

A educação do corpo no programa dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs: um projeto educacional escrito pela modernidade^{1,2}

Body education in the program of Integrated Centers for Public Education – CIEPs: an educational project written by modernity

Luiza Silva Moreira ⁽ⁱ⁾

Edivaldo Góis Junior ⁽ⁱⁱ⁾

Antonio Jorge Gonçalves Soares ⁽ⁱⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-4792-0811>, lm Luizamoreira@gmail.com.

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, Brasil. <http://orcid.org/0000-0002-0521-1937>, egoisjunior@gmail.com.

⁽ⁱⁱⁱ⁾ Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-7769-9268>, ajgsoares@gmail.com.

¹ Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

² Normalização, preparação e revisão textual: Douglas Mattos (Tikinet) – revisao@tikinet.com.br.

Resumo:

O objetivo deste artigo foi analisar como o projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) apresentava preceitos civilizatórios que tinham os corpos dos alunos das camadas populares como objeto de intervenção pedagógica. A questão que nos mobilizou foi: como as práticas estavam inseridas na concepção dos CIEPs no sentido de balizar a educação do corpo no espaço escolar? As fontes utilizadas são documentos administrativos referentes à Secretaria Especial de Educação do acervo da Fundação Darcy Ribeiro. Concluiu-se que os tempos e espaços escolares, prescritos nos documentos, indicavam uma proposta de intervenção no corpo visando: refinamento do comportamento, formação de novos hábitos, produção de novas sociabilidades e nova relação entre escola e comunidade.

Palavras-chave: história da educação, políticas educacionais, educação do corpo, escola, modernidade

Abstract:

The objective of this article is to analyze how the project of the Integrated Centers of Public Education (CIEPs) presented a version of civilizational project that had the body of the child of the popular classes as object of pedagogical intervention. The question that mobilizes us is: how were corporal practices embedded in the CIEPs conception in order to validate the education of bodies in the school space? We have analyzed the administrative documents related to the Special Education Department of the Darcy Ribeiro Foundation. It was concluded that school times and spaces, prescribed in the documents, indicated a proposal of intervention in the body aiming: refinement of behavior, formation of new habits, production of new sociabilities and new relationship between school and community.

Keywords: *history of education, educational politics, body education, school, modernity*

Introdução

Neste artigo, o corpo se constitui como objeto de estudo presente em diferentes campos das ciências humanas, sobretudo na história, na sociologia e na antropologia. Esse trabalho se associa à agenda do projeto de Mauss (1934) de entender as formas culturais de educação do corpo. Entendemos que o corpo é o meio pelo que nos colocamos no mundo. O corpo possui uma comunicação própria, que expõe nossas necessidades, emoções, sensibilidades, medos e vontades em determinado contexto comunicativo e cultural. Essa comunicação corporal é

resultado dos agenciamentos culturais nos quais estamos inseridos, pois o corpo revela modos de vida e valores de determinada sociedade. Segundo Mauss (2003), toda sociedade impõe ao indivíduo um tipo de uso rigoroso do seu corpo, já que seria por meio da transmissão de determinadas técnicas corporais que a estrutura social fixaria sua marca sobre os indivíduos. Por isso, o corpo é submetido ao aprendizado das normas de comportamentos e códigos de conduta socialmente estabelecidos.

Também a noção de educação do corpo, problematizada por Soares (2015), auxilia-nos no sentido de compreender como as práticas buscam adequar os comportamentos dos sujeitos, podendo ser traduzidas em pedagogias, técnicas e políticas voltadas aos modos considerados adequados de viver em dada sociedade. Trata-se, desta maneira, de uma educação não escolarizada, presente em diferentes contextos, mas também nas escolas. Para Oliveira e Vaz (2004), é preciso reconhecer que foi relevante a assunção de dispositivos para a consolidação da escolarização como uma das formas privilegiadas de formação nas sociedades modernas. Assim, observar determinada educação do corpo pode evidenciar como um projeto de sociedade, que se pauta no trinômio civilização/racionalização/escolarização, manifesta-se por meio de políticas, pedagogias e técnicas na “construção de novas sínteses e premissas sobre os processos históricos que circunscrevem, delinham e constroem os corpos nas diferentes culturas escolares” (Oliveira & Vaz, 2004, p. 14).

Poderíamos acrescentar mais descrições de como o corpo em nossas metrópoles deve ser socializado para se portar e se deslocar nos diferentes espaços da cidade, sejam eles públicos ou privados. As sociedades modernas possuem formas sistemáticas e intencionais de educação do corpo e fornecem um repertório de soluções práticas e/ou simbólicas de fruição ou de interdição corporal. Devemos lembrar que boa parte dos agenciamentos corporais é realizada de forma corriqueira no seio das instituições sociais e no cotidiano da vida em sociedade.

A noção de educação do corpo que nos mobiliza é, sobretudo, aquela que é produto da modernidade ocidental. O corpo, como a literatura indica, passou a ser objeto de intervenção científica, médica e pedagógica a partir: da articulação da industrialização e dos processos de mecanização do trabalho; dos saberes advindos do desenvolvimento da medicina e da epidemiologia nos séculos XIX e XX; dos lazeres urbanos nas metrópoles voltados para a promoção dos esportes, danças e artes corporais; e da escolarização das massas como caminho de afirmação da modernidade e dos estados nacionais. Como afirma Courtine (2008, p. 11), “o século XX é que inventou teoricamente o corpo”, reconhecendo-o como um objeto de investigação histórica e como resultado de uma produção sociocultural do homem. Esse sintético argumento marca o status que o corpo ganhou a partir da modernidade ocidental.

No Brasil, em específico, as reformas sociais implementadas por políticas públicas nas grandes cidades, e incentivadas pelos intelectuais, promoviam uma série de mudanças em relação às práticas do corpo nas primeiras décadas do século XX. Para Rago (2004), tratava-se de novas regras e modos de viver, nos quais os padrões considerados civilizados de comportamento e de convívio social progressivamente adotados no universo das elites deveriam ser exportados para todos os grupos sociais, e por isso produziam tensões e conflitos. Desta forma, seria necessário erradicar hábitos populares vistos como atrasados ou perigosos (Rago, 2004) na busca de modernos preceitos de higiene e educação do corpo, objetivados pelos discursos de médicos e intelectuais.

Devemos destacar que os discursos médico-higienistas em seus propósitos educacionais, já bem estudados no caso brasileiro (Gondra, 2004; Rocha, 2003), tiveram uma eficácia simbólica balizada por políticas de vários setores sociais e marcaram profundamente as instituições voltadas para saúde e educação públicas.

Principalmente, a partir dos anos de 1920 e 1930, no Brasil, uma gama de atores sociais identificada por uma elite intelectual que acreditava na transformação do país a partir da democratização da educação, como médicos, professores, militares, religiosos, políticos e escritores de posições políticas heterogêneas, estava imbuída no debate sobre como a educação poderia modernizar o país. Para Carvalho (1998), este grupo, atrelado à Associação Brasileira de Educação (ABE), criou estratégias de divulgação da “causa educacional” como o principal problema nacional. Assim, na imprensa escrita e no rádio eram disseminados os discursos de modernização a partir da educação do povo.

