

CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEPS): ARQUITETURA ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO

INTEGRATED PUBLIC EDUCATION CENTERS (CIEPS): SCHOOL ARCHITECTURE FOR DEVELOPMENT

VALE, MICHEL HOOG CHAUI DO¹

¹Doutor, FAU-USP, michelchaui@gmail.com.

RESUMO

O governo de Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro (1983-1987) foi um marco na história do país em relação à priorização da educação pública. Seu principal programa abrangeu a construção de quinhentos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), além de edificações modulares de menor porte, equipamentos e infraestruturas que utilizavam componentes em argamassa armada produzidos na Fábrica de Escolas. Os CIEPs eram feitos com peças pré-fabricadas em concreto e contavam com a assinatura de Oscar Niemeyer, figura central na materialização da modernidade arquitetônica brasileira. Esse programa educacional tem amplas conexões com o contexto de encerramento da ditadura civil-militar no Brasil, ao reafirmar seu comprometimento com uma agenda política democrática de desenvolvimento, pela redução da extrema desigualdade social ao priorizar classes de baixa renda. Objetiva-se evidenciar como tais projetos responderam à importância dada à educação pelo governador Leonel Brizola e pelo vice-governador, o educador Darcy Ribeiro, enquanto solução arquitetural e inserção urbano-territorial. A arquitetura pública volta-se para a inclusão da população mais pobre na agenda política, apresentando sentidos de sua produção, considerando os impactos da pré-fabricação no contexto mais amplo da economia estadual e sua coerência com a escala do programa educacional. Desponta a importância de suas formas, procurando revelar seu encadeamento na linhagem de projetos de Niemeyer e no escopo de um ação governamental comprometida com um projeto de desenvolvimento que visava a plena realização do projeto moderno por uma via autônoma.

Palavras-chave: Centro Integrado de Educação Pública (CIEP); Oscar Niemeyer; escolas (arquitetura); Darcy Ribeiro; pré-fabricação.

ABSTRACT

The government of Leonel Brizola in the State of Rio de Janeiro (1983-1987) was a landmark in the history of Brazil in terms of prioritizing public education. Its main program included the construction of five hundred Integrated Public Education Centers (CIEPs), in addition to smaller modular buildings, equipment and infrastructure that used ferrocement components produced at the Factory of Schools. The CIEPs were built with prefabricated concrete pieces and were designed by Oscar Niemeyer, a central figure in the materialization of Brazilian architectural modernity. This educational program has broad connections with the context of the end of the civil-military dictatorship in Brazil, as it reaffirmed its commitment to a democratic political agenda of development, by reducing extreme social inequality by prioritizing low-income classes. The aim is to highlight how these projects responded to the importance given to education by Governor Leonel Brizola and Vice-Governor, educator Darcy Ribeiro, as an architectural solution and urban-territorial insertion. Public architecture focuses on including the poorest population in the political agenda, presenting the meanings of its production, considering the impacts of prefabrication in the broader context of the state economy and its coherence with the scale of the educational program. The importance of its forms emerges, seeking to reveal its connection in the lineage of Niemeyer's projects and in the scope of a government action committed to a development project that aimed at the full realization of the modern project through an autonomous path.

Key-words: schools (architecture); prefabrication; Oscar Niemeyer.

Não sei o passo mais gigantesco que possamos dar, em nosso processo de autonomia nacional, do que este de tomar a nossa própria cultura e fazer dela e de sua transmissão a tarefa máxima da escola brasileira.
(Anísio Teixeira, 2009)

INTRODUÇÃO

O governo de Leonel Brizola (PDT) no Rio de Janeiro teve início em março de 1983 ratificando o que havia sido pactuado em sua campanha eleitoral como prioridade máxima: os maiores esforços e a realização de investimento massivo em educação. Sob essa ampla bandeira, Brizola junto com Darcy Ribeiro, seu vice, propuseram um plano especial para arregimentar forças, ideias e capacidade de realização em diferentes níveis do serviço público e do setor privado para sua viabilização. No centro desse plano, encontrava-se a proposta de centros educacionais integrados (Ribeiro, 1982, apud “Diferença...”, 1982), concebida como uma rede de escolas de tempo integral que seriam construídas com peças pré-moldadas. O projeto se destacava pela ousadia de sua escala, proporcional à enorme demanda por equipamentos escolares, tanto quanto por uma revisão completa dos procedimentos pedagógicos e administrativos relativos ao ensino, que havia sofrido uma série de ataques autoritários no período da ditadura civil-militar, deflagrada em abril de 1964 e que se desfazia naqueles anos 1980.

O programa de governo da chapa eleita pelo recém-criado Partido Democrático Trabalhista (PDT), na linha da tradição trabalhista do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) de Getúlio Vargas e João Goulart, era atravessado pelos princípios da democracia, do nacionalismo e do intervencionismo de Estado, além da busca por uma definição do que seria o socialismo brasileiro (Gomes, 2004). Ele foi desenvolvido e implementado na primeira gestão de Brizola, entre 1983-87 e retomado em seu retorno ao governo (1991-1994). Foram montadas duas frentes de priorização do atendimento escolar com a produção de novos edifícios pré-fabricados com diferentes técnicas: a) os centros educacionais integrados, que seriam projetados por Oscar Niemeyer e pré-fabricados em concreto pesado; e b) as escolas isoladas, casas da criança e casas comunitárias, que viriam a ser produzidas por uma fábrica pública de componentes de argamassa armada (a Fábrica de Escolas), concebida por João Filgueiras Lima, o Lelé. Os dois arquitetos, figuras indissociáveis da modernidade brasileira e da construção de Brasília, se integram ao programa educacional carioca recuperando uma linha de pesquisa que remontava

à experiência da construção da capital. Esses projetos foram coordenados pelo antropólogo e educador Darcy Ribeiro, vice-governador e secretário estadual de Cultura, Ciência e Tecnologia, que esteve à frente do Plano Especial de Educação (PEE) orientando sua concepção – e que, por sua vez, também não pode ser apartado da realização da capital do país, tendo deixado sua marca na cidade com a criação da Universidade de Brasília (UnB).

