



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LÍVIA ALMEIDA FIGUERÊDO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA:
MEMÓRIAS DE UMA EXPERIÊNCIA PIONEIRA NA BAHIA**

Salvador
2015

LÍVIA ALMEIDA FIGUERÊDO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA:
MEMÓRIAS DE UMA EXPERIÊNCIA PIONEIRA NA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas

Salvador
2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Figuerêdo, Livia Almeida.

Educação integral na escola pública : memórias de uma experiência pioneira na Bahia / Livia Almeida Figuerêdo. – 2015.

127 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Educação integral - Bahia. 2. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. 3. Programa Mais Educação (Brasil). 4. Memória coletiva. 5. Pesquisa qualitativa. I. Viégas, Lygia de Sousa. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.98142 – 23. ed.

LÍVIA ALMEIDA FIGUERÊDO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA:
MEMÓRIAS DE UMA EXPERIÊNCIA PIONEIRA NA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas – Orientadora _____
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza _____
Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Jaqueline Kalmus _____
Universidade de São Paulo

Salvador, 28 de agosto de 2015

Dedico este trabalho a minha família.
Tenho muito orgulho de cada um de vocês e da nossa história juntos.
A vocês, todo o meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

*Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade*

Raul Seixas

Agradeço a todos do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Aos diretores Gedean e Jutália que autorizaram a realização da pesquisa e a todos os educadores com os quais convivi na Escola Parque e na Escola Classe IV: Ivonilde, Augusta, Adriano, Magnólia, Marilene, Marília, Conceição, Felipe, Nildes, Samira, Arilene, Dona Marlene, que me recebeu em sua casa para uma conversa, e aos meus queridos depoentes Mendes, Claudinea, Maridaura e Darci cuja generosidade em partilhar suas memórias tornou este trabalho possível.

Agradeço a Lygia, orientadora sempre presente, que me guiou com comprometimento, paciência e carinho durante todo o processo de mestrado. A partir de você pude desver o mundo, abrindo caminhos para outros possíveis em mim. Obrigada por me acolher em seu ninho de pintinhos.

Aos colegas do mestrado, do EPIS e do Fórum sobre Medicalização da educação e da sociedade junto dos quais lutei em favor de uma educação emancipada dos processos de exclusão e opressão social. Muito obrigada Cácio, Ariane, Sarah, Pérola, Ronald, Antônio, Klessyo, Graça, Carmedite, Lili, Bel, Elaine, Meire e Hélio. Vocês me oportunizaram, cada um a sua maneira, experiências que deixaram cicatrizes em minha memória.

Aos professores da FACED/UFBA que partilharam comigo seus saberes, vivências e comprometimento, me inspirando a prezar pelo trabalho de pesquisa e aos colegas com os quais convivi às quintas e sextas-feiras mais divertidas do mestrado. Dentre esses, agradeço especialmente a Ronald, cuja companhia matinal durante o deslocamento para as aulas, transformou uma simples carona em um momento de deleite da vida e da filosofia que tanto prezo.

Agradeço a professora Marilene Proença de Souza e ao professor Roberto Sidnei pelo olhar generoso e orientações feitas durante o exame de qualificação. Bem como a Jaqueline Kalmus, que veio somar na melhoria da qualidade do trabalho durante a defesa.

Agradeço também a FAPESB, que a partir do financiamento garantiu a tranqüilidade e o tempo necessário para me dedicar à pesquisa.

Agradeço a todos os amigos que me acolhem em suas vidas e corações e regam com amor as flores que povoam o jardim de minha alma, especialmente Queli e Jaci companheiras de uma vida que mesmo distantes se fazem sempre presentes.

Agradeço também aos meus “xodós” da UNIVASF, em especial ao meu querido professor Marcelo e ao pessoal do Conexões de Saberes. Vocês são minha raiz e meu lar. Carrego tudo o que vivemos em meu coração.

Agradeço a Jarryer pela presença amorosa e risonha em minha vida. O amor que cultivamos permite que a gente planeje e realize a vida juntos.

Finalmente, agradeço a minha família, minha mãe Eliene, meu pai Leovaldo, minha irmã Luana e minha avó Ildete, mestres e companheiros no amor, na resistência, na fé e na esperança, elementos sem os quais não teria finalizado esta jornada.

*Os cientistas dizem que somos feitos de átomos,
mas um passarinho me contou
que somos feitos de histórias.*

Eduardo Galeano

FIGUERÊDO, Livia Almeida. Educação integral na escola pública: memórias de uma experiência pioneira na Bahia. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

A presente pesquisa objetivou compreender a educação integral a partir da experiência pioneira realizada no Centro Educacional Carneiro Ribeiro-Escola Parque. Para tanto, à luz da psicologia social e da psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica, realizamos entrevistas semiestruturadas, em regime de memória, com quatro pessoas que vivenciaram o processo de escolarização integral na instituição entre as décadas de 1950 e 1960, e hoje assumem na mesma escola a função de professores. Somado a isso, realizamos consulta ao acervo documental mantido na instituição. A partir dos depoimentos, organizamos um mosaico de memórias que, dialogados com recortes de jornais, permitiram-nos entrar em contato com o processo de escolarização e os acontecimentos vividos pelos depoentes na instituição no referido período, articuladas com a experiência presente. As narrativas e os documentos revelam a materialização da educação integral na vida diária escolar, nos permitindo refletir acerca das contradições da implementação da educação integral. Neste sentido, a pesquisa aqui relatada assume uma função política fundamental, na medida em que viabiliza a oportunidade de repensar os caminhos propostos para a educação pública brasileira à luz de sua experiência.

PALAVRAS CHAVE: Educação Integral- Bahia. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Programa Mais Educação. Memória coletiva. Pesquisa qualitativa.

FIGUERÊDO, Livia Almeida. Educação integral na escola pública: memórias de uma experiência pioneira na Bahia. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ABSTRACT

This research aimed to understand the integral education from the pioneering experiment conducted in Centro Educacional Carneiro Ribeiro- Escola Parque. Therefore, in the light of social psychology and school and educational psychology from a critical perspective, we conducted semi-structured interviews, in memory regime, with four people who experienced the whole schooling process at the institution between the 1950s and 1960s, and today take at the same school as teachers. Added to this, we consult the documentary collection kept at the institution. From the testimony we organize a mosaic of memories with newspaper clippings that allowed us to get in touch with the educational process and the events experienced by witnesses in the institution during that period, linked with this experience. The narratives and documents reveal the realization of comprehensive education in school everyday life, allowing us to reflect on the contradictions of the implementation of comprehensive education. In this sense, the research reported here is of fundamental political function, in that it enables the opportunity to rethink the ways proposed to the Brazilian public education in the light of their experience.

KEYWORDS: Integral Education - Bahia. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Programa Mais Educação. Collective Memory. Qualitative research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Atividade do setor de recreação.....	63
Figura 2- Atividade do setor de recreação.....	63
Figura 3- Atividade do setor de recreação.....	64
Figura 4- Atividade do setor de recreação.....	64
Figura 5- Atividade do setor de recreação.....	65
Figura 6- Atividade do setor de trabalho.....	69
Figura 7- Atividade do setor de trabalho.....	69
Figura 8- Atividade do setor de trabalho.....	70
Figura 9- Atividade do setor de trabalho.....	70
Figura 10- Atividade do setor de trabalho.....	71
Figura 11- Atividade do setor de trabalho.....	71
Figura 12- Atividade do setor de trabalho.....	72
Figura 13- Manchete "Aqui o estudo tem o sentido da vida".....	78
Figura 14- Manchete: "Morte suspeita no poço do elevador".....	81
Figura 15- Manchete: "Comissão vai apurar morte de Anísio".....	82
Figura 16- Manchete: "Escola Parque é hoje uma" sombra do passado".....	84
Figura 17- Manchete: "A obra de Anísio Teixeira encontra-se abandonada".....	85
Figura 18- Manchete "Brincando e aprendendo no fim de semana".....	87
Figura 19- Manchete "Mutirão ressuscita a Escola Parque".....	88
Figura 20- Manchete "Escola Parque funciona com toda sua capacidade".....	89
Figura 21- Manchete "Escola Parque será reinaugurada amanhã".....	91
Figura 22- Manchete: "Escola Parque, experiência inovadora que completa 60 anos".....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAICs	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CIACs	Centro Integrados de Atendimento à criança
CIEPs	Centro Integrados de Educação Pública
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
ICEIA	Central de Educação Isaías Alves
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NICC	Núcleo de Informação e Conhecimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	14
1.1	ENCONTRO COM O TEMA.....	14
1.2	SITUANDO A PESQUISA.....	16
2.	EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: A REEDIÇÃO DE UMA IDEIA.....	21
2.1	A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO DISCURSO OFICIAL: UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	21
2.2	EM BUSCA DE UMA “ESCOLA NOVA”: A HISTÓRIA DE UMA IDÉIA.....	25
2.3	O CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO: A EDUCAÇÃO INTEGRAL NASCEU NA BAHIA	29
3.	O CAMINHO METODOLÓGICO.....	35
3.1	O TRABALHO COM A MEMÓRIA.....	35
3.2	O ESTUDO DE CASO NA ESCOLA PARQUE: OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	38
3.3	PROCEDIMENTOS	39
3.3.1	A consulta ao acervo documental- Memorial Anísio Teixeira: achados e reflexão	39
3.3.2	As entrevistas.....	40
3.3.3	A interpretação das memórias.....	42
4.	OS DEPOENTES E O MOSAICO DE MEMÓRIAS.....	45
4.1	APRESENTANDO OS DEPOENTES.....	45
4.1.1	Mendes.....	45
4.1.2	Claudinea.....	50
4.1.3	Darci.....	53
4.1.4	Maridaura.....	56
4.2	O MOSAICO DE MEMÓRIAS.....	58
4.2.1	A vida escolar no Centro Educacional Carneiro Ribeiro: entre as Escolas Classe e a Escola Parque.....	59
4.2.1.1	<i>O Setor de recreação</i>	60

4.2.1.2	<i>O Setor de Trabalho</i>	65
4.2.1.3	<i>O setor de artes</i>	72
4.2.1.4	<i>O setor de socialização</i>	73
4.2.1.5	<i>A Biblioteca</i>	75
4.2.1.6	<i>A alimentação</i>	75
4.2.1.7	<i>Dona Carmem Teixeira: uma figura marcante</i>	76
4.2.2	Marcos vividos pelos depoentes: dialogando com os recortes de jornais	78
4.2.2.1	<i>Manchete: “Aqui o estudo tem o sentido da vida”</i>	78
4.2.2.2	<i>A Ditadura Militar</i>	80
4.2.2.3	<i>A morte de Anísio Teixeira em 1971</i>	81
4.2.2.4	<i>O processo de decadência do Centro</i>	83
4.2.2.5	<i>Enfrentando a decadência: as reformas</i>	87
4.2.2.6	<i>A chegada do Programa Mais Educação no Centro</i>	94
4.3	OPINIÃO, PENSAMENTO, CRÍTICAS E SUGESTÕES	97
4.3.1	A educação integral hoje no Brasil	97
4.3.2	A educação integral no Centro Educacional Carneiro Ribeiro hoje	98
4.3.3	A educação integral nas demais escolas	101
4.4	EPÍLOGO	102
5.	REFLEXÕES A PARTIR DAS MEMÓRIAS	104
5.1	EDUCAÇÃO INTEGRAL: A SERVIÇO DO QUÊ?	104
5.2	ESCOLARIZAÇÃO EM TEMPOS DE MILITARISMO	108
5.3	ATRAVESSAMENTOS POLÍTICOS NA ESCOLA E A RESISTÊNCIA DOS PROFESSORES	111
5.4	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E AS INCERTEZAS DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL	113
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICE A- Roteiro de Entrevista.....	121
	APÊNDICE B- Modelo Termo de consentimento livre e esclarecido- TCLE.....	124
	ANEXO A- Carta de Anuência da Instituição.....	125
	ANEXO B- Termo de aprovação CONEP.....	126

1. INTRODUÇÃO

*O passado é que veio até mim,
como uma nuvem, vem para ser reconhecido;
apenas não estou sabendo decifrá-lo.*

João Guimarães Rosa

1.1 ENCONTRO COM O TEMA

O objetivo da presente pesquisa é compreender a Educação Integral a partir da experiência pioneira no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Trata-se de uma instituição escolar inaugurada na Bahia em 1950, visando a inaugurar a oferta de educação integral na rede pública do país, possuindo, portanto, valor inestimável para pensar a temática. Para tanto, realizamos entrevistas individuais, em regime de memória, com pessoas que viveram o processo de escolarização na instituição entre as décadas de 1950 e 1960, e hoje assumem, na mesma escola, a função de educadores.

A delimitação da pesquisa está associada à minha experiência durante a graduação em psicologia na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Desde o primeiro ano do curso, estive engajada em projetos de pesquisa e extensão em contextos escolares da rede pública de ensino de Juazeiro-BA e Petrolina-PE, contextos nos quais fui experimentando, na vivência com os diversos atores da cena diária escolar, o meu fazer enquanto psicóloga na interface com a educação.

Tive o primeiro contato com a perspectiva da educação integral a partir do Programa Mais Educação (PME), política de governo instituída em 2007, durante a Presidência de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). De acordo com o discurso oficial, o programa visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. (BRASIL, 2007)

No ano de 2010, na condição de estudante do curso de Psicologia e estagiária da Pró-Reitoria de Integração da Univasf, participei do desenvolvimento de ações de extensão universitária com vistas a fortalecer a perspectiva da educação integral no ensino básico. Nesta vivência, acompanhei de perto o modo como o programa foi colocado em ação em uma escola pública no município de Juazeiro-BA.

Atenta ao modo como as relações institucionais desenvolviam-se, senti-me instigada a conhecer os meandros da vida diária naquela escola, a fim de me aproximar do modo concreto

e situado com o qual construía suas práticas atravessadas pelas ações do PME. Assim, realizei uma pesquisa no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo objetivo foi compreender os significados atribuídos pelos professores à educação integral diante do contexto de implantação do Programa Mais Educação. Essa pesquisa culminou na produção de um artigo científico, apresentado como requisito para obtenção do título de Bacharel em Psicologia em novembro de 2011 e, posteriormente, publicado na Revista Práxis Educacional¹.

Ao final de um ano de convivência, no qual realizamos observações e entrevistas, a pesquisa apontou para os seguintes aspectos vivenciados na escola acompanhada: o PME foi posto em ação na escola de modo hierarquizado, sem uma consulta à experiência dos agentes escolares e marcado pelo descuido com as modificações estruturais e formação dos professores na perspectiva da educação integral. Este funcionamento disseminou mal-estar e conflitos entre os agentes escolares e culminou na rejeição ao programa. (FIGUEREDO & RIBEIRO, 2013).

Tais achados sinalizavam a necessidade de darmos maior visibilidade aos acontecimentos que se desenrolam dentro das instituições escolares a partir da introdução de políticas educacionais. Guiada por esta compreensão, ingressei no Mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia (UFBA), no segundo semestre de 2013. Assim, iniciei o processo de pesquisa cujos caminhos percorridos serão aprofundados na presente dissertação cuja organização está descrita a seguir.

Inicialmente, apresentamos o tema e problemática da pesquisa. Dando seguimento, na segunda seção adentramos o discurso oficial presente no Programa Mais Educação e examinamos a dimensão histórica da educação integral no Brasil, tecendo uma reflexão a partir do ideário presente no Movimento Escola Nova e nas proposições de Anísio Teixeira. Posteriormente, apresentamos o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, experiência pioneira de educação integral inaugurada em Salvador-Bahia em 1950.

Na terceira seção, abordamos a metodologia da pesquisa, apresentando os fundamentos do trabalho de campo, os participantes e os procedimentos adotados na pesquisa de campo e análise do material construído.

A quarta seção compõe a apresentação dos depoentes e suas memórias. Antes de entrar nas memórias propriamente ditas, apresento brevemente cada um dos depoentes. Na

¹ FIGUEREDO, Lívía, A. e RIBEIRO, Marcelo, S. S. Significados da Educação Integral: a experiência dos professores diante da implantação do Programa Mais Educação. Revista Práxis Educacional, v. 9 nº 15. Vitória da Conquista, jul./dez 2013. Pág. 57-77.

sequência, o “Mosaico de Memórias” é apresentado a partir de dois eixos: no primeiro, são abordadas as memórias relativas à vida no CECR, narradas pelos depoentes de modo livre; no segundo, trazemos as memórias narradas a partir dos recortes de jornais coletados no arquivo documental mantido na escola. Em seguida, traremos opiniões, críticas e sugestões feitas pelos depoentes em relação ao tema e, finalmente, faremos um epílogo, no qual os depoentes expressam sua compreensão e sentimentos em relação à experiência de relatar suas memórias.

Na quinta seção apresento breves reflexões, feitas a partir da articulação entre as memórias e o referencial teórico adotado, qual seja, a Psicologia Social, e a perspectiva escolar e educacional em uma perspectiva crítica. Ao final, na sexta seção são tecidas as considerações finais da pesquisa.

Espero que a leitura das páginas que seguem possa mobilizar ações coletivas em prol da melhoria da qualidade da educação básica oferecida na rede pública de ensino.

1.2. SITUANDO A PESQUISA

Como dito anteriormente, o objetivo da presente pesquisa é compreender a Educação Integral a partir da experiência pioneira no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) para tanto, nosso ponto de partida foi o estudo do Programa Mais Educação (PME) implantado em 2007 com vistas a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. (BRASIL, 2007).

Tal projeto, longe de ser novidade, inspirou-se em proposta inaugurada pelos idealizadores do Movimento Escola Nova, na década de 1930, com destaque para o renomado educador Anísio Teixeira, o qual se apoiava na compreensão de que a melhoria da qualidade da educação poderia ser alcançada a partir da ampliação da jornada escolar e da organização curricular na perspectiva de uma formação integral.

Parte constitutiva do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), conjunto de metas e ações executoras que objetiva a melhoria da qualidade da educação, o PME configura-se como uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, que propõe a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, como forma de qualificar a aprendizagem do sujeito. Aposta que, valorizado em todas as suas dimensões, o aluno desenvolveria de forma mais adequada suas potencialidades. (BRASIL, 2009).

A partir de então, a defesa pela ampliação da jornada e organização curricular na perspectiva da educação integral tem sido apresentada como estratégia de qualificação da melhoria da educação escolar e indução de uma política pública de educação integral no país.

Divulga-se, também no discurso oficial contemporâneo, o desejo de aproximação entre vida e escola, a partir de uma prática educativa que contemple as várias dimensões formativas do educando. Neste sentido, sugere-se um esforço coletivo de co-responsabilização entre escola, família, setores sociais e comunidade local sobre o ato de educar, que passa a ser visto não apenas como uma função escolar e pedagógica, mas também como possibilidade de garantir a proteção social e formação para a cidadania. (BRASIL, 2007).

Segundo Gemelli (2013), a defesa pela ampliação da jornada escolar e a oferta de atividades compensatórias significando uma educação integral permanece inalterada no discurso oficial. Tal discurso tem atrelado a visão da escola como um espaço de proteção, no qual os filhos das classes empobrecidas estariam protegidos das vulnerabilidades às quais estariam expostos em função do suposto abandono familiar. A referida autora sublinha ainda a adjetivação desqualificadora feita aos pobres no texto da Portaria Normativa do PME quando utiliza palavras como violência, drogas e vulnerabilidade como sinônimos do pobre e da pobreza.

Diante desse discurso que promete “educar e proteger”, algumas questões são pertinentes de serem lançadas: educar para quê e proteger quem? De qual educação o poder público está falando? Sobre que concepções e condições concretas estão sendo educadas as crianças e jovens das escolas públicas?

No que concerne às condições nas quais o PME tem sido colocado em ação nas escolas, durante a pesquisa que realizei em uma escola pública do município de Juazeiro-Bahia, mencionada na apresentação, chamou-me à atenção o modo como os professores foram apartados do processo de construção das atividades na escola, a falta de adequação do espaço físico no qual eram realizadas as atividades do programa, além do modo conflituoso como aconteciam as relações entre professores efetivos da escola e monitores do PME. Em função dessas vivências, a presença do PME na escola era percebida pela comunidade escolar como um problema.

Para as pessoas com as quais convivi, o PME não correspondia à educação integral. Ao contrário, caracterizavam-no como “mais” uma política “de faz de conta” imposta às escolas de modo verticalizado, sem o devido preparo da estrutura física, material e formação docente e que, em função disso, não teria efeito positivo sobre a melhoria da qualidade da educação.

Ao fazerem tal crítica, retomavam as experiências históricas de escolas que funcionavam em tempo integral, com estrutura apropriada, currículo diversificado e professores trabalhando em regime integral, para exemplificar o que entendiam como educação integral. (FIGUERÊDO e RIBEIRO, 2013).

Sabe-se que a ação de repensar a identidade da escola brasileira, tentando direcioná-la para a formação integral dos educandos, não é novidade no país. (CAVALIERE, 2002). Este é um discurso que tem uma história de quase cem anos, na qual os nomes são mudados, entretanto os objetivos e a ideologia que sustentam a concepção da política permanecem inalterados. (SILVA, G., 2013).

Assim, levada a examinar a história das primeiras iniciativas de educação integral no país, percebe-se que, dentre os principais precursores da concepção de educação integral, Anísio Teixeira² ocupa lugar de destaque. (CAVALIERE, 2010). Na condição de Secretário da Educação e Saúde do Estado da Bahia entre 1947-1950, dentre outros feitos, Anísio Teixeira construiu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, experiência pioneira na oferta de educação integral na escola pública brasileira.

Operacionalizado na capital da Bahia em 1950, o CECR, que ficou conhecido internacionalmente como “Escola Parque da Bahia” e permanece em funcionamento até os dias atuais, foi destacado por seu pioneirismo e relevância em vários trabalhos científicos na área da educação: Éboli, (1969); Almeida, (1988); Rabello, (1992); Cavaliere (2010); Silva, G., (2013); Gemelli, (2013) e Silva, M., (2014).

De acordo com o discurso oficial, o ideário presente nos escritos de Anísio Teixeira foi retomado como referencial na idealização do PME. Entretanto, contradizendo a isso, minha experiência de pesquisa acerca do tema, no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso, revelou um desencontro entre a experiência histórica de educação integral e o modo como o Programa estava sendo colocado em ação nas escolas.