Em 1932, um grupo de intelectuais liderado por um dos mais influentes educadores da ABE, Fernando de Azevedo, produziu um documento que marcou a história da educação no Brasil, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Vidal (2013) explica que o documento foi publicado simultaneamente em vários órgãos da grande imprensa brasileira. Ressalta, ainda, que os “pioneiros” formavam um conjunto heterogêneo em termos de posições ideológicas, mas um grupo aglutinado em um personagem coletivo que concebia uma estratégia de luta pelo controle administrativo e pedagógico em tempos de expansão do sistema público de ensino. Nesse sentido, “os pioneiros”, ao mesmo tempo que defendiam a gratuidade e a laicidade da educação brasileira, contrapondo-se a alguns aliados religiosos da ABE, almejavam também estabelecer um monopólio sobre a autoridade de definir os pressupostos de uma educação moderna identificada pela expressão “Escola Nova”.

Ao longo de todo o século XX no país, a educação das massas continuou como tema importante entre os intelectuais pautados pelos auspícios da modernidade. Nessa direção, nesta pesquisa demos centralidade a um dos projetos mais representativos em termos de educação popular no Brasil no fim do século XX, o dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Particularmente, temos como objetivo analisar como a organização dos CIEPs e sua respectiva proposta pedagógica, explicitada nos documentos, apresentavam uma versão de um projeto civilizatório que tinha o corpo da criança das camadas populares como objeto de intervenção, ou seja, da materialização de uma educação do corpo. Apesar da distância temporal que animou o debate da escolarização nas primeiras décadas do século XX, a agenda da educação higiênica se manteve e se reestruturou em diferentes discursos em nome da educação das camadas populares. Tal agenda também estava presente de forma explícita na proposta dos CIEPs e nas reflexões de Darcy Ribeiro. Podemos dizer que ele foi um antropólogo e um intelectual que teve grande participação na vida política brasileira. Foi ministro da educação (1962-1963) e ministro-chefe da Casa Civil (1963-1964), durante o governo de João Goulart. Atuou como vice-governador do Rio de Janeiro (1983-1987) no primeiro governo de Leonel Brizola. Sua última contribuição para o campo educacional foi a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, durante seu mandato como senador (1991-1997). Foi, no entanto, na sua atuação como vice-governador do estado do Rio de Janeiro, que exerceu a presidência do Programa Especial de Educação e liderou a organização dos CIEPs.

Os CIEPs representaram mais uma tentativa, para além das questões ideológicas e partidárias, de continuidade da agenda de Fernando de Azevedo e demais “pioneiros” da educação, isto é, consolidar uma escola pública de qualidade para as camadas populares. Nestas propostas de escolarização das camadas populares, podemos observar que a educação do corpo assumiu um papel central por englobar os ideais civilizatórios do autocontrole que caracterizavam a modernidade ocidental e a formação dos Estados-nação, para além das justificativas mais diretas do desenvolvimento orgânico das crianças, da saúde e do lazer. Elias (1994, p. 112) explica-nos que os ideais civilizatórios são marcados, num processo de longa duração, a partir da “elaboração de um dado ritual de relações humanas no curso do desenvolvimento social e psicológico” que buscou obter certo grau de controle de impulsos e das emoções, justificado, muitas vezes, por razões higiênicas e de saúde.

Bomeny (2001), neste sentido, interpreta que o projeto educacional dos CIEPs teria também uma dimensão civilizatória, guardadas as diferenças de contexto entre uma modernidade europeia e brasileira, pois a intenção de Darcy Ribeiro era transformar os CIEPs

num espaço educativo que pudesse civilizar e emancipar as camadas populares da sociedade. Ele justificava a implantação dos CIEPs a partir de sua leitura sobre a desassistência à saúde, a falta de oportunidades escolares e a carência de acesso aos bens culturais pelas camadas populares. As propostas de universalização da educação e saúde de qualidade para a população desassistida, que fizeram parte dos argumentos proferidos pelos “pioneiros” na década de 1930 no Brasil, ainda estavam na agenda de Darcy Ribeiro nos anos de 1980.

Na década de 1980, Darcy Ribeiro lutava por uma escola pública e democrática que pudesse oferecer toda a assistência necessária para uma educação de tempo integral para as camadas populares. Tal educação tinha como eixos fundamentais o ensino da língua culta, dos conhecimentos, da cultura (como instrumento de luta e de expressão) e da saúde. De acordo com Ribeiro (1986, p. 48), a tarefa principal dos CIEPs era “introduzir a criança no domínio do código culto, mas valorizando a vivência e bagagem de cada uma delas. A escola deve servir de ponte entre os conhecimentos já adquiridos pelo aluno e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada”.

Na fala de Darcy Ribeiro no *Livro dos CIEPs*, podemos observar seu diagnóstico e proposta:

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

Darcy pensava, para além da política assistencial, em inculcar novos comportamentos e hábitos julgados civilizados, por considerá-los instrumentos de luta e acesso aos bens imateriais produzidos por essa sociedade. Nesse sentido, o currículo prescrito previa uma educação sistemática do corpo e das condutas corporais julgadas saudáveis e civilizadas.

No sentido de captar os indícios do corpo na proposta dos CIEPs, analisamos as prescrições curriculares e os espaços escolares descritos documentalmente sobre essa curta experiência de escola de tempo integral (1983-1987/1991-1994). Nesse sentido, analisamos documentos administrativos e legais referentes à Secretaria Especial de Educação disponíveis no acervo da Fundação Darcy Ribeiro (Fundar), localizado no Memorial Darcy Ribeiro na

Universidade de Brasília. O acervo é composto por séries como: documentos pessoais, indigenismo, Governo João Goulart, 1º Governo Brizola (1983-1987), Governo Newton Cardoso, 2º Governo Brizola (1991-1994), Senado, política partidária, instituições diversas, correspondência geral e fotografia. As séries selecionadas para análise foram: o 1º Governo Brizola (1983-1987) e o 2º Governo Brizola (1991-1994), totalizando 88 documentos³ referentes a relatórios sobre a proposta pedagógica, arquitetônica e curricular dos dois Programas Especiais de Educação (PEE), regimento interno, manuscritos de livros, entrevistas concedidas por Darcy Ribeiro, relatórios gerais feitos pela Consultoria Pedagógica de Treinamento, fotografias de eventos e cerimônias ocorridas nos CIEPs. Além disso, utilizamos os dois principais livros produzidos pelo governo para propagar sua proposta, *O livro dos CIEPs* (Ribeiro, 1986) e *O novo livro dos CIEPs* (Ribeiro, 1995). Esses dois livros contaram com a colaboração da equipe pedagógica dos PEE. Entretanto, esta problematização não se limita a vislumbrar continuidades entre as representações pautadas pela modernidade por parte de seus intelectuais, como Darcy Ribeiro, e as práticas de uma educação do corpo, mas almeja também interpretar contradições e conflitos.