O carro-chefe do programa, o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), consistia em viabilizar uma escola pública de período integral de qualidade para as classes populares do Rio de Janeiro, que servisse de modelo a médio e longo prazos para toda a rede escolar (Faria, 1991). Tal escola tinha como principal objetivo educar e dar condições às crianças pobres de se desenvolverem e superarem as desigualdades estruturais que perpetuavam as diferenças de oportunidades entre elas e os filhos das famílias de alta renda (Ribeiro, 1986). Ribeiro (1986) partia do duplo diagnóstico do alto nível de desigualdade socioeconômica brasileira e da baixa qualidade e ineficácia da educação pública existente, que, combinadas, se retroalimentavam. Compreendia que proporcionar educação de alta qualidade em uma estrutura que possibilitasse a permanência da criança na escola era o único meio de mudança da condição de pobreza familiar e dessa estrutura social. Portanto, tal escola deveria oferecer serviços que suprissem as carências materiais que impediam o aprendizado, abrangendo desde a alimentação suficiente e saudável até a assistência médica e dentária, além da higiene pessoal. Ainda, deveria possuir metodologia e atividades adequadas para as crianças que não dispunham de complementação em sua educação básica, em termos de atividades físicas e culturais, de maneira que essas carências relativas à formação das crianças de alta renda fossem ali supridas.

CIEPS: Uma “Brasília de escolas”¹

¹Segundo Guilherme Zarvos (2010), como Brizola teria se referido aos CIEPs, no chamamento às grandes empreiteiras para participarem das obras.

Dado o caráter emergencial com que fora identificado o problema da educação, a implementação da resposta a essa necessidade dependia de esforços extraordinários, a fim de que fosse efetivada na escala necessária e no tempo disponível – ou seja, durante o mandato do governo eleito. Mais do que isso, a proposta de atendimento dessa demanda se pautava pelo entendimento de que o modo de viabilizar esse projeto fosse coerente com um conjunto de aspectos socioeconômicos e culturais – além de um sentido político-ideológico. Para tanto, baseou-se em um diagnóstico abrangente do problema carioca (e brasileiro, por extensão)

e no entendimento de que era necessário construir uma solução específica para essa realidade. O plano fundamentava-se em uma caracterização sócio-histórica e na elaboração de uma resposta adequada ao quadro identificado, pela capacidade técnico-administrativa mobilizada e pelas condições tecnológicas e recursos materiais disponíveis.

Esse direcionamento se apoiava no fundamento cultural, pela capacidade de imaginação e realização de formas aderentes ao contexto social e à disponibilidade material, mas também considerava a sua inter-relação com a política econômica, em sua capacidade de mobilizar esforços e recursos para a transformação do quadro mais amplo da sociedade. Ou seja, o planejamento de uma política educacional seria o mote da mobilização de recursos criativos e materiais, no sentido de catalisar mudanças no plano social por meio de um novo quadro produtivo da construção civil voltada para demandas públicas. A implementação de um projeto escolar massivo de educação em tempo integral integrava dessa forma um projeto político de retomada do protagonismo do Estado na programação econômica e na sua afirmação simbólica para a sociedade. Pode-se dizer, em termos marxistas, que a produção da arquitetura era ao mesmo tempo estrutura, considerando sua dimensão econômica, e superestrutura, levando em conta sua dimensão cultural, para subsidiar material e simbolicamente o desenvolvimento almejado.

A forma imaginada consistiu na criação de dois sistemas de construções pré-fabricadas regulados pelo Estado, operados em separado pelo mercado privado da construção civil (no caso dos CIEPs) e pelo próprio Estado (no caso da Fábrica de Escolas, para as unidades menores) em função das distintas características dos dois sistemas adotados. Baseava-se em um programa pedagógico elaborado de forma participativa, calcado na integração com as comunidades e na valorização das suas referências culturais. Ele deveria materializar um espaço ampliado de atuação profissional de educadores e demais profissionais correlatos, tanto quanto de setores técnicos da construção civil, sob o argumento de redução das desigualdades e de consolidação do regime democrático.

No caso dos CIEPs, funcionariam das 8 às 17 horas, com capacidade para até 1.000 alunos e ofertariam serviços médico-odontológicos, além de 4 refeições por dia e banho. Forjaram-se assim, como autênticos centros culturais e recreativos, para uma integração efetiva com a comunidade (Ribeiro, 1986). O plano da rede de CIEPs abrangia 66 municípios

do Estado do Rio de Janeiro, com concentração de unidades na capital e na Baixada Fluminense, totalizando 500 unidades. O projeto materializava uma ambição conjunta de renovação pedagógica e construção civil (Ribeiro, 1986).

