

# Animação cultural: um programa dos Cieps-RJ entre os anos 1983–1987

Marcos Antonio Macedo das Chagas<sup>1</sup> 

## Resumo

O presente artigo reflete a tese de doutorado defendida pelo autor e teve como objetivo compreender o Programa de Animação Cultural elaborado por 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. Tema posteriormente revisitado no pós-doutoramento, em destaque no desenvolvimento do texto. O conjunto de ambas as pesquisas, considerando a distinção entre cada período observado, ampliou a compreensão dos fatos. Na metodologia priorizamos fontes bibliográficas e fontes documentais disponíveis publicamente na tese, mescladas às entrevistas de campo. As duas últimas entrevistas, envolvendo o tema pesquisado, são apresentadas no texto em tela. A pesquisa de natureza qualitativa, diante do conteúdo teórico das matérias ensinadas nas salas de aula dos Cieps, pretendeu abordar a importância do conhecimento empírico acumulado pelos animadores culturais, discutindo a participação didática destes profissionais no cotidiano escolar. Seu resultado inspira possibilidades emancipatórias perante uma educação pública tradicionalmente magistrocêntrica, como aborda Gadotti.

**Palavras-chave:** Cieps-RJ; Animação cultural; Entrevistas.

## Abstract

### *Cultural animation: a Cieps-RJ program from 1983-1987*

This article reflects the doctoral thesis defended by the author and aimed to understand the Cultural Animation Program developed by Darcy Ribeiro, in the Integrated Centers for Public Education of Rio de Janeiro (Cieps/Cieps-RJ), between 1983–1987, problematizing the integrality of the school with the sociocultural environment of the students from their communities. This theme was later revisited in the post-doctoral period, highlighted in the development of the text. The combination of both studies, considering the distinction between each period observed, broadened the understanding of the facts. In the methodology, we prioritized bibliographic sources and publicly available documentary sources in the thesis, mixed with field interviews. The last two interviews, involving the researched theme, are presented in the text on screen. The qualitative research, in view of the theoretical content of the subjects taught in the classrooms of the Cieps, intended to address the importance of the empirical knowledge accumulated by the cultural animators, discussing the didactic participation of these professionals in the daily school life. Its result inspires emancipatory possibilities in the face of a traditionally magisterial public education, as Gadotti addresses.

**Keywords:** Cieps-RJ; Cultural Animation; Interviews.

---

<sup>1</sup> Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), Rio de Janeiro, Brasil.

*Animação cultural: un programa del Cieps-RJ de 1983–1987*

Este artículo refleja la tesis doctoral defendida por la autora y tuvo como objetivo comprender el Programa de Animación Cultural desarrollado por Darcy Ribeiro, en los Centros Integrados de Educación Pública de Río de Janeiro (Cieps/Cieps-RJ), entre 1983–1987, problematizando la integralidad de la escuela con el ambiente sociocultural de los alumnos de sus comunidades. Este tema fue retomado posteriormente durante los estudios posdoctorales, y se destaca en el desarrollo del texto. La combinación de ambos estudios, considerando la distinción entre cada período observado, amplió la comprensión de los hechos. En la metodología, priorizamos las fuentes bibliográficas y las fuentes documentales de acceso público en la tesis, mezcladas con entrevistas de campo. Las dos últimas entrevistas, relacionadas con el tema investigado, se presentan en el texto en pantalla. La investigación cualitativa, teniendo en cuenta el contenido teórico de las materias impartidas en las aulas de los Cieps, pretendió abordar la importancia del conocimiento empírico acumulado por los animadores culturales, discutiendo la participación didáctica de estos profesionales en el cotidiano escolar. Su resultado inspira posibilidades emancipadoras frente a una educación pública tradicionalmente magistrocéntrica, como aborda Gadotti.

**Palabras clave:** Cieps-RJ; Animación cultural; Entrevistas.

## Introdução

Nosso trabalho tem por objetivo tratar do *Programa de Animação Cultural* pensado por Darcy Ribeiro, nos Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro (Cieps/Cieps-RJ), em sua primeira fase, entre os anos de 1983–1987<sup>2</sup>, problematizando a aproximação da escola pública com as culturas das comunidades em seu entorno. Nesse intento, envolveu-nos compreender como o conhecimento empírico acumulado pelos animadores culturais contribuiu para a transformação do cotidiano escolar, diante de uma prática pedagógica pautada por valores tradicionais e magistrocêntricos (Gadotti, 2002), como preocupação do projeto de *animação* darciniano.

Darcy Ribeiro, buscando superar o academicismo formal, investiu no encontro dos Animadores e suas experiências empíricas aproximando-os do pensamento científico, com a finalidade de conjugar conhecimentos distintos em favor da formação de meninos e meninas, no chão da escola. Os Cieps, em função do compromisso com os saberes populares, assentavam-se sobre uma proposta contrária ao ensino meramente conteudista.

---

<sup>2</sup> Como iniciativa do governador Leonel Brizola (Partido Democrático Trabalhista – PDT), tendo Darcy Ribeiro à frente, os Cieps compreenderam em sua proposta original, dois períodos deste governo (1983–1987 e 1991–1994). Entre 1987 e 1991, Moreira Franco (Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB) governaria o estado fluminense interrompendo o projeto de educação pedetista.