A análise historiográfica aqui se baseia na perspectiva da história cultural, pois, conforme observamos nas fontes como as práticas obedeciam a critérios, classificam-se segundo categorias e objetivos específicos. Essas questões revelam uma formalidade das práticas, sendo assim, uma das tarefas da historiografia seria medir os distanciamentos, ou as relações, entre as formalidades das práticas e das representações (Certeau, 2011). Assim, os projetos educacionais modernos estavam envolvidos em “lutas de representações” (Chartier, 1991) sobre o que era considerado saudável e moralmente aceito, em consonância com a representação de educação moderna, o que não significa que penetravam de forma homogênea nos espaços escolares dos CIEPs. Além disto, no manuseio das fontes, os documentos foram organizados em três categorias: (i) arquitetura dos edifícios escolares (Castro, 2009; Dórea, 2000, 2013); (ii) normas de higiene (Gondra, 2004; Vigarello, 1996); e (iii) tempo e espaço de fruição do corpo no currículo (Oliveira & Linhares, 2011). A partir dessas dimensões, definimos os nossos indicadores de levantamento e análise. Para a dimensão de arquitetura dos edifícios escolares, os indicadores são: deslocamentos permitidos e prescritos, espaços de trabalho escolar, mobiliário e instalações da escola. Os indicadores para a segunda dimensão, normas de higiene, são: abluções corporais,

³ O acervo está organizado por meio de siglas referente às séries, volumes e pastas conforme a localização do documento. Por exemplo: DR, gbII, 1994.00.00.V3. e DR, gbII, 1994.00.01 Pasta IV. O DR refere-se a Darcy Ribeiro, gbII ao segundo governo Brizola, 1994 ao ano em que foi produzido e/ou publicado, V3 ao volume e, no segundo caso, o número da pasta. Para este estudo, ao citarmos qualquer documento deste acervo, seguiremos estas referências.

alimentação e vestimenta dos alunos. Por fim, o tempo e o espaço de fruição do corpo no currículo possuem como indicadores: composição do currículo, divisão dos tempos de aprendizado, intervalo e recreação e locais destinados a aprender.

Os CIEPs na perspectiva de Darcy Ribeiro

Devemos destacar que a inserção de novos projetos (culturais, sociais e médicos) na proposta curricular, a criação de novos espaços educativos e a construção de prédios escolares arquitetonicamente planejados indicavam mudanças significativas naquele momento no cuidado com as camadas populares após a abertura política. É importante ressaltar que o nome CIEP não se refere apenas ao processo de escolarização, pois sua própria designação indicava que essas unidades eram centros integrados de educação pública, em um sentido mais amplo. Segundo Ribeiro (1986), “o CIEP é uma verdadeira escola-casa, que proporciona a seus alunos múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aula com recreações, esportes e atividades culturais” (p. 47). Em outra passagem, Darcy reforça essa característica: “Os CIEPs exercem adicionalmente a função de autênticos centros culturais e recreativos numa perspectiva de integração efetiva com a comunidade” (Ribeiro, 1986, p. 43). Embora a marca da escolarização seja central nesse programa, os CIEPs tinham como proposta ser um braço do Estado ao fornecer um equipamento cultural que atendesse às crianças e à comunidade em seu entorno com serviços de escolarização, saúde, cultura, esporte, lazer. Nesse sentido, a escola deveria ser um centro de sinergia cultural e deveria, também, prestar atendimento básico de assistência médica aos alunos. A categoria “escola” era englobada no conceito dos CIEPs na medida em que o ideário era transformar esses espaços em equipamentos culturais fomentadores de uma emancipação das camadas populares.

Esse novo modelo de escola foi dirigido às crianças das classes populares com o intuito de aumentar as oportunidades educacionais e reduzir as desigualdades de acesso aos bens culturais e aos cuidados de saúde, negados às crianças das classes populares e aos seus familiares. O discurso que amparava a base da política era que o governo deveria criar uma escola que oferecesse oportunidades de aquisição de “capital cultural” (Bourdieu & Passeron, 2014) pelas crianças pobres, tal como era oferecido, de forma privada, aos filhos das classes média e alta (Ribeiro, 1986).

Para embasar um projeto educacional que tivesse como objetivo maior distribuição do “capital cultural”, seria preciso uma nova estruturação. Por isso, nos CIEPs foram impostas mudanças, tanto no planejamento pedagógico (organização do tempo das disciplinas, composição do currículo, organização do espaço de ensino) quanto na capacitação dos profissionais para atuar nessa proposta. O horário integral dos CIEPs previa aulas de núcleo comum, recreação, artes, educação física, sessões de estudos dirigidos, animação cultural, atendimento médico e dentário, além de tempo de leitura, alimentação completa e práticas higiênicas (banho e escovação dentária) (Ribeiro, 1986).

Darcy Ribeiro tinha inspiração no projeto educacional de Anísio Teixeira, pois, como dizia: “Anísio exerceu uma influência muito grande sobre mim” (Ribeiro, 1990, p. 111). Teixeira (1977) defendeu durante boa parte de sua vida uma escola pública de tempo integral para as camadas populares que socializasse saberes e práticas como forma de suprir as necessidades daqueles que vinham de um ambiente de baixa sinergia cultural, pois a escola deveria oferecer “oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos” (p. 129). Outro ponto de contato entre Darcy e o projeto anísiano referia-se à escola de tempo integral que deveria ter equipamentos adequados à sua missão (arquitetura escolar) e ao papel do professor, pois ambos acreditavam que uma escola de tempo integral exigia professores capacitados e integralmente dedicados às escolas (Teixeira, 1977)⁴.

Os CIEPs eram a materialização desta inspiração intelectual que tinha na estratégia de ampliação da jornada escolar a intenção de implantar inovações educacionais no sistema educacional brasileiro. Os CIEPs tentaram romper com a tradição curricular presente na rede pública do ensino do estado do Rio de Janeiro. Era um projeto de educação de tempo integral, baseado nos ideais pedagógicos e metodológicos das pedagogias ativas, que deveria construir projetos culturais e sociais voltados ao estreitamento da relação entre escola e comunidade. Darcy Ribeiro, o principal idealizador desse programa, ambicionava construir tempos e espaços para a oferta de experiências de vida, produção de cultura e formação dos alunos.

Darcy Ribeiro concebia um projeto educacional que, em sua perspectiva, tinha claros objetivos democráticos. Desse modo, o intelectual liberal Darcy Ribeiro estava envolto em um projeto que contava com o apoio institucional de um governo estadual de centro-esquerda, liderado por Leonel Brizola. Enfim, não se tratava de um projeto educacional autoritário,

⁴ Teixeira (1977) afirma que a escola primária visando, acima de tudo, à formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência, não pode limitar as suas atividades a menos do que o dia completo. Deve e precisa ser de tempo integral para os alunos e servida por professores de tempo integral.

disciplinador, com objetivos pragmáticos de formação de mão de obra para os interesses do capital econômico, mas, sem dúvida, tinha suas contradições inerentes às representações de uma elite intelectual sobre as necessidades educacionais das classes populares. Em outras palavras, seria esta elite intelectual a responsável por idealizar uma escola democrática voltada à autonomia e/ou emancipação das classes populares.