A proposta reconhecia justamente nos setores mais carentes da sociedade o elo mais fraco para o qual era necessário criar políticas de desenvolvimento, a partir de sua incorporação na agenda política. A escola seria o espaço privilegiado de acolhimento e integração social pela sua atribuição formativa para crianças e jovens. O conjunto edificado da escola materializava a inserção do Estado nos territórios periféricos, segregados e desqualificados do ponto de vista da cidade formal. Nesse sentido, seria o meio de aproximação do Estado com esses lugares, não pela chave da opressão, mas inserindo material e simbolicamente a infraestrutura pública nas regiões mais carentes.

Os edifícios que compunham o conjunto eram implantados com o intuito de criar uma centralidade a partir do espaço escolar, configurando um lugar público de escala comunitária. Seu programa de usos buscava ampliar sua função exclusivamente educacional, incorporando outras práticas de caráter coletivo, conforme as demandas da população do entorno. Isso aconteceria a partir da oferta de atividades sociais, recreativas e formativas que o corpo pedagógico formado por professores, coordenadores, merendeiras, animadores culturais, médicos, dentistas e pais sociais propusessem.

A questão da cidadania era ampliada pelo projeto de saúde escolar, compreendido como parte ativa do processo pedagógico de formação dos alunos e partia do pressuposto de que o binômio saúde/doença é um processo socialmente determinado (Ribeiro, 1986). Para tanto, envolvia-se todo o corpo escolar, funcionários e membros da comunidade, para o qual foi preparado um livro, "Falando em saúde", para orientar os professores sobre seu papel adicional na educação para a saúde; uma outra publicação sobre o tema era dirigida às crianças. Eram ainda preparadas atividades teóricas e práticas sobre nutrição, crescimento das crianças, hábitos de higiene, sexualidade, prevenção de acidentes, primeiros socorros e outros temas correlatos. A formação dos alunos previa sua ativa participação na limpeza da sala de aula, conservação dos jardins e na pré-lavagem das bandejas após as refeições (Ribeiro, 1986). Conforme Mignot (1989):

“A alimentação, o banho e os cuidados com a saúde são apontados como responsáveis pelo sucesso da criança. Campanhas contra o piolho e a sarna são estimuladas. [...] Em sua maioria, os professores estão convencidos que o papel da escola é salvar da marginalidade, alimentar, cuidar da saúde, criar hábitos de higiene, enfim, suprir necessidades afetivas, intelectuais, culturais, nutricionais e sociais.” (Mignot, 1989, p. 58)

Figura 1: Vista dos três blocos que compõem o CIEP: à esquerda, o volume octogonal da biblioteca; à direita, o salão polivalente coberto; e ao fundo o bloco de salas de aula.

Fonte: O livro dos CIEPs, Darcy Ribeiro (1986).



A promoção da saúde era, portanto, a combinação do atendimento médico e odontológico com uma rotina de cuidados pessoais, que passava pela nutrição e pelo asseio, pelas refeições e pelo banho diário no fim do dia, com a prática da higiene pessoal e o tratamento de agravos relacionados às condições de saúde pública, doenças negligenciadas, infecções parasitárias, doenças de transmissão hídrica-alimentar entre outras infecções comuns. Essa promoção concomitante de informação e prática relativa à saúde, nutrição e cultura com a comunidade ampliada tinha o efeito – considerado na formulação do projeto educacional como um plano de desenvolvimento mais abrangente – de gerar impactos nas famílias e na própria economia local (Gouveia, 2022):

“A comunidade começa a ter o CIEP como referência. Então ela começa a ter aulas sobre alimentação, ela começa a perceber a criança dela engordando, bonita, alegre. (...) A partir daí o quitandeiro disse assim: “O senhor, depois que abriu a Escola aqui... uma caixa de cenoura, demorava pra sair, agora vendo três, quatro por semana.” Porque eles tão comendo legumes, a escola é um núcleo desse aprendizado.” (Gouveia, 2022).

Esse amplo universo de iniciativas formativas e agregadoras para a comunidade não perdia de vista sua função prioritária que era a promoção de uma educação integral para as crianças, com foco na alfabetização. O propósito educacional era fortalecido por essa visão transversal da educação integral, que fortalecia mutuamente crianças e comunidade, por meio da integração social pela educação formal e popular. Ao mes-

mo tempo, privilegiava a integração de territórios de baixa renda à agenda das políticas públicas como expressão da consolidação da democracia. Ela se daria justamente pela incorporação das classes sociais mais baixas historicamente excluídas dos resultados do desenvolvimento do país.

O projeto pedagógico

A orientação do programa pedagógico e assistencial da rede consistia em uma estrutura de apoio fundamental para o desenvolvimento da criança, no sentido de lhe proporcionar condições materiais de desenvolvimento (pela promoção da saúde e nutrição), com o objetivo de fazer da escola uma efetiva promotora de maior participação social das classes mais pobres. Nesse sentido, era um equipamento fundamentalmente democratizador da sociedade (Ribeiro, 1986). Anunciada como uma verdadeira escola-casa, era também escola-restaurante e escola-ambulatório (Mignot, 2001), no sentido de acolhimento, cuidado e desenvolvimento, com múltiplas atividades recreativas, esportivas e culturais. Seu perfil, associado à estratégia de inserção territorial pelo corte de pobreza, densidade populacional e desassistência, fazia dela também uma escola-cidade. Essa política educacional combinava, portanto, prioridades: às classes populares, ao sentido democrático e inclusivo das políticas de desenvolvimento do Estado; à ideia de superação das condições promotoras das desigualdades estruturais; e ao respeito à diversidade cultural constituinte das comunidades.