O pensamento empírico, derivado direto da atividade sensorial do homem sobre os objetos da realidade é, indiscutivelmente, a forma primária de pensamento, levando ao conhecimento do imediato da realidade, isto é, ao conhecimento da realidade em suas manifestações exteriores (Abrantes & Martins, 2007, p. 316).

Darcy Ribeiro como sujeito de múltiplas vivências e experiências – homem de *fazimentos* – teve o cuidado de pensar uma educação que não se afastasse das bases culturais brasileiras, dessa atividade sensorial que pode envolver e modificar a realidade trazendo novas perspectivas de fazeres e saberes, quase sempre desprezadas como vulgares.

Nossa pesquisa, considerando as fontes orais e documentos disponíveis na tese de doutorado<sup>3</sup>, se preocupou em destacar na revisão bibliográfica as obras de Anísio Teixeira (2007) e Darcy Ribeiro (2010; 1986; 1984; n.d.) como precursores históricos de uma escola pública laica, gratuita, aglutinadora, emancipadora, criativa e crítica. Entre outros autores e autoras, também contribuíram para a pesquisa profissionais que atuaram na elaboração cultural dos Cieps, como: Lia Faria (1991), Lúcia Velloso Maurício (2018; 2006) e Cecília Conde (1995).

A pesquisa de propensão qualitativa, realizada em uma universidade pública brasileira, contou ainda com entrevistas de campo envolvendo membros da animação cultural. Para o artigo em tela, além do referencial teórico mencionado, mais duas entrevistas compuseram o trabalho. Os depoimentos – em função do rigor que demandam as pesquisas científicas – foram respaldados por criteriosa fundamentação teórica, podendo ser observadas nas seções reservadas às falas das entrevistadas. O que efetivamente entendemos dar robustez às entrevistas como fonte oriunda do trabalho de campo, conforme compreende Duarte (2002).

A animação cultural teve o propósito, nos Cieps-RJ, de formar integralmente alunos e alunas no campo da arte e da ciência como ação interdisciplinar do trabalho teórico desenvolvido no interior de 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 seu Programa de Animação Cultural tenham

---

<sup>3</sup> Ver em: [https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10328/1/Tese\\_Marcos%20Antonio%20Macedo%20das%20Chagas1.pdf](https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10328/1/Tese_Marcos%20Antonio%20Macedo%20das%20Chagas1.pdf).

prosseguido no segundo governo brizolista (1991–1994), período em que Darcy já se encontrava no senado<sup>4</sup>.

Cabe mencionar que “A proposta de escola de tempo integral de Darcy Ribeiro [...] baseou-se no diagnóstico de que a incapacidade brasileira para educar [seus indivíduos] ou alimentá-los devia-se ao caráter deformado de nossa sociedade, de des-caso por sua população” (Maurício, 2018, p. 3, grifos nossos).

O “chaguismo” – expressão comum que cognominou o governo de Antônio de Pádua Chagas Freitas e seus aliados políticos no Rio de Janeiro, nos anos 1970/1980 – impôs, como registra Faria (2011), marcas antirrepublicanas respaldadas pela ditadura militar brasileira que afetaram o ensino público carioca e posteriormente fluminense. Os Cieps tiveram por princípio a ruptura com o modelo “chaguista” que antes norteava a educação.

O regimento interno dos Cieps (Ribeiro, 1986) foi o documento oficial que normatizou e permitiu o funcionamento destes Centros, determinando: *natureza, finalidades e objetivos* de suas atividades. Nos dois primeiros artigos do regimento ficariam estabelecidos os vínculos entre as secretarias estadual e municipal do Rio de Janeiro atendendo em conjunto o nível de 1º grau (atual ensino fundamental). O artigo 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 contratados artistas ligados à cultura popular reconhecidos pela comunidade em que residiam e onde se localizavam as escolas dos Cieps.

Os animadores culturais eram mestres capoeiras, mestres jongueiros, alfaia-tes, sapateiros, cineastas amadores, poetas, músicos diversos, gente ligada à cozinha negra, conhecedores de alvenarias e profissões congêneres, artistas plásticos, pessoas com alguma experiência do teatro comunitário etc. – tendo a finalidade de emprestar suas vivências por meio dos Cieps – registrando os conhecimentos das comunidades e tratando-os com a ancestralidade cultural que aprenderam, empenhando-se na mediação com a escola. Este foi o principal pilar de Darcy Ribeiro (1986) ao criar o Programa de Animação Cultural.

---

<sup>4</sup> Darcy Ribeiro foi senador, representando o Rio de Janeiro, entre 1991 e 1997.

Os artistas qualificados como animadores culturais eram selecionados em seus espaços locais, sendo incentivados a contribuírem com as matérias disciplinares tratadas pelos professores em aula<sup>5</sup>. Ou seja, como respaldam Fróes (2015) e Kosik (2002), ciência e arte popular em conflitiva comunhão, como pressupõe toda dialética para a totalidade humana. Daí se buscar incessantemente, segundo Freire (1994), a união de saberes que conjuntamente devem estar presentes na formação educacional do povo brasileiro contra os valores de eugenia que constituíram a sociedade desigual que somos.