Os CIEPs foram planejados como um instrumento de mediação entre o Estado e as camadas populares, no sentido de fornecer as ferramentas necessárias de organização e luta no seio de uma sociedade patrimonialista e desigual que passava a viver o processo de redemocratização. Essa combinação de socializar as ferramentas produzidas pela cultura dominante com as camadas populares e, ao mesmo tempo, reconhecer e valorizar os diferentes modos culturais de existência do povo, transforma os CIEPs em um bom exemplo para pensarmos as aporias da escola de hoje. Como socializar as ferramentas e valores da cultura burguesa e, ao mesmo tempo, valorizar os saberes e experiências culturais trazidos pelas camadas populares para escola?

O modelo de escolarização dos intelectuais envolvidos no projeto dos CIEPs se funda na modernidade, a partir dos ideais iluministas, que aposta na escola como instituição central de lutas contra o preconceito e contra a tradição. Essa instituição teria como ideal a emancipação e autonomia dos indivíduos, pois o sujeito, ao fazer uso da razão, poderia libertar-se da dependência e da minoridade (Lovisolo, 1989). Por certo, esse argumento de universalização e legitimação da educação pública estava presente desde a Revolução Francesa, e este argumento também esteve presente na defesa da educação pública por parte dos intelectuais brasileiros que podem ser denominados, sem um melhor rótulo, de “liberais igualitaristas” (Vita, 2002).

A justificativa dos CIEPs não desconsiderava o argumento iluminista e civilizatório, pois, para Darcy Ribeiro, o ato de socializar os saberes acumulados e a norma culta da língua eram instrumentos de luta e meios de emancipação das camadas populares, pois “um elemento fundamental da proposta pedagógica do CIEP é o respeito cultural dos alunos. As crianças pobres sabem e fazem muitas coisas que garantem sua sobrevivência, mas, por si sós, não têm condições de aprender o que necessitam para participar da sociedade letrada” (Ribeiro, 1986, p. 48). De acordo com Ribeiro (1986), a tarefa principal do CIEP era “introduzir a criança no domínio do código culto, mas valorizando a vivência e bagagem de cada uma delas. A escola deve servir de ponte entre os conhecimentos já adquiridos pelo aluno e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada” (p. 48).

Nesta idealização, Darcy Ribeiro concebia os CIEPs como um espaço de expressão da cultura popular, da organização de festas comunitárias e da organização da comunidade local no seio de uma escola democrática. Com isso, ele enfatizava a dimensão romântica ao enunciar sua representação de escola, pois introduz argumentos que indicam que a escola também deve possibilitar a expressão das identidades do povo.

Darcy Ribeiro reproduz no projeto dos CIEPs a aporia permanente e crescente da escola na modernidade que tenta conciliar as matrizes historicamente inconciliáveis do Romantismo e do Iluminismo. Como é citado no livro político produzido no segundo governo Brizola, o CIEP é “uma ponte viva que leva a comunidade para dentro da escola e vice-versa” (Ribeiro, 1986, p. 48).

Essa tese da conciliação foi levantada e trabalhada por Lovisoló (1990) quando analisou a proposta educacional de Paulo Freire. É importante aqui demarcar essa aporia para demonstrarmos como o projeto de Darcy para educação do corpo também tinha uma forte ênfase no autocontrole, nos cuidados do corpo, nas formas de deslocamento e de expressão oral no espaço escolar. Seu projeto era expressamente civilizador das crianças das camadas populares e, ao mesmo tempo, criava espaços de interlocução com a cultura popular.

A educação do corpo nos CIEPs

O programa do CIEP pode ser analisado, retrospectivamente, como uma experiência que se constituiu em mais um dos capítulos da história da educação brasileira na busca de construir uma escola voltada para superar determinados níveis da desigualdade de oportunidades educacionais. Portanto, os CIEPs podem ser analisados a partir de diversos aspectos; nossa opção aqui foi focalizar a educação do corpo expressa no projeto de escolarização dos CIEPs.

Nesse sentido, o currículo dos CIEPs – aqui entendido como espaço contestado, como um dos balizadores da cultura escolar e/ou das experiências escolares⁵ – sistematizava a educação dos corpos dos alunos para além dos tempos e espaços destinados ao esporte, às artes e à educação física.

⁵ Nesse sentido, trabalhamos aqui com o conceito de cultura escolar definido por Julia (2001) como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (p. 9).

A educação do corpo nos CIEPs tinha na arquitetura escolar um dos seus pilares. Nos documentos e entrevistas sobre os CIEPs, eram expostas as normas de uso de tempos e espaços escolares e o projeto de mediação entre saberes escolarizados e as formas de expressão da cultura popular. A mediação se estabelecia em recuperar e valorizar a expressão da cultura popular ao mesmo tempo que pretendia civilizar os corpos como direito e instrumento de luta das camadas populares numa sociedade injusta e desigual.

A partir destes preceitos, os CIEPs foram projetados por Oscar Niemeyer⁶ tendo como base uma arquitetura que deveria ser funcional ao abrigo de crianças das 8 às 17 horas. Além disto, suas construções deveriam permitir diferentes experiências escolares e culturais. As edificações eram compostas por três blocos. No bloco principal ficavam as salas de aula, o centro médico, a cozinha, o refeitório, os banheiros e um grande pátio coberto. No segundo bloco, o ginásio com vestiários, a quadra polivalente e a arquibancada para o desenvolvimento de aulas de educação física, apresentações teatrais, shows, esporte comunitário etc. O terceiro bloco tinha dois andares: no primeiro ficava a biblioteca, no segundo a moradia para alunos residentes com a família responsável⁷ pelo processo de ressocialização de crianças.

Nos CIEPs, o aprendizado e o conhecimento não deveriam ocorrer apenas dentro da sala de aula, por isso, a arquitetura escolar era central na proposta, pois deveria oferecer espaços para outras experiências. De acordo com o *Plano de Estudo Básico* dos CIEPs,

a construção e sistematização do conhecimento não se dá somente dentro da sala de aula, todos os espaços da Unidade – quadra de esporte, a biblioteca, as salas de Estudo Dirigido e Vídeo-educação e os espaços culturais – deverão ser trabalhados pedagogicamente pelos professores e todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos⁸.

Os espaços eram gestados para eventos como exposições, shows, bandas, filmes e apresentação de vídeos, o que indicia que os usos dos espaços iam para além das convenções escolares, com a clara intenção de operar mudanças na cultura escolar e comunitária.

Por sua vez, o prédio principal foi estruturado para receber a grande quantidade de alunos prevista no projeto. Os CIEPs concebiam a acomodação de até mil estudantes,

⁶ Oscar Niemeyer é considerado um dos nomes mais respeitados e arrojados da arquitetura moderna internacional.

⁷ Essa família era representada pelos pais sociais previstos no Projeto Alunos Residentes.

⁸ Arquivo Fundar DR, gbII, PEE 1994.00.00 Pasta II.

permitindo a livre circulação das turmas por toda a unidade nas largas rampas centrais que ligavam os pavimentos e nos longos corredores.

De acordo com Monteiro (2009)⁹, professora que participou da gestão do projeto dos CIEPs no segundo governo Brizola, os espaços amplos e abertos tinham a intenção de permitir aos alunos “vivenciarem a liberdade e aprender que as regras são necessárias para a convivência respeitosa e solidária” (Monteiro, 2009, p. 37). Mesmo que as intenções não sejam mecanicamente reproduzidas no cotidiano, observamos aqui que a crença estava em educar os corpos em circulação numa escola ampla e com diferentes oportunidades de expressão e aprendizagem.