A radicalização das ideias de inclusão pela educação se dava na prioridade à alfabetização, no desenvolvimento integral das crianças e jovens e na adequação do instrumental pedagógico ao universo cultural das classes baixas, historicamente marginalizadas e ignoradas no processo educacional em seus referenciais, contextos e linguagem. O foco foi definido em função das altas taxas de analfabetismo funcional, no número de alunos repetentes e renitentes e na percepção de que uma das raízes da perpetuação das diferenças sociais entre crianças de baixa e de alta renda era justamente a questão do letramento e a abertura de possibilidades a partir desse fundamento.

Ainda, o cerne da proposta do CIEP consistia na materialização de uma escola de educação integral em tempo integral – na qual o fato de proporcionar a convivência e o alargamento de relações sociais seria mais

efetivo para a força educativa do que a própria transmissão de conhecimento (Arroyo, apud Mignot, 1989):

“Não se amplia o tempo para ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes: alimentar-se, assear-se, brincar, relacionar-se, trabalhar, produzir coletivamente na escola.” (Arroyo, apud Mignot, 1989, p. 54).

Essa visão atualiza, de certa forma, o pensamento do próprio Anísio Teixeira com relação à proposição da escola-parque, que seria uma espécie de universidade mirim (Almeida, 2001), preparando as crianças para o exercício da cidadania e o trabalho. Ao defender a escola de ensino integral, Teixeira advogava pelo ensino primário como meio de habilitar os homens ao trabalho nas suas formas mais comuns (Teixeira, 1994). A proposta dos CIEPs avança nesse aspecto: não apenas defende a boa formação curricular dos alunos pobres, carentes de outros estímulos e experiências culturais como era comum nas famílias de maior renda. Defende também a escola como promotora da democracia, fortalecendo os espaços democráticos e construindo essa instância dentro da própria escola (Faria, 1991), considerando o referencial cultural popular do aluno.

Seu programa pedagógico havia sido pensado para amplificar a conexão entre políticas públicas e grupos sociais vulneráveis. Essa integração era feita tanto pela presença material do equipamento educacional nos territórios de baixa renda quanto pela valorização da bagagem cultural das crianças e jovens dessas comunidades (Faria, 1991), de forma a integrar seus referenciais nos processos de alfabetização e estudos sociais. Isso se daria pelo cultivo da visão crítica junto à valorização do referencial cultural popular, ou seja, na afirmação dos valores da comunidade, trabalhados com ferramental pedagógico na promoção do ensino curricular e na consolidação das habilidades requeridas. De um lado, ampliava o sentido histórico anterior da educação de tempo integral, que antecede a escolarização universal. Conforme Arroyo (1987 apud Mignot, 1989), nela seriam formados os “homens totais”, educados em sua totalidade. De outro, propunha um sentido político para a formação das crianças, pelo reconhecimento e visibilização das populações de baixa renda, em suas carências, direitos e expressões culturais. Segundo Poli (1987, apud Mignot, 1989), as escolas de tempo integral se justificavam por ser:

“[...] necessário modificar a maneira de tratar a criança pobre. O ambiente em que nasce a criança da camada popular não

oferece os estímulos e condições necessárias para o sucesso escolar. A escola deve compensar aquelas falhas, dando às crianças o que lhes falta. Isto só será viável numa nova escola. Numa escola em que a criança permaneça por mais tempo.” (Poli, 1987, apud Mignot, 1989, p. 55).

Figura 2: Propaganda institucional do Banerj, com mensagem do objetivo central do CIEP.

Fonte: Revista Módulo, nº 91, maio-junho-julho (1986).



O CIEP privilegiava os livros e a leitura, destacando essa atividade no programa arquitetural com um bloco específico dedicado à biblioteca. Ela estava projetada para abrigar até 10.000 volumes, e iniciava-se com 1.000 títulos previamente selecionados por pedagogos. Havia ainda uma gibiteca e um acervo de material didático voltado para o professor, além de espaço para pesquisa e para a programação de atividades culturais ao longo de todo o ano, junto com um Clube de Leitura. As salas de estudo dirigido tinham acervos compatíveis com cada série e as disciplinas a serem trabalhadas, completando o processo de aprendizagem das aulas convencionais. Acima da biblioteca, estava prevista uma residência para alunos em situação de vulnerabilidade, com alojamento para 12 crianças, que poderiam morar na escola sob os cuidados de um

casal selecionado na comunidade, que disporia de quarto próprio, sala comum, sanitário exclusivo e cozinha. Cabia ao casal, junto com os alunos-residentes, a definição das rotinas domésticas e a distribuição das tarefas pelo sistema de rodízio.

²O projeto EDUCOM - Informática na Educação foi o primeiro projeto público a tratar da informática educacional. As diretrizes para a sua implantação foram elaboradas a partir de duas edições do Seminário Nacional de Informática em Educação, realizados na UnB, em 1981, e na Universidade Federal da Bahia, em 1982. O projeto foi implantado pela Secretaria Especial de Informática (SEI) com suporte do CNPq e FINEP, órgãos do Ministério de Ciência e Tecnologia, e pelo Ministério de Educação e Cultura, em quatro universidades federais (Pernambuco, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul) e na Universidade Estadual de Campinas. Todos trabalharam com escolas públicas e realizaram atividades de pesquisa e formação, que possibilitaram diversas ações iniciadas pelo MEC (Andrade, 1993; Andrade, Albuquerque Lima, 1993; Moraes, 1997 apud Valente, 2006). Cf. MEC (1985).