Tendo ingressado no mestrado, permaneci problematizando a tentativa de indução da educação integral nas escolas a partir do PME. Assim, iniciei a pesquisa de campo na Escola-Classe IV e na Escola Parque, dois dos oito prédios que constituem o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, além de ter livre acesso ao Memorial Anísio Teixeira, acervo documental mantido na Escola Parque, no qual ficam os arquivos datados da inauguração do CECR até os dias atuais. Logo nas primeiras aproximações com esses espaços, veio à tona a desarticulação

² Para conhecer a biografia de Anísio Teixeira recomendamos: Lima, 1978 e Viana Filho, 2008.

entre o PME e as experiências históricas de escolas integrais, identificada na pesquisa anterior, trazendo à tona a relevância do pioneirismo da instituição para pensar o tema.

Assim, convocada pelo campo a imergir na experiência histórica do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e atendendo às orientações feitas durante o exame de qualificação, estabeleci o seguinte objetivo para a presente pesquisa de Mestrado: compreender a Educação Integral a partir da experiência pioneira do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Para tanto, realizei entrevistas individuais, em regime de memória, com pessoas que viveram o processo de escolarização na instituição nas décadas de 1950 e 1960; bem como pesquisa nos arquivos históricos da escola.

Ressalto que todos os depoentes, atualmente, são educadores na instituição, o que confere a cada um, as experiências de educando e educador, o que, a meu ver, qualifica ainda mais o valor das suas narrativas para a compreensão do tema.

Diante do contexto de reedição da política de educação integral no país, olhar para a história dessa perspectiva, a partir de uma escola inaugurada na Bahia em 1950, cujo pioneirismo na oferta de educação integral possui valor inestimável para pensar a temática no país, é um compromisso ético-político do qual não podemos nos furtar. O “Centro Popular de Educação”³ representa um elo de encontro entre o presente e o passado da proposta de educação integral no país. Neste sentido, o estudo dessa experiência, nos parece o melhor caminho para compreender os modos de expressão da educação integral na atual política educacional.

Assim, no âmbito dessa dissertação, pretendo promover ao leitor o encontro com os relatos de memória de testemunhas vivas do processo pioneiro de escolarização integral. Alegro-me em afirmar que o nascedouro dessa perspectiva foi aqui na Bahia. Logo, cientes de que “um bom filho à casa torna”, sigamos ao encontro das origens da educação integral no Brasil, apontando suas continuidades e rupturas.

Recomendo ao leitor que siga atento ao que sinalizou Ecléa Bosi:

A memória oral, longe da unilateralidade para a qual tendem certas instituições, faz intervir pontos de vista contraditórios, pelo menos distintos entre eles, e aí se encontra a sua maior riqueza. Ela não pode atingir uma teoria da história nem pretender tal fato: ela ilustra o que chamamos hoje a História das mentalidades, a História das Sensibilidades. (2003, p. 15)

³ Essa denominação foi utilizada por Anísio Teixeira durante o discurso de inauguração do Centro em 21 de setembro de 1950, cuja transcrição está disponível em: www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm

Quiçá seja possível fortalecer, a partir desse encontro, a construção coletiva de uma educação, referenciada na experiência formativa dos educandos e educadores, cujas memórias podem nos ajudar a compreender os limites e as possibilidades da educação integral no país.

2. EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: A REEDIÇÃO DE UMA IDEIA

Tendo em vista que, para compreender a política de educação integral no Brasil em seu formato recente é preciso recuperar seu trajeto histórico, o presente capítulo está assim organizado: inicialmente, apresentamos o discurso oficial mais recente da educação integral, por meio de apontamentos em torno do Programa Mais Educação. Em seguida, o capítulo envereda pelo passado, trazendo elementos do ideário escolanovista e das contribuições de Anísio Teixeira, que culminaram na experiência inaugural do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia.

2.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO DISCURSO OFICIAL: UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Conforme dito anteriormente, o Programa Mais Educação é uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais lançada em 2007 com o objetivo de fomentar a educação integral nos territórios escolares. Entretanto, a defesa dessa perspectiva tem quase cem anos de história, tornando fundamental refletirmos acerca do que pretende a política oficial atual, sem perder de vista o diálogo com a perspectiva histórica dessa proposta.

Instituído no Brasil através da Portaria Interministerial nº 17, em 24 de abril de 2007, o PME integra-se às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Configura-se, segundo o discurso oficial, como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, cuja implementação dá-se por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar. (BRASIL, 2007)

Essas ações incluem os campos da educação, arte, cultura, esporte e lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, para o cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, para a garantia da proteção social e da formação para a cidadania, incluindo as perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (BRASIL, 2009)

Referindo-se à operacionalização do PME, o Manual Operacional de Educação Integral (2013), salientou: “é fundamental que a escola estabeleça relações entre as atividades do Programa Mais Educação e as atividades curriculares”. (p. 10). Para tanto, foi sugerido que as “ofertas formativas” sejam organizadas a partir da escolha de atividades entre os macrocampos: acompanhamento pedagógico; comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; cultura, artes e educação patrimonial; educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica, esporte e lazer; direitos humanos; e promoção à saúde. Estes se interligam com as quatro áreas de conhecimento constantes no currículo da base nacional comum – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A escolha das atividades a serem desenvolvidas fica a critério das especificidades de cada escola.

De acordo com o discurso oficial declarado no Programa Mais Educação, pretende-se ampliar a jornada escolar, sem perder de vista o papel central da escola no projeto de desenvolvimento integral do ser. Isso demanda uma noção ampliada do conhecimento e da função educativa que pressupõe uma reconfiguração da prática em direção a outros tempos, espaços e oportunidades educativas que contemplem as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva. (BRASIL, 2009)

Análise crítica de Gemelli (2013) acerca da Portaria de instituição do programa, na qual consta uma extensa exposição de “considerandos” que servem à justificação da implantação do PME nas escolas, constata a defesa da escola como espaço de proteção social às crianças e jovens contra as mazelas vividas em função da pobreza. Além disso, denuncia a utilização dos termos vulnerabilidade social, drogas, violência, risco e carências como sinônimos da pobreza e do pobre.

Diante do risco e da carência, tomados no discurso oficial como sinônimo de pobreza, o PME divulga a necessidade de serem oportunizadas às crianças das classes populares o acesso, a partir da escola, a um espaço de cuidado que, supostamente, não teriam no grupo familiar. Assim, o poder público propõe mais saúde, mais lazer, mais cultura, e enfim, sugere “Mais Educação” para aqueles que carecem.

Objetivando a oferta de “outras oportunidades formativas” que possam garantir uma formação integral aos pobres, o programa prevê, também, o diálogo entre o “saber popular” e o “saber escolar”. Para tanto, utiliza como instrumento pedagógico a “Mandala dos Saberes”, mecanismo orientador dos atores escolares na construção de seus projetos políticos pedagógicos. (BRASIL, 2009)

Os conceitos de “intersectorialidade”, “gestão no território” e “cidade educadora” aparecem com frequência no discurso oficial declarado, na defesa por uma concepção de educação cuja tarefa de educar não seja exclusividade da escola. Assim, convida a família e outros atores/setores da comunidade local a participar ativamente da formação integral das crianças e jovens (op. cit).

Examinando as finalidades do PME, Peixoto (2009, p.4) afirma que “não se trata de um projeto de universalização das condições para a compreensão do patrimônio que a humanidade acumulou, mas de um projeto de conformação àquilo que se faz no lugar em que os indivíduos moram”. Sublinha ainda, sérias distorções na operacionalização do programa:

No lugar da ampliação dos espaços, o uso de instalações existentes na comunidade. No lugar da contratação de pessoal qualificado, a contratação de estagiários e o uso crescente do trabalho voluntário (...). No lugar da ciência, o senso comum travestido de singularidades culturais locais. No lugar da escola voltada à educação integral, a escola convertida em prisão integral, destinada à ocupação do tempo livre com aquilo que é considerado capaz de garantir proteção social: artes, cultura, esporte, lazer. (p.4)

Circunscritas às características acima, torna-se pertinente lançar as seguintes questões: qual tem sido o projeto histórico para o Brasil? De que modo este projeto é explicitado nas políticas educacionais atuais? Ele inclui os interesses das classes empobrecidas?

Gaudêncio Frigotto, no esforço por analisar a primeira década do século XXI, quanto à relação entre projeto societário e educação, afirma que o “Lulismo” dá continuidade à política macroeconômica. Ou seja, não rompeu com a conciliação de classes e manteve os privilégios de uma minoria em detrimento da maioria desvalida. Logo, o circuito que produz a desigualdade não foi rompido. Salienta que os processos educativos e institucionais (políticas educacionais da educação básica à pós-graduação) resultam das concepções e práticas neoliberais de 1990 e são baseados na cultura produtivista e de precarização do trabalho docente. Neste sentido, afirma que estamos aprisionados à “pedagogia dos resultados” e sinaliza o desejo em contribuir de forma radical para “abrir os circuitos de nossa história” (2011).

Tratando mais diretamente do projeto educacional que sustenta o PME, Peixoto (2009) qualifica-o como uma ação de conformação e contenção, cuja concepção de educação não permite a superação da exclusão e opressão a qual os empobrecidos permanecem expostos.

Para a referida autora, realidade fatural é que existem duas escolas, uma oferecida para os ricos e outra destinada aos pobres, cujas diferenças não podem ser eliminadas por leis,

decretos, portarias ou cartas de intenções. Sugere que para modificar esta situação é preciso lutar, também, em favor do acesso ao conhecimento científico (idem).

Atentos ao conteúdo ideológico expresso nos marcos regulatórios do PME, estratégia atual que fomenta a educação integral as escolas, é preciso retornar à história da concepção da educação integral no país identificando sua matriz ideológica (CHAUÍ, 1980).

Sabe-se que toda política social está inserida num projeto político e ideológico mais amplo, sendo necessário analisá-lo em sua perspectiva de totalidade. Nessa direção, Konder (1992) nos lembra:

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. (p 37)

Maria Helena Souza Patto auxilia-nos a olhar de modo complexo para o processo de escolarização, de modo especial para a história da escolarização dos empobrecidos, maioria da população da escola pública brasileira. Esta importante psicóloga brasileira inaugurou na década de 1980, dentro da psicologia, a possibilidade de nos repensarmos enquanto ciência, a partir das contribuições do materialismo histórico dialético, tendo, como destaque de sua produção teórica o clássico livro: *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*⁴, no qual enfatiza a constituição social e histórica dos fenômenos escolares em oposição à naturalização.

Patto (1990/2010) denuncia que, historicamente, temos atribuído à classe empobrecida, a qual é renegada toda sorte de privações de direitos, a culpa pelo fracasso escolar do qual tem sido o principal alvo, revelando que ideias preconceituosas e estereotipadas sobre a classe trabalhadora têm sido utilizadas para escamotear o antagonismo e as contradições inerentes a uma sociedade capitalista dividida em classes. A autora ressalta que tais visões, marcadas na história das ideias e do fazer pedagógico e psicológico, ainda hoje determinam o planejamento de políticas públicas educacionais.

Assim, a referida autora nos ensina a examinar cuidadosamente a história e compreender a serviço do quê são propostas as políticas educacionais. Somente assim, declara

⁴ O referido livro foi publicado pela primeira vez em 1990. Tendo atingido ampla repercussão nacional, tornou-se a obra mais conhecida da autora. Desde então, tem-se procurado superar visões e práticas naturalizantes, que incorrem no erro de individualizar, psicologizar e patologizar a vida na escola. Caminhamos, a partir da autora, para uma psicologia atenta ao movimento, concreto e de múltiplas dimensões, da vida e dos fenômenos sociais. No âmbito dessa dissertação, utilizaremos a edição do livro publicada em 2010.

Patto (2005a), é possível superar a visão ingênua que muitas vezes mantemos em relação ao que o poder público oferece como a salvação dos problemas educacionais.

Posto o anterior, nos deteremos, a seguir, ao exame da dimensão histórica da educação integral no país que tem no Movimento Escola Nova e na figura de Anísio Teixeira seus principais precursores. O lugar de destaque que ocupam no pensamento educacional e nas ações políticas que fomentam, ainda hoje, a perspectiva da educação integral no país, exige que analisemos mais detidamente suas contribuições, desvelando o ideário que sustentavam e o modo como percebiam as classes empobrecidas na escola.

A análise da história da Educação Integral será realizada a partir dos escritos de Anísio Teixeira, visto sua fundamental contribuição para pensar a temática no país. Os textos utilizados, no âmbito desta dissertação, foram consultados, em versão digital, na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira, mantida pela Universidade Federal da Bahia⁵.

2.2 EM BUSCA DE UMA “ESCOLA NOVA”: A HISTÓRIA DE UMA IDEIA

O modo dominante de pensar a escolaridade no Brasil tem suas raízes históricas na revolução política francesa (1789-1792) e na revolução industrial inglesa (1780). Segundo Patto, “ambas vêm coroar o surgimento de relações de produção inéditas na história”, no seio das quais foram elaboradas “justificativas para uma nova maneira de organizar a vida social” (1990/2010, p. 30).

Diante desse contexto, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932 (e aqui apresentado na edição de 1984), alegava que, em função da expansão industrial e do conseqüente avanço da população urbana, seria preciso “formar para o trabalho” e para a sociedade “moderna” que se instaurava. No olhar dos pioneiros, as práticas de escolarização efetivadas diante do contexto da crescente industrialização e urbanização não davam mais conta de formar o “cidadão”.

Anísio Teixeira, mencionando as tendências da sociedade moderna direcionada para a ciência, indústria e democracia, justificava a necessidade de uma “Escola Nova”. Argumentava que, diante da nova sociedade, a liberdade consistiria na “capacidade de se orientar exclusivamente por uma autoridade interna” na qual as ideias e os fatos fossem examinados “nos seus méritos e resolvidos de acordo com as luzes da razão de cada um.”.

⁵ Cf. <http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/>. Os textos disponibilizados estão sem a numeração de páginas, razão pela qual algumas citações diretas aqui expostas aparecerão apenas com o nome do autor e o ano, seguida de (s/p)

Desse modo, para o autor, a finalidade da escola nova seria preparar um homem capaz de pensar por si e se autodirigir em uma “ordem social, intelectual e industrial eminentemente complexa e mutável”. (1930, s/p)

Tais ideias, segundo Almeida (1988), surgem diante do intenso processo de cientifização que, permitindo o avanço da tecnologia, inaugurou, no pensamento educacional, um discurso que dava ênfase a aspectos técnicos e ativos no desenvolvimento da prática pedagógica. Logo, democratizar o ensino tornou-se o foco de realização fundamental para o desenvolvimento do país, garantindo com isso o acesso de todos à escola, a qual seria norteada para a capacitação do ser cidadão, apto para o mundo do trabalho.

Os argumentos utilizados por Anísio Teixeira, principal difusor desse ideário no país, eram de que a escola não poderia continuar segregada, especializada e direcionada apenas ao preparo de intelectuais. Ela deveria educar os trabalhadores comuns, tornando-os qualificados e especializados tanto para o mundo do trabalho como para a ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia (TEIXEIRA, 1989).

Para o referido autor, com os avanços do conhecimento científico, o ensino deveria ser ministrado “pelo trabalho e pela ação”. Deste modo, sugeria a superação do método expositivo em prol de uma escola “ativa, prática, de experiência e de trabalho” (op. cit.).

Ressaltando seu posicionamento contra o que denominava “a simplificação da escola pública”, que reduziu a prática escolar a simples alfabetização a partir da democratização do acesso iniciada nas décadas de 1920 e 1930, Anísio afirmava que a escola precisava ser repensada em seu funcionamento e seus métodos. (TEIXEIRA, 1989)

Em relação ao acesso dos pobres à escola, cujo quantitativo aumentou em função da democratização, Anísio Teixeira afirmava ser preciso repensar a escola para acolhê-los. Assim propôs que:

A escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas *fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita*, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos. Para esta escola, precisava-se, assim, de um novo currículo, um novo programa e um novo professor. (1989, s/p, grifos nossos)

Assim, argumentou a urgência de uma “escola nova” que, em razão das funções ampliadas, deveria funcionar em tempo integral.

Para Chauí (1980), as condições concretas de vida levam a proposições de explicações utilizadas para manter determinada visão de mundo. Assim, a autora fala-nos sobre ideologia,

em uma perspectiva marxista, a qual define como “um fato social produzido pelas relações sociais com razões determinadas para surgir e se conservar”. (p.13). A autora ressalta, ainda, que a ideologia pretende ocultar a desigualdade social e, para tanto, “cristaliza em verdades a visão invertida do real”. Desse modo, torna-se preciso analisar as condições concretas da realidade histórico-social nas quais se originou determinada visão de mundo.

Examinado o contexto sócio-político da época, importante forma de desvelarmos a serviço do que foi pensada a “Escola Nova”, Maria Helena Souza Patto afirma que o século XIX caracterizou-se por uma contradição básica:

Neste período a sociedade burguesa atinge seu apogeu, segrega cada vez mais o trabalhador braçal e se torna inflexível na admissão dos que vêm de baixo. No nível político e cultural, mantém-se viva a crença na possibilidade de uma sociedade igualitária num mundo onde, na verdade, a polarização social é cada vez mais radical. Entre as pequenas conquistas de uma minoria do operariado e a acumulação de riqueza da alta burguesia cavara-se um abismo que saltava os olhos. (1990/2010, p. 40-41)

Diante deste contexto, o “Manifesto dos Pioneiros”, lançado em 1932, descrevia as finalidades da educação da seguinte forma:

Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação [...] deixa de constituir um privilegio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um caráter biológico, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a hierarquia democrática pela hierarquia das capacidades, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo. (1984, s/p, grifos nossos)

Assim, “coroava-se” a função da escola enquanto instituição redentora capaz de garantir a todos, sem distinção de origem, as oportunidades de ascensão social, até onde permitissem suas aptidões individuais. Tal discurso inerente a visão de mundo liberal teve nos propositores do Movimento Escola Nova de primeira e segunda geração, os principais difusores de suas ideias no Brasil (PATTO, 1990/2010).

Segundo Patto, os princípios escolanovistas tiveram profunda repercussão no pensamento educacional brasileiro a partir dos anos vinte, norteados a política educacional até o início dos anos sessenta. Mobilizados em torno dessa unidade ideológica, os “Pioneiros da

Educação Nova” movimentaram-se nos limites do ideário liberal e invariavelmente partiram da crença na universalização e diversificação do ensino como promotoras da igualdade de oportunidades e garantia de um regime democrático (op. cit.).

Cavaliere (2010), que também sublinha a marca liberal na concepção ideológica da educação integral, afirma que entre os liberais, Anísio Teixeira ocupou lugar de destaque, em função de sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição.

Para Almeida (1988), as raízes da práxis de Anísio Teixeira estão apoiadas nos princípios do liberalismo burguês, de inspiração norte-americana, pela via deweyneana, portanto, pela vertente do liberalismo conservador pragmático.

Fazendo a crítica à pedagogia centrada no método intelectualista e abstrato, Anísio propôs que o aprendizado acontecesse pela experiência. Assim, a nova escola deveria emancipar-se dos “modelos intelectualistas”, tornando-se “moderna, prática e eficiente”, com um “programa de atividade e não de matérias”, “iniciadora nas artes do trabalho e do pensamento reflexivo”. Assim, “ensinaria o aluno a viver inteligentemente e a participar responsabilmente da sociedade”. (TEIXEIRA, 1989, s/p) ⁶.

De acordo com esse ideário, Anísio Teixeira defendia a integração entre “a escola de letras, de iniciação intelectual” e “a prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática.” (1989, s/p). Para tanto, o autor alegava:

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, estudo, de recreação e de arte. (op.cit, s/p)

A solução pensada foi uma escola de educação integral, que funcionasse em tempo integral. Neste sentido, defendia a criação da nova “escola comum” para todos na qual “a criança de todas as posições sociais iria formar a sua inteligência, vontade e caráter, hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente”. Por outro lado, a educação para todos exigia que a escola se transformasse para atender à “multiplicidade de vocações, ofícios e profissões em que a nascente sociedade liberal e progressiva começou a desdobrar-se” (idem.).

⁶ Críticas contundentes a essa perspectiva da educação pela experiência foram feitas por Newton Duarte (2001) e Dermerval Saviani (2008a).

Desse modo, Anísio idealizou um projeto educativo de formação comum do homem e a sua posterior especialização para os diferentes quadros de ocupações. Sendo um dos principais precursores do Movimento Escola Nova em 1930, tal educador já defendia para a educação básica uma “escola nova de educação integral” (1930 s/p).

A partir desses princípios, Anísio construiu, em 1950, na cidade de Salvador-Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, escola pioneira na oferta de educação integral em tempo integral. A seguir, trataremos dos seus princípios, organização e funcionamento.

2.3 O CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO: A EDUCAÇÃO INTEGRAL NASCEU NA BAHIA

Experiência pioneira na oferta de educação integral no Brasil, o “Centro Popular de Educação”, edificado na cidade de Salvador-BA, foi nomeado no ato de sua inauguração, em 21 de setembro de 1950, pelo então governador Otávio Mangabeira, como “Centro Educacional Carneiro Ribeiro”.

A política pública de educação, naquela época, na Bahia, apontava para uma concepção de escola primária pública, gratuita, para “o homem comum” e tinha na pessoa de Anísio Teixeira o principal idealizador do plano educativo materializado na Escola Parque. Deste modo, a concepção pedagógica levada a feito nas escolas relacionava-se com o contexto social. Da zona rural aos núcleos urbanos da capital, as unidades escolares incorporam uma concepção de educação primária imbuída dos princípios escolanovistas (ALMEIDA, 1988).

Inserida em outros nove centros de educação popular que seriam construídos na Bahia como parte do “Plano de Edificações Escolares”, projetado durante a administração de Anísio Teixeira como Secretário da Educação, a “Escola Parque” frequentemente destacada como sua principal obra, foi a única instituição escolar nos moldes da educação integral efetivamente construída no Estado. Em função do seu pioneirismo, seu valor histórico para pensarmos a educação na Bahia e no Brasil é inestimável.

Stela Almeida (1988), ao abordar as transformações econômicas, políticas e sociais ocasionadas pelo processo de industrialização, informa que, com a chegada da Petrobras na região do Recôncavo Baiano, a sociedade transformou-se de agro-exportadora para urbano-industrial. Em decorrência desse processo, emergiram vários problemas sócio-econômicos que se traduziam “na luta de expressivas camadas da população por alimentação, moradia,

transporte, saúde e educação, problemas que afetam mais diretamente os segmentos mais pobres” (1988, p. 24).

Assim, em contradição à prosperidade econômica desencadeada pelo processo de industrialização, via-se a pobreza atingir patamares gigantescos em todo o Estado. Centenas de famílias acumuladas em “casebres de alvenaria” eram submetidas às mais degradantes condições de subsistência. (NUNES, 2009 p. 124)

Foi diante do contexto mencionado acima que o Governo do Estado da Bahia, representado pelo então secretário Anísio Teixeira, idealizou e pôs em funcionamento o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, construído no bairro da Liberdade, em três amplas áreas arborizadas: Caixa d’Água, Pero Vaz e Pau Miúdo, território marcado pela pobreza de seus moradores. O CECR despontava como uma estratégia de superação do problema da chamada “infância abandonada”.