Todavia, para dar sentido ao Programa de Animação nos Cieps-RJ, Darcy e a equipe de trabalho docente reuniram os animadores criando cursos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) para que se aproximassem de figuras de projeção nacional e até mesmo mundial, no intuito de ampliar o conhecimento cultural e qualificar a linguagem didática no contato com os alunos. Entre estas personalidades, conforme apresenta Chagas (2012; 2015), se encontravam nomes como: Augusto Boal, Egberto Gismonti, Tim Rescala, Fayga Ostrower, Anselmo Vasconcelos, Antônio Pedro e Rubens Gerchman. Os cursos de cultura, como indica Conde (1995), puderam colocar em contato vertentes, aparentemente dissonantes, porém múltiplas e comuns. Buscando, antes de mais nada, a produção de um aprendizado coletivo de intenso envolvimento com as raízes brasileiras.

Para a pesquisa em tela, acompanhando a fundamentação apresentada, observamos que a obra de Antonio Gramsci (n.d.) exerceu contribuição teórica relevante. O resultado do trabalho de doutorado apontou a importância de uma proposta pedagógica que considerasse, além do discurso usual, a cultura local como correia de transmissão do currículo<sup>6</sup> a ser desenvolvida pela escola pública. Seguindo a metodologia, em

---

<sup>5</sup> Segundo André Chervel (1990), as matérias disciplinares ou disciplinas propriamente ditas se apresentam no século XIX como “a instrução que o aluno recebe do mestre” (p. 178-179). Na atualidade, sob novas perspectivas, as *disciplinas* demandam compreender a construção cultural do cotidiano escolar. “As disciplinas são o preço que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no contexto da escola ou do colégio” (Chervel, 1990, p. 222). Entre nós, o conflito de momento reside da/na continuidade e descontinuidade dos saberes acumulados historicamente pela sociedade e a capacidade de investigação autônoma que existe nesta mesma sociedade. Entendemos que o empenho de Darcy Ribeiro ao pensar a *animação cultural* nos Cieps buscou a ruptura tradicional no ensinamento dos conteúdos escolares visando o encontro entre teoria e empiria.

<sup>6</sup> 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.

seu viés qualitativo<sup>7</sup>, no retorno à pesquisa do pós-doutoramento, priorizamos duas entrevistas de campo sobre o tema com suas respectivas transcrições registradas ao final do texto.

A metodologia, a partir da pesquisa de doutoramento, compôs minuciosa revisão bibliográfica lançando mão de perguntas semiestruturadas<sup>8</sup>. Para as entrevistas de campo, reunindo profissionais ligados ao projeto de animação cultural nos Cieps-RJ, foram transcritas aproximadamente 150 horas de gravação<sup>9</sup>. 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, estas entrevistas trouxeram informações não capturadas anteriormente sobre o funcionamento interno da animação cultural, que em seus aspectos principais descreveremos ao longo do texto. Entrevistas que para não parecerem meros relatos foram cuidadosamente assentadas sobre base teórica rigorosa, como discutem Maranhão e Vilela (2017).

Cercado de limitações, o Projeto de Animação Cultural funcionou evidenciando a atuação do quadro profissional dos animadores culturais. Proposta findada com a extinção da estrutura original dos Centros Integrados de Educação Pública-RJ, nos anos 1990. O programa consistiu em buscar uma inteiração da cultura popular, existente nas localidades perversamente desprestigiadas, com os saberes científicos produzidos na escola. Segundo Anísio Teixeira (2007), a marca impositiva de uma alta burguesia com reflexos no ambiente educacional brasileiro se constituiu no principal óbice para a escola pública preparar para a democracia.

---

<sup>7</sup> A ação qualitativa, como interpretamos em Pedro Demo (2006), se torna de difícil classificação devido ao movimento presente nos processos dialéticos. Situação que depende de como o pesquisador busca entender criticamente a realidade social. Nossa tarefa foi a de se empenhar nessa apreensão.

<sup>8</sup> Optamos por perguntas semiestruturadas, visando 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 livremente sob a perspectiva de perguntas abertas.

<sup>9</sup> 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, 30 dias ouvindo-o, analisando e registrando materiais diversos de seu acervo pessoal. Para uma compreensão mais abrangente dos dados coletados ver tese de doutoramento do autor (Chagas, 2012).

Ao longo do texto, reorganizamos as entrevistas, realizadas entre junho e agosto de 2015, para o trabalho final do pós-doutorado. Conforme parâmetros do CEP/CONEP<sup>10</sup>, visando preservar eticamente a identidade das entrevistadas as trataremos como professoras (A) e (B). Observamos que a escolha destas duas educadoras se deu por decisão conjunta com a professora orientadora da tese de doutoramento que, atuando na coordenação dos Cieps-RJ e com experiência de 30 anos no magistério, trabalhou com ambas na implantação da Animação Cultural. Reconhecendo nestas, elevada competência na condução do Programa. As professoras (A) e (B) participaram da trajetória dos Cieps tanto em sala de aula como na organização do processo.

Buscando melhor compreensão dividimos o artigo, além desta introdução, em: reflexões encaminhadas pela primeira entrevistada; reflexões decorridas da segunda entrevista; entendendo criticamente as entrevistas e considerações finais.