O projeto tirava partido da tecnologia mais avançada à época, com um circuito interno de televisão e uma programação audiovisual especialmente selecionada para seu atendimento, através de um convênio com a Fundação Televisão Educativa (Funtevê), com programação selecionada para os CIEPs, e a disponibilidade do acervo de programas da TVE. Além disso, foi planejada a introdução da informática nos CIEPs, com a aplicação de uma linguagem computacional específica voltada para a educação infantil. O projeto contava com o apoio da UFRJ através do projeto EDUCOM² da Faculdade de Educação (Ribeiro, 1986).

O desenvolvimento do aluno era complementado pela integração de atividades físicas ao processo de aprendizagem, com vistas à melhoria do seu desempenho global. Essa proposta baseou-se no entendimento da relevância da educação física na faixa etária dos 7 aos 14 anos, considerando as profundas modificações no organismo da criança nesse período (Ribeiro, 1986). Mais do que isso, o programa pedagógico buscava tirar partido das atividades físicas integrando a experiência da prática esportiva com o conjunto de conhecimentos adquiridos em sala de aula, colocando-a a serviço da educação integral. A prática esportiva abrangia noções de ritmo e lateralidade (úteis no processo de alfabetização), além de ser utilizada como recurso complementar na identificação de letras, números e formas geométricas.

A animação cultural

É central no projeto o papel da cultura na educação; desde antes de iniciar a gestão, o vice-governador já anunciava que as escolas seriam “centros de cultura”, com a previsão de que abrissem nos finais de semana e feriados para “shows de artistas, bailes, rodas de samba, concertos de choro, cinema e teatro. [...] Ali os alunos poderão aprender a fazer gravuras e esculturas, por exemplo” (“Brizola fará...”, 1983). Tais atividades eram capitaneadas pelos animadores culturais, profissionais encarregados de desenvolver atividades artísticas a partir das práticas e dos elementos partilhados pelas crianças. Elas envolviam expressões de música, danças, festas populares e religiosas, elementos da cultura afro-brasileira (tais como a capoeira e o candomblé), entre outros. O es-

paço escolar recebia ainda atividades comunitárias, como assembleias de movimentos populares, e abria aos finais de semana, a fim de servir de opção para a recreação e o lazer das famílias das comunidades nesses períodos.

A figura do animador cultural era o elo integrador entre escola (e programa pedagógico) e comunidade (e sua cultura). A educação formal era compreendida como parte de um contexto cultural, trazido para o primeiro plano do processo educacional, de maneira contínua e diária. Porém, o reforço do vínculo com a comunidade se fazia maior com a promoção de atividades nos finais de semana. Cabia aos animadores culturais, geralmente oriundos da própria comunidade, o trabalho de “fazer emergir [...] as cores e os tons da comunidade que circunda a escola” e “levando para o interior do CIEP produções das diferentes linguagens da cultura popular” (Ribeiro, 1986), trazendo diferentes práticas, de teatro, música, poesia, fotografia, escultura e festas tradicionais.

A visibilização da produção cultural oriunda da própria comunidade revela parte do papel político e social da escola, no sentido de trazer para o primeiro plano da percepção dos alunos um conjunto referencial que já lhes pertence. Esse processo de trabalho ressignifica e valoriza aquilo que lhes é próprio e se torna, ao mesmo tempo, lastro de sua projeção para o exterior e vetor de conhecimento formal para o interior da própria comunidade escolar. Desse modo, a cultura local é reconhecida enquanto um valor comum, carregado de história, afetos e expressão estética que se projeta para o mundo em diálogo com outras instâncias e territórios; ao mesmo tempo, serve de suporte para o exercício da aprendizagem do conteúdo curricular, construindo o conhecimento à maneira freireana em que forma e cultura local são um só instrumento de tomada de consciência e aprendizado.

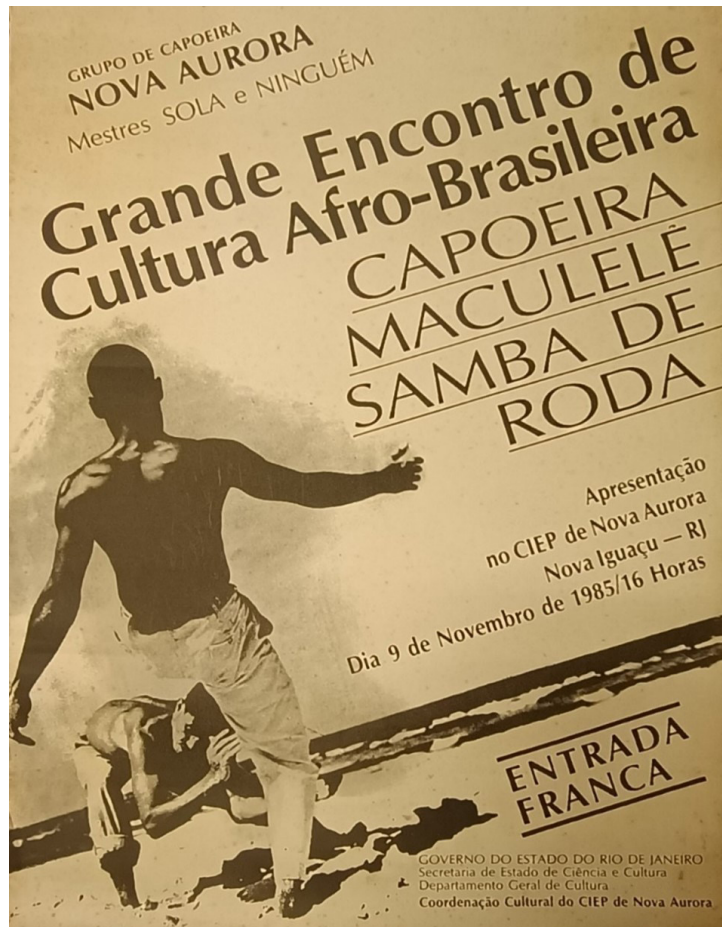
³O conceito de uma ação cultural orgânica remete às ideias de Antonio Gramsci sobre escola unitária / formação humanista, que deveria “se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (Gramsci, s/d apud Chagas, 2016, p. 128); a função cultural da escola pública de tempo integral aproxima, de certa forma, Darcy ao pensamento gramsciano (Chagas, 2016, p. 140).