No discurso de inauguração, Anísio (1959) explicou a serviço do quê foi pensada a instituição:

Entre nós, quase toda a infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Pois, com efeito, se tinham pais não tinham lares em que pudessem ser educados e se, aparentemente, tinham escolas, na realidade não as tinham pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado. No mínimo, as crianças brasileiras, que logram frequentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E este abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isto, sempre me pareceu que deveríamos voltar à escola de tempo integral. (s/p., grifos nossos)

Com capacidade para abrigar 4.000 alunos, o CECR foi inaugurado em 1950. Inicialmente funcionaram as Escolas Classe I, II, III, e, em 1955, o “setor de trabalho”, em um galpão construído para a oferta de atividades manuais e artes industriais. Somente na década de 1960 é que o projeto arquitetônico do prédio Escola Parque foi concluído, agregando ao setor de trabalho os setores de recreação, artístico e socializante. Na mesma década, foi construída a Escola Classe IV, que ofereceria o curso ginásial. (ALMEIDA, 1988).

Sobre isso, Hermes Lima afirmou: “a construção do Centro durou mais de dez anos e a razão esteve na falta de recursos próprios do Estado.” (1978, p. 149)

O CECR dispunha, no prédio da Escola Parque, de refeitório para alimentação, 120 banheiros para higiene pessoal das crianças, além de biblioteca, ginásio, quadras poliesportivas e ampla área verde.

De funcionamento integral, as crianças chegavam pela manhã e permaneciam até o final da tarde. Quanto à organização escolar, havia especificidades educacionais para cada turno. Em um dos turnos as crianças permaneciam em uma das Escolas Classes participando de atividades de leitura, escrita, aritmética, ciências físicas e sociais; e no outro turno, na Escola Parque, vivenciando a “escola ativa”, na qual experimentavam práticas recreativas, de educação física, artísticas e de trabalho. Além disso, existiam as atividades nomeadas como “socializantes”, nas quais os alunos, distribuídos em clubes infantis, envolviam-se em práticas que refletiam a vida em sociedade (correio, banco, jornal, rádio). (ÉBOLI, 1969)

Anísio propunha uma educação associada à vida e às práticas sociais e sugeria como caminho a reforma do sistema educativo e a superação do meio período por uma educação do dia inteiro. Falava em uma escola integral que oferecesse aos alunos, de modo articulado, práticas de instrução intelectual em diálogo com atividades de trabalho, educação física e recreação, socialização e artes. (TEIXEIRA, 1959)

Quanto à dinâmica pedagógica, a nova escola utilizaria métodos ativos, práticos e baseados na experiência, que oportunizariam às crianças a participação em atividades sociais, artísticas e de trabalho. Quanto ao funcionamento, as atividades seriam divididas em educação científica, a ser realizada nas escolas classes, e a educação “para a vida”, a ser realizada na Escola Parque. Como método, caberia aos professores desempenhar atividades baseadas na experiência. (idem)

Tendo uma ampla literatura divulgada em torno das temáticas educação e ciência, Anísio Teixeira privilegiou as categorias ciência, trabalho e democracia como os pilares de sustentação da sua proposta de escola primária. Esses foram os eixos básicos da concepção educativa que subsidiou a construção do CECR, paradigma e práxis pedagógica do pensamento do educador. Assim, na estrutura, organização e funcionamento da instituição encontramos o seu pensamento materializado (ALMEIDA, 1988).

A preocupação em por em diálogo a escola, a vida social e o mundo do trabalho demonstra o projeto anísiano de superar a condição simplista das escolas da época por uma “escola ativa”, que permitisse aos estudantes vivenciar nela dimensões da comunidade social na qual estavam imersos.

O ensino da arte na Escola Parque também é reconhecido como pioneiro no Brasil. A instituição foi uma das primeiras escolas a incluir a expressão corporal e o ensino de diversas artes no programa educativo. Deste modo, oferece-nos uma contribuição valiosa para pensarmos a arte-educação não só na Bahia, mas também no Brasil. (RABELLO, 1992).

Atento às questões relativas ao setor artístico, Rabello revela o cuidado da instituição com a inovação nos métodos e técnicas de ensino da arte. Professores entrevistados pelo pesquisador afirmaram que, no período de 1955 a 1965, uma das principais preocupações do fazer docente na instituição era dar ênfase aos aspectos psicológicos e ao desenho espontâneo da criança. Além disso, pretendia-se fortalecer a relação educação-trabalho nos aspectos de orientação e formação técnico-profissional. Para dar conta de novas atribuições e de um novo jeito de atuar, os professores da Escola Parque vivenciaram formações específicas ministradas na Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro e no SENAI (Serviço Nacional de Indústria) que, à época, ofereciam cursos de arte-educação e especializações na área de artes industriais.

As representações atribuídas pelos professores ao ensino da arte na Escola Parque sustentam, em princípio, que a arte tem uma função de liberação emocional e ajustamento psicológico o que, em contraposição às técnicas tradicionais de ensino, revela uma preocupação com a estética na escola. Em segundo, revela a compreensão da arte como auxiliar dos trabalhos manuais, reduzida a uma atividade técnica; e a terceira representação propõe a valorização tanto da vivência como da técnica, do processo e do produto, da sensibilização e da consciência. (RABELLO, 1992)

Neste sentido, retornamos ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova para compreender o que fundamentava o modo como a arte era trabalhada na instituição e encontramos a seguinte afirmação:

O que distingue da escola tradicional a escola nova não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, *do fator psicobiológico do interesse*, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças a força de atração das necessidades profundamente sentidas. (1984, s/p., destaques nossos)

Além do modo como era trabalhada a arte, aspectos da estrutura física da escola e a abundância dos materiais pedagógicos foram sinalizados pelos professores pesquisados por Rabello (1992) como atributos que, somados à condição salarial "privilegiada" dos professores, garantia o sucesso do trabalho educativo na instituição. Neste sentido, tais professores destacam a relevância do apoio do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) ao CECR, que, dentre outros gastos, custeava os salários dos professores, dando sustentação à força política do projeto em marcha. Por esse motivo, os professores associam a decadência da instituição, ocorrida a partir de 1964, à saída do INEP no financiamento da

escola. Afirmam que a vivência de dificuldades na escola instalou-se a partir da “revolução”, referindo-se ao golpe militar de 1964. Nesta época, Anísio Teixeira saiu do INEP.

A decadência iniciada em 1964 atingiu patamares bastante críticos entre os anos de 1967 e 1968. A partir da década de 1970, com a morte de Anísio Teixeira, cuja razão segue nebulosa, o declínio foi ainda mais expressivo. (RABELLO, 1992)

O diálogo entre educação e trabalho, preconizado como uma das bases da educação realizada no CECR, foi defendido sobre o argumento de que as atividades não tinham um caráter profissionalizante. Segundo Rabello, os professores afirmaram que as atividades realizadas no setor de trabalho possuíam objetivos educacionais que transcendiam a mera preocupação com a habilidade técnica, a partir da qual se procurava desenvolver a parte criativa, a habilidade manual, a autoconfiança e expressividades. Para os professores, a prática educativa objetivava a “orientação educacional”, “complementação educacional”, e “orientação vocacional”, ou mesmo a “iniciação ao trabalho”. Era enfatizado na escola que suas atividades eram vocacionais e não profissionalizantes. (RABELLO, 1992)

Tido como uma atividade de formação do homem comum, o trabalho era visto como via de afirmação do homem na sociedade capitalista. Assim, Anísio Teixeira aceitou a divisão social do trabalho em manual e intelectual e não apontou possibilidades de superação dessa polarização. A cisão entre trabalho intelectual e manual foi reproduzida dentro do CECR. Neste sentido, ele foi construído como uma réplica da sociedade, cuja organização lembrava uma mini comunidade, trazendo embutida em seu funcionamento a concepção de trabalho dividido. Nas escolas classe acontecia a instrução intelectual e na Escola Parque a educação para a vida e o trabalho. Deste modo,

As práticas educativas prevalentes são as que atendem a um desenvolvimento incipiente de industrialização, práticas artesanais que tomam as matérias primárias e primeiras como fonte de produção: o barro, a madeira, o couro, etc. Estas práticas apontam para a possibilidade do homem comum: artesão, carpinteiro, sapateiro, padeiro, trabalhadores em lugares ocupacionais estratificados e hierarquizados, com espaços definidos na sociedade de classes. (ALMEIDA, 1988, p. 110)

Dividido de acordo com o gênero, na Escola Parque as mulheres aprendiam os ofícios de tecelagem, costura, bordados, rendas, e os homens, outros ofícios. Assim, para Almeida, a Escola Parque reproduzia o trabalho dividido socialmente. A autora afirma: “a Escola Parque, síntese da totalidade, representa um paradigma escolar para a educação no Estado da Bahia.” (p. 117).

Sabe-se que, desde 1920, estratégias de implementação de ações e políticas na direção da ampliação da jornada escolar nas três esferas (federal, estadual e municipal) têm sido pontualmente operacionalizadas nas escolas brasileiras. Pesquisadores citam outras iniciativas de operacionalização, dentro e fora do ambiente escolar: Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC); Sistema de Educação de Assis; Programa Especial de Educação (PEE – I e II); Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs); Projeto Minha Gente; Centros Integrados de Educação à Criança (CIACs); Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs); Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). (CAVALIERE, 2010; SILVA, 2013). Essas experiências concretizadas, utilizando ou não a denominação "educação integral", pretendiam ofertar práticas educativas em tempo integral. Entretanto, foram experiências particulares que não tiveram a força de uma política pública universal.

Atenta aos limites ideológicos, presentes na concepção de educação integral e das tentativas de operacionalização nas escolas brasileiras, Gemelli (2013) destaca as dimensões da estrutura física, do material pedagógico e da formação dos profissionais levadas em consideração na construção das experiências fundadoras.

Assim, em momento de reedição da política de educação integral sobre os moldes do Programa Mais Educação, consideramos um compromisso ético-político resgatar a história dessa concepção a partir do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, experiência histórica que retrata o pioneirismo da Bahia na discussão e operacionalização da educação integral.

É importante ressaltar que uma re-configuração política e pedagógica no sistema público de educação dependerá, principalmente, da capacidade de articular os estudos teóricos realizados acerca das concepções ideológicas que mantêm o discurso oficial à análise das experiências diárias vividas na escola. (SOUZA, 2011)

Assim, tendo problematizado a educação integral e sua matriz ideológica em uma perspectiva histórica, no próximo capítulo trataremos da pesquisa de campo que versa sobre o nosso encontro com os relatos de memória de pessoas que vivenciaram a construção pioneira de uma escola em regime de educação integral.

3. O CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo, tratamos inicialmente dos referenciais teórico-metodológicos, auxílio fundamental no processo de registro e interpretação dos relatos de memória, foco central da pesquisa de campo. Na sequência, apresentamos os participantes da pesquisa e os caminhos do trabalho de campo.

3.1 O TRABALHO COM A MEMÓRIA

Conforme afirmado anteriormente, esta pesquisa tem por objetivo compreender a Educação Integral, a partir da experiência desenvolvida no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, instituição escolar inaugurada na Bahia em 1950, cujo pioneirismo na oferta de educação integral no país possui valor inestimável para pensar a temática. Para tanto, realizamos entrevistas individuais, em regime de memória, com pessoas que viveram o processo de escolarização na instituição entre as décadas de 1950 e 1960 e hoje assumem nela o papel de educadores, tomando como disparador para a construção dos depoimentos, dentre outros aspectos, os materiais encontrados a partir do levantamento nos arquivos da escola.

Desejando encontrar o melhor modo de escutar os depoentes falarem, a partir de suas memórias, o que viveram e refletiram sobre seu processo de escolarização, identificamos nossa proposta dentro do que Ecléa Bosi (2003) vai chamar de crônica e tradição oral, na qual valoriza-se “o oceano das pequenas estórias”, que, no nosso caso, são as estórias vividas pelos depoentes no território escolar, cujo envolvimento nas atividades diárias configura o processo de escolarização.

Declaramos, entretanto, que apesar de olhar os episódios que acontecem no dia-a-dia escolar, consideramos o chão histórico e social no qual se constitui de modo dialético as vivências que aqui serão relatadas. Ressaltamos isso porque Ecléa Bosi (2003) fala-nos que “a memória oral é um instrumento precioso se desejamos constituir a crônica do cotidiano. Mas ela sempre corre o risco de cair numa ideologização da história do cotidiano, como se esta fosse o avesso oculto da história política hegemônica” (p. 15). Logo, é na fronteira dialética entre a Teoria da História e as histórias que acontecem na vida diária escolar que nos colocamos, de modo que permanecemos atentos aos movimentos de continuidade, contradições e rupturas que acontecem entre essas dimensões.

Passamos a olhar para “a estória do descontínuo, do pontual, do que parece fragmentário, ao ponto de esquecer o tecido histórico que sustenta os fatos, como é o caso da psicologia dos microcomportamentos” (p. 14/15).

O movimento de recuperação da memória tem origem mais profunda com a necessidade de enraizamento. Para Bosi (2003), “do vínculo com o passado se extrai a força para a formação de identidade.” A autora menciona os estudos de Simone Weil, a qual, segundo cita Bosi, “julga esse vínculo um Direito Humano, semelhante a outros direitos ligados à sobrevivência. Fontes de outras épocas repropõem questões sobre o presente.” (p. 16).

O encontro com a narrativa, estabelece Bosi (2003), além de ser mediado pela compreensão crítica das causas históricas que determinam a memória, deve ainda atentar para o fato de que ela, a memória, também é geradora de futuro.

Felizes de nós que, para pensarmos a educação integral, no presente e para o futuro, podemos nos amparar, enraizar no passado, a partir de testemunhos vivos de pessoas que se permitiram, junto conosco, reconstruir a experiência que viveram na escola de período integral. Entretanto, Bosi (op cit) afirma:

Lidando continuamente com o esquecimento e a perda, precisamos ter consciência de nossos limites. Qual versão de um fato é a verdadeira? Nós estávamos e sempre estaremos ausentes nele. Não teremos, pois o direito de refutar um fato contado pelo memorialista, como se ele estivesse no banco dos réus para dizer a verdade, somente a verdade. Ele, como todos nós, conta a sua verdade. Ser inexato não invalida o testemunho, diferentemente da mentira, muitas vezes exata e detalhista. A narrativa é sempre uma escavação original do indivíduo, em tensão constante contra o tempo organizado pelo sistema. Esse tempo original e interior é a maior riqueza de que dispomos. (p. 64-65)

Assim, o trabalho com a memória exigirá do pesquisador, fundamentalmente, uma escuta ética, atenta ao modo como o depoente escolhe narrar a própria experiência, que, mesmo atravessada pela dimensão da totalidade histórica e social, confere significados singulares à experiência vivida.

No trabalho de coleta das memórias, utilizamos o recurso da entrevista semidirigida, em regime de memória, como ferramenta de organização da narrativa.

A entrevista, principalmente a entrevista individual com adultos, ocupa um papel de grande importância na pesquisa em educação. Ouvir o que os participantes têm a dizer sobre determinado tema/situação é uma estratégia fundamental da pesquisa qualitativa. Oferece ao pesquisador a possibilidade de apreender as concepções que se constituem na vida diária da escola.

Bosi (2003), alertando sobre o depoimento oral, afirma que esse, muito mais do que qualquer outra fonte, exige um esforço de sistematização e claras coordenadas interpretativas. Sabe-se, entretanto, que entre o fato narrado e o acontecido existe uma distância temporal da qual o entrevistador encontra-se distante. Assim, temos que considerar que o sujeito faz sua própria ordenação. “Essa ordenação obedece a uma lógica afetiva, cujos motivos ignoramos; enfim, recontar é sempre um ato de criação.” (p. 62).

Existem fronteiras, limites que terão que ser transpostos de uma área para outra com as tensões e conflitos que acompanham a passagem: do lar para a escola, da vida juvenil para o casamento e a profissão... da vida em família para a solidão... Veremos que a mobilidade espacial tem relação com a afetiva, e que há defasagens entre a ordenação interna do relato e a sequência de acontecimentos. E há passagens borradas de difícil restauração. (op. cit. p. 63)

Assim sendo, é preciso utilizar um roteiro que possibilite uma sequência lógica e psicológica ao entrevistado que irá realizar o “trabalho” de relatar suas memórias. No que diz respeito à entrevista semidirigida, Viégas afirma que:

Não há imposição de perguntas; ao contrário, nela o depoente é convidado a discorrer sobre o tema a partir de suas próprias informações e interesses. Embora haja um esquema básico, este não é aplicado com rigidez (como uma camisa-de-força), permitindo, ao contrário, transformações. (VIÉGAS, 2007. p. 113).

O manuseio do roteiro sugere que, inicialmente, o entrevistador dê explicações sobre a pesquisa e solicite, ao depoente, que se apresente falando um pouco sobre suas atividades atuais. Na sequência, adentra-se na narrativa de memória propriamente dita. É possível também, mediar a narrativa do depoente a partir da apresentação de alguns fatos históricos ocorridos em sua época, auxiliando-o a lembrar de suas experiências (MORTADA, 2002).

Finalizada a narrativa das memórias, solicita-se ao depoente que ele dê sugestões sobre a temática pesquisada e comente sobre o processo da entrevista. Esse momento foi nomeado por Mortada (2002) como “epílogo” e tem o propósito de favorecer ao entrevistador a oportunidade de avaliar o acontecer da entrevista e repensar os caminhos adotados. Além disso, é ocasião para o depoente refletir sobre o sentimento de narrar suas memórias.

Ecléa Bosi (2003) chama nossa atenção para um procedimento ético necessário ao pesquisador. A autora nos convoca:

O depoimento deve ser devolvido ao seu autor. Se o intelectual quando escreve, apaga, modifica, volta atrás, o memorialista tem o mesmo direito de ouvir e mudar o que narrou. Mesmo a mais simples das pessoas tem esse direito, sem o qual a narrativa parece roubada. (p. 66).

Em sintonia com a devolução individual da entrevista ao depoente, a referida autora sugere ainda que os registros da entrevista sejam vistos em grupo por aqueles que foram contemporâneos e compartilharam vivências no mesmo espaço.

3.2 O ESTUDO DE CASO NA ESCOLA PARQUE: OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa de campo, de caráter qualitativo, consistiu em um estudo de caso realizado em uma instituição escolar da rede pública estadual de ensino localizada na cidade de Salvador-BA, no bairro Caixa D'Água: a Escola Parque, instituição que integra o Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Conforme afirmado anteriormente, a Escola Parque é parte da instituição pioneira na oferta de Educação Integral no Brasil, tendo sido escolhida para a pesquisa em função da sua história. A partir das reflexões trazidas no primeiro capítulo dessa dissertação, entendemos que seu valor histórico para pensar a temática no país é inestimável.

Vale ressaltar que estamos declarando o nome da escola porque entendemos ser fundamental situá-la historicamente. Destacamos, no entanto, que foi feita a consulta e a coordenadora pedagógica da instituição permitiu a divulgação de seu nome, no âmbito dessa dissertação.

Salientamos que foram respeitados os procedimentos éticos relativos à pesquisa com seres humanos (Anexo B). A carta de anuência da Escola Parque, autorizando realização da pesquisa e consulta ao acervo documental mantido na escola (Anexo A), bem como o modelo do TCLE (Apêndice B) para realização da pesquisa foram utilizados.

Os participantes da pesquisa (depoentes) foram quatro pessoas que vivenciaram seu processo de escolarização no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, entre a Escola Parque e as Escolas-Classe, nas décadas de 1950 e 1960. Os quatro depoentes estudaram na instituição durante todo o ensino fundamental, sendo que todos saíram para cursar o ensino médio em outras escolas da rede pública e três deles cursaram o ensino superior. Os quatro retornaram ao Centro e atualmente exercem suas atividades profissionais na Escola Parque. Suas funções na instituição são: professor de madeira, psicopedagoga, assistente social e professora de história. As memórias dessas quatro pessoas foram a base de sustentação do nosso trabalho.

Além dos quatro depoentes, conversamos com uma professora aposentada da Escola Parque, hoje com 84 anos. Tal professora lecionou na instituição por mais de trinta anos, compreendidos entre o final da década de 1950 e início da década de 1990. A conversa com a professora aconteceu na sua casa em companhia de sua filha, que atualmente é professora na Escola Parque. Entretanto, considerando o recorte adotado para os depoentes, qual seja, de terem sido alunos na experiência original, tal conversa será tomada, no âmbito desta dissertação, como complementar aos quatro depoimentos, centro de nossa análise.

Detalhes sobre o percurso formativo de cada um deles estarão contidos no capítulo seguinte, no qual apresentaremos os depoentes e suas memórias.

3.3 PROCEDIMENTOS

3.3.1 A consulta ao acervo documental - Memorial Anísio Teixeira: achados e reflexão

A decisão de consultar o acervo documental mantido na Escola Parque baseou-se no nosso desejo de conhecer o passado do CECR, considerado desde o início da pesquisa, como ponto fundamental na compreensão do nosso objeto de estudo.

No acervo estão contidos registros que documentam o vivido no dia-a-dia do CECR a partir do registro daqueles que fizeram, de modo pioneiro, a prática educativa integral acontecer. Os documentos encontrados auxiliaram na construção do roteiro de entrevista e na compreensão dos depoimentos.

Na consulta ao acervo, iniciada em 14 de maio de 2014, contei com a colaboração, inicialmente, da coordenadora da biblioteca, que concedeu acesso aos arquivos digitalizados que estavam em sua posse. Fotografias, recortes de jornais, livros e trabalhos já realizados sobre a Escola Parque foram disponibilizados. Além disso, tive acesso a uma planilha de organização, nomeada como “Inventário de Documentos Organizados do Memorial” na qual estavam listados alguns documentos catalogados do acervo que, naquela ocasião, não estava aberto à visitação por falta de recursos humanos para desempenhar as atividades de catalogar, preservar e orientar as visitas ao Memorial Anísio Teixeira.

Em ocasião posterior, fui informada que poderia ter acesso ao acervo do Memorial Anísio Teixeira às terças e sextas à tarde, acompanhada por um professor designado para cuidar do agendamento, acompanhamento e orientação de visitantes ao acervo. As consultas tiveram como objetivo conhecer os registros sobre o cotidiano vivido na instituição.