Devemos indicar que a arquitetura dos CIEPs projetou salas de aula com paredes baixas, que tanto serviam para a maior circulação de ar no espaço interno do prédio quanto deveriam se tornar limitadoras da voz dos professores e alunos. Embora existissem relatos sobre o cotidiano dos CIEPs que descreviam uma balbúrdia generalizada, com gritos de professores e alunos¹⁰, seu projeto educacional prescrevia que essa escola deveria ensinar novas formas de comunicação e de comportamentos no espaço escolar. Os CIEPs deveriam educar as vozes e transformar a cultura escolar diante dos desafios da aprendizagem. Todavia, a arquitetura por si só não era potente para ressignificar os usos dos espaços por professores e alunos, que traziam em sua bagagem outras experiências escolares. De fato, a cultura escolar não se produz apenas pela representação normativa de funcionamento da escola, pois ela é fruto da interação dos atores sociais no espaço do currículo.

Na proposta educacional dos CIEPs, a educação deveria ir muito além do ler, escrever e contar. Nessa linha de argumentação, Bomeny (2009) afirma que os CIEPs faziam parte de um plano de educação que ambicionava o desenvolvimento do país e daquela parte da população, alijada de oportunidades educacionais. Nessa direção, os CIEPs seriam um espaço fundamental sustentado por um ideário civilizador no qual a “escola pública, aberta a todos, em tempo integral, era receita para iniciar nos códigos de sociabilidade, tratamento e relacionamento e preparo para a vida em sociedade” (Bomeny, 2009, p. 114).

⁹ Ana Maria Monteiro foi diretora da Faculdade de Educação da UFRJ e integrante da equipe que implantou o PEE (1991-1994).

¹⁰ Arquivo Fundar DR, gbI, 1980.09.00.V4.

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

O espaço físico dos CIEPs/CAICs e as atividades aí desenvolvidas requerem que os alunos percebam que o comportamento de cada um determina o do conjunto. É dever da equipe de Direção capitanear esse processo, exigindo que os professores se responsabilizem pela educação dos seus alunos no que diz respeito à conservação de todo o material escolar, bem como no que se refere aos hábitos e às atitudes sem os quais não se vive em sociedade. É fundamental que o professor crie nos seus alunos o hábito de falar baixo, hábito de andar sem correrias pelos corredores, de participar, na sua vez, das diversas atividades, de cuidar do material que é comum a todos¹¹.

Em seu projeto educacional, no que diz respeito à arquitetura da sala de aula, dizia Darcy Ribeiro que “as divisórias baixas da sala de aula são recomendadas exatamente porque, ao contrário do que foi dito¹², forçam as professoras a não gritar. Se o fizessem seriam ouvidas em toda escola. A tranquilidade é um ingrediente importante na escola”¹³.

Observe que a questão de educação da voz era uma marca que articulava arquitetura com o comportamento no espaço escolar.



Figura 1 – Entrevista de Oscar Niemeyer para o jornal *O Globo*

Fonte: Niemeyer (2006)

¹¹ Arquivo Fundar DR, gbII, PEE 1994.00.00 Pasta III.

¹² Trecho retirado do Arquivo da Fundar no qual se transcreve uma entrevista de Darcy Ribeiro concedida ao jornal *O Globo*. Neste trecho, Darcy rebate as críticas que o modelo arquitetônico do CIEP recebia, principalmente as divisórias baixas das salas de aula.

¹³ Arquivo Fundar DR, gbII, PEE 1989.01.00 Pasta VI.

Essas particularidades na arquitetura dos CIEPs, corredores amplos e divisórias baixas, elucidam a intenção de intervenção no comportamento dos agentes escolares, a partir da noção de um tipo de comunicação que primasse pelo tom de voz baixo ao falar. Para Darcy Ribeiro, a escola deveria realizar intervenções no comportamento das crianças, no sentido de criar autocontrole no tom de voz e na forma agitada de comunicação presente na cultura popular.

Nesse sentido, é possível observar a intencionalidade que se tinha ao oferecer espaços para fruição dos corpos dos alunos e, ao mesmo tempo, ensiná-los a controlar seus gestos, vozes e movimentos nos espaços escolares. Com isso, podemos afirmar que o projeto dos CIEPs dava indicações de como a prática educativa dos professores poderia atuar na construção da cultura escolar daqueles espaços.

O professor poderá criar códigos de comportamentos com os próprios alunos, fazendo com que eles mesmos estabeleçam as normas de convivência. Poderá criar sinais sonoros ou visuais em que as crianças identifiquem atitudes permitidas e proibidas, poderá criar um Conselho de Ética, com sua turma, para avaliar atitudes de cada um; promover campanhas com finalidades como coleta de lixo, limpeza da sala etc.

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

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

O professor deverá estimular comportamentos considerados pelo conjunto como bons, tendo sempre em vista que a vida escolar é oportunidade ímpar para o exercício da cidadania¹⁴.

A socialização em sala de aula também fazia parte do processo civilizatório e deveria proporcionar momentos para as ações e intervenções no corpo a partir dos preceitos das pedagogias ativas. As mesas utilizadas nas salas de aula, na sala de informática e na do Projeto Estudo Dirigido foram idealizadas para o trabalho em dupla ou em grupo, e indicavam que a arrumação da sala poderia variar em função do tipo de turma, da matéria aplicada ou da metodologia adotada. Não havia nas salas de aula mesas individuais, pois elas comportavam dois alunos.

¹⁴ Arquivo Fundar DR, gbII, PEE 1994.00.00 Pasta III.



Figura 2 – Sala de Aula do CIEP

Fonte: Arquivo Fundar DR, foto 280, nº 192

A padronização da mesa para até dois alunos deveria promover o aumento da sociabilidade e a valorização do trabalho em grupo como uma das marcas das pedagogias ativas presentes nos CIEPs. Todavia, os alunos se apropriavam do espaço a partir de suas experiências anteriores, e os docentes também traziam uma experiência pregressa sobre como ensinar e aprender no ambiente escolar.

O espaço preparado para o trabalho em grupo eram as salas de Estudo Dirigido. Nelas, as mesas eram arrumadas de forma que os alunos ficassem em grupos de quatro estudantes. Por meio de um sistema de rodízio, todas as turmas frequentavam essas salas, que serviam como espaços educativos para o desenvolvimento da leitura e da pesquisa.

Contudo, o programa educacional dos CIEPs enfrentou vários obstáculos para se projetar na cultura escolar, tanto por parte dos docentes quanto dos alunos que ingressavam nessas escolas. Com isso, Darcy Ribeiro enfrentou disputas com o sindicato dos professores¹⁵ ao declarar sua preferência por professores recém-formados, pois estes ainda não tinham adquirido os “vícios” da cultura escolar enraizada em nosso sistema educacional. Cunha (2009) discorre sobre os enfrentamentos entre professores e o governo. Em seus termos:

¹⁵ Em 1987, o sindicato dos professores estabeleceu a sigla Cepe (Centro Estadual dos Profissionais de Educação), pois passou a incluir todo os profissionais da educação. Atualmente chama-se Sepe (Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação).