### **Reflexões encaminhadas pela primeira entrevistada**

Iniciamos a entrevista com (A), em 22 de junho de 2015, que, ao trabalhar pedagogicamente em uma favela carioca, foi convidada para ser diretora do projeto *Casas da criança* que também funcionava como programa nos centros darcinianos. (A), mestra em educação e doutora em comunicação, também fez parte da equipe técnico-pedagógica do Programa de Animação Cultural. A entrevista, de modo geral, explorou o histórico dos Cieps e a questão de como cultura popular e cultura erudita se apresentam em nossas relações diárias.

(A) começou afirmando, como também pode ser visto em Chauí (2010), que em síntese a cultura popular é uma cultura viva, pulsante e que se faz cotidianamente levando as marcas da tradição que lhe renova e serve de base transformadora, como nos proporciona interpretações gramscianas (Gramsci, n.d.). A cultura erudita, corrobora Conde (1995), nascida nos primórdios como música era cantada na rua e depois se tornou circunscrita a grupos elitizados, excluindo – no desenvolvimento do tempo – grande parcela da população. (A) 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 fomentar alguma coisa.

---

<sup>10</sup> Comitê de Ética em Pesquisa (CEP); Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Para (A), a cultura popular nem sempre é de resistência, como demonstra Coelho (2011) ao discutir sobre “fabricação cultural”. Tendo a 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”, comentava (A). Explicou que, ao deixarem de acreditar, “mudam para religiões neopentecostais e cometem atrocidades, contra aqueles que um dia estiveram partilhando da mesma crença” (Professora A).

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. Afirmou que “com o avanço dessa consciência negra ou dessa questão de sincretismo ou outro nome que se dê, elas/eles (mães e pais de santo) mudaram, não usam mais imagens católicas em suas manifestações”. Porém, não se pode desprezar a presença do catolicismo na religiosidade afro-brasileira, sendo bastante expressiva a “dupla militância religiosa” de homens e mulheres em nossas africanidades, como sinaliza Berkenbrock (2012).

Parte dessa postura crítica pode ter surgido ao longo das interações, alterando a prática de sua gente, como também discute Santos (2020). Nestas avançadas formas de pensamento, (A) acreditava que haveria outra preocupação em relação ao meio ambiente nas questões religiosas. Uma mudança que estaria de acordo com os tempos atuais, pois a cultura, ressaltou, “não é estática”.

Sobre a animação cultural, como um programa inovador dos Cieps, a mestra argumentou: “Uma coisa foi a idealização outra coisa sua aplicação” (Professora A). 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. “Era um choque com as crianças, com os saberes, com a estrutura” (Professora A). No Ciep em que trabalhou como professora, citou que talvez tenha assistido apenas três ações culturais.

O trabalho com os animadores culturais, na fala de (A), tinha uma eficácia, uma potência, igualmente verificadas em Conde (1995), mas trazia muitos conflitos e divergências, “frequentemente se apresentava no rol da disputa”. Todavia, em outro Ciep, na região de Jacarepaguá, pôde constatar ações e fazeres artesanais, 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” (Professora A).

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 formação para tal. Não havia quadros”.

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.” (Professora A). 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” (Professora A).

Outra questão abordada pela professora (A), embora declarasse o programa como encantadoramente popular, assim 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.

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”. 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).

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 como 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 com outros 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 artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996):

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 (grifos nossos).

Entendemos que este artigo da LDB oferece boas condições para se debater sobre a certificação de animadores comunitários sem as supostas “credenciais formativas”, exigidas oficialmente por uma educação, como menciona Freire (1994), que se constituiu enciclopédica e conteudista.

Contudo, (A) afirmaria sua admiração pelo projeto Cieps e a questão da animação cultural. Se na ocasião tivesse funcionado, comentava a entrevistada, “esse projeto como um todo, não permitiria acontecer o que está acontecendo com a juventude pobre”, 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, externou, “era muito rica só que feita por humanos” (Professora A).

(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”. Por isso a animação cultural representou um impacto nas escolas dos Cieps, era a exigência de horário com pessoas que tinham outra relação com o tempo e o espaço, como também entende Genuncio (2018). “Ali, precisávamos de todos para aprender e não houve tempo para isso. O que faz? Como

convive? O Animador tinha carga horária? Tinha tempo específico com as crianças e jovens? Todos deviam trabalhar juntos?”. Estas foram questões postas em xeque à época, comentou a mestra (Professora A). Observar os mínimos detalhes de uma chamada grade curricular – envolvendo relacionamentos interpessoais; aspectos teóricos, conceituais e políticos; práticas pedagógicas – se tornavam fundamentais.

(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”. 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” (Professora A). Melgaço e Souza (2022) contribuem para a compreensão das merendeiras como educadoras no espaço escolar.

## **Reflexões decorridas da segunda entrevista**

Nossa segunda entrevistada para a pesquisa, em 19 de agosto de 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.

Tal divisão entre culturas não caberia, segundo a entrevistada, no Programa de Animação Cultural idealizado por Darcy Ribeiro (1986) e coordenado pela professora Cecília Conde (1995). 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 do “tipo erudita, 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” (Professora B).

(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”<sup>11</sup>, nascido na baixada fluminense – “propostas que não passam pelo governo ou pela escola”.