A própria ideia de uma animação cultural nos CIEPs é compreensível como uma proposta orgânica de ação cultural³ ante a fabricação cultural. A sua constituição como um lugar físico para a produção e o abrigo do que se entende por cultura remonta à organização dos “centros de cultura” ao final dos anos 1950, incentivados pela defesa feita por André Malraux na França – embora se percebam traços desses centros no Brasil desde a década de 1920 (Chagas, 2016).

A apropriação dos espaços do conjunto edificado se dava rotineiramente por meio das ações ligadas aos usos comunitários e à animação cul-

tural. Dessa forma, tais atividades não se restringiam ao pátio coberto, tanto quanto o salão polivalente não era usado apenas como quadra de esportes coberta. Antes, eram apropriados por uma infinidade de atividades, tantas quantas fossem imaginadas junto com animadores culturais ou por iniciativa dos moradores.

Figura 3: Cartaz de divulgação de atividade cultural no CIEP Nova Aurora
 Fonte: Acervo pessoal (doação Eucanaã Ferraz)



O projeto de arquitetura

Assinado por Oscar Niemeyer, o projeto do CIEP recuperava uma linha de pesquisa produtiva de arquitetura que remonta à experiência de Brasília. Reafirmava a identificação entre arquiteto e intelectuais que integraram uma rede de sociabilidade, exemplificada na Superquadra 108 Sul de Brasília, do IAPB, registrando a primeira aproximação de Niemeyer e Lelé em uma parceria que se desdobrou no projeto da UnB. Darcy, Oscar e Lelé haviam trabalhado conjuntamente, naquele período inaugural da nova capital brasileira, na pesquisa de soluções pré-fabricadas para a educação na construção da Universidade de Brasília (UnB) e na estruturação de uma agenda de pesquisa tecnológica a se irradiar, a partir da nova capital, para o país e a América Latina. Importante dizer que essa

rede se formou ainda antes, no contexto da capital federal no Rio de Janeiro, nos círculos acadêmico e burocrático no campo progressista – leia-se desenvolvimentista e de esquerda. Ainda, reforça um valor político da modernidade, que vincula uma arquitetura de prestígio e o Estado, revelando uma ligação íntima entre político e arquiteto que remonta à década de 1930 (Gorelik, 2005). Niemeyer personaliza, através de suas formas, um dispositivo cultural de alcance mais vasto, reafirmando sua atribuição de desenhador de ícones arquitetônicos, na “peculiar combinação entre modernização e culturalismo nacionalista” (Gorelik, 2005), que aciona automaticamente um mecanismo de associação do projeto (moderno) com a presença do Estado, quando se trata de um programa institucional. No caso da demanda educacional, a arquitetura moderna não só se reafirma como figuração da identidade nacional e de representação do Estado, mas satisfaz diretamente as necessidades sociais a quem a arquitetura deveria estar a serviço, conforme era demandado pela sua crítica. Opera dessa maneira a vinculação da arquitetura com o Estado enquanto este se reafirma como agente estrutural da modernização (Gorelik, 2005).

Figura 4: Vista de um CIEP na região central do Rio de Janeiro.

Fonte: O livro dos CIEPs, Darcy Ribeiro (1986).

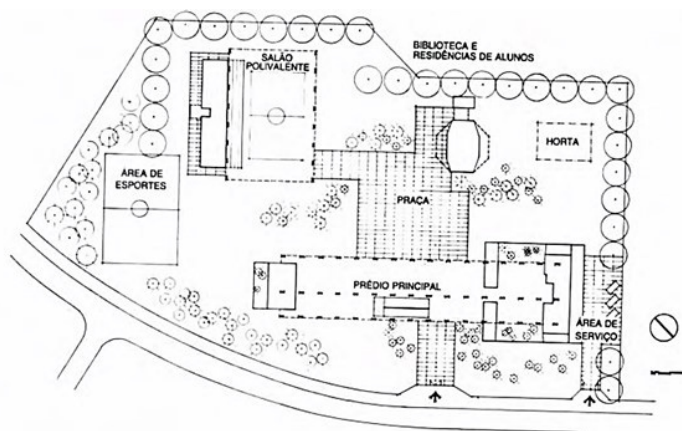


O conjunto que compunha um CIEP era constituído por um edifício principal com três pavimentos (no térreo: pátio coberto, cozinha industrial, refeitório, gabinete de assistência médica e dentária; nos demais pavimentos: administração e salas de aula e de estudo dirigido); ginásio multiuso coberto; biblioteca pública, além de tratamento paisagístico. A praça configurada pelas edificações, por sua vez, reforça o estímulo ao uso comunitário do Centro. É importante olhar para o conjunto das construções a partir das relações que estabelecem entre si, constituindo espacialidades, lugares e possibilidades de apropriação na medida em que configuram uma praça, um lugar público, e instituem a presença do Estado onde se instalam (Ferraz, 2022):

“[...] era um trio né, o CIEP, a quadra e a biblioteca: essa coisa tríplice. Que funcionava muito bem e tinha um espaço, e entre uma coisa e outra, era um lugar pra correr. Um lugar pra correr, andar... pra tudo, pra criançada. Eu achava que funcionava muito bem.” (Ferraz, 2022).