No encontro com o acervo, aprofundei o contato com a versão original impressa de fotografias, recortes de jornais, documentos burocráticos relativos à administração e funcionamento do CECR (frequência, planos de aula, ofícios, memorandos, projetos implementados, registros relativos à organização e desenvolvimento de eventos, semanas pedagógicas, comemorações dos aniversários da construção e funcionamento do CECR). Além disso, tivemos acesso a vídeos de entrevistas gravadas com pessoas que estudaram e trabalham no Centro falando sobre sua experiência educativa na escola.

Ao entrar em contato com o arquivo, vivenciei a dificuldade no manuseio dos documentos, visto que a Escola Parque não dispõe de bibliotecário para organizar e guiar a visita a seu rico acervo. Neste sentido, contei com a colaboração gentil do professor lotado na biblioteca que saía de suas atividades para me acompanhar nas consultas, colocando-se de forma bastante prestativa, indicando leituras, contando histórias, enfim, vivendo comigo a imersão naqueles documentos que ilustram a vida na instituição.

Ressaltamos que alguns materiais, como as entrevistas e fotografias (das décadas de 1950 e 1960), foram-nos disponibilizados em versão digital. Entretanto, a maioria não estava disponível nessa versão. Sendo assim, o contato com o acervo teve que ser presencial e alongado, dependendo ainda de agendamento prévio em função de falta de recursos humanos para a organização e abertura diária a consulta. Enquanto estava no arquivo, priorizei escanear os documentos que me chamavam atenção pelo título e conteúdo, deixando a análise aprofundada para um momento posterior. Durante o contato com o material, na medida em que o tempo permitiu, priorizei digitalizar recortes de jornal.

Do encontro com o acervo documental, ficou o sentimento de pouco cuidado da gestão pública com a história da educação. As dificuldades vividas ao realizar a consulta do acervo e as histórias relatadas durante as conversas com os professores colaboradores dessa pesquisa revelam uma triste realidade: a do descaso do poder público para com as produções que acontecem no dia-a-dia escolar. Essas têm sido relegadas ao esquecimento. O que nos soa contraditório à proposição de projetos políticos, a exemplo do que criou o Memorial Anísio Teixeira, que pressupõe preservar a memória da educação.

3.3.2 As entrevistas

Em 13 de agosto de 2014, entrei em contato com a coordenadora pedagógica da instituição para comunicá-la sobre o interesse de realizar entrevistas de memórias sobre a

experiência pioneira no CECR. A mesma prontamente sugeriu nomes de pessoas que poderiam dar seus depoimentos. Assim, estabelecido o contato inicial com a coordenadora, prossegui com o agendamento das entrevistas.

Contando com a mediação da coordenadora, agendei encontros individuais com os depoentes a fim de apresentar-lhes a proposta da pesquisa e termos uma primeira conversa de modo mais livre e informal.

Macedo (2004) nos lembra que a escuta de relatos orais acontece em meio à convivência diária na escola, onde o encontro com as pessoas toma uma “dialogicidade totalmente livre” e neste sentido afirma: “O pesquisador encontra pessoas e fala com elas à medida que participa das atividades pertinentes, pede explicações, solicita informações, procura indicações, etc.” (p. 165). Assim, mesmo não assumindo, inicialmente, a sistematização de uma entrevista, também é possível estabelecer conversas livres, entrando em contato com diversos conteúdos que possam ser aprofundados posteriormente na entrevista. Assim fizemos e os conteúdos tratados nas conversas livres serão abordados de forma indireta durante a exposição das memórias.

Após os primeiros encontros de aproximação entre entrevistadora e depoentes, agendei as entrevistas, que aconteceram nas instalações da Escola Parque em horários pré-agendados e foram registradas em áudio e vídeo no período compreendido entre agosto e novembro de 2014.

Durante os encontros, procedemos da seguinte forma: inicialmente foi feito um contato para apresentação da proposta da pesquisa e assinatura do TCLE; na sequência, um encontro de apreciação do roteiro de entrevista; e um terceiro encontro, no qual acontecia a entrevista propriamente dita. Com dois dos depoentes tive mais um encontro, depois da entrevista, no qual foram mostradas fotografias coletadas no acervo da escola.

Para as entrevistas, utilizamos um roteiro (Apêndice A), constituído por explicações preliminares; apresentação; a experiência de Educação Integral no CECR; marcos históricos da época do depoente; opinião, pensamento, críticas e sugestões; e epílogo.

A entrevista com cada depoente ganhou seu próprio ritmo. O roteiro foi utilizado de modo singular. A apresentação das questões, apesar de sempre respeitar a estrutura base, permitiu o diálogo com o tempo e a direção do acontecer da entrevista. Nem sempre foi possível seguir a ordem exposta no roteiro ou realizar todas as perguntas. Não raro, a ordem das perguntas era invertida, questões novas surgiam, outras deixaram de ser postas. Enfim, cada entrevista assumiu seus próprios tons, ainda que o roteiro estivesse sempre lá, presente,

delineando o modo como eu chegava ao depoente. O roteiro foi encarado muito mais como um cartão de visita, cuja apresentação convidava o depoente a mergulhar no fazer da entrevista, do que como uma formatação rígida a ser seguida. Durante os encontros com os depoentes, estive aberta ao trabalho que cada um fazia ao construir, ali no encontro comigo, a narrativa de memória de sua escolarização.

As entrevistas foram registradas em um gravador de voz portátil e em vídeo. Acumulamos aproximadamente onze horas registradas de depoimentos. Realizei, pessoalmente, a transcrição das entrevistas, cujo processo era iniciado o mais breve possível em relação à realização de cada entrevista. Tal atividade demandou um tempo considerável, visto que o registro das entrevistas, feito em áudio e vídeo, despertou minha atenção, no ato da transcrição, não só ao que estava sendo dito, mas também aos gestos e expressões faciais e corporais.

A opção por realizar a atividade de transcrição, ao invés de delegá-la a outra pessoa, objetivou o contato alongado e aprofundado com as entrevistas. Mergulhar na atividade de transcrição desgastante foi fundamental, pois facilitou o processo de análise que, na sequência, exigiu a leitura, sucessivas vezes, das entrevistas, como meio de compreender os conteúdos expressados pelos depoentes.

3.3.3 A interpretação das memórias

Embora a atividade de análise seja construída paralelamente ao convívio com a escola, o aprofundamento da análise é realizado após o final do trabalho de campo, momento no qual me defrontei com uma série de tarefas, tais como a de codificação dos registros e de outros materiais da pesquisa. A esta tarefa, seguiu-se o momento de leitura exaustiva do conteúdo, de modo a me impregnar dele; bem como de criação ou especificação das categorias e a estruturação dos conceitos e concepções abrangentes. (ANDRÉ, 1997).

Segundo Viégas, "as categorias de análise, construídas a partir da própria pesquisa devem basear-se em aspectos recorrentes, mas também discrepantes, contraditórios, ausentes, complementares etc." (2007, p. 119).

A partir do material construído, tópicos e temas foram gerados. André (1983), no exercício de descrever este movimento, ao qual denomina "análise de prosa", afirma:

É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais,

explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. (p. 67).

Ao interpretar as narrativas, o pesquisador deve considerar o passado, não como “refúgio”, mas sim como uma “fonte”, um “manancial de razões para lutar”. Assim, “a memória deixa de ter um caráter de restauração e passa a ser memória geradora de futuro”. (BOSI, 2003, p. 66)

Assim, organizei todo o material acumulado ao longo do trabalho de campo, retomei as questões iniciais da pesquisa, estabeleci relações das quais surgiram novas questões. Este momento, apreendido entre a codificação, a construção de categorias e análise interpretativa, foi realizado a partir do referencial teórico adotado, que no nosso caso é a Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica.

Ao contrário do que acontece nas pesquisas que se utilizam de um sistema pré-estabelecido de categorias, aqui não desejamos confirmar hipóteses. As categorias decorreram do próprio processo de investigação, a partir do material coletado (entrevistas e documentos), forjadas na inter-relação de construção "artesanal" com o campo. (VIÉGAS, 2007).

Transcritas as entrevistas, segui com a leitura do material coletado sucessivas vezes, primeiro passo da análise. Lendo e relendo a entrevistas, busquei colocá-las dentro da estrutura do roteiro, atividade que não foi fácil, visto os rumos singulares que cada entrevista assumiu. Na sequência, transformei cada entrevista em um relato corrido. Nesse processo, subtraí as questões e fui estruturando um texto, a partir da sistematização do conteúdo exposto, buscando garantir o rigor na apresentação dos conteúdos. Ressaltamos que a narrativa de memória dos depoentes raramente utilizou a sequência lógica ou obedeceu a cronologia dos fatos. Sendo assim, coube a mim, durante a interpretação, garantir que os conteúdos expressos fossem apresentados aos leitores de uma forma minimamente cronológica sem, entretanto, modificar os conteúdos expressos pelos depoentes.

No exercício de apresentar as narrativas, percebi algumas categorias, que sintonizavam com o percurso do roteiro, ainda que em uma ordem diversa em cada entrevista. Logo, o meu trabalho foi garantir a organização pelos conteúdos que apareciam e retratavam atividades vividas no CECR. Neste sentido, construí um mosaico de memórias, organizado a partir do roteiro de entrevista. Lendo e relendo as narrativas, tentei colocá-las em comunicação, estabelecendo pontos convergentes e divergentes a partir dos conteúdos apresentados.

Meu esforço durante a leitura e interpretação das lembranças foi o de construir um mosaico no qual estivessem contidas as memórias dos depoentes, considerando suas singularidades, mas formando um todo plural e em diálogo.

Posteriormente a construção do mosaico ocorreu um encontro individual com cada depoente. Nesses encontros, junto com o depoente, lemos os textos construídos a partir da entrevista, contexto em que foi possível esclarecer e aprofundar alguns pontos nos quais restaram dúvidas durante a transcrição. Esta iniciativa caracterizou-se como forma de obter a confirmação, expressa pelos depoentes, da sua experiência. Entretanto, desejamos ainda realizar uma leitura coletiva com os quatro depoentes, o que não aconteceu em função do tempo, mas é um projeto que levaremos adiante.

O próximo capítulo correspondente à apresentação das memórias reunidas ao longo do trabalho de campo, aqui nomeadas de “Mosaico de Memórias”. O Mosaico foi organizado em duas etapas: inicialmente, serão abordadas as lembranças de escolarização e, posteriormente, apresentaremos as memórias narradas a partir de recortes de jornais que, coletados no arquivo documental do CECR, foram utilizados como disparadores da narrativa dos depoentes. Antes de entrar nas memórias propriamente ditas, apresentaremos os quatro depoentes, a partir de um breve apanhado de suas histórias de vida.

4. OS DEPOENTES E O MOSAICO DE MEMÓRIAS

A pesquisa de campo permitiu colher, nos relatos dos depoentes, a memória da escolarização integral no Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Neste capítulo, faremos, inicialmente, uma breve apresentação dos depoentes que, a partir de suas memórias, colaboraram com o processo de construção desse trabalho. São eles: Mendes, Claudinea, Darci e Maridaura. Na sequência, apresentaremos o “Mosaico de Memórias” construído a partir das lembranças narradas.

4.1 APRESENTANDO OS DEPOENTES⁷

*Onde quer que eu vá
Levo em mim o meu passado
E um tanto quanto do meu fim
Todos os instantes que vivi
Estão aqui
Os que me lembro e os que esqueci.*

Arnaldo Antunes

4.1.1 Mendes

“Filho do interior”, da cidade de Coração de Maria, nascido em 1948, Mendes “vivia na roça” com sua mãe e irmãos. Era desejo de sua mãe que ele estudasse, entretanto, Mendes nos informa: “minha mãe não tinha condições de me colocar na Escola porque estava na roça”. Então, certa vez, quando seu avô foi lhes visitar, a mãe de Mendes o enviou para morar em Salvador com seu avô, certa de que, assim, seu filho teria acesso ao estudo.

Instalado na cidade de Salvador, Mendes foi matriculado por sua “madrasta” na Escola Classe II em 1958, então com 9 anos. Sua rotina, naquela época, consistia em ir para a Classe II e, no turno posterior, sair para vender fruta com o seu avô. Assim permaneceu até concluir o primário, em 1963, quando, certo dia, o encontro com um colega da escola significaria seu ingresso na Escola Parque. O início desta história, ele assim relatou:

⁷ As citações diretas e indiretas entre chaves, ao longo do texto, se referem ao conteúdo expresso nas palavras dos depoentes.

Eu estava com o balaio de abacate no fim de linha de Pero Vaz, onde tem hoje a Escola Classe II. Um colega chegou pra mim com um embrulho e disse: “Mendes, quer minha vaga na Escola Parque?” Eu digo: “por quê, você vai sair?” Ele disse: “é que a empresa de meu pai vai ser transferida para o Rio e eu estou indo embora”. Eu disse: “Eu quero. Me ajude”. Ele mesmo me ajudou. Eu botei o balaio de abacate na cabeça. Cheguei em casa, deixei e disse para minha madrastra que vinha para a Escola Parque.

Na época, Mendes era aluno somente da Escola Classe II: “Eu só consegui entrar na Escola Classe II. Na Escola Parque não...Meu sonho era entrar aqui na Escola Parque”. Foi mobilizado por este sonho que ele se dirigiu à Escola Parque naquele primeiro dia, para realizar sua matrícula.

Mendes nos relatou seu diálogo com a funcionária da escola responsável por fazer sua matrícula naquela ocasião:

Quando eu cheguei aqui, ela me disse: “olha, só tem vaga para cerâmica”. Eu disse: “quero!” Eu não sabia nem o que era cerâmica. O que eu queria era entrar na Escola Parque. Aí, eu fiz a matrícula. Ela me deu autorização para ir pegar na Parque... Eu recebi uma calça curta, camisa caqui e uma percata de verdureiro. Me trajei todo e fui pra técnica.

Conta ainda que, neste mesmo dia, ao chegar à noite em casa e sem ter vendido as frutas, explicou a seu avô: “um colega meu me deu a vaga dele na Escola Parque para aprender um ofício.”, fala a qual seu avô respondeu: “você já viu filho de pobre estar em duas escolas? Não pode estar nem em uma, que dirá em outra”.

Dessa noite, Mendes guarda também a lembrança da surra que levou do avô e após ter relatado detalhes do episódio, concluiu: “mas Deus foi luminoso comigo” porque, chegando no dia seguinte, na Escola Classe II, ao relatar o acontecido, recebeu “apoio” e foi “adquirindo confiança”.

Assim, Mendes iniciava, em 1963, sua trajetória como aluno-aprendiz na Escola Parque e como aluno-monitor na Classe II.

Como aluno-aprendiz, na Escola Parque, foi matriculado primeiramente na técnica em cerâmica, passando, sequencialmente, por todas as demais técnicas oferecidas na época. Esse processo é o próprio Mendes quem nos explica:

Aí comecei. Levei seis meses. Com seis meses eu sai e fui pra metal, aí já modificou e terminou o ano. No ano seguinte eu fui pra madeira. Aí foi onde eu me identifiquei, trabalhando com a madeira. Depois, levei seis meses em madeira. Depois seis meses em cartonagem. Seis meses em encadernação. Seis meses em cestaria. Seis meses alfaiataria. Seis meses em couro. Seis meses em sapataria. E daí começou a minha trajetória.

Como monitor de alunos, “monitor e ainda estudante”, Mendes estudava pela manhã e à tarde era monitor na Escola Classe II. Ele nos informa: “Fiquei 63 e 64 na Escola Classe II Já estava no Centro. Já era registrado no Centro, só que não trabalhava dentro da Escola Parque, trabalhava em uma das escolas classes.” Como monitor, uma de suas funções era guiar os alunos, que se deslocavam em fila, da Escola Classe II para a Escola Parque. Além disso, Mendes ajudava a diretora e os professores da Classe II na organização e disciplina dos alunos. Narrando as lembranças dessa época, Mendes fala com carinho e gratidão das pessoas que o apoiaram na Escola Classe II em seus primeiros anos como monitor.

Tendo concluído o ensino primário em 1963, então com 15 anos, Mendes teve que “dar assistência” à sua família. Sobre esse momento de sua vida, ele explica: “para ir para o ginásio tinha que fazer exame de admissão, só que eu já tinha começado a trabalhar”. O trabalho ao qual Mendes refere-se era a sua função de monitor pela qual ele passou a receber remuneração mediante recibo e folha de pagamento. Sendo assim, Mendes matriculou-se no ensino supletivo à noite. Essa foi a forma encontrada por ele de manter o trabalho como monitor e continuar os estudos no turno que lhe foi possível. E foi assim, trabalhando de dia e estudando à noite, que Mendes realizou seu sonho de estudar, completando o, à época, ginásio e o segundo grau, ambos no regime de supletivo. Dessa época, ele conclui: “Eu batalhei!”.

Após ter vivido a experiência de ser monitor, passou a auxiliar de professor “porque eu me dediquei muito na área de madeira e fiquei. Daí, faltou um professor, Dona Carmem me deu autorização pra ensinar a arte”. Assim, a partir de 1965, a experiência adquirida no fazer cotidiano foi reconhecida pela direção da escola que certificou a Mendes a possibilidade de exercer a função de “professor de ofício da técnica de madeira e modelagem, em virtude da falta de profissionais primários especializados em artes industriais para as vagas existentes no setor de trabalho”.

Inicialmente na condição de monitor, depois como auxiliar de professor e professor de ofício, Mendes foi convidado em 1973 a ser “administrador do Centro”. Além desse convite, o qual aceitou de imediato, ele foi informado de que iria morar na casa da Escola Parque, razão maior de sua alegria. Naquela época, afirma Mendes: “eu pagava casa de aluguel. Ai o que é que fiz? Vim. Abracei. E cheguei em casa, falei com a minha esposa: “nós vamos morar lá na escola.” Assim, Mendes mudou-se com sua esposa e seus dois primeiros filhos, que já haviam nascido naquela época, para a casa da escola. “Era uma casa muito boa”.

Mendes levou-me a conhecer a casa, quando relatou que viveu lá durante treze anos com sua esposa e filhos. Foi nela também que nasceram dois de seus quatro filhos, um casal

de gêmeos. Residir na casa da Escola permitiu a Mendes fazer “um investimento”. Com o dinheiro que pagaria o aluguel da casa, água e luz. Assim, ele afirmou: “eu comprei um terreno” e “fui fazendo minha vida”.

Desse período no qual permaneceu como administrador, Mendes fala sobre sua disponibilidade em tempo integral ao Centro Educacional, inclusive nos finais de semana e menciona: “tive uns pequenos probleminhas porque eu fui criado aqui dentro e algumas coisas eu não concordava”. Entretanto, preferiu não revelar quais foram as dificuldades vividas, justificando não gostar de se “prender a aspectos negativos”. Evitando deter-se aos aspectos negativos, destacou sua alegria por ter aprendido a “lidar com tudo na escola”.

Como administrador, eu tinha que conhecer a parte hidráulica, a parte elétrica. Tinha que conhecer todas as partes da escola. Conheço. (...) Aí não tinha jeito... Então eu me aprofundi muito a isso aqui. Me aprofundi mesmo e lembro de muitas coisas.(Mendes)

Assim, Mendes falou dos setores, da estrutura física da escola, das máquinas e seu funcionamento, das árvores no jardim, das quais ele sabia a maioria dos nomes e origem do plantio, das práticas do cotidiano e das pessoas com as quais conviveu: professores, alunos e comunidade. Sobre sua relação com a comunidade, acrescenta orgulhoso: “eu, quando fui administrador daqui, lidava com essa comunidade toda e todo mundo me respeitava. Me respeitava mesmo!”.

Mendes falou também sobre as mudanças políticas sofridas ao longo dos anos na instituição. Neste sentido sinaliza: “a Escola Parque teve 10 diretores (...). Eu tive a felicidade de trabalhar com todos eles”. Assim, nosso depoente demonstrou um conhecimento aprofundado do Centro e dos meandros de seu funcionamento ao longo de mais de cinco décadas. Tudo foi acompanhado de perto por Mendes que “jamais saiu” da Escola Parque.

O registro documental de sua vivência no Centro está contido em uma pequena pasta cujos documentos, amarelados pelo tempo, são “as provas” guardadas como um tesouro por Mendes. A certidão de conclusão do ensino primário na Escola Classe II, a certidão de aluno aprendiz das técnicas realizadas na Escola Parque, os contracheques e as declarações referentes ao vínculo profissional com a escola, o talão de cheque que circulava no banco que funcionava internamente na instituição. Além disso, revistas com reportagens sobre a Escola Parque e Anísio Teixeira e uma cédula de dinheiro de circulação nacional na qual está gravada a imagem de Anísio Teixeira, da biblioteca e dos meninos realizando as atividades na Escola Parque são guardados por Mendes com muito zelo e “ciúme”.

Concomitantemente a seu fazer profissional na Escola Parque, Mendes foi também “comissário” durante vinte e cinco anos no juizado de menores. Ele explica: “eu era comissário, mas era instrutor. Então fiquei como comissário. Dava plantão um dia por semana”. Atuando somente uma vez por semana, conseguia conciliar esta função com as atividades desenvolvidas na Escola Parque.

Então eu fiquei como autoridade do juiz. Então todos os problemas que tinham aqui com os menores, aí eu tomava pra mim. Um policial não podia pegar um menor aqui e algemar porque eu não permitia. Então eu fiquei com aquele poder. Poder de comissário. (Mendes)

Como comissário, observou de perto as dificuldades vividas por crianças e adolescentes em situação de abandono e vulnerabilidade social. Ao relatar essa experiência, Mendes sinaliza sua gratidão por ter encontrado o estudo na Escola Parque.

E é por isso que eu tenho esse marco aqui da Escola Parque. Foi o estudo. Hoje tudo que eu tenho, eu agradeço a isso aqui. Foi fruto disso aqui. Eu não fiquei realmente esperando chegar, eu corri atrás. Eu corri atrás de muita coisa, mas eu consegui.

Hoje, com 66 anos de idade, Mendes, que foi aluno, monitor, auxiliar de professor, professor de ofício e administrador, tem mais de 57 anos de experiência na Escola Parque. Esse tempo vivido no Centro é para nosso depoente razão de orgulho e gratidão. Por mais de uma vez ele frisou: “Estou aqui até hoje. Eu fui uma das pessoas, dos ex-alunos que estudou e nunca saiu da escola. Os outros saíram, (...) para estudar fora. Eu estudei, mas eu fiquei aqui dentro. Já era monitor”.

Atualmente, Mendes continua professor na oficina de madeira na Escola Parque, atividade da qual não deseja se aposentar. Ressalta seu orgulho por ser o único funcionário que mantém até os dias atuais o contrato com a Universidade Federal da Bahia-UFBA.