Como vimos, as teses convergiam com os diagnósticos que se vinha fazendo a respeito do caráter discriminatório da escola (ver por exemplo, Cunha 1975) e não pouparam os professores como instrumentos dessa discriminação, qualificando-os (sem usar esses termos) de incompetentes, cúmplices e até mesmo de beneficiários do descaso para com a educação das crianças pobres. Assim, não se poderia esperar pronta aceitação do magistério, ainda mais no momento em que sua auto-estima crescia, na medida mesmo de afirmação do Centro Estadual de Professores, cuja legitimidade havia sido reconhecida pelos vitoriosos nas eleições para o governo estadual, já durante a campanha 1982 (Cunha, 2009, p. 138).

No sentido de educar os docentes nos princípios pedagógicos idealizados para os CIEPs, o programa previa a formação de professores por meio das Escolas de Demonstração (1º PEE) e o Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral (2º PEE)¹⁶. Era “ponto de honra para Darcy Ribeiro que só trabalhassem nos CIEPs professores recém-formados. Ele não admitia incorporar professores antigos sob a alegação de que já carregavam vícios difíceis de corrigir” (Bomeny, 2008, p. 112). Darcy partia de um ponto de vista pragmático, no qual a mudança da cultura escolar era uma difícil tarefa e seria dificultada pela presença de professores que estivessem há muito tempo na profissão.

Observemos que a dimensão civilizatória do projeto dos CIEPs pode ser caracterizada pela descrição do diretor do CIEP 299 sobre a rotina escolar:

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

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

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

Voltam para as atividades, passam por um lanche ligeiro, às 14 horas, com um suco e biscoito e, mais tarde, por volta das 16 horas, encerram com um jantar, que quase sempre é uma sopa saborosa e muito forte¹⁷.

¹⁶ Foram pensadas para o 1º PEE as chamadas Escolas de Demonstração, instaladas em locais para acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica dos CIEPs, recebendo periodicamente professores e funcionários que já atuavam ou iriam atuar nos CIEPs para visitas demonstrativas e realização de estágios. No 2º PEE foi criada a Diretoria de Capacitação do Magistério, responsável pela coordenação geral da formação em serviço e pela aplicação do Curso de Atualização de Professores de Escolas de Horário Integral (Monteiro, 2009).

¹⁷ Arquivo Fundar DR, gbII, PEE 1989.01.00 Pasta XI (CIEP 299).

A rotina escolar dos CIEPs era condicionada ao estrito controle do tempo. O horário escolar previa uma grande movimentação dos alunos e um intenso rodízio entre as atividades na escola. O funcionamento exequível dessa rotina, de circulação de diversas turmas pela escola, demandava controle do tempo e uma educação do corpo para que os alunos aprendessem e respeitassem os modos culturais de viver a escola em um projeto integrador. Por exemplo, sobre a questão das atividades físicas, citada pelo diretor da escola para se referir às aulas curriculares de Educação Física, podemos observar que, no projeto do PEE, que dava base aos CIEPs, defendia-se que o objetivo das atividades físicas era impulsionar e desenvolver as crianças de forma integrada ao processo de ensino-aprendizagem¹⁸. Desse modo, as “atividades físicas” naquele momento histórico, como anunciadas no projeto arquitetônico dos ginásios esportivos, eram compreendidas como o conjunto de práticas esportivas e ginásticas organizado pelo programa curricular de Educação Física dos CIEPs (Gurgel, 2018). Em seus termos, nos documentos: “Esportes e Educação Física. A integração das atividades físicas ao processo de aprendizagem escolar agiliza o desenvolvimento dos alunos, melhorando seu desempenho global”¹⁹. Por isso, a Educação Física era concebida também a partir de suas inter-relações com os outros componentes curriculares. A proposta era integrar os conteúdos, sem que a Educação Física fosse isolada, como uma disciplina oferecida no contraturno com alto índice de faltas e abandono. Enfim, a disciplina Educação Física era a sistematizadora das “atividades físicas” e ganhava maior espaço no currículo de uma escola integral, não sendo apenas uma atividade complementar nas prescrições do currículo. Ao contrário, ela deveria relacionar-se com outros conhecimentos e práticas presentes em outras disciplinas como: Animação Cultural, Educação para Saúde, Educação Artística, que foram objetos da investigação de Gurgel (2018).

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

¹⁸ Arquivo Fundar DR, gbII, PEE 1994.00.00 Pasta IV.

¹⁹ Arquivo Fundar DR, gbI, 1986.00.00.V2.

O refeitório era o espaço para quatro encontros diários que envolviam alunos, funcionários, professores e diretores, tornando-se um local de socialização e práticas educativas de alimentação e de sentar-se à mesa. Observemos que o projeto civilizatório estava presente na socialização de como comer e se comportar como parte do aprendizado sistemático dos movimentos e gestos corporais definidos como adequados durante a refeição, isto é, uma educação do corpo para gozar os prazeres da mesa de forma autocontrolada.

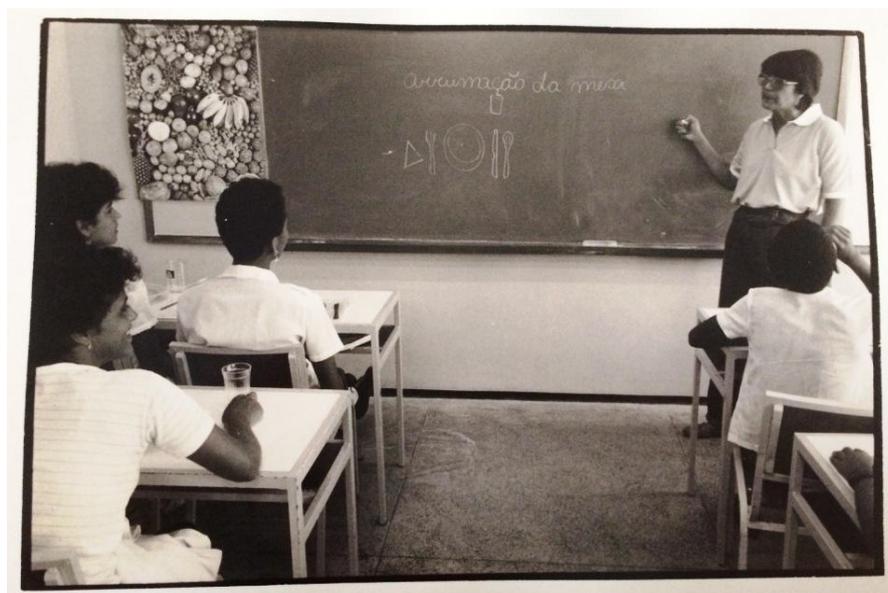


Figura 3 – Quadro com escrito “Arrumação da mesa”

Fonte: Arquivo Fundar. DR/foto 280 n° 269

As formas de regulação e práticas educativas estavam presentes no refeitório dos CIEPs, tais como a representação do bom-convívio à mesa, o uso correto dos talheres, a limpeza das bandejas, a posição correta de sentar-se, a escovação dentária e o aprendizado de uma alimentação saudável. Ribeiro (1986) descreve como deveria ser esta sistematização:

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

Darcy Ribeiro concebia a educação como um ato civilizatório e de cidadania das pessoas simples, e entendia que a escola deveria transmitir novos hábitos e refinar condutas para modificar o comportamento dos alunos, seja nas refeições ou nos modos de comunicação.