A entrevistada colocou em dúvida a função tradicional da escola como polo irradiador, mencionando experiências como o “Teatro da Laje” – nascido na Vila Cruzeiro, subúrbio 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”.

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).

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 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 assim” (Professora B).

---

<sup>11</sup> Sobre o tema ver Gouvêa, (2007), registrado nas referências.

A mídia, criticava a professora, “também é muito pela cisão entre favela e asfalto, entre comunidades e o mundo que não seria o mundo 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” (Professora B).

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 é afetado por “questões históricas de formação, de salário, de dupla jornada”, como da mesma forma observam Zibetti e Pereira (2010).

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 tomasse a cultura, “como eixo estruturador do currículo”, o processo de ensino não avançaria. “Em geral, ainda hoje, nos parece que o termo *cultura* é apenas uma confortável expressão nas discussões escolares internas para se deformar na prática” (Professora B).

Reafirmando sua preocupação com a pouca eficácia do Programa de Animação Cultural, a mestra comentaria que a dissensão aconteceu, em alguns casos, por estarem – professores e animadores – “voltados a processos diferentes e o não entendimento desses ajustes”. Esse também é o entendimento 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, teve 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).

Ainda assim, insistimos na entrevista com a pergunta sobre a possibilidade do ressurgimento do Programa de Animação Cultural, nos moldes pensados por Darcy Ribeiro (1986) e Cecília Conde (1995), como evidenciado na tese de doutoramento? A mestra respondeu que o próprio “aparelho cultural das secretarias de culturas, as bibliotecas públicas, os centros culturais populares, algumas organizações não governamentais (ONG), podem somar com as escolas esforços no sentido de promover esse dinamismo, delimitando papéis” (Professora B).

A professora (B) citou: “Se não temos os Cieps, a escola de horário integral, onde a ideia era que tudo isso funcionasse a partir de um eixo escolar – se situar nesses espaços seria muito importante”. Contudo, ressaltava o dinamismo das bibliotecas,

dos centros culturais, das ONGs, “como mediadores culturais [...] poderiam trazer novas perspectivas educacionais”. Ações que envolveriam o museu, a cidade como espaço educativo, as ruas, os lugares de história a serem explorados e intermediados pelos artistas populares, como entendem Aieta e Zuin (2012).

(B), ao ser perguntada sobre a importância de se construir uma escola de tempo integral, a partir da ideia dos Cieps, explicou que o Ciep constituiu uma das últimas políticas públicas pensadas universalmente para crianças. Depois disso, “surgiram outros projetos sobre educação integral completando o horário da escola com o contraturno” (Professora B).

Citou como exemplo do comentário acima, a proposta de pouca efetividade na ampliação do tempo e dos espaços escolares elaborados pelo Programa Mais Educação, conforme o Decreto nº 7.083/2010 do governo federal (Brasil, 2010), propositura que deu origem no Rio de Janeiro à Lei Municipal do Turno Único, nº 5.225, de 5 de novembro de 2010 (Palmeira, 2016). 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” (Professora B).

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. A Professora (B) completa dizendo: “se não trouxermos o aluno para essa diversificação, essa vivência cultural, à brincadeira – a escola de tempo integral não tem sentido” (Professora B), ressaltando que muita coisa teria de ser revista no projeto para funcionar a contento na atualidade.

As nossas escolas públicas, segundo a mestra, como 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, responsabilidades de gestão administrativa e gestão financeira, entre os vários níveis de governo, teria sido um impeditivo comum contra o avanço da educação pública (Professora B). Ou seja, como reflete Nosella (1992), os grupos hegemônicos enquadrados por uma visão economicista não estariam interessados na escola pública de qualidade.

A entrevistada, refletindo sobre as mazelas educacionais, falou de sua passagem por Cuba. Evitando qualquer simplificação afirmava ter visto coisas 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 até que se definisse, encontrasse suas aptidões. Aqui no Brasil, comentaria a professora, “temos dificuldades de falar que a criança tenha aptidões, dons, tendências, que possam ser incentivadas” (Professora B).

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 fazê-lo crescer”. 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 para aquilo que manifesta” (Professora B). Entendemos que fatores como “dom”, “aptidão” se tornam difíceis de mensurar em sociedades rigidamente estratificadas como é o caso da sociedade brasileira e assim também Justifica Severino (1986).

Interpelamos a professora (B), formulando a seguinte questão: como agir na transformação com um comportamento tão elitista de se pensar o Brasil? Respondeu-nos da seguinte forma: “Há uma dificuldade de se efetivar a escola pública universalizada, com qualidade para todos”. Comentou que no período onde a escola pública, entre os 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” (Professora B). Contudo, se historicamente determinada pelos interesses burgueses, em aversão à classe proletária, parece claro que se deterioraria em qualidade (Mészáros, 2009).

A professora (B) comentava ter ouvido constantemente: “que se se tem uma base comum é possível cada um despontar, aflorar suas capacidades”. Todavia, pensamos que uma “base comum” deve ser construída a partir de trabalho rigoroso que leve em consideração o abandono material da escola pública – projeto intencional da elite descompromissada historicamente com a classe economicamente subalterna – como argumenta Mészáros (2009). 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, na análise de Silva (2018), discursos retrógrados.

