. Acesso em: 30/09/2022.
- MELGAÇO, Mariana Belloni; SOUZA, Rodrigo Matos-de-. Produzindo a subalternidade: as merenadeiras nos documentos e iniciativas da



- Gestão Federal do PNAE. **Educação em Revista**, v.38, e34023. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/TBqxDhr8ZHrvXRxbKqgWMtS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28/09/2022.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 1. reimp. São Paulo: Boitempo, 2009.
- NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1992.
- O EDITOR. Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Portal de Revistas da USP**: Estudos Avançados, v.5, n.13. São Paulo, 12 de janeiro de 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8621/10172>. Acesso em: 27/08/2022.
- ORTIZ, Renato. **A morte branca do feiticeiro negro**: umbanda e sociedade brasileira. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- PRANDI, Reginaldo. **Segredos guardados**: orixás na alma brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- PROFESSORA (A). **Entrevista**. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 22 jun. 2015.
- PROFESSORA (B). **Entrevista**. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 19 ago. 2015.
- RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.
- RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3. ed. 1. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- RIBEIRO, Darcy. Sobre o óbvio. In: **biolinguagem.com**, s.d. Disponível em: http://www.biolinguagem.com/biolinguagem_antropologia/ribeiro_19_86_sobreoobvio.pdf. Acesso em: 05/11/2021.
- RIBEIRO, Ediel. O Shakespeare do morro. In: **O Folha de Minas**, 2018. Disponível em: <https://www.ofolhademinas.com.br/index.php/materia/30829/coluna/cartola-o-shakespeare-do-morro>. Acesso em: 19/08/2022.
- ROCHA, Gilmar. A consciência ecológica na perspectiva ameríndia e no imaginário religioso afro-brasileiro. In OLIVEIRA, Ribeiro de; SOUZA, J. C. Aguiar de (orgs.). **Consciência planetária e religião**: desafios para o século XXI. São Paulo: Paulinas, 2009.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Edu. Soc.** vol. 25, n.89, p. 1203-1225 Campinas, SP: Unicamp, set/dez, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjj85czHRW3GcKpB9dmNb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22/03/2023.



- SANTOS, Emanuela Rodrigues dos. **Meio ambiente e liberdade religiosa: aproximações e conflitos**. 2020, 201f. Dissertação (Mestrado em Direito). Área de concentração Direito ambiental e sociedade. Universidade de Caxias do Sul (UCS). Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/6776/Disserta%
c3%a7%c3%a3o%20Emanuela%20Rodrigues%20dos%20Santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/6776/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Emanuela%20Rodrigues%20dos%20Santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 28/09/2022.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2014.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.
- SILVA, Monica R. da. A BNCC da Reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista** (Palavra Aberta). v.34, e214130. Belo Horizonte: UFMG, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03/07/2022.
- SILVA, Thomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Contexto, 2017.
- SOUZA, Marcelle. Professores da rede pública gastam salário com equipamentos para aula. **Portal UOL**, 23/08/2013. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/08/22/professoras-da-rede-publica-gastam-salario-com-equipamentos-para-aula.htm>. Acesso em: 17/10/2022.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- VIEIRA, Ane Lise. **Atuações e desafios dos atores do Teatro da Laje: "Posso falar?"**. 2017. 177f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Curso de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/8402/1/Ane%20Lise%20Vieira.pdf>. Acesso em: 19/11/2021.
- YAKOVLEVA, N. G. Financeirização da educação: uma síntese do problema. Tradução: Aline Miglioli. **Revista Fim do Mundo**, n.7, jan./jun. 2022. Marília, SP: Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RFM/article/view/13394/10389>. Acesso em: 01/04/2023.

recebido em 06 abr. 2023 | aceite em 06 dez. 2023