As construções eram compostas principalmente por seis componentes pré-fabricados estruturais, que perfaziam os painéis das fachadas, lajes, pilares, vigas, peças de coberturas e rampas. Os vedos internos eram construídos em alvenarias de tijolos e completados com caixilhos metálicos. Eram produzidos por construtoras privadas, capacitadas em pré-fabricação e que deveriam seguir o modelo desenvolvido por Niemeyer e pelo engenheiro José Carlos Sussekind, implantando uma fábrica para produzir o jogo completo de peças estruturais. Ainda, expressava o desejo de destacar essas infraestruturas na paisagem urbana, marcando-a com o seu valor plástico e sua correspondência com a importância institucional.

Figura 5: Desenho com implantação de um CIEP típico.
Fonte: O livro dos CIEPs, Darcy Ribeiro (1986).



A estrutura proposta buscava tirar partido da pré-fabricação por meio da definição de dimensões econômicas e de maior facilidade construtiva, com vãos de 5 x 6 m e 8,50 x 6 m. Além das dimensões indicadas, a própria forma dos apoios permite a utilização de painéis pré-fabricados de lajes, com dimensões de 2,50 x 6 m e 2,50 x 8,50 m (em função dos espaços previstos no programa que, junto com a circulação vertical em rampa, definem a assimetria axial longitudinal do edifício principal com maior economia). No edifício principal, é justamente a amplitude máxima para os apoios que possibilita essa largura de 2,50 m e que se configuram como uma espécie de pilar-painel, que dá forma à fachada.

Vistos isoladamente, esses painéis remetem às figuras escultóricas dos elementos de apoio utilizados por Niemeyer em outros projetos. Eles são

compostos, neste caso, da sucessão de curvas e retas que perfazem a maior e menor largura da peça em decorrência da sua função de apoio dos painéis (horizontais) e transferência das cargas (verticais). Na sua aplicação, percebe-se o rigor da sua seriação ao viabilizar o apoio dos painéis de laje, que por sua vez têm largura que se adequa às condições de transporte por meio rodoviário e que, em conjunto, configuram as aberturas da fachada mais externa do edifício.

De outra maneira, percebe-se que Niemeyer revisita outros elementos de apoio de sua produção que nos casos mais emblemáticos, em alguns palácios de Brasília, se exprimem na chave da excepcionalidade, coerentes com os programas arquitetônicos em que se inscrevem. Reconhece-se naqueles casos o trabalho de concordância entre as formas de apoio (eminentemente verticais) e as funções horizontais dos elementos apoiados. Nesses palácios, as curvas de concordância entre os dois vetores se distribuem em outros eixos, não se limitando apenas ao plano frontal, tendo suas formas definidas a partir de outras funções geométricas mais complexas. Nos CIEPs, essa experimentação formal sai do campo do excepcional por meio da simplificação formal da concordância entre apoios e elementos apoiados, com o claro intuito de atender aos requisitos da seriação e da economia de escala, da logística e celeridade na montagem. Neste caso, as curvas simples se desenvolvem apenas em um plano (da elevação frontal), sem variação de dimensões nos demais eixos.

Figura 6: Elemento estrutural pré-fabricado de apoio para fachada de um CIEP.
Fonte: O livro dos CIEPs, Darcy Ribeiro (1986).



Por fim, é fundamental abordar o papel de Brizola na definição do programa escolar e do partido arquitetônico, contribuindo para isso, sua experiência no exílio; para além da recuperação da figura de Niemeyer, amalgamado na concepção de um Brasil moderno desde os anos 1930/40 até o ápice com a criação de Brasília, é central o diálogo entre o arquiteto e o político na definição da solução do programa escolar. Por outro lado, é evidente a intimidade de Darcy com o tema da educação integral, a partir de sua proximidade com o educador Anísio Teixeira, referência central nos debates sobre educação pública, universal e gratuita no Brasil e expoente do movimento escolanovista; revela também o conhecimento sobre seu projeto da Escola-Parque na Bahia nos anos 1950, conforme relatado pelo professor Aníbal de Gouveia (2022), ex-diretor de CIEP:

“Ah, o Brizola teve contato com o Uruguai’... o Darcy, obviamente que sim, ele já tinha o Anísio Teixeira estudado. Tanto é que a primeira coisa que ele reedita é o livro da Terezinha Éboli, que estuda a Escola-Parque da Bahia. Ele é um fenômeno! O Darcy sabia da escola de tempo integral, e falava isso. [...] Darcy também tem essa escola na cabeça, porque ele era amigo do Anísio na construção da Universidade de Brasília. O Darcy dá o tom, aspectos, e discute com Anísio, porque ele é signatário do manifesto dos pioneiros da educação em 59. Ele, Maria Yedda, Paulo Freire, Anísio Teixeira, Paschoal Lemme. Paschoal inclusive, é signatário dos dois manifestos, de 32 e de 59. Só você pegar o manifesto e ver os signatários. E são amigos, tão juntos, entendeu?” (Gouveia, 2022).