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” (Ministério da Educação, 2018, p. 36). Porém, 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). 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 todo mundo 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 perdendo (Professora B)<sup>12</sup>. Contudo, afirmamos que formar em bases omnilaterais significa educar para o domínio dos fundamentos da ciência, como pressupõem Farias (1998) e Ghiraldelli Jr. (2022), não apenas à reprodução de tarefas modernas impostas pela *tecnia algorítmica*, como tem sido o mote do século XXI.

Ao finalizar, questionou 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).

## Entendendo criticamente as entrevistas

Ao refletirmos sobre as argumentações das professoras (A) e (B), 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

---

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



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 algumas divergências na formação escolar do profissional de animação como, por exemplo, ter ou não ensino médio, ter ou não ensino acadêmico<sup>13</sup>.

Fatos opostos, nas entrevistas aqui presentes, revelaram situações conflitivas, como o caso da unidade escolar, abordada pela professora (A), cuja inauguração foi apressada para homenagear um político falecido, o qual emprestava o nome ao Ciep, e teve as instalações internas destruídas pelo alunado; além das fragilidades reais no espaço escolar para o desempenho das atividades culturais, somadas à ineficácia de setores administrativos responsáveis pelo funcionamento pleno do programa, contradizendo as falas apensadas no trabalho de doutorado (Chagas, 2012).

A professora (A) evidenciou que, embora o Programa de Animação Cultural tenha tido enorme valor, ainda carecia de ajustes importantes a serem feitos entre os professores das disciplinas de artes plásticas, artes cênicas, música etc. Todavia, tanto (B) como (A) entenderam a formação dos professores, ausente da compreensão do que seja *cultura* em sua diversidade. Afirmavam, como Lander (2005), que se torna necessário aprender a ouvir e a ressignificar os “valores civilizatórios” que perpassam nossos costumes.

Essa carga histórica também alcança os professores como pessoas em suas experiências de vida, ainda nos dias de hoje. 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 iniciais sobre nossos povos indígenas e mais tarde sobre os negros, marcarão toda a formação brasileira, expondo dominadores e dominados (Ribeiro, 2010). Os primeiros *prepostos* da dominação hegemônica e os segundos se constituindo, por imposição dos dominantes, como subalternos do amputado processo histórico.

Essa mancha não se apaga da noite para o dia apenas com “boa vontade”, senão por anos a fio de educação crítica, formando também os que educam. No entanto,

---

<sup>13</sup> Consultar Chagas (2012).

o educador para se educar depende de uma política educacional que valorize o magistério e respeite suas necessidades humanas. Atualmente no Brasil, palco neoliberal do anarcocapitalismo, tem sido contumaz a precarização do professorado, como indica Santos (1998).

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.

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

Quando Cuba – imersa em contradições políticas, mas zelosa às questões educacionais<sup>14</sup> – selecionou seus jovens, levou em conta um conjunto de políticas públicas que o Brasil não reuniu em seu todo, e, ainda não é diferente. Óbvio que a ideologia burguesa modifica o quadro histórico se comparado com outras sociedades. Entendemos que realidades historicamente diferentes tendem a construir ações materialmente diferenciadas. Desta feita, não temos condições de aferir a ideia do *dom* ou da *aptidão* como fator decisivo por si.

Convém destacar na fala da professora (B) a sua preocupação por uma escola de tempo integral que, de alguma forma, esteja de modo diversificado à disposição de crianças e jovens populares – afirmação corroborada por Maurício (2006). Entretanto, (B) entenderia que o espaço cultural das cidades pode e deve ser educativo,

---

<sup>14</sup> Segundo o Instituto de Estudos Latinos-Americanos (IELA)/ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o Banco Mundial identifica Cuba como país que, em níveis globais, mais investe em educação na América Latina e Caribe, reservando 13% do seu orçamento nacional (Instituto de Estudos Latinos-Americanos [IELA], 2018).

complementando e integrando os saberes científicos da 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, todavia em muitos casos, devido à omissão estatal, estejam a cargo de professores e professoras, nas indicações de Souza (2013), sem qualquer apoio logístico e financeiro.

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 de classe. Como critica Darcy Ribeiro (n.d.), de modo particular, refletindo o profundo impacto na educação, não ter um 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).

## Observações finais

Apesar da extinção, os Cieps deixam uma memória histórica para os estudos sobre a escola pública de turnos e conteúdos ampliados. Se, em meio a avanços e recuos feneceram, ainda permanecem vivos os ideais educacionais de Darcy Ribeiro.

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, confirma 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 da 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” (Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 1991, p. 74, grifo nosso).

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 (Ribeiro, 1986), 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 Cieps, 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), quando, ao refletir sobre o *jongo e os jongueiros*, nos alertava que os quadros funcionais, ainda que acumulem conhecimentos e experiências coletivas importantes, não são percebidos como *educadores* no interior da escola. Questão que precisa ser discutida nas propostas político-pedagógicas do ensino público.

Fato conhecido de alguns, no Rio de Janeiro, que ilustra a “invisibilidade” cultural da camada popular, revela-se o 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, seria importante que fossem intensificadas situações, as quais 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, porém ricos de significados com a realidade social da comunidade.