Observemos que a agenda do higienismo, guardadas as diferenças de contexto, ainda permanecia nesse projeto de escolarização dos corpos. Nesse sentido, os CIEPs pretendiam oferecer todo o suporte necessário para a formação de atitudes e hábitos socialmente estabelecidos a partir dos padrões julgados civilizados.

Embora as iniciativas do projeto educacional do CIEPs tivessem como objetivo uma distribuição mais equitativa de um “capital cultural” (Bourdieu & Passeron, 2014), concomitantemente elas colaboram para a valorização de uma cultura tida como civilizada, legítima nos grupos sociais dominantes, que deveria ser simbolicamente apreendida na educação das massas.

Houve, sem dúvida, nestes tempos e espaços, uma “luta de representações” em relação ao que era considerado apropriado ou não em termos de educação do corpo das classes populares. Essas lutas têm a particularidade de expor as estratégias simbólicas que “determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade” (Chartier, 1991, p. 184). Ao observarmos as contradições das propostas educacionais dos CIEPs, percebemos as lutas provenientes das diferentes representações sobre a educação do corpo pelo comportamento considerado civilizado, ou seja, construído culturalmente como elevado em seus princípios morais, como parte de um “capital cultural” que opõe o “bom-gosto” e o que é considerado como vulgar (Bourdieu, 2015).

A própria dicotomia entre uma proposta educacional centrada nas classes populares e outra de cunho erudito revela uma representação depreciativa sobre as crianças sem amplo acesso ao “capital cultural”, no sentido de associar sua identidade, como criança pobre, a valores tidos como incivilizados, como a indisciplina, o falar alto, o descontrole dos corpos e dos desejos, como características exclusivas deste grupo social. Perguntamos se estas características, representadas principalmente pela indisciplina, não são provenientes de diferentes estratos sociais ou diferentes contextos culturais.

O projeto educacional moderno no Brasil deu grande centralidade à educação das massas, fato relevante para a constituição de uma identidade nacional que, segundo Carvalho (1998), congregou intelectuais com diferentes posicionamentos políticos desde os anos de 1920 no país. Contudo, esta centralidade revela, também, representações sobre as classes populares, que nessa luta são imbuídas de uma identidade estigmatizadora, como se as crianças ricas, por uma questão de acesso ao “capital cultural”, fossem detentoras de um “estado fundamental”, traduzido em práticas como posturas corporais, habilidades linguísticas, capacidades intelectuais, ou seja, de um capital que lhe concede distinção (Bourdieu, 2015) e, ao contrário,

as crianças pobres estivessem em um estado de incivilidade. Seriam, assim, incultas, desprovidas de “capital cultural” por necessitarem de uma intervenção governamental idealizada por parte de uma elite intelectual iluminada.

Entretanto, mesmo com essas contradições, na esteira de uma interpretação que não desconstrói, mas ressalta os desvios da modernidade, projetos educacionais como os CIEPs permitiram a democratização e o acesso a políticas de educação e saúde que não podem ser confundidas com disciplinarização dos corpos, políticas autoritárias e/ou fascistas. Ao observarmos a integração entre educação popular e políticas públicas de saúde no interior dos CIEPs, verificamos também a intenção por parte deste projeto educacional de levar às classes populares condições objetivas mais próximas da educação acessada pelas crianças oriundas das classes ricas.

Como exemplo, destacamos o investimento na estruturação de equipamentos e equipes de profissionais de saúde no interior das escolas. A unidade, chamada Núcleo da Saúde, estava localizada no pavimento térreo e era composta por um consultório odontológico, um consultório de enfermagem e um consultório médico, que teriam sido equipados para oferecer assistência primária de qualidade e tratamento odontológico completo. Além dos equipamentos usados, tais como cadeira de dentista, maca, instrumentos específicos de intervenção (estetoscópio, pinças, colheres de dentista, balança médica), de acordo com Ribeiro (1986),

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

A assistência médica era outra dimensão importante presente na proposta educativa dos CIEPs. A ideia era formar o aluno para ser agente disseminador de hábitos saudáveis na comunidade. O papel da saúde no projeto dos CIEPs pode ser vislumbrado nos documentos administrativos:

a saúde é de suma importância para o ser humano e a higiene é uma das formas de preservá-la. No momento em que se toma consciência da necessidade da higiene como fator importante na prevenção de doenças, já começa a batalha contra a moléstia²⁰.

²⁰ Arquivo Fundar DR, gbII, PEE 1994.00.00 Pasta III.

Essa representação de saúde foi de certa forma incorporada pelos agentes institucionais. Vejamos o relato do diretor do CIEP 299, que destaca uma das campanhas de saúde na sua unidade:

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

Seguimos a receita do shampoo natural com ervas, fornecida pelo SEEPE, e junto à comunidade, conseguimos a quantidade suficiente de ervas e sabão de coco para o preparo, que desse para banho de todos os alunos durante 5 dias. Isto foi feito na própria escola, numa integração: gabinete médico, animação cultural, professores e serventes²¹.

Essa passagem está documentada no arquivo Fundar com toda intencionalidade, pois essa foi uma carta do diretor da referida unidade demonstrando seu alinhamento com a proposta dos CIEPs. A carta indica as possibilidades de integração dos agentes escolares dos CIEPs (professores, animadores culturais, núcleo de saúde, serventes e diretor) com a comunidade para a promoção da saúde a partir de um problema concreto.

De acordo com o Relatório da Equipe Técnico-Pedagógica no CIEP Avenida dos Desfiles, o horário das refeições e higiene corporal era executado em sistema de rodízio.

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

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

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

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

Tem-se notado a necessidade de se colocar tapetes antiderrapantes dentro dos boxes porque o piso molhado fica muito escorregadio e há perigo de queda das crianças²².

²¹ Arquivo Fundar DR, gbII, PEE 1989.01.00 Pasta XI.

²² Arquivo Fundar. CIEP – Avenida dos Desfiles. Equipe de Orientação Técnico-Pedagógica. Relatório da Equipe – julho de 1986.

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

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

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

Cada turma deverá dirigir-se ao banho, 10 minutos antes do horário previsto²³.

As propostas curricular e arquitetônica dos CIEPs foram planejadas para a prática educativa da higiene corporal. Foi preciso inserir no currículo horários para o banho e a escovação dentária, além das ações educativas para esse fim. A arquitetura dos CIEPs instaura ginásios com vestiários amplos para meninos e meninas para as devidas práticas de ablução corporal. A saúde era parte integrante do currículo, “inserindo-se no processo pedagógico através de ações no âmbito da promoção da saúde e da prevenção de seus agravos, envolvendo todos os setores da escola e estendendo-se às famílias dos alunos e às comunidades das quais são parte”²⁴.