Só eu. Eu sou o único. Desse contrato, eu sou o único. Tanto sim, que todo mês, eu vou levar a minha frequência lá. Minha vida toda lotada na superintendência de pessoal da UFBA. Aí eu vou. Entrego minha frequência para poder receber meu contracheque e meu dinheiro. Então é aquela coisa assim gostosa... Eu prefiro ir pessoalmente todo mês levar. A vice-diretora bate minha frequência e eu vou levar. Nem por e-mail. Eu vou levar pessoalmente. (Mendes)

Ao entrar em contato com a narrativa acima, recordo que durante o nosso primeiro encontro reparei em uma placa com o nome “Sala do Professor Mendes”, única do tipo na instituição, colocada na entrada de sua sala de trabalho. Interpretei naquela ocasião que esse

gesto significava o reconhecimento e valorização da história de Mendes dentro da instituição durante mais de cinco décadas. Ainda hoje, o ex-aluno que se tornou “professor de ofício” continua dedicando-se com carinho e gratidão às suas atividades na Escola.

Declarando sua inteira disponibilidade e alegria em ser indicado pela gestão da escola para atender pesquisadores que queiram conhecer a Escola Parque, registrar e divulgar a experiência das pessoas que lá viveram, Mendes sinalizou: “Porque você podia pegar apenas o que está escrito em livros e eu acho que não é tão importante o que está em livro como a pessoa que vivenciou aquilo”.

4.1.2 Claudinea

Claudinea inicia seu depoimento comentando sobre o seu prazer de falar sobre a Escola Parque. Assim afirma: “Isso aqui tem muito a ver com minha história de vida”.

Sua chegada ao Centro aconteceu em 1960, quando ela tinha apenas cinco anos de idade. Relatando sua história comenta: “Sou a caçula de uma casa de oito filhos e todos passaram por aqui, foram matriculados”. Sua mãe, funcionária na Escola Classe III, a levava para a escola ainda muito pequena para não a deixar sozinha em casa. Foi assim que ela começou a frequentar a escola até que um dia a gestora da época interveio. Assim, Claudinea relembrou:

Ela chamou minha mãe. Mãe segurou na minha mão. Ela mandou que mãe me matriculasse: “Vá na secretaria e matricule!”. Aí, mãe sabia que eu não estava na idade, porque para matricular tinha que ter sete anos e eu tinha cinco. Aí, ela disse: “não, ela tem cinco anos”. Ela disse: “Vá! Diga que eu mandei”. Chegou lá e matriculou [sorrindo].

Desse dia, relembra ainda da seguinte situação: “nesse momento da matrícula já vem com a farda. Tudo me engolindo porque os meninos tudo maior e eu pequenininha. O pessoal ficou dando risada e eu não estava nem aí”. A partir de então, Claudinea começou a frequentar a Escola Parque, apesar de ainda não ter idade para iniciar a alfabetização em uma das classes.

Fiquei nessa escola linda e maravilhosa correndo, pinotando, fazendo tudo até completar sete anos pra frequentar a classe e vim pra cá. Fiquei dois anos só vindo pra cá.” (...) “Pela manhã eu e meus irmãos íamos para as classes. A minha era a classe III. Morávamos no Pau Miúdo. A mais próxima era a classe III. Pela manhã era lá e a tarde vinha pra cá.

Sobre os primeiros dois anos em que frequentou a Escola Parque, sinaliza: “só ficava no setor de recreação”, “brincava de bola, de sobe desce, brincava de roda, na minha idade, entendeu? As professoras botavam. Sempre tinha um monitor, que ficava monitorando as coisas e eu ficava. Tudo que estavam mandando fazer, eu fazia igual”. Entretanto, assim que completou sete anos, passou a frequentar também as aulas do núcleo comum do primário na Escola Classe III.

Dedicada às suas atividades escolares, Claudinea nos revela sua rotina diária de estudos na escola e em casa, fala do seu “caderno de rascunho” no qual anotava todas as disciplinas e ao chegar à noite em casa “transcrevia”. Essa dedicação aos estudos era alimentada pelo acompanhamento diário de sua mãe, em casa. Sobre esse tempo ela destaca: “tinha tempo pra estudar. Fazia nada em casa. Era a caçula da família. Não tinha obrigação de fazer nada em casa”.

Além da prática diária de estudos, Claudinea destaca o prazer de frequentar o setor recreativo, de jogar bola, baleado, basquete e vôlei e explica, a seguir, que não gostava de férias.

Não gostava de férias. Não. Isso aqui era um paraíso pra mim. Meu mundo. Férias não. Minhas férias antigamente eram muito longas. Tinha um mês todo no meio do ano, depois três meses de férias. Porque era dezembro, voltava... era! Muitas férias. Não gostava. Ai, na véspera de vir pra escola chega nem dormia direito. Inquieta, aquela sensação de voltar [ênfase no tom]. O encontro, reencontro. Ver o professor, ver o colega.

De seus primeiros anos de escolarização, relembra ainda de duas colegas gêmeas com as quais estudou durante todo o primário. Elas eram vizinhas no Pau Miúdo e foram companheiras diárias no deslocamento para o CECR, parceiras nas atividades tanto na Escola Classe III quanto na Escola Parque. Sobre a amizade lembrada, Claudinea sintetiza: “era um carinho e uma emoção muito grande”.

Na passagem do primário para o ginásio, viveu um marco que classifica como negativo em sua trajetória naquela ocasião: “todas as escolas faziam o primário e mandavam para a Escola IV” para fazer o ginásio. Para sua surpresa, quando acabara de cursar a quinta série e tendo sido aprovada com excelentes notas, descobriu que iria “repetir”. Claudinea foi retida na quinta série em função de ter apenas 11 anos. Naquela época, a idade mínima para o ingresso no ginásio eram 12 anos. Assim, ela nos relatou o acontecido:

Entrei de férias maravilhada da vida, porque tinha passado para ginásio com 11 anos de idade. Sempre gostei de estudar, só tirava, 8, 9 e 10. Quando

voltei pra me matricular, aí eu estava na mesma série. Gente, foi um horror! Isso foi negativo pra mim, que fiquei sem vontade de estudar, porque eu ia ver tudo a mesma coisa.

Ter que “repetir” a quinta série foi um “problema” para Claudinea, assim, ela expressa seu pesar: “Eu fiquei bem revoltada, chateada mesmo, chorava, me chateava mas...”. Relata ainda, o sentimento de sua mãe e seus irmãos ao saberem do acontecido: “Ai, minha mãe morreu... Eu mostro meu boletim a eles. Eles não acreditam.” Apesar do impacto subjetivo da família, Claudinea teve que “repetir” o ano.

Passado o ano da retenção, ela entrou no ginásio na Escola Classe IV, na qual ficou até ingressar no Colégio Anísio Teixeira para fazer o ensino médio. Desejando voltar para a Escola Parque na condição de professora de cerâmica, decidiu fazer o curso em artes industriais oferecido pela Universidade Estadual da Bahia- UNEB.

Não deu outra, eu fiz o Anísio Teixeira, só o ensino médio pra ter condições de fazer o vestibular. Fiz UNEB, artes industriais. As disciplinas que trabalham com isso: cerâmica, metal e madeira. Escolhi a cerâmica. Meu estágio foi aonde? Aqui. Vim estagiar aqui na Parque.

Nessa época, em que estagiou na Parque, também trabalhava na Escola Classe III fazendo serviço burocrático. Ao finalizar o curso em artes industriais, foi convidada a ensinar cerâmica na Escola Parque. Transformou-se então naquilo que havia desejado: professora de cerâmica na instituição escolar na qual havia estudado.

Posteriormente, graduou-se em Pedagogia e se especializou em metodologia do ensino, pesquisa e extensão em educação. Relata orgulhosa que estudou em escola pública e é graduada e especializada em uma universidade pública, na Universidade Estadual da Bahia- UNEB.

Após anos na condição de professora de cerâmica, Claudinea foi convidada a compor a gestão da Escola Classe III. Tendo aceitado o convite, permaneceu durante doze anos no cargo de vice-diretora.

Claudinea, que hoje é especializada também em psicopedagogia, aposentou-se em 2013, após trinta e oito anos e sete meses de tempo de serviço no magistério. Na ocasião, foi “convidada” a permanecer fazendo um trabalho de psicopedagogia na Escola Parque. Suas atividades cotidianas compreendem o “atendimento psicopedagógico de aprendizes” e o trabalho com os pais. Os “educandos” são encaminhados de “várias escolas, não precisa ser do Centro”. Assim, Claudinea segue atuando na Escola Parque pelo prazer de realizar o

trabalho psicopedagógico e declara: “Sou psicopedagoga e me sinto feliz por estar aqui. Gosto muito do que faço”.

Atualmente solteira e sem filhos, dedica-se afetivamente às suas atividades na Escola Parque. Mulher de prática espiritual marcante, vivenciada na religião católica, sempre falava sobre sua fé em Deus e me dizia, com frequência, palavras de incentivo para a realização dos estudos no mestrado. Recordo-me agora de uma mensagem que ela me disse em duas ocasiões: ela recomendou a prática dos quatro D(s): desprendimento, determinação, disciplina e dedicação. Recomendações que afirma seguir em seus dias.

4.1.3 Darci

Nascida em 1954, Darci é licenciada em história e bacharel em direito pela Universidade Federal da Bahia. Possui especializações nas áreas de gênero, etnia e direitos humanos. É casada, mãe de três filhos e avó de dois netos. Além disso, é militante do movimento negro e do movimento de mulheres.

A história de Darci com a educação começa antes mesmo do seu ingresso na escolarização formal. Foi “alfabetizada cedo” junto com os irmãos pela mãe em casa. A depoente, que nos conta com orgulho essa história, dá lugar de destaque à mãe, que, desde muito cedo, investia na educação dos filhos. Falando sobre o modo como sua mãe alfabetizou os filhos, sublinha:

E vale ressaltar que minha mãe era semi-analfabeta. Minha mãe estudou até o segundo ano primário. Como ela falava: “estudou na cartilha de Felisberto Carvalho”. Então, minha mãe estudou só até o segundo ano primário. Hoje nós diríamos assim: ela é uma semi analfabeta, mas ela tinha um conhecimento muito grande, uma visão de mundo espetacular. Ela estava anos luz a frente do seu tempo.

O relato de sua experiência de alfabetização, marcada pela criatividade instrumental com que a mãe lhes apresentou as primeiras letras, está transcrito abaixo:

Então a gente aprendeu a ler em casa. Mainha pegava o papel de pão... Comprava pão antigamente enrolado num papel. E mainha fazia as cartilhas da gente. Então, ela fazia o alfabeto. Fazia um furinho no papel e tomava. A gente primeiro dava o ABC corrido. Depois ela ia perguntando salteado. Ai botava o papelzinho em cima, fazia um burquinho, pra ver se a gente sabia. Então a partir daí, íamos juntando as letrinhas e íamos aprendendo. Um outro passo, eu lembro que a gente ia...Ela botava a gente pra ler nas latas de óleo. Lata de óleo, embalagens, tudo a minha mãe mandava a gente ler.

E foi assim, iniciada na leitura por sua mãe, em casa, que Darci, com apenas cinco anos de idade, ingressou no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inicialmente na Escola Classe I, onde fez o primário. Ressalta que neste primeiro ano, não frequentava a Escola Parque porque “era muito pequena” e menciona: “Eu lembro que eu vim pra Parque, eu já tinha sete anos. É... oito anos, mais ou menos, porque eu já era segundo ou terceiro ano”.

Depois do primário, Darci ingressou na Escola Classe IV para cursar o ginásio. Nessa época, os alunos do Centro, a partir do quinto ano, tinham que continuar os estudos do ginásio em outras escolas. Entretanto, no mesmo ano em que Darci estava finalizado o quinto ano na Escola Parque, estava sendo implantado o ginásio na Escola Classe IV. Darci narra o que aconteceu: “eu já fui no ano da mudança. Tanto que eu fiz o quinto ano na Classe I e depois vim fazer a quinta serie na Classe IV, que foi logo quando iniciou”. Assim, nossa depoente fez também o ginásio no CECR.

Durante os anos de escolarização, a mãe de Darci continuava a investir no “estudo” dos filhos. Darci nos conta que ela sempre tinha acesso a livros e revistas em sua casa e que sua mãe sempre comprava o jornal mais barato, de acordo com a estratégia que Darci nos explica:

Assim, tinha o jornal a noite, à tarde. Só saía à tarde. E ela comprava depois das seis. Mandava eu e minha irmã comprar, [corrigindo-se] eu e meu irmão menor, depois das seis, porque era mais barato. Chamava o “jornal boiado”. Aí nós íamos comprar esse jornal porque a gente tinha que ler. Era importante ler. Pra desenvolver a leitura. Então, eu já trago essa coisa, dessa importância da leitura. Eu trago essa importância do estudo.

Sobre seu processo de escolarização no Centro, Darci conclui: “foi muito bom ter vivido nessa escola” e justifica: “o que a Escola Parque me deu, juntamente com o que eu trago da minha família, foi pra vida”

Realizou o ensino médio no Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA), direcionado à formação de professoras do magistério. Em 1972, Darci torna-se professora primária. Dessa época, revela que tinha dúvidas sobre qual curso fazer na universidade, entretanto “tinha certeza” que entraria no ensino superior. “Nunca” teve dúvidas, pois seus irmãos e ela tinham que estudar. “Era...Ou estudava ou estudava. Era o que tinha que ser feito”.

Ingressou e concluiu a licenciatura em história e o bacharelado em direito, ambos na Universidade Federal da Bahia-UFBA. Conta que, durante a graduação, era engajada nos movimentos sociais, comprometimento que cultivava até os dias atuais, posto que participa do Movimento negro e Movimento de mulheres.

Ainda na condição de estudante do curso de história, voltou à Classe IV, primeiro como estagiária e, posteriormente, como professora substituta. Esporadicamente, era convidada pela irmã, que era professora na instituição, a substituir um professor. Assim, Darci foi se aproximando novamente do CECR. Logo, conseguiu um contrato de dois anos na Escola Classe IV, época em que atuou como professora de história e, em 1991, ingressou como professora efetiva, via concurso público no Estado.

Darci relembra ainda que se afastou de suas atribuições na docência em dois momentos para atuar na Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, inicialmente no município de Salvador (2005 a 2007) e depois no Estado da Bahia (2010), implementando a lei 10.639⁸.

Professora de história, Darci revela suas atividades atuais:

Eu tenho quarenta horas no Estado. Eu advogo, hoje um pouco menos por conta de opção. Já estou próxima à aposentadoria, então, estou procurando ter melhor qualidade de vida. Então assim, normalmente, eu acordo muito cedo. Eu acordo cinco e pouco. Faço minhas caminhadas. Faço minha caminhada, ou então volto, no dia que eu não faço caminhada, faço pilates. Faço pilates aqui perto. Venho pra escola, trabalho de segunda a sexta pela manhã e três dias à tarde. E... faço um monte de coisas. Faço as outras coisas todas. Tudo que tem que fazer, normal, atividade. Eu sou isso.

No Centro Educacional Carneiro Ribeiro, atua na articulação da área de história. Trabalho que abrange os professores de história das oito escolas que compõem o Centro. Assim, diariamente Darci está na Escola Parque e quinzenalmente às terças-feiras se reúne com os professores de história das escolas classes.

Darci ressalta: “temos uma articuladora de geografia e às vezes a gente trabalha junto”. Juntos, os professores de história e de geografia avaliam e planejam as atividades no Centro.

Nós temos formação de professores, trabalhando formação complementar. Daí, nós fazemos todo o trabalho... Nós não fazemos só aquele AC⁹ tradicional, aqui nós fazemos formação de professores, aqui nós discutimos, nós fazemos sequência didática, nós elaboramos atividades.

A narrativa de Darci durante nossos encontros foi marcada por memórias de alegria. Em diversos momentos, percebia o quanto ela estava emocionada, com os olhos marejados de

⁸ A referida Lei inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afrobrasileira”.

⁹ AC é abreviatura de Atividade Complementar que se constitui como um espaço/tempo inerente ao trabalho pedagógico do(a) professor/a, destinado ao planejamento e organização das atividades. Prevê também formação continuada. Cf: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/atividade-complementar-ac>

lágrimas, que demonstravam uma Darci que sente muito orgulho da família que tem e da escolarização que viveu.

4.1.4 Maridaura

Maridaura é casada e tem 2 filhos. Entrou no Centro Educacional Carneiro Ribeiro com seis anos de idade em 1959. Filha de militar que tinha uma “veia poética”, Maridaura descobriu com o pai o amor pela música e pelas artes. Amor que foi alimentado durante seu processo de escolarização no CECR. Falando sobre a afinidade com o mundo da arte e da música ela traz: “Eu sempre fui, assim, muito envolvida nesse processo de arte, de música, como até hoje. (...) Faço parte de um coral e isso é um legado que eu levo daqui.”.

O pai de Maridaura escrevia músicas, construía peças e ensinava os filhos a recitar poesias. Além disso, participava ativamente da vida escolar dos filhos e em certa ocasião, compôs um hino em homenagem a Escola Parque, o qual Maridaura nos apresentou cantando orgulhosa:

Com dever a Bahia agradece grande Centro Educacional ao mestre Anísio Teixeira seu desvelo por nós sem igual. Ao mestre Anísio Teixeira seu desvelo por nós sem igual. Quando em infância o mestre sonhou e o seu sonho se realizou construindo uma Escola de Artes para as crianças de Salvador. Construindo uma Escola de Artes para as crianças de Salvador. Com os poderes de Deus em ação, tendo em frente a nossa direção nossa mãe, nossa mestra querida Dona Carmem de bom coração. Nossa mãe, nossa mestra querida Dona Carmem de bom coração.

Assim, Maridaura esteve envolvida desde a primeira infância com atividades artísticas. O canto coral foi destacado por ela como sua principal vivência durante a escolarização no Centro, atividade que ela mantém até os dias atuais.

Entre suas lembranças de escolarização, os relatos sobre as vivências no setor artístico, o prazer de cantar, as vivências no coral, na banda de música e as viagens para participar das competições nacionais de canto coral, estiveram sempre presentes. Além disso, Maridaura falou com carinho de sua participação nas peças teatrais e nos recitais de poesia promovidos pelo Centro.

Assim, seu processo de escolarização no Centro, que compreendeu o primário e o ginásio, foi marcado por uma relação intensa e prazerosa com as artes.

Tendo concluído o ginásio, Maridaura foi realizar o ensino médio no Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA).

Fazendo o magistério, logo depois fui ensinar numa pré-escola. Aí, fiz logo o vestibular pra pedagogia e passei. Fui fazer pedagogia na Faculdade de Educação da Bahia de Olga Mettig. Aí fiz o curso de pedagogia e passei no concurso da prefeitura. Fiz orientação educacional e fui ser orientadora. No Estado também fiz concurso, passei.

Seu sonho sempre foi ser professora para voltar para a Escola Parque. “Aí, fiz o concurso, passei. Aí cheguei lá... “Escola Parque não tem vaga”. A Escola mais próxima daqui, quando eu fiz, foi o Candolina. Aí, fui ser orientadora no Candolina.”

Quando estava como orientadora educacional na Escola Estadual Professora Candolina, que hoje faz parte do Centro, recebeu um convite para ser vice-diretora, “coisa que eu não queria na época. Eu queria era ser professora, orientadora”. Entretanto, quando disseram que seria da Escola Classe III, aceitou prontamente “porque era da Classe, era mais perto da Escola, daqui da Parque”. Enquanto estava na condição de vice-diretora afirma: “proveitei para fazer serviço social”.

Em função de mudanças políticas, durante o governo de Waldir Pires (1986-1989), não se recorda ao certo do ano, voltou à condição de educadora educacional no Candolina, até que recebeu outro convite para a vice-direção, dessa vez do colégio Helena Celestina Magalhães. “Mas aí, logo depois, ele saiu da direção e me colocou como diretora. Aí eu fiquei dez anos como diretora do Helena Celestina Magalhães”. (Maridaura)

Na década de 1990, o secretário de educação da época decretou que os diretores seriam removidos para outras escolas, organizou uma espécie de rodízio entre os diretores. “Ninguém sabia, todo mundo dormiu diretor de uma escola e acordou diretor de outra escola. Então, ele fez uma mudança aleatória dos diretores”. Maridaura nos explica o que aconteceu na época:

Aí, nós dormimos diretora, quando olho no diário oficial... Todo mundo trocando de lugar, menina, foi uma loucura. Aí, ele convocou uma reunião, mas pra minha sorte, ele acertou. Eu sai do Helena Celestino no IAPI e tive a honra de ganhar a Escola Classe IV [sorri], onde eu tinha estado como aluna. Então, quando eu vi no diário oficial, saiu do Helena Celestino, uma escola também que eu gostava muito, enquanto diretora, mas pra Classe IV foi um desafio a mais e Deus me protegeu, me dando a Classe IV de presente, um presentinho.

Maridaura permaneceu na Classe IV como diretora por 10 anos, aposentando-se em 2007. Foi quando recebeu o convite para atuar como assistente social, ao qual ela respondeu: “a condição pra eu atuar nesse cargo é que seja na Escola Parque”. Aí, atenderam meu

pedido”. Desde então, Maridaura atua como assistente social no Núcleo de Projetos Especiais na Escola Parque.

Eu trabalho aqui nos projetos especiais, num projeto multidisciplinar, onde nós temos advogados, pedagogos, psicopedagogos, professores e assistente social. Então, nós estamos aqui fazendo essa interação, atendendo ao aluno, a família, a comunidade na medida das nossas possibilidades. A gente tenta dar encaminhamento.(Maridaura)

A narrativa de Maridaura foi marcada pela alegria no olhar e musicalidade na voz. Em vários momentos ela se utilizou do canto, tão presente em sua vida cotidiana, para falar de suas lembranças. Assim, mais uma vez ela cantou, recordando de uma experiência que não foi relatada a partir da descrição do fato e sim revivida e novamente experimentada a partir da ação de cantar.

Um dia, não faz tempo, pelas ruas eu andei, o guarda, o carteiro, o leiteiro eu encontrei, em todas as janelas e nos portões também. É, conheci gente onde não via ninguém. Gente da cidade e também do interior. Apareceu um exército cada vez maior. Lembrei-me da verdade que ensinaram nossos pais. Coisas são importantes, porém, gente é mais. [sorrindo]. Viva a gente, vocês poderão conhecer muito da gente, a melhor espécie de ser. Sou mais de gente, a favor de gente. Em cada nação haveria menos gente difícil e mais gente com coração. Haveria menos gente difícil e mais gente com coração.