A relação entre cliente e arquiteto, tratando da expectativa de Brizola com Oscar, mas sem desconsiderar a participação de Darcy, é expressa em pontos de vista complementares de quem acompanhou o desenvolvimento do projeto à época. O resultado da concepção parece combinar expectativas de ambos, Brizola e Darcy, em suas respectivas demandas, às vezes mais afeitas à expressão formal do conjunto, outras mais atentas à correspondência do partido ao projeto pedagógico (Faria, 2022; Ferraz, 2022):

“Como que o Niemeyer poderia captar no projeto? Aí eu tenho noção pra mim que o que ele captou foi aquela amplidão, entendeu? Aquela amplidão, aquela escola poderosa, era aquilo que o Brizola queria. O Brizola queria uma escola poderosa. E isso é entre o Brizola e o Niemeyer.” (Faria, 2022).

“E os CIEPS eram fortes. Primeiro uma presença arquitetônica forte. Este foi um acerto do Darcy. Um acerto do Oscar. Não era pra ser um prédio que sumisse... Não era pra ser uma coisa integrada. Era pra ser tipo... colocar uma coisa “Puff!” e

criar uma energia nova! [...] Surpresa estética, sabe? Novidade, novidade para as pessoas, para o mundo. Não tem nada parecido com aquilo ali. Você põe lá um negócio que não se parece com nada. É bom.” (Ferraz, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os CIEPs retomam, nesse diálogo com Darcy e Brizola, a linhagem de projetos de Oscar que expressam uma estética do belo sob a crença do poder político da forma. Fazem eco aos propósitos iniciais da construção de Brasília, mobilizando o empenho estatal na construção de um simbolismo que dá corpo à dimensão pública e democrática da construção. O projeto escolar no Rio de Janeiro avançou com essa agenda, radicalizando a arquitetura como obra de arte acessível ao grande público, na medida em que a denúncia do abismo social (Saboia, 2009) é recolocada no direcionamento do investimento estético para um programa de necessidades popular por excelência: a escola pública.

Figura 7: Divulgação das obras dos CIEPs no balanço de dois anos da gestão.
Fonte: Jornal do Brasil (15/03/1985).



Sua radicalidade pode ser compreendida a partir do seu conteúdo arquitetural e das formas de sua produção. Radicalidade aqui compreendida não como um corte abrupto ou uma ação de cunho extremista ou inflexível – mas aproximando-se do sentido que se vincula às suas raízes e fundamentos. O PDT, ao chegar ao governo no período da redemocratização, reafirma suas bandeiras históricas de nacionalismo e soberania concomitante ao atendimento das demandas populares. A demanda escolar é priorizada a partir desse sentido essencial do partido, equiparando em importância um discurso (centrado na autonomia e no desenvolvimento) e um programa (voltado para as demandas dos trabalhadores e das classes populares).

A arquitetura toma parte nesse programa como disciplina prioritária em função da sua importância combinada de funções materiais e simbólicas. Retoma, dessa maneira, a relevância na modernidade brasileira, na sua relação simbiótica entre cultura e Estado, e ressignifica, de forma ampliada, as implicações sociais de seus aspectos produtivos. Não por acaso, os arquitetos formuladores dos projetos analisados vêm desse contexto, representantes de uma escola que se forjou nessa “missão”. Chama atenção como a arquitetura se manifesta carregada de simbolismo nacional e popular, quando o seu discurso apenas teria sentido na medida em que afetasse a sua produção, por meio de processos transformadores das relações de trabalho e que superassem a alienação do trabalhador. Daí a importância do programa em “recuperar” essa arquitetura, apropriada pelo regime no período autoritário e esvaziada em sua agenda produtiva e social. A sua reproposição para o atendimento da demanda pública e estatal nos anos 1980 no Rio de Janeiro faz parte desse projeto maior de retomada de um projeto mais amplo para o país e seu povo.

REFERÊNCIAS

BRIZOLA fará fábrica de escolas. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 1º caderno, p. 4, 1983.

CHAGAS, M. A. M. das. **Animação Cultural**: a inovação dos CIEPs-RJ nos anos 1980. Curitiba: Appris, 2016.

DIFERENÇA de Brizola sobre Moreira é de 124 mil 715 votos. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 1º caderno, p. 8, 23 novembro 1982.

FARIA, L. C. M. de. **CIEP**: a utopia possível. São Paulo: Livros do Tatu, 1991.

FARIA, L. C. M. de. **Entrevista concedida ao autor**. Rio de Janeiro, 02 jul. 2022.

FERRAZ, E. **Entrevista concedida ao autor**. Rio de Janeiro, 20 jun. 2022.

GOMES, Â. de C. Brizola e o trabalhismo. **Anos 90**, v. 11, n. 19, p. 11–20, 2004.

GORELIK, A. **Das vanguardas a Brasília: cultura urbana e arquitetura na América Latina**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

GOUVEIA JUNIOR, A. **Entrevista concedida ao autor**. Maricá, 01 jul. 2022.

MIGNOT, A. C. V. CIEP – Centro Integrado de Educação Pública – alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação?. **Em Aberto**, v. 8, n. 44, 1989.

MIGNOT, A. C. V. Escolas na vitrine: centros integrados de educação pública (1983-1987). **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 153-168, 2001.

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

SABOIA, L. Brasília et Oscar Niemeyer: le contexte politique et la dimension esthétique. **Cahiers d'Histoire**, v. 109, p. 27-54, 2009.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.