Todavia, existe uma gama de atores culturais com formação acadêmica, moradores de favelas e demais localidades sociais, profundamente conhecedores da produção artística destes territórios. Importa que as escolas, a partir da autonomia de seus projetos políticos-pedagógicos, “com as famílias e a comunidade” como estabelecido no artigo 12, Inciso VI, da LDB, possam articular, em seus quadros docentes, animadores com bagagem comunitária, independentes de sua certificação escolar.

Ao fim e ao cabo, os Cieps deveriam estar 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 formal, orgulhosos de suas origens sociais. Em registros, assente a tal visão, a professora Lia Faria, coordenadora responsável pela gestão político-pedagógica da proposta 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” (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.

Na ocasião da pesquisa, identificamos maior harmonia 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.

Certamente, sobre a escola de tempo integral, outras questões precisam 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 (n.d.), impõe ter como territorialidade a cultura. Neste aspecto, parece-nos que os centros darcinianos, inspirados na escola parque/escola classe de Anísio Teixeira, deram importante passo educacional – ainda a caminho de novos achados.

## Referências

- Abrantes, A. A., & Martins, L. M. (2007). A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 11(22), 313-325. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832007000200010>.
- Aieta, V. S., & Zuin, A. L. A. (2012). Princípios norteadores da cidade educadora. *Revista de Direito da Cidade*, 4(2), 193-232. <https://doi.org/10.12957/rdc.2012.9717>
- Almeida, R. S. (2011, agosto 2). Cultura de periferia na periferia. *Le Monde Diplomatique Brasil*.

- Alves, C., & Marcellino, N. C. (2008). O profissional de educação física como animador sociocultural atuando nos clubes da cidade de Americana-SP: contribuições nas relações entre o lazer e a idade adulta. *Revista Licere*, 11(1), 1-19.
- Amaral, M. (2011). O rap, o hip-hop e o funk: a “eróptica” da arte juvenil invade a cena das escolas públicas nas metrópoles brasileiras. *Revista de Psicologia USP*, 22(3), 593-620. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642011005000025>.
- Berkenbrock, V. J. (2012). A relação da igreja católica com as religiões afro-brasileiras anotações sobre uma dinâmica. *Religare* 9 (1), 17- 34, março de 2012, Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). <https://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/view/15803/9048>.
- Chagas, M. A. M. (2012). *Animação cultural: uma inovação pedagógica na escola pública fluminense dos anos 1980* (Tese de Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Chagas, M. A. M. (2015). *Animação Cultural: a inovação dos CIEPs-RJ nos anos 1980*. Curitiba: Appris.
- Chauí, M. (2010). *Cidadania cultural: o direito à cultura*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 177-229.
- Coelho, L. M. C. (2009). História(s) da educação integral. *Em aberto*. Recuperado em 13 de maio de 2021 de: <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>.
- Coelho, T. (2011). *O que é ação cultural*. São Paulo: Brasiliense.
- Conde, C. (1995). Animação cultural. In D. Ribeiro, *Carta: fala, reflexões, memórias*. Brasília: Senado Federal.
- Dayrrel, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educação & Sociedade*, 28(100), 1105-1128. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>.
- Demo, P. (2006). *Pesquisa: princípio científico e educativo* (12a ed.). São Paulo: Cortez.

- Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, (115), 139-154. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>.
- Faria, L. (1991). *CIEP: a utopia possível* (Coleção hoje e amanhã). São Paulo: Tatu.
- Faria, L. (2011). *Chaguismo e brizolismo: territorialidades políticas da escola fluminense*. Rio de Janeiro: Faperj.
- Farias, I. M. (1998). Diferença entre polivalência e politecnia: implicações para a formação da concepção sobre o trabalho no processo educativo. *Educação e Filosofia*, 12(23), 11-29. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v12n23a1998-861>.
- Fazenda, I. (2018). *Metodologia da pesquisa educacional* (12a ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do oprimido* (17a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M. C. (Org.) (2012). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Frigotto, G. (2011). A alternativa implica que a sociedade assuma a educação pública. *Revista Caros Amigos*.
- Fróes, M. (2015, maio 27) “Ciência também é arte”, diz pesquisadora. *Arquivo de Notícias UFJF*. Recuperado em 18 outubro de 2022 de: <https://www.ufjf.br/arquivodenoticias/2015/05/ciencia-tambem-e-arte-diz-pesquisadora/>
- Gadotti, M. (2002). *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática.
- Genuncio, J. (2018). *Mediações e práticas culturais em uma escola de educação integral: o Ciep avenida dos desfiles/passarela do samba* (Tese de doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Recuperado em 28 de agosto de 2022 de: <http://www.bdttd.uerj.br/handle/1/10474>
- Ghiraldelli, Jr, P. (2022). *Semiocapitalismo*. São Paulo: Cefa.
- Gouvêa, M. J. M. (2007). *Com a palavra mate com angu: uma intervenção estética no município de Duque de Caxias* (Dissertação de mestrado). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Recuperado em 28 de agosto de 2021 em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2100/CPDOC2007MariaJoseMottaGouvea.pdf>
- Gramsci, A. (n.d.). *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro.