Assim, sorrindo e cantando com a emoção à flor da pele, Maridaura falou de si enquanto narrava suas experiências no CECR, de modo especial no setor artístico. Sua veia artística, iniciada em casa por influência de seu pai e alimentada na Escola Parque, rendeu frutos que até hoje a mantém feliz, experimentando as vivências artísticas. Seu desejo de partilhar essa alegria é tão grande que em diversos momentos durante a entrevista ela sugeriu que fossem registrados também os depoimentos de seus colegas de turma sobre “o sentido da experiência na Escola Parque”.

4.2 O MOSAICO DE MEMÓRIAS

A seguir, apresentaremos as memórias dos depoentes organizadas em dois eixos, constituídos a partir do roteiro e dos conteúdos expressos nas entrevistas. Inicialmente, abordaremos as lembranças da escolarização dos depoentes no Centro, cujas memórias são relativas principalmente às décadas de 1950 e 1960. Na sequência, traremos as memórias narradas a partir dos recortes de jornais apresentados aos depoentes como ferramenta

disparadora das lembranças de fatos históricos. Tais narrativas envolvem acontecimentos que mediaram a vida no Centro, ocorridos a partir da década de 1970 até os dias atuais. Apresentaremos, ao longo das narrativas, quanto pertinente, fotografias¹⁰ e recortes de jornais, coletados no acervo documental da instituição.

4.2.1 A vida escolar no Centro Educacional Carneiro Ribeiro: entre as Escolas Classe e a Escola Parque

A vida no Centro nas décadas de 1950 e 1960, relatada pelos depoentes, era marcada por atividades em tempo integral, oferecidas nos turnos matutino e vespertino, de segunda a sexta-feira. Em um dos turnos, o estudante permanecia em uma das Escolas Classe e no posterior, na Escola Parque. A frequência nos dois espaços em sintonia era obrigatória a todos os estudantes, como lembra Claudinea:

O aluno não frequentava porque ele era bonzinho. O aluno frequentava porque ele era obrigado a frequentar. Existia a palavra obrigatoriedade. O aluno matriculado na escola classe tinha obrigação de frequentar. Ele não vinha porque queria. Se não viesse, perdia o ano na classe. Entendeu? Tinha ligação.

(...) Era pela manhã lá e a tarde aqui, de segunda a sexta. Hoje que tem dois dias, três dias. Antigamente era de segunda a sexta. O que estão querendo implantar agora, desde aquela época, há 64 anos, que já existia isso. A Educação em tempo integral. Entendeu? É isso que é fazer tempo integral, pela manhã estudávamos as disciplinas do núcleo comum e a tarde diversificada, entendeu? As oficinas diversificadas, que era um teatro, uma dança, uma música, um crochê, uma atividade.

A rotina de estudos nas classes era comum à realizada nas demais escolas: os estudantes tinham as aulas de português, matemática, ciências sociais e físicas. Claudinea, lembrando da rotina de estudos, fala do caderno de rascunho que levava para as aulas na Escola Classe. O caderno “ocupava todas as disciplinas” que eram copiadas e a noite passadas a limpo para outro caderno. Lembra também de uma professora de matemática que levava pizza para a aula: “eu comecei a gostar de matemática por conta da professora. Ela fazia umas atividades com o lúdico. Levava pizza para poder dividir com a gente. Para falar sobre fração, ela levava pizza para partilhar.”

¹⁰ No caso das fotografias, havia no acervo apenas imagens dos setores de trabalho e recreativo nas décadas de 1950 e 1960.

Entre as vivências relatadas como marcantes sobre o dia-a-dia no CECR, o ritual de plantar uma árvore que acontecia no aniversário do Centro, dia 21 de setembro, foi lembrado por Darci com pesar, pela perda da sua árvore:

Eu plantei a árvore de lá da escola no dia da primavera. Quase morri [coloca a mão na cabeça] de dor quando fui lá outro dia, que não encontrei minha árvore. Cortaram e passaram cimento. Coisa horrível. Mas eu plantei a árvore do dia da primavera, então tinha minha árvore lá na escola.

Finalizado o turno em uma das Escolas Classes, os alunos se deslocavam a pé e em fila até a Escola Parque para participar das atividades do turno posterior. Cada turma de estudantes tinha um monitor responsável por guiá-los pelas ruas da cidade de modo a garantir a ordem no trajeto. Mendes, que era um dos monitores de turma na Escola Classe II, nos explica como acontecia:

Eu trazia os alunos das escolas-classe, é por isso que eu lhe mostrei aquela escadinha ali. A gente trazia os alunos de lá andando Pero Vaz todo e entrava ali na Escola-Classe 4 e saía aqui pra ir para o lanche. Tinha um ticket-refeição que eu dava a todo mundo. E os alunos daqui, eu não tinha problema.

A fila, uma estratégia de organização bastante utilizada no deslocamento das crianças, era também utilizada internamente para auxiliar no trajeto entre um espaço e o outro.

Fila. Questão de ordem. A gente não ia pro refeitório de qualquer jeito, fazia fila, ninguém entrava pinotando. Esse campo aí era um campo verdinho, verdinho e ninguém saltava dentro do gramado, nada disso. Todo mundo perfilando para poder facilitar as coisas. (Claudinea)

Dentro da Escola Parque, os alunos eram divididos para a realização das atividades entre os setores de recreação, trabalho, artes e socialização. A seguir serão relatadas as lembranças dos depoentes acerca de suas vivências em cada setor.

4.2.1.1 O Setor de recreação

As atividades realizadas no setor recreativo eram jogos e atividade física. Sempre acompanhadas pela presença dos monitores e dos censores de corredor e banheiro, funcionários que acompanhavam os estudantes na realização das atividades. Claudinea nos apresenta uma dessas pessoas a descrevendo da seguinte maneira: “Ela era assim bem forte, alta. E essa era a autoridade dela. E todo mundo obedecia”.

Darci lembra-se do modo como foi acolhida em seu primeiro dia: “tinha uma figura carismática” era a “Dona Isaura, que cuidava das crianças, das meninas principalmente. Eu lembro, assim, dessa acolhida, de Dona Isaura sentada, conversando e botando a gente na fila. Explicando coisas...”

As atividades eram realizadas dentro do ginásio, embaixo de uma árvore, ou no campo de futebol. Claudinea relata que brincava “de bola, de sobe desce, brincava de roda” e revela o prazer que sentia em estar nos espaços comuns de jogos recreativos. Entre suas memórias de recreação menciona um acontecimento vivido logo em seus primeiro dia na Escola Parque:

Quando me vi aqui nessa escola, quebrei logo a cabeça, está aqui, oito pontos [mostrando a cicatriz na cabeça]. Tá vendo? Eu me vi solta nessa escola, assim, nesse paraíso. Isso aqui pra mim, gente, é meu tudo, meu mundo. Eu morava numa casa pequena com oito filhos e me encontrei nessa área imensa [abrindo os braços].

As atividades de educação física, também realizadas no setor recreativo, compreendiam basquete, ginástica, handebol, dança, vôlei e futebol. Darci recorda do momento de preparação para a aula de educação física:

Você chegava com a farda comum, deixava a farda pendurada nos cabidezinhos. Deixava a farda lá, vestia a roupa de educação física que estava lá... Engraçado isso.... Saíamos, íamos fazer educação física, voltava, estava tudo lá no lugarzinho direitinho, tudo que nós tínhamos... e todo mundo sabia qual era a sua farda. Era todo mundo igual [sorri] e todo mundo sabia...ia lá, trocava a farda. Eu lembro... Eu na fila – olha a fila novamente! [sorrindo] –, na fila pra ir fazer educação física. Fazer recreação. A gente não falava em educação física. Na fila pra ir fazer recreação, e eu lembro de um fato que, assim, sempre eu comento, com muita emoção, que eu tinha um amigo, que era... Ele era todo gordinho, preto, todo gordinho, assim [mostrando com os braços]... E eu tinha uma trança. Minha mãe fazia uma trança, quer dizer, normalmente não era uma, minha mãe fazia quatro tranças, só dia de festa que ela fazia uma. Mas eu tinha um laço de fita. E ele era danado, eu estava assim, ele fazia “tchu” [imitando um puxão no cabelo] Puxava minha trança [sorrindo]. Aí, isso eu lembro. Então assim, essas coisas, esse fato foi marcante.

Retornando da atividade física, os estudantes viviam o momento do banho. Na Escola Parque havia banheiros coletivos. Mendes informou que “cada área, quando abria, funcionavam quinze chuveiros ao mesmo tempo”.

Tomávamos banho e essa era a hora da farra. Tomar banho aqui na escola era uma maravilha. Porque...tem os banheiros coletivos [faz gesto mostrando como seriam expostos os banheiros]. Eu lembro também, outra coisa

interessante, eu lembro que dona Isaura fazia assim: “Vou fechar!”. Abria o chuveiro, aí todo mundo se molhava. Ficava todo mundo com o pé no ralo pra aguentar o máximo possível de água, depois a gente jogava sabão, o sabonete [sorrindo] e ficávamos um monte de meninas todas nuas fazendo... como é? Escorregadeira no banheiro. Ela ia: “Vou fechar!” “Não fecha agora, não. Não fecha agora, não!” [sorrindo]. “Peraí, mais um pouquinho. Eu estou ensaboada” [sorrindo e imitando uma voz de criança]. Mas era uma farra! (Darci)

O prazer de Darci enquanto relatava esse momento era evidente. Seus olhos brilhavam, seu sorriso espontâneo, presente durante o relato, me faziam imaginá-la pequenina vivenciando aquilo que me contava com tanta alegria. Foi como estar junto com ela vivendo aquela experiência. Darci nos explica: “O banho de chuveiro não era comum nas crianças pobres e negras do Pero Vaz. Nós não tínhamos nem água encanada nas nossas casas. Em casa, o banho era de tonel. Então banho de chuveiro era uma farra”. Ressalta ainda que recebiam toalhas na escola.

Claudinea falando sobre suas vivências na Escola Parque, destacou sua preferência e alegria em participar das atividades no setor recreativo:

Aqui na escola participei de todas as oficinas, mas o que eu mais gostava era ali, oh [mostra com o indicador], o que a gente jogava, o recreativo. Jogar bola! Aí, no dia que era pra ir pra aquilo ali, eu ficava eufórica! Baleado, basquete, vôlei. Participava. Eu tinha medalha de competição e tudo mais.

Assim, os depoentes narraram, com alegria, suas memórias no setor recreativo. O sorriso nos lábios, que tantas vezes irrompia dos relatos, ilustrava uma experiência escolar que, neste espaço, era marcada pela vivência de atividades prazerosas.

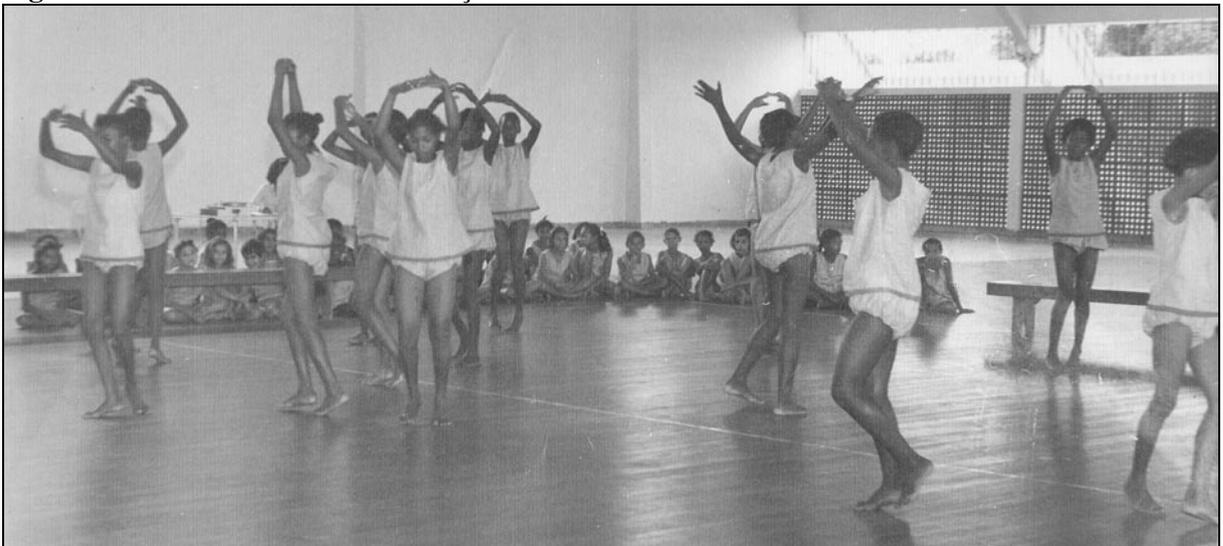
A seguir, algumas fotos que nos foram disponibilizadas a partir do acervo do arquivo da escola, que tratam das atividades realizadas no setor de recreação na década de 1950 e 1960.

Figura 1- Atividade do setor de recreação



Fonte: Acervo Escola Parque

Figura 2- Atividade do setor de recreação



Fonte: Acervo Escola Parque

Figura 3-Atividade do setor de recreação



Fonte: Acervo Escola Parque

Figura 4-Atividade do setor de recreação



Fonte: Acervo Escola Parque

Figura 5-Atividade do setor de recreação



Fonte: Acervo Escola Parque

4.2.1.2 O Setor de Trabalho

O setor de trabalho nas décadas de 1950 e 1960 oferecia aos estudantes as “técnicas” de cerâmica, metal, madeira, sapataria, alfaiataria, tecelagem, cestaria, cartonagem, desenho, bordado, crochet, corte e costura, confecção e tapeçaria.

Darci, que tinha desejo de fazer corte e costura, como sua irmã, nos explicou que às vezes a distribuição e inclusão dos alunos nas atividades dava-se por indicação do professor ou por vaga disponível. Ela explica esse movimento: “às vezes, o professor já orientava pra ir pra tal, pra técnica, determinada técnica”. Outras vezes era assim: “faltou vaga mesmo, vaga entendeu, mas inicialmente era respeitada a vontade. Você ia. Você procurava. E a gente rodava várias técnicas. Era comum. Você fazia várias técnicas aqui.” Cada técnica previa o período mínimo de seis meses para a aprendizagem.

Inicialmente, as atividades eram divididas, de acordo com o gênero, nas alas masculina e feminina.

Havia aquela separação que a gente não se juntava aqui dentro não, só lá na rua. Que na época, a Escola Parque começou a funcionar só com esse prédio. A gente, nós tínhamos aula aqui... É por isso que muita gente fica na dúvida, fica confusa, porque a gente tinha aula de segunda a sexta, todos os dias. Quando foi em 1959, foi inaugurado o Setor de Educação Física, aí já foi mudando, tirando o dia daqui pra ir pra Educação Física. Depois para o teatro e assim sucessivamente. (Mendes)

Claudinea se refere a essa divisão como algo que a “marcou negativamente quando criança”. A argila, atividade de seu interesse, era oferecida somente na ala masculina. Assim, ela tenta nos explicar seu sentimento:

Que eu queria tanto trabalhar com argila, modelagem com argila. Não podia porque eu era feminina e essa argila fazia parte da ala masculina. Depois já tinha acabado isso, depois misturou, já podia. Não ficou isso o tempo todo. Mas aí, quando criança, tinha essa coisa negativa, que até hoje eu acho um absurdo.

Em detrimento do seu desejo pela cerâmica, Claudinea nos informa: “eu fiz corte e costura, eu fiz bordado, eu fiz bordado norueguês”. Falando sobre o que aprendeu no setor de trabalho, destaca: “aprendi a fazer tricô, crochê. Sei fazer bordado, ponto branco, ponto véspera, bainha aberta, norueguês. Tudo isso eu aprendi aqui”.

Vista do outro lado, do lado dos meninos, aos quais a atividade da argila era destinada, Mendes apesar de ter sido encaminhado para a argila, que era uma “técnica masculina”, desejava mesmo era a “técnica em madeira” que só foi conhecer seis meses depois.

Outra atividade que pode ser ligada a esse setor eram as visitas a fábricas, atividade que só era possível em função da escola dispor de um ônibus que garantia o deslocamento dos estudantes guiados pelos seus professores até esses espaços.

Nessa época, a Escola Parque tinha 3 micro-ônibus e 1 ônibus. O ônibus, ainda me lembro como se fosse hoje, era chamado panorâmico 63, foi quando eu comecei a trabalhar. Então você, professora da escola, queria fazer um passeio com seus alunos. Aí você solicitava, porque tinha um ônibus que vinha do INEP trazendo alguns professores pra cá. Tinha um ônibus que vinha diretamente do INEP, da estrada de São Lázaro e outro partia da Praça da Sé pra cá. Então você ia. (Mendes)

Passeava-se “muito”, afirmou Claudinea: “fábrica de chocolate, a gente via fazer chocolate, fábrica de refrigerante”.

Eu por exemplo, conheci a fábrica de refrigerante, que era na calçada, da confecção do vasilhame ao líquido gelado. (...) E tenho a maior felicidade também, que eu conheci, foi quando eu comecei a trabalhar em cerâmica, eu conheci a fábrica de cerâmica. Do barro bruto ao bloco para comercialização. Mas foi uma coisa interessante. (Mendes)

Rememorando as atividades no setor de trabalho, Darci fala sobre a “experiência de partilha” vivida, primeiramente, em sua família para explicar o que, na sequência, experimentou na Escola Parque:

Eu costumo dizer que a minha segunda experiência de partilha foi aqui. A minha primeira foi na família. Minha mãe sempre fez essa coisa da partilha. Eu sou do Pero Vaz, um bairro daqui, próximo. Muito próximo, uma rua aqui próxima. Um bairro pobre, e minha mãe sempre fez a partilha. Eu lembro, não lembro nunca de ter chupado uma laranja sozinha. Mesmo que tivessem duas laranjas, minha mãe dividia. Metade da laranja era minha, metade do meu irmão. Depois ela dividia a outra, e era assim. E aqui, outra experiência de partilha foi aqui na Escola. Eu lembro, e eu até já falei isso para outra pessoa, eu lembro que quando eu fazia bordado, bordado a mão... Aí, segunda-feira eu pegava uma peça, tipo um lençol, íamos fazer a bainha aberta naquele lençol. Sabe o que é bainha aberta? Bainha aberta é um bordadozinho que a gente tem o trabalho de desfiar, contar os numerozinhos... é todo metódico. E aí, eu pegava aquele material naquela hora e fazia até o horário que estava pra gente fazer. Pela manhã, digamos, eu pegava segunda-feira pela manhã, eu fazia o bordado naquele lençol. Minha colega que viesse a tarde dava continuidade àquele trabalho. Na terça-feira, era outra criança pela manhã. Na terça à tarde, outra. Quando eu pegava novamente esse trabalho, normalmente, eu só ia pegar na quarta-feira. E aí, ao final daquele trabalho, aquele trabalho foi partilhado, foi feito com várias mãos. E era sempre assim. O menino que pegava metal, ele fazia também isso. Então, essa atividade da partilha, do dividir... Ao final do ano, quando tinham as exposições, não era só o meu nome que estava ali, era o meu nome e de várias colegas que trabalharam naquele material.

Mendes acrescenta:

A gente trabalhava de março a dezembro fazendo os trabalhos e guardando. Hoje, aqui [mostrando], esse pavilhão chamado jardinagem, que muita gente não conhece, ele era dividido, um lado era o almoxarifado e o outro lado, era onde guardava os trabalhos. Você tinha os seus alunos, fazia os trabalhos e guardava. E, alguns trabalhos, deixava para o fim do ano, pra exposição. (Mendes)

Ao final do ano, os trabalhos feitos pelos alunos eram expostos com o objetivo de serem vendidos em uma feira organizada em parceria pelos professores e alunos. “Eram três dias em exposição. Normalmente eram três dias, aí, logo no primeiro dia eram fechados porque vinham as “senhóras” [tom irônico] da Graça, da Vitória, fazer os enxovais dos bebês, das crianças, aqui”. (Darci)

Mendes nos explica como acontecia a exposição:

Você vinha, comprava os trabalhos, tirava a nota e pegava o canhoto e colocava no seu trabalho. Continuava ali durante três dias. Depois passados os três dias, você vinha e já tinha enrolado os trabalhos e colado o ticket no embrulho. Aí, a pessoa trazia o canhoto e a gente entregava os trabalhos.

Os trabalhos não vendidos eram divididos entre os alunos de acordo com a participação e o rendimento de cada um durante o semestre. Acontecia assim:

Quando terminava, a exposição ainda estava rolando ali, aí vinham os alunos para escolher um trabalho para levar pra casa. A gente aqui tinha um conceito: ótimo-ótimo, ótimo-bom, bom-bom, bom-regular, regular-regular, regular-sofrível. Era sofrível-sofrível, era aquela... Então vinham as primeiras turmas de ótimo-ótimo, escolhiam seu trabalho, ótimo-bom, e aí quando chegava em sofrível ou regular já não tinha trabalho bom. Isso era pra poder, no ano seguinte, a gente poder ter um outro procedimento. E isso fez valer. A gente aprendeu. (Mendes)

Mendes comentou ainda sobre o trabalho de encadernação dos livros da biblioteca, realizado pelos próprios alunos durante as atividades no setor de trabalho, e sobre o tear, que mencionou, porém sem entrar em detalhes, como “um trabalho maravilhoso que a gente fazia aqui”.

A atividade no tear foi referida por uma ex-professora no CECR com quem tivemos a oportunidade de conversar¹¹. Com mais de 80 anos de idade, a professora comentou, com orgulho, sobre as atividades no setor de trabalho. Durante a conversa, enquanto relatava seu dia-a-dia na Escola Parque, mostrava os trabalhos realizados no tear. Professora primária especializada em artes industriais, ela permaneceu na Escola Parque entre 1957 e 1997, ensinou tecelagem por mais de três décadas, até sua aposentadoria na década de 1990.

Sobre as vivências no setor de trabalho o professor Mendes reflete:

Então, gente, a gente aprendeu. Abriu a mente da gente para o que a gente poderia ser lá fora. Hoje, agora, eu sou um professor aqui, eu passo isso para todos os meus alunos, para todo mundo, que a Escola Parque não é para formar nenhum profissional. Já não se formava antes e hoje com a lei do Estatuto da Criança e do Adolescente não se pode. Escola tem curso profissionalizante. Mas, eu digo: aqui você vai aprender madeira, não é que você vai ser marceneiro, aqui você vai aprender metal, não é que você vai ser um serralheiro. Você vai trabalhar com cerâmica, não é que você vai ser um ceramista. Nada disso. Isso é para ter uma ideia do que você pode ser lá fora: um médico, um advogado, um engenheiro, entende? Um policial. Um oficial de polícia, um general. Então, tudo. Depois disso aqui, você pode fazer tudo. Como aconteceu com muita gente. Quantas e quantas gentes. Hoje todo setor da sociedade que eu chego, eu encontro ex-aluno. E então brincam muito comigo: “Olha me dava muito cascudo, me repreendia, isso assim... isso, aquilo outro”. Então gente, o que eu aprendi, eu passei.