Considerações finais

Este estudo procurou compreender a educação do corpo na proposta de escola de tempo integral dos CIEPs, a partir das propostas curricular e arquitetônica. O currículo previa a organização dos tempos e espaços escolares com práticas voltadas para uma educação dos corpos. Observamos indicações explicitadas sobre este aspecto, presentes na arquitetura dos prédios escolares e nos tempos e espaços específicos de socialização (salas de aula, corredores, refeitório), além do peso das prescrições voltadas para a saúde dos alunos e da comunidade local.

²³ Arquivo Fundar. DR, gbII, PEE 1994.00.00 Pasta III.

²⁴ Arquivo Fundar DR, gbII, PEE 1994.00.00 Pasta III.

O currículo prescrito nos documentos indica que a proposta de intervenção no corpo visava refinar o comportamento, inculcar novos hábitos, produzir novas sociabilidades e relações entre a escola e a comunidade.

Por fim, a educação do corpo tinha a intenção de criar hábitos e costumes definidos como civilizados pela sociedade ocidental. Entre os hábitos inseridos no processo educativo dos CIEPs, os hábitos higiênicos eram um dos mais valorizados, pois, para seu principal idealizador, Darcy Ribeiro, a higiene pessoal se apresentava como importante forma de prevenção de doenças e boa saúde para camadas populares que viviam em condições insalubres.

O projeto educacional teria, assim, o objetivo de transformar o comportamento das crianças pobres, como se as ricas não tivessem a necessidade de uma educação do corpo por herdarem das famílias seu “capital cultural”. Obviamente, essa “luta de representações” (Chartier, 2002), no jogo simbólico de valorização de determinado “capital cultural” que transforma a escola em uma instituição reprodutora das desigualdades sociais (Bourdieu & Passeron, 2014), justifica e embasa as críticas aos projetos educacionais que tenham como objetivo a autonomia e/ou emancipação das classes populares a partir de uma concepção iluminista. Entretanto, interpretamos que, embora o projeto dos CIEPs partisse de uma representação estigmatizadora, sobretudo por parte de Darcy Ribeiro, em relação às crianças provenientes das classes populares, imputando-lhes uma identidade próxima à incivilidade, sua proposta educacional teve o mérito de estruturar a escola pública no sentido de propiciar acesso a equipamentos de saúde, lazer e cultura. Concluímos que projetos educacionais como os CIEPs não podem ser inviabilizados e/ou desqualificados por seus princípios modernos, mas sim repensados a partir de suas representações.

Referências

- Bomeny, H. (2001). *Darcy Ribeiro: sociologia de um indisciplinado*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Bomeny, H. (2008). Salvar pela escola: programa especial de educação. In M. M. Ferreira (Org.), *A força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro* (pp. 95-127). Rio de Janeiro: Alerj, CPDOC/FGV.
- Bomeny, H. (2009). A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. *Em aberto*, 21(80), 109-120.
- Bourdieu, P. (2015). *A distinção: crítica social do julgamento* (2a ed). Porto Alegre: Zouk.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (7a ed). Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, M. M. C. (1998). *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)* (4a ed). Bragança Paulista: Edusf.
- Castro, C. D. (2009). *O espaço da escola na cidade: CIEP e arquitetura pública escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Certeau, M. (2011). *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense.
- Chartier, R. (1991). O mundo como representação. *Estudos Avançados*, 5(11), 173-191.
- Chartier, R. (2002). *A história cultural: entre práticas e representações* (2a ed). Lisboa: Difel.
- Courtine, J. J. (2008). Introdução. In A. Corbin, J. J. Courtine, & G. Vigarello. *História do corpo: 3. As mutações do olhar: o século XX* (pp. 4-23). Petrópolis: Editora Vozes.
- Cunha, L. A. (2009). *Educação, Estado e democracia no Brasil* (6a ed). São Paulo: Cortez Editora.
- Dórea, C. R. D. (2000). Anísio Teixeira e as políticas de edificações escolares no Rio de Janeiro (1931-1935) e na Bahia (1947-1951). In *Anais da 23a Reunião Anual da Anped* (pp. 1-9). Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu.
- Dórea, C. R. D. (2013). A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. *Educar em Revista*, (49), 161-181.
- Elias, N. (1994). *O processo civilizador: volume 1: uma história dos costumes* (2a ed). Rio de Janeiro: Zahar.
- Gondra, J. (2004). *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: Eduerj.
- Gurgel, M. P. (2018). *As práticas corporais sistematizadas dos Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987/1991-1994)*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, (1), 9-43.
- Lovisoló, H. (1989). *A tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e idéias atuais*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV.

- Lovisoló, H. (1990). *Educação popular: maioria e conciliação*. Salvador: OEA, UFBA, EGBA.
- Mauss, M. (1934). *Les techniques du corps*. Saguenay: Université du Québec à Chicoutimi.
Recuperado de http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/6_Techniques_corps/techniques_corps.pdf
- Mauss, M. (2003). *Sociologia e antropologia*. São Paulo: CosacNaify.
- Monteiro, A. M. (2009). Ciep – escola de formação de professores. *Em aberto*, 21(80), 35-49.
- Niemeyer, O. (2006, 6 de junho). Uma aula não precisa ser ministrada aos berros (P. Marquero, R. Berta, & S. Schmidt, Entrevistadores). *O Globo*, 15.
- Oliveira, M. A. T., & Linhares, M. A. (2011). Pensar a educação do corpo na e para a escola: indícios no debate educacional brasileiro (1882-1927). *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 389-408.
- Oliveira, M. A. T., & Vaz, A. F. (2004). Educação do corpo: teoria e história. *Perspectiva*, 22(esp.), 13-19.
- Rago, L. M. (2004). A invenção do cotidiano na Metrópole: sociabilidade e lazer em São Paulo, 1900-1950. In P. PORTA (Org.), *História da Cidade de São Paulo: a cidade na primeira metade do século XX* (pp. 387-435). São Paulo: Paz e Terra.
- Ribeiro, D. (1986). *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch Editores.
- Ribeiro, D. (1990). *Testemunho*. São Paulo: Siciliano.
- Ribeiro, D. (1995). *O novo livro dos CIEPs*. Brasília: Cartas.
- Rocha, H. H. P. (2003). *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Higiene de São Paulo (1918-1925)*. Campinas: Mercado das Letras.
- Soares, C. L. (2015). Educação do corpo. In F. J. Gonzalez, & P. E. Fensterseifer (Orgs.), *Dicionário crítico de educação física* (3a ed, pp. 219-225). Ijuí: Unijuí.
- Teixeira, A. (1977). *Educação não é privilégio*. São Paulo: Ed. Nacional.
- Vidal, D. G. (2013). 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educação e Pesquisa*, 39(3), 577-588.
- Vigarello, G. (1996). *O limpo e o sujo: uma história da higiene corporal*. São Paulo: Martins Fontes.

Vita, Á. (2002). Liberalismo igualitário e multiculturalismo. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, (55-56), 5-27.

Submetido à avaliação em 08 de janeiro de 2018; revisado em 13 de agosto de 2018; aceito para publicação em 13 de setembro de 2018.