- Gusmão, N. M. M. (2008). Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. *Revista Pro-Posições*, 19(3)(57), 47-82.
- Harvey, D. (2005). *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume.
- Instituto de Estudos Latinos-Americanos (2018). *Banco mundial: sistema educativo cubano é o melhor da América Latina*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Recuperado em 20 de agosto de 2021 em: <https://iela.ufsc.br/noticia/banco-mundial-sistema-educativo-cubano-e-o-melhor-da-america-latina>.
- Kosik, K. (2002). *Dialética do concreto* (7a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Lander, E. (Org.) (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (Perspectivas latino-americanas). Buenos Aires: Clacso. Recuperado em 30 setembro de 2022 de: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf).
- LDB nº 9.394/1996. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de dezembro de 1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*.
- Maranhão, C. S., & Vilela, J. R. P. X. (2017). A imanência entre a teoria crítica e a pesquisa empírica: contribuição para os estudos organizacionais. *Revista Organizações & Sociedade*, 24(82), 375-376. <https://doi.org/10.1590/1984-9240826>.
- Maurício, L. V. (2006). O que se diz sobre a escola pública de horário integral. *Cadernos Cenpec*, 1(2), 57-67. <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.173>.
- Maurício, L. V. (2018). Darcy Ribeiro e a lição de Lúcia. *Z Cultural*. Recuperado em 18 de agosto de 2021 em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/darcy-ribeiro-e-a-licao-de-lucia/>.
- Melgaço, M. B., & Souza, R. M. (2022). Produzindo a subalternidade: as merendeiras nos documentos e iniciativas da gestão federal do PNAE. *Educação em Revista*, 38, 1-24. <https://doi.org/10.1590/0102-469834023>.
- Mészáros, I. (2009). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Ministério da Educação. (2018). *Base nacional comum curricular*. Brasília: o autor. Recuperado em 18 de agosto de 2022 de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/educacao-infantil/>.
- Nosella, P. (1992). *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas.



- Ortiz, R. (1999). *A morte branca do feiticeiro negro: umbanda e sociedade brasileira* (2a ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Palmeira, R. (2016). *Dos CIEPS à Lei do Turno Único: sentidos de educação integral em projetos de tempo integral na escola pública do Rio de Janeiro* (Tese de doutorado). Universidade Federal Fluminense, Niteroi, RJ, Brasil.
- Prandi, R. (2005). *Segredos guardados: orixás na alma brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Ribeiro, D. (1984). *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Salamandra.
- Ribeiro, D. (1986). *O Livro dos Cieps*. Rio de Janeiro: Bloch.
- Ribeiro, D. (2010). *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* (3a ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Ribeiro, D. (n.d.). Sobre o óbvio. *biolinguagem.com*. Recuperado em 5 de novembro de 2021 de: [http://www.biolinguagem.com/biolinguagem\\_antropologia/ribeiro\\_1986\\_sobreobvio.pdf](http://www.biolinguagem.com/biolinguagem_antropologia/ribeiro_1986_sobreobvio.pdf).
- Ribeiro, E. (2018, dezembro 4). Cartola, o Shakespeare do morro. *O Folha de Minas*. Recuperado em 19 de agosto de 2021 em: <https://www.ofolhademinas.com.br/index.php/materia/30829/coluna/cartola-o-shakespeare-do-morro>.
- Rocha, G. (2009). A consciência ecológica na perspectiva ameríndia e no imaginário religioso afro-brasileiro. In R. Oliveira, & J. C. A. Souza (Orgs.), *Consciência planetária e religião: desafios para o século XXI*. São Paulo: Paulinas.
- Santos, C. M. (1998). A proletarização do trabalho docente: entre o mito, a realidade e a possibilidade. *Revista Trabalho e Educação*, (4), 137-158.
- Santos, E. R. (2020). *Meio ambiente e liberdade religiosa: aproximações e conflitos* (Dissertação de mestrado). Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, RS, Brasil. Recuperado em 28 de agosto de 2021 em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/6776/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Emanuela%20Rodrigues%20dos%20Santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. (1991). Centros integrados de educação pública: uma nova escola. *Estudos Avançados*, 5(13), 61-77.
- Severino, A. J. (1986). *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU.

- Severino, A. J. (2014). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.
- Silva, M. R. (2018). A BNCC da Reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, 34, 1-15. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>.
- Silva, T. T. (Org.) (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Soares, M. (2017). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Contexto.
- Souza, M. (2013, agosto 23). Professores da rede pública gastam salário com equipamentos para aula. *Portal UOL*. Recuperado em 17 de outubro de 2022 em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/08/22/professoras-da-rede-publica-gastam-salario-com-equipamentos-para-aula.htm>.
- Teixeira, A. (2007). *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
- Vieira, A. L. (2017). *Atuações e desafios dos atores do Teatro da Laje: “Posso falar?”* (Tese de doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Recuperado em 19 de novembro de 2022 em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/8402/1/Ane%20Lise%20Vieira.pdf>.
- Zibetti, M. L. T., & Pereira, S. R. (2010). Mulheres professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. *Educar em Revista*, (esp 2), 259-276. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000500016>.

**Submetido em:** janeiro de 2023

**Aceito em:** agosto de 2023

---

## Sobre o autor

### Marcos Antonio Macedo das Chagas

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: [marcos.chagas@yahoo.com.br](mailto:marcos.chagas@yahoo.com.br)