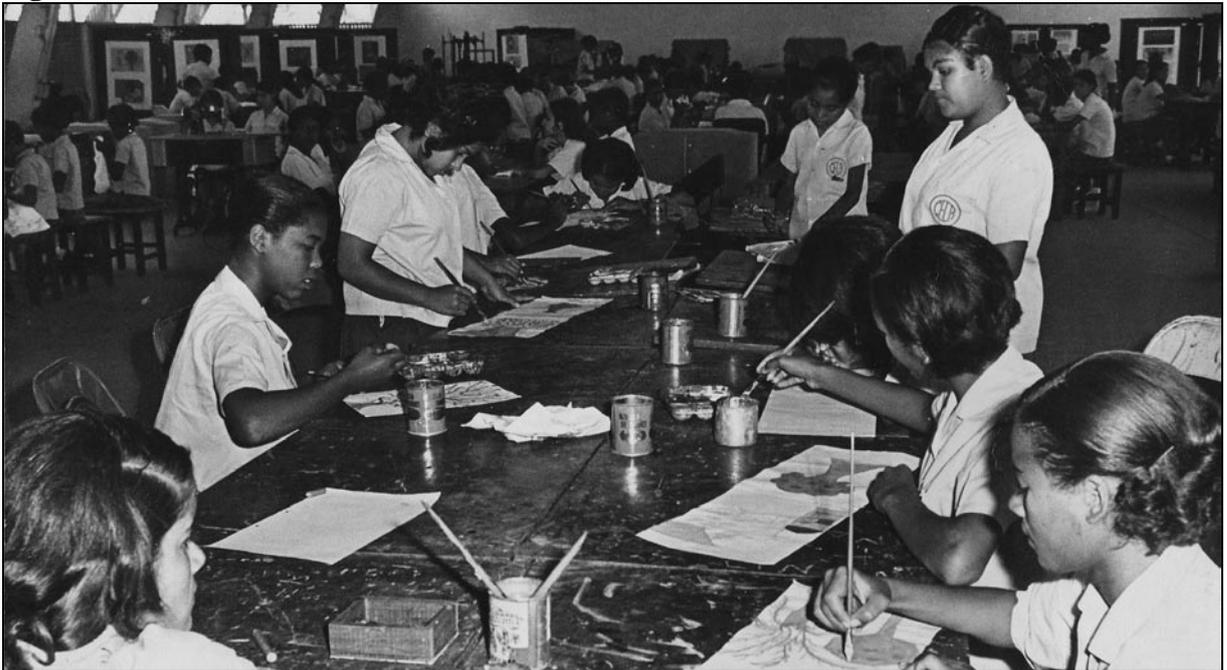
¹¹ Tal professora foi entrevistada por sugestão de professores da Escola Parque, que enfatizaram a importância de registrar o relato de sua experiência na instituição.

Mendes fala ainda sobre o desenvolvimento da “vocação” na Escola Parque:

É, porque aqui você pode, como, antigamente, tinha aluno que ele tinha vocação pra estudo, mas tinha outro que tinha pra arte. Pronto, uns fizeram arte, outros são profissionais e vivem disso. Quer dizer, uma escola não pode formar só bons cidadãos estudiosos, não. Não existe. Porque nem todo mundo é estudioso...

Antes de apresentar as memórias acerca do setor de artes, seguem algumas fotografias do setor de trabalho.

Figura 6 -Atividade do setor de trabalho



Fonte: Acervo Escola Parque

Figura 7-Atividade do setor de trabalho



Fonte: Acervo Escola Parque

Figura 8 - Atividade do setor de trabalho



Fonte: Acervo Escola Parque

Figura 9 - Atividade do setor de trabalho



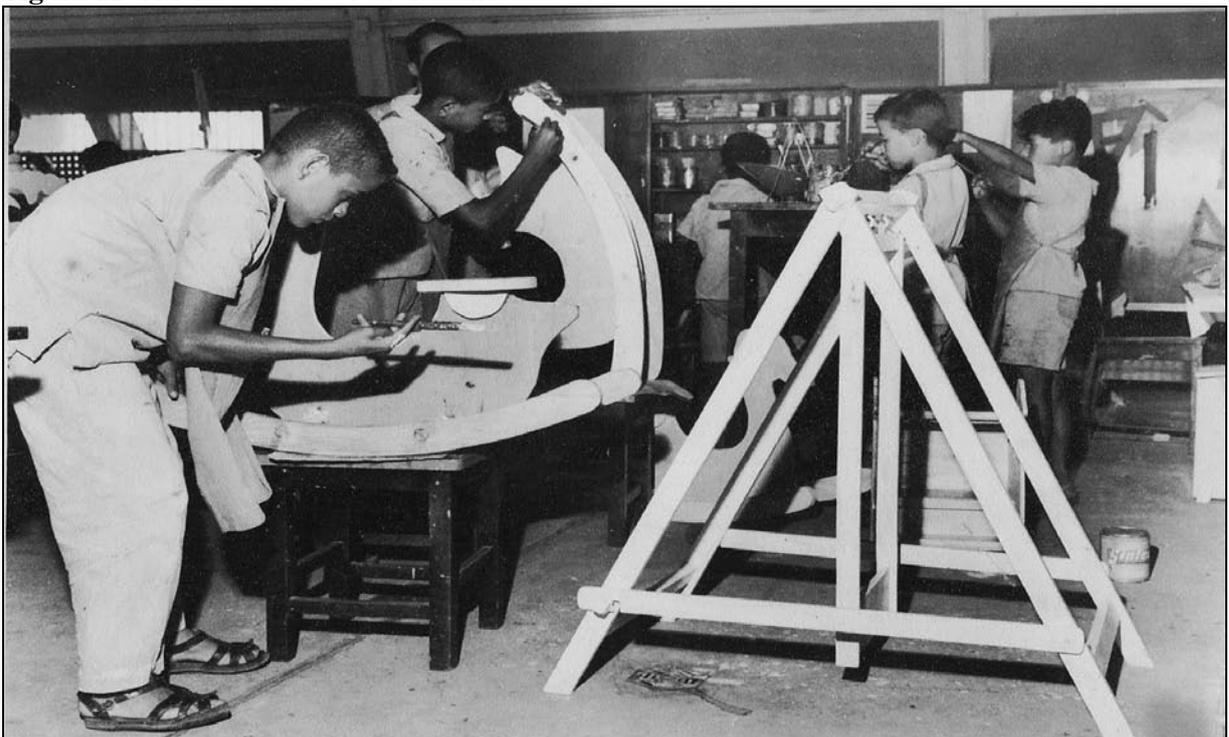
Fonte: Acervo Escola Parque

Figura 10 - Atividade do setor de trabalho



Fonte: Acervo Escola Parque

Figura 11- Atividade do setor de trabalho



Fonte: Acervo Escola Parque

Figura 12 - Atividade do setor de trabalho



Fonte: Acervo Escola Parque

4.2.1.3 O setor de artes

O setor de artes oferecia atividades de teatro e música. Na Escola Parque, foi construído um teatro com capacidade para 561 pessoas. Além desse, tem também um teatro de arena. As atividades nesse setor eram ministradas por professores com formação e experiência na área de artes cênicas e música. Maridaura nos revela:

O Setor Artístico tinha os professores de teatro, os melhores da Bahia. O professor Carlos Petrovich era nosso professor, professor Éric. Na área de música professor Hamilton, Lima que é um ícone também. Tinha o professor da banda, o professor Vivaldo Conceição. Todos assim. Então, eu fui da banda de música, tocava saxofone. Eu fui de todos os corais aqui da Escola. Porque tinha o coral selecionado que era do professor Hamilton e tinha as outras professoras que desses corais tiravam os selecionados. Então, eu participava dessas coisas, as peças com o professor Carlos Petrovich também. Eu participei de várias. Então, a gente era assim, muito vaidosa, porque era a borboleta [sorrindo]. Aí tinham aquelas participações. As ninfas. As ninfas tinham, assim, as colocações, elas falavam... Me lembro de uma que falava assim: “eu sou o cedro, seu pai mandou os lenhadores cortarem as árvores. Perdão. Eu sou a fonte. Seu pai mandou os lenhadores cortarem as árvores e eu fiquei embrulhada nas folhas. O sol está me secando. Não vejo mais a luz do dia. Salve. Aí vem a saída, e entrava um grupo de bailarinos. Era uma coisa muito..., foi uma coisa, assim, altamente atual. Quando a gente começa a recordar...Gente, isso precisa...

Darci que também foi aluna do professor Carlos Petrovich e do “maestro” Hamilton, sinaliza:

Então é uma experiência riquíssima. Essa experiência riquíssima de palco, de versatilidade foi muito Escola Parque. Então aqui a gente lembra... eu lembro que nós já encenamos o Uirapuru. Coisas assim... uma experiência que eu não tinha na comunidade, na minha comunidade de vida, na minha experiência familiar de teatro. O teatro não era uma coisa comum nos meninos do Pero Vaz. Então esse acesso, essa proximidade...

A participação nos grupos de coral não se restringia ao espaço escolar, os alunos, em várias ocasiões viajavam para participar de campeonatos e fazerem apresentações. Maridaura nos conta que no ano de 1966 teve a oportunidade de viajar junto com os colegas do coral para o Rio de Janeiro, onde se apresentaram na inauguração do Salão Cecília Meireles.

Além da participação no teatro e nos corais, Darci mencionou também a aula de iniciação à flauta e a aula de piano. Ela informa: “eu não fiz aula de piano, mas tinha vários colegas que faziam piano. Eu lembro de ter feito flauta durante algum tempo. Então, nos diversos setores, a gente estava sempre se movimentando”.

4.2.1.4 *O setor de socialização*

Além das atividades realizadas nos setores de recreação, trabalho e artístico, os depoentes falaram do banco, dos correios, da rádio da escola, do grêmio estudantil e do clube Cachinguelê. Essas atividades eram ligadas ao setor de socialização e visavam garantir aos estudantes o exercício das funções que envolvem a vida em sociedade. O funcionamento desses instrumentos era atribuído aos próprios estudantes que se organizavam no desempenho das funções. No caso do Banco, Maridaura relata:

O banco funcionava. Nós tínhamos caderneta de poupança que era depositado mesmo nosso dinheiro, da Escola. Porque nós vendíamos e tínhamos participação nos lucros. Porque a exposição de fim de ano era muito rica e se comprava muito, e esse dinheiro era revertido pra gente. Então, todo ano, a gente tinha participação nos lucros, na caderneta de poupança, que era mantida e executada pelo Banco da Escola. E, quem era o gerente, subgerente, funcionários, tudo, eram os alunos. E acontecia mesmo. Nós tínhamos cheque. Passávamos cheque. Então, o que é ir a um banco, o que é preencher um cheque, nós fazíamos de verdade, em dinheiro.

O correio permitia que os estudantes experimentassem a escrita e troca de correspondências. Participando dessa atividade, era possível desde trocar cartas com colegas de turma como também com amigos de outros municípios da Bahia. Maridaura explica como foi sua experiência:

Nós tínhamos os estafetas. Os estafetas eram as pessoas, alunos, que trabalhavam no correio e a gente recebia as correspondências. Então, da Escola II pra Escola I, Escola II...Tinha escola que tinham as bolsistas, que eram professores leigos que vinham pra cá fazer os cursos e correspondiam muito com a gente. Eu lembro muito porque na época eu tinha uma correspondente que era de Rio de Contas e vinha para o correio da escola as correspondências e a estafeta... Como é que chama quem entrega carta? Carteiro. Não era carteiro não, era estafeta. Aí, ele tinha a pasta, pastona aqui [mostrando], o bonezinho. Aí, ia nas escolas, nas salas entregava as correspondências pra gente dos nossos correspondentes. Eu lembro que a terminologia era correspondente. Tá entendendo? Era assim. Eu mesma tive essa de Rio de Contas, não me lembro mais o nome dela, realmente, mas eu lembro muito da cidade. Ela falava da cidade dela, não sei o que... Eu também mandava as coisas daqui. Um com o outro na própria Escola, no próprio Centro, tá entendendo. O correio funcionava assim.

Claudinea, ao falar da vivência com duas colegas gêmeas com as quais estudou durante todo o primário, lembrou da troca de cartas entre elas, enviadas a partir do correio existente na própria escola. “Essas duas meninas, ah meu Deus do céu, no período da quinta série, que passava as cartinhas... Aprender a fazer carta... E aí, era um carinho e uma emoção muito grande”.

Os estudantes também podiam atuar na rádio da escola. Construir a programação e manter cotidianamente seu funcionamento. Maridaura, lembrando da rádio, comentou que um colega de sua época que atuava na rádio tornou-se radialista.

O grêmio estudantil era bastante ativo, eram realizadas campanhas políticas e comícios entre os concorrentes, além do exercício prático do ato de votar durante uma eleição.

O nosso grêmio, o grêmio era uma eleição. Nós tínhamos título de eleitor. Nós tínhamos os comícios. (...) Tinham os comícios, e a gente ia e fazia aquela farrá toda. Tinha as músicas..., eu não consigo me lembrar, na época das campanhas, tá entendendo? E nós tínhamos, na hora de votar pra presidente do grêmio, era com título de eleitor, presidente de mesa, tudo como era lá fora. Exercício da cidadania era real, aqui dentro. E tudo isso nós vivíamos com muita intensidade.

Mendes, que não chegou a comentar sobre o correio ou o grêmio, mostrou uma cédula e um talão de cheques guardados em sua pasta de documentos e falou com saudade do Clube

Cachinguelê, uma horta cultivada pelos alunos na qual se plantava alface, tomate, pimentão, milho e arroz e que abastecia a cozinha da Escola Parque.

4.2.1.5 A Biblioteca

A biblioteca era utilizada como espaço de pesquisa e estudo dirigido pelos depoentes. Com a ajuda de um educador, os estudantes aprendiam a consultar os livros nas chamadas aulas de biblioteca, participavam de atividades de contação de histórias e assistiam ao teatro de fantoches.

Darci, lembrando-se da biblioteca, expressa: “Essas escadas dessa biblioteca, isso me marca muito... Esses degraus. É muito marcante porque eu chego aqui nesses degraus, eu lembro perfeitamente. Eu sentada... vindo, a monitora trazendo, a gente sentando naqueles degraus pra assistir teatro de fantoche aqui dentro”.

Os estudos guiados foram rememorados por Maridaura, que nos conta que foi a partir das atividades de estudo e pesquisa na biblioteca que entrou em contato com a leitura de clássicos da literatura como Machado de Assis e Dorival Caymmi.

Darci lembra que durante os estudos teve acesso às obras de Monteiro Lobato e a “diversas” outras obras. Afirma: “esta possibilidade essa escola, me deu”. Entretanto faz questão de ressaltar: “Nessa biblioteca, eu tive continuação, porque eu sempre tive acesso a livros na minha casa, a revistas. Mainha sempre comprava jornal”. A ressalva de Darci nos fez rememorar a história do “jornal boiado”, vivência narrada por ela em outro momento, na qual sua mãe fazia questão de comprar o jornal no final da tarde para garantir que seus filhos praticassem a leitura.

4.2.1.6 A alimentação

A alimentação, necessária para a permanência dos alunos o dia inteiro no Centro, foi mencionada por Darci entre suas vivências marcantes:

Quer ver um fato importantíssimo da nossa, da minha vivência aqui na escola? Eu comi hambúrguer pela primeira vez, quando nem se sonhava em ter Mc Donald, nós comíamos hambúrguer. Eu lembro... um pão deste tamanho [mostrando] com uma carne, que aí nós dizíamos, não sabíamos nem falar hambúrguer nem nada, com a carne de hambúrguer, mesmo. Mas que a gente não chamava hambúrguer era: “carne com pão”. Deste tamanho [mostrando], alface e tomate. Gente, aquilo era muito bom. Era muito

gostoso. Então, a burguesia nem sonhava em comer hambúrguer aqui, e nós já comíamos hambúrguer. Era comum nós almoçarmos bacalhau aqui. E eu não tenho certeza se era às sextas-feiras, mas entrava-se um boi. Trazia-se, sabe, a carne pra fazer a nossa comida. Boi assim [mostra] sabe... trazia... o frigorífico. A alimentação aqui era de melhor qualidade. Nós tomávamos nes... Eu não sei a marca, mas era achocolatado da melhor qualidade. O leite que nós tomávamos aqui, todo o lanche...O mingau de milho... Eu falo do mingau de milho, eu sinto o gosto do mingau de milho. É interessante isso, né. Os canecos de alumínio, grande assim, [mostrando] e...era muito interessante. Era muito legal.

Mendes, que também nos relatou suas memórias de quando foi administrador da Escola Parque, auxilia-nos a perceber o funcionamento da alimentação no Centro, razão pela qual elencamos o trecho que segue. Na época, entre as décadas de 1970 e 1980, apesar de não ser mais aluno, sua memória nos auxilia a visualizar o cotidiano na manutenção da padaria que supria o lanche na Escola Parque e nas classes.

Veja bem, quando eu estava como administrador, a padaria da gente funcionava. Então, tinha um padeiro que trabalhava a noite junto comigo. Eu ficava com o pessoal aqui, que tinha atividade no campo de futebol e na quadra, quando encerrava, eu mandava o pessoal ir embora e deixava só com a vigilância. Eu ia ajudar o padeiro lá na padaria. Por isso que hoje eu sei toda a parte de pão, eu sei. E saía também pra comprar. Quando chegava no dia seguinte, eu acordava seis horas da manhã, abria a escola e ia pra padaria pra fazer a contagem dos pães. Eu colocava 650 pães para a Escola Classe 3, 850 para a Escola Classe 2, 900 pães para a Escola Classe IV e 900 pra a Escola Classe I. E aqui era dobrado. Era para o turno matutino e vespertino. De manhã eu botava num balaio, botava na kombi e ia entregar nas escolas classes.

A partir dos relatos, conseguimos ter uma proporção do quanto era investido na alimentação das crianças do Centro.

4.2.1.7 *Dona Carmem Teixeira: uma figura marcante*

Dona Carmem, irmã de Anísio Teixeira, e primeira gestora da Escola Parque, foi lembrada por todos os depoentes em diversos momentos de suas narrativas. Darci destaca o papel fundamental de Dona Carmem na “materialização do sonho de Anísio” e a destaca como a principal administradora:

A figura mais marcante em termos de administração, em termos de escola é a figura de Dona Carmem. Para nós, ex-alunos da escola... Eu costumo dizer que nós somos, eu disse essa frase no dia dos 60 anos da escola... Nós

finalizando, eu disse: “Nós somos, eu e o grupo que estávamos aqui, nós somos a materialização do sonho de Anísio”. Porque... não necessariamente todo mundo tinha que ser médico, advogado, sabe, essas coisas... Eu tenho colegas que foram... que fizeram a técnica de metal aqui e que depois tem uma coisa de fazer... pá de lixo. Ele tem uma renda por conta disso. Então essa diversidade. Pessoas que foram ser sapateiros e tal... Então, eu acho que nós somos a materialização do sonho de Anísio. Mas para que este sonho todo desse certo, o meu grupo lá da época de 1960, 1970 aqui, uma figura marcante foi Dona Carmem. Dona Carmem, aquela magrinha, pequenininha mas tinha um... [faz gesto sugerindo pulso firme], sabe. Impunha respeito mas impunha respeito com amor, com carinho. Ela era firme [faz gesto pulso fechado]. Todo mundo tinha medo de Dona Carmem. Mas assim, era um medo, mas a gente até se sentia, sabe [se balançando na cadeira]... Estou bem protegido, estou bem protegido com Dona Carmem.

Maridaura ressalta a “competência” de Dona Carmem em conduzir a Escola Parque:

Na verdade, Anísio Teixeira criou, idealizou e teve a condição de construir essa Escola, mas quem deu vida [dando ênfase na palavra vida] a essa Escola foi a Dona Carmem. A verdade é essa. Essa irmã dele... conduziu, assim, com tanta...como é que eu quero dizer...com tanta competência. Porque na verdade, nós conhecemos Anísio, mas quem a gente via no dia-a-dia aqui era Dona Carmem. Onde a gente via, me lembro, assim, da presença dela. Ela aí nessa área [mostrando com o dedo indicador]... os sapatos nas alturas. Ela tinha um sapato assim [mostrando como seria a altura do sapato]. Toda perfinada. Nós passávamos. Era aquela pessoa assim, de um respeito tamanho, mas de um carinho enorme, sabe. Não era aquela pessoa que você tinha medo. Era aquela pessoa, assim... Ela se impunha, mas é uma imposição sem medo. Não era aquela pessoa que metia medo. Ela tinha um carinho. Ela lhe olhava com carinho. Ela lhe atendia com carinho.

Claudinea, que quando criança sofreu um acidente na Escola Parque e foi socorrida por Dona Carmem, guardou dela a imagem de uma “mãezona” que a levou ao pronto socorro e deu “assistência”:

E aí, aqui mesmo me deram socorro, Dona Carmem, uma mãezona. Aí levou, na época era no Canela, no pronto socorro do Canela. Aí, quando mãe chegou pra me ver, eu tava lá. Tinha franjinha, já tinham cortado a franjinha. Ela me levou pra casa. Essa criatura me deu assistência. Ia lá me visitar, levava lanche. Oh, o lanche pra quem é pobre... Ela me levava pêra, uva, pra eu lanchar em casa até ficar boa. Ai me perguntava: “está melhor, está bem, está boa?” Aí minhas irmãs já tinham dito: “não diga que está boa não, hein!” [sorrindo]. Porque ia perder o lanche. A gente não tinha isso. Uva, pêra pra lanchar. Eu estou falando isso aqui pra você ver o tipo de diretora que era ela, nessa época. De aluno faltar, e ir na casa pra saber porque está faltando. Aluno aqui tinha vez e voz. Os professores se policiavam quando a viam. Ela era enérgica com os professores, mas com o aluno, maravilha, maravilha, maravilha!

Quem também falou da presença marcante de Carmem Teixeira na gestão do Centro foi a professora aposentada com quem conversamos. Lembrou-se das reuniões semanais de acompanhamento, planejamento das atividades e solicitação de material, enquanto ressaltava a gestão firme de Carmem Teixeira.

A seguir, apresentaremos a segunda parte das memórias na qual apresentávamos aos depoentes recortes de jornais e/ou comentávamos alguns fatos ocorridos nos CECR como forma de disparar suas lembranças.

4.2.2- Marcos vividos pelos depoentes: dialogando com os recortes de jornais

Durante a pesquisa documental realizada no Memorial Anísio Teixeira, coletamos alguns recortes de jornais, que nos permitiram perceber acontecimentos e marcos vividos no Centro. Valendo-nos desses recortes, solicitamos que os depoentes comentassem as manchetes a partir da sua experiência, a primeira delas, segue abaixo:

4.2.2.1 Manchete: “Aqui o estudo tem o sentido da vida”

Figura 13 - Manchete "Aqui o estudo tem o sentido da vida"



Fonte: Acervo Escola Parque

Solicitados a comentar a manchete acima, publicada na década de 1970, cujo ano não foi possível identificar, os depoentes responderam:

O sentido da vida é porque a gente chegou aqui sem noção nenhuma. Porque na realidade essa escola foi construída num local pobre. Pra abranger... Anísio Teixeira idealizou e construiu essa escola aqui no Bairro Caixa d'Água pra poder ela abranger outros bairros, como no caso Lapinha, Soledade, Pero Vaz, Cidade Nova, Pau Miúdo, IAPI e adjacências. Então, a gente vinha para aqui sem noção nenhuma da vida. Aqui a gente tinha o ensinamento. A gente tinha o quê? A merenda, a gente tinha aqui o almoço. A gente tinha aqui uma dentista, a gente tinha aqui uma médica... (Mendes)

Anísio Teixeira procurou fazer essa estrutura toda como se fosse uma mini... lá fora. A pessoa, aqui dentro da escola, vivenciava lá fora. Porque aqui dentro tinha de tudo. Aqui tinha banco, aqui tinha correio. Como se fosse uma mini... o que tinha lá fora, ele começou a botar aqui dentro. O que você precisa pra sua vida, você encontrava na Escola Parque. A intenção dele... Ele procurou fazer uma mini universidade aqui para poder a gente saber lidar lá fora. Correio, banco, saber lidar com banco, tudo direitinho aqui dentro da escola. Era uma maravilha, gente. (Claudinea)

Ah, com certeza. Eu já fiz algumas referências, até, a isso porque eu acho realmente que essa educação integral em tempo integral nos deu, assim, essa vivência: "O que é a vida". Porque nós aqui não fomos educados, nem fomos profissionalizantes. Nós tivemos a oportunidade de vivenciar as profissões, as coisas que a vida oferece e você ter o livre arbítrio de escolher. E realmente, isso foram coisas, assim, que foram plantadas em nós e que nós tivemos a condição de passar isso lá fora, na nossa vivência. (Maridaura)

Darci, falando sobre as possibilidades que a Parque oferecia, sintetiza:

Então todo o... todas as possibilidades eram dadas para você ter um desenvolvimento integral, sadio aqui dentro da escola. Nós almoçávamos aqui, nós lanchávamos aqui. Tinha essa possibilidade de desenvolver, desenvolvermos a mente, os conhecimentos, o corpo, as habilidades. Eu não precisei ser costureira porque aprendi aqui a profissão. Aprendi a profissão não, aprendi a costurar. Eu sei pregar um botão na minha roupa, eu sei fazer uma bainha na minha roupa. Eu bordei todo o enxoval dos meus três filhos. Foi feito por mim. Eu fiz as roupas dos meus filhos. Aquela roupinha de pagão, aquela coisa toda bordada. Todas elas bordadas por mim. No aprendizado de vida. Então assim, o que a Escola Parque me deu, juntamente com o que eu trago da minha família, foi pra vida. Pra vida...Essa coisa das possibilidades. Das possibilidades. Eu aprendi, eu conheci...

A experiência educativa vivida na Escola Parque e sua interação com as trajetórias profissionais dos ex-alunos foi objeto de reflexão de Maridaura:

É, nós temos colegas aqui, eu tenho a impressão... Não sei se ele é de uma rádio de Camaçari... É... parece que vai me falhar a memória. Ele foi presidente na rádio. Aí, ele fazia, assim, os programas de rádio, depois ele foi ser radialista. Nós temos aqui outro colega que tocava na banda. Que nós tivemos até banda de música. Com instrumentos musicais, mesmo. Eu toquei, tenho foto, toquei saxofone. Aí era, assim, clarinete, saxofone. Tem vários colegas que foram tocar em banda mesmo, em banda de música, na

orquestra sinfônica. Então, vários que experimentaram aqui e lá fora cresceram. Mas nós não tínhamos aqui o cunho profissionalizante: “Você vai ser isso, você vai ser aquilo...” Não. Você experimentava e o que você se identificasse você tinha condição de seguir em frente, fluir. Vários, vários, vários tiveram essa experiência aqui e seguiram muita coisa. Nós temos muitos advogados, engenheiros, posso lhe dar os contatos. Temos vários advogados, vários juizes, tá entendendo? Médicos.

Assim, os depoentes sinalizavam que a escola, apesar de apresentá-los ao mundo do trabalho, não restringia a formação à profissionalização. Como visto nas narrativas, para os depoentes, a iniciação nas atividades de trabalho tinha por objetivo introduzi-los no mundo da vida.

4.2.2.2 A Ditadura Militar

Em consulta ao acervo documental da instituição, encontrei arquivos que tratavam de documentos que retratavam a disciplina Educação Moral e Cívica presente nos currículos escolares no período da Ditadura Militar instaurada em 1964. Além disso, em diálogo com um dos depoentes, ele utilizando-se da expressão “Revolução de 64” retomou o tema e mencionou que naquela época “a escola entrou em decadência.”:

Claudinea lembra “muito pouco” dessa época “porque ainda era muito nova”. Entretanto, traz os indícios das marcas da Ditadura Militar em seu processo de escolarização:

Olha só, aqui era como se... tudo era disciplinado. Mas eu lhe falei de ordem, né? De fila, entendeu, Não tinha badernagem, nada disso. Tudo de forma muito ordeira. Tudo. Disciplina demais. Aqui se cantava o hino nacional, se fazia oração. Tanto que eu copiei isso e levei quando fui vice diretora da classe 2, eu levei isso que aprendi aqui. Fila. Para entrar na sala, não se entrava de qualquer jeito não. Fazia numa área fila, oração, entendeu? Lá toda semana se cantava o hino nacional, hasteava a bandeira. Então a coisa era toda de forma ordeira mesmo.

Darci consegue lembrar-se de ter escutado os professores comentando sobre o “estado de sítio”, naquela época, ela não sabia do que se tratava essa expressão, o que despertou sua atenção para o diálogo entre os professores:

Agora, eu lembro assim, de uma coisa, dizia assim: “Não se pode ficar falando muito” [sorrindo]. Essa coisa assim, de não se pode ficar falando, conversando muito. Eu lembro de dizer assim, o que é... olha a expressão... eu lembrei disso agora, da questão do estado de sítio. Quando falava assim... eu lembro de alguma coisa de estado de sítio que dizia assim: “Não pode ficar três pessoas juntas, .mais de três pessoas juntas conversando”.

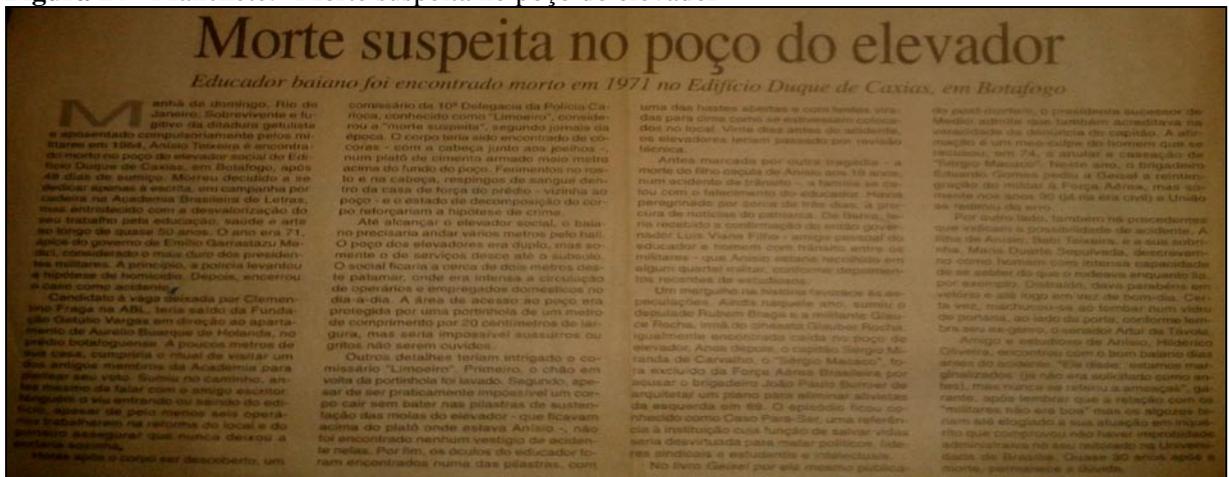
Falando sobre a atuação do grêmio estudantil na Escola Parque, Maridaura menciona um fato que vivenciou na década de sessenta junto aos colegas em plena ditadura militar e o modo como os alunos foram interpelados pela gestora da Escola Parque na época em função da “reivindicação” que estavam fazendo em praça pública:

Agora, um fato interessante que eu recordo [sorri]. Nessa época pra presidente do grêmio, aí um colega chegou, “bora, bora todo mundo!”, época da ditadura, se não me falha a memória, em 63 ou 64, “Vamos todo mundo, bora! Todo mundo vai pra Praça da Sé”. Fomos pra Praça da Sé, todo mundo. A gente foi, mas na verdade a gente não sabia o que estava reivindicando. Aí começou a falar... Daqui a pouco a gente estava na Praça da Sé, chega o ônibus da Escola. Veio todo mundo de farda... “Sobe, sobe” [sorrindo]. Todo mundo veio cabisbaixo [sorrindo]. Aí, Dona Carmem: “Sim vocês foram. O que é que vocês foram fazer, me diga aí!” Ninguém sabia dizer nada [sorrindo]: qual era a reivindicação, por que que estava todo mundo, cadê saber fundamentar? “Então, vamos conversar aqui, vamos fundamentar pra depois...” Quando eu olho, todo mundo veio. O ônibus da Escola recolheu todo mundo que estava [sorrindo]. Era o inferno azul, né, porque a farda era azul, era calça ou saia azul e blusa azul. Aí, a comunidade: “inferno azul” E a gente, o inferno azul estava lá na Praça da Sé fazendo o quê? Sem saber nem fundamentar o quê [sorri].

4.2.2.3 A morte de Anísio Teixeira em 1971

Em consulta aos arquivos, encontramos duas manchetes referentes a morte de Anísio Teixeira ocorrida em 1971: “Morte suspeita no poço do elevador” e “Comissão vai apurar morte de Anísio”, ilustradas a seguir:

Figura 14 - Manchete: "Morte suspeita no poço do elevador"



Fonte: Acervo Escola Parque

Figura 15 - Manchete: "Comissão vai apurar morte de Anísio"



Fonte: Acervo Escola Parque

Diante das manchetes os depoentes comentaram:

Primeiro foi um susto muito grande. Um susto porque... 1971 eu já estava no segundo ano do magistério. Então eu já era... Eu tinha...Uma adolescente já...Uma jovem. E, lá no ICEIA foi uma discussão muito grande porque ele era um educador, nós estávamos estudando para sermos professoras. Então, foi um impacto muito grande. Foi discutido, se falou, se questionou a perda que tudo isso trouxe. Todo esse envolvimento... Se falou muito sim. Foi um choque. Foi um choque muito grande. Nós não tínhamos tanto acesso à meio de comunicação, mas você já ouvia rádio. Lá em casa ouvia muito rádio. Então assim: "O que aconteceu com Anísio? O que foi? Será que é a questão da ditadura?". Entendeu... As suspeitas, o que se falava. Então havia, houve aqueles momentos de expectativa até o falar que caiu no elevador. Toda essa situação, nós acompanhamos isso sim. (Darci)

Chegou a notícia assim: que ele tinha morrido e tinham encontrado ele no poço de um elevador. Aí foi um terror na minha cabeça. As pessoas começaram a conversar. A gente, muito criança, não sabia muito das coisas. Mas foi uma revolta muito grande. Foi um baque muito grande. (Claudinea)

Como visto nos relatos a notícia da morte de Anísio pegou a todos de surpresa. Entre os depoentes, foi comum o tom de desconfiança em relação à causa acidental de sua morte. Continuando o assunto, Mendes e Claudinea declaram:

Aquilo ali não entra na cabeça de ninguém que foi acidente. Ali não. (Mendes)

E ninguém me tira da cabeça que ele foi assassinado, com certeza! Não tenho prova nem nada, mas eu tenho certeza. Como é que uma pessoa daquele jeito é encontrado no poço do elevador? Do nada? Não! Eu tenho certeza que ele não morreu de morte natural, não. Eu acho que ele foi

assassinado, sim, porque o homem era muito inteligente. Imagina, naquela época... Incomodava muita gente. (Claudinea)

Quando questionei à Claudinea o que Anísio tinha que incomodava, ela respondeu:

O quê? Educação de qualidade para todos, entendeu? Educação. Ele construiu esse ideal dele [mostrando a Escola Parque com as mãos] para dar condição de estudo num bairro pobre. Isso incomodava o povo! “Ele era doido?”. Então isso incomodava. Ele construiu um negócio deste. E não ficou só nesse aqui, era para ter outros, mas ficou só nesse aqui. Porque ele queria uma escola de qualidade. E tem nas fases dele um bocado de coisa que fala. No livro dele fala que a educação tem que ser cara. Ele fala isso aí, que a educação tem que ser cara, de qualidade e isso incomodava. Hoje em dia, gente, ninguém quer, não. Hoje em dia ninguém quer investir em educação, não, porque sabe que cada aluno em sala de aula será um futuro ousado. Por quê? Porque passa a reivindicar seus direitos entendeu? Então! Não investem, não. Só querem números, fazer de conta que estão estudando. Mas não querem, porque aluno letrado dá problema. Aluno letrado passa a reivindicar. E só existe o sabido porque tem o bobo, né? Não vão deixar.

4.2.2.4 *O processo de decadência do Centro*

Com a morte de Anísio, principal estimulador da manutenção do funcionamento do CECR, as coisas começaram a se transformar. Mendes, que acompanhou as mudanças de perto, sinalizou:

A Escola Parque era regida só pelo governo federal. Ela não era do Estado. O espaço físico aqui era do Estado, mas a escola era federal. Depois fez o convênio e fez o que? Professores e funcionários do Estado e professores e funcionários do federal. Depois saiu e ficou só o Estado. Hoje é só o Estado. Hoje não tem mais, o único federal que tem aqui sou eu [breve sorriso]. Eu sou filho único.

Segundo Claudinea, após a morte de Anísio,

a Escola Parque passou por uma crise muito grande. Foi um baque muito grande, um horror. Nessa época já foi acabando muita coisa, porque... Isso aqui era uma beleza, porque era mantido pelo órgão federal. Quem mantinha isso aqui era um órgão federal, mas depois que passou a não manter mais, aí foi ... O pessoal do Estado não tem interesse nisso aqui não, entendeu? Não tem interesse, diz que é um custo muito grande.

Sendo assim, segundo a memória dos depoentes, a morte de Anísio acirrou um período de decadência iniciado desde 1964 para a instituição que, sem poder contar com sua influência política, passou a sofrer as consequências advindas da gestão da política

educacional. A manutenção financeira do Centro, incluindo o pagamento dos professores, que antes era atribuição do Governo Federal, estava então a encargo do Governo do Estado. Mendes descreve o contexto dessa movimentação política que inaugurou a vivência de dificuldades no Centro:

A Escola Parque era monitorada pelo INEP que era na Estrada de São Lázaro. Tinha o INEP, tinha o diretor do INEP. Então tudo passava por lá. Inclusive a vida da gente. Hoje esse título aqui é pela universidade. Então ficou de se extinguir o INEP. Ficou sem se saber para onde ia mandar os professores da Escola Parque. Aí houve um convênio. Há um convênio de a UFBA ficar responsável pelos professores e funcionários e em ceder aquela área toda que vem da TV Bahia até a igreja. Aquela área toda ali é da universidade, que era do INEP. Inclusive lá embaixo, também em Ondina, era do INEP. Então hoje é da universidade. É por isso que a gente é lotado na superintendência de pessoal da UFBA. Hoje, agora não tem mais ninguém. Só eu. Eu sou o único.

Mendes é, hoje, o único professor federal em exercício na Escola Parque remanescente desse contrato entre a UFBA e o antigo INEP; os demais professores são mantidos pelo Governo do Estado da Bahia, que, desde aquela época, é responsável pela manutenção e funcionamento do Centro.

As dificuldades vividas na instituição após a morte de Anísio frequentemente eram divulgadas nos jornais que circulavam pela cidade de Salvador. Duas manchetes encontradas no memorial dão pistas do vivido na escola entre 1971 e 1986, período no qual a Escola Parque quase foi desativada, e suas instalações passaram por forte degradação. No jornal da Bahia, de 13 de julho de 1975, divulgou-se: “Escola Parque é hoje uma sombra do passado” (Figura 16) e em uma edição cuja data não identificamos, do ano de 1986, o Jornal A Tarde publicou: “A obra de Anísio Teixeira encontra-se abandonada” (Figura 17).

Figura 16 – Manchete: “Escola Parque é hoje uma”



Fonte: Acervo Escola Parque

Figura 17 – Manchete: “A obra de Anísio Teixeira encontra-se abandonada”



Fonte: Acervo Escola Parque

Claudinea, comentando as manchetes, mostra-nos um retrato do que viveu:

Isso aí. De doer! E não é mentira não, é verdade. Olha só, nesse período que eu saí para poder ficar um turno aqui e outro lá. Tava em decadência mesmo isso aqui. Eu vi um negócio feio. Convivemos com rato, ratazana. Lá [mostrando com o dedo indicador o setor de trabalho]... Abandonado... O rato passava quase no meu pé. Na escola lá embaixo. Aí meu cunhado, que também estudou aqui, veio me visitar. Ele que instalou o forno. Aí, no que ele estava falando, passou uma ratazana e ele: “menina!” Me chamou de masoquista. “Você gosta de sofrer!” “Como é que você está aqui, vendo a escola se acabando desse jeito, e você aqui ainda?”. Porque foi... Foi terrível! Quase acaba mesmo. Era muito... ruim demais. Faltava material. A estrutura básica, para poder trabalhar, a gente não conseguia ter. A escola, tudo caindo, o telhado todo quebrado. Foi um terror. Foi um caos total. O governo não dava nenhuma importância. Só dizia que não tinha condição de manter a escola e aí... [movimenta os ombros sinalizando descaso].

Foi uma época muito triste em que esse pavilhão, que é o sonho da gente, o sonho de quem estudou aqui, que foi o primeiro... Isso parecia uma coisa assim de vampiro. Telhado acabado. Não funcionava quase nada aqui. A gente estava aqui trabalhando em um lugar e estava em outro. Então, o que aconteceu? Ficou isso... Descaso. E aí foi quando, não me lembro a época... Foi quando o Secretário da Educação foi Eraldo Tinoco, por sinal hoje é falecido. Ele veio aqui e disse: “eu vou consertar a Escola Parque”. Porque ele era do Ministério da Educação. Que a vida da gente vivia desarrumada. E ele, quando estava no Ministério da Educação, ele deu muito apoio pra gente aqui. E quando foi Secretário na Bahia, aí ele chegou e disse: “Oh, vou botar sua escola em dia”. E realmente fez. Daí em diante, a escola cresceu. (Mendes)

Darci, enquanto falava das “pedras, do piso e do cheiro da escola” gravados em sua memória, retrata também seu sentimento e dos colegas em relação à época de decadência sofrida pela instituição:

Eu lembro das pedras dessa escola. Essa área do lado de fora, quando eu voltei aqui na escola... as pedras tem uma importância muito grande. Esse piso que você está vendo aqui, esse piso [apontando para o piso] é o meu piso. É o piso da minha época. Então pra gente isso tem uma... uma... sabe... [faz gesto com a mão como se estivesse procurando a melhor palavra a ser dita] Tem espaços que eu chego aqui na escola, que eu chego a sentir o cheiro da minha escola. É muito forte. É muito forte. É... Só quem é... Às vezes, eu me pego... Me pego assim [cruza as mãos embaixo do queixo] parecendo que eu sou uma criança [olhos lacrimejam], lá de traz na defesa do que é meu, sabe. E por isso que eu fiquei muito triste... E eu entendo porque muitos colegas meus, da época de lá de trás, não voltam aqui. Não querem voltar, não querem voltar. Por conta de todo aquele período em que a escola passou por aquela situação toda, de ficar fechada. Não fechada, ela não fechou, mas as atividades minguaram, nós ficamos numa situação muito ruim.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, Mendes ao comentar sobre a manchete do Jornal A tarde de 1986, salientou que a Escola nunca foi abandonada, pois os professores permaneceram na instituição, enfrentando as adversidades. Assim, ele nos explicou:

Teve decadência, teve. Mas abandonada não, porque a gente nunca saiu daqui. Nós ficamos aqui pra segurar e seguramos, graças a Deus. Pra não deixar a coisa... Então, a gente aqui tinha alunos, de qualquer maneira. Funcionava. Não funcionava a todo vapor porque os telhados, num sol daquele... Quando quebravam, a gente fazia vaquinha para consertar. Ficamos aqui aos trancos e barrancos, mas a escola nunca parou total.

Darci recorda que não estava diretamente na Escola Parque no período da decadência, pois na época era professora na Classe IV. Ainda assim, nos oferece uma perspectiva sobre o que acontecia naquela época na escola e faz referência à “resistência” dos professores, em especial do professor Mendes:

Eu não lembro também com precisão, o período que a gente começa a chamar de certa decadência que aconteceu aqui. Não me lembro com precisão. Mas eu sei que foram momentos difíceis que passamos aqui na escola. Momentos difíceis que os professores, alguns professores bravamente resistiram aqui dentro. A figura de Mendes que é pra mim a figura máxima disso aqui, da resistência, da resistência. Eu digo que Mendes pra mim é a resistência. Porque eu lembro dele com, acho que com cinquenta e tantas chaves na mão. E ele sabia, no tempo que... no período assim, até que marginais entravam aqui na escola... Que as mães não queriam... “ah, não quero levar os meninos pra lá porque ficar sujeito...” E ele aqui na escola resistindo. E alguns professores também, que durante um bom tempo

ficaram aqui e iam buscar alunos e faziam um trabalho. Neste momento, eu não estou nessa interação aqui na escola. Que eu dava aula à noite. Eu fazia faculdade e dava aula à noite aqui na escola. Mas... houve um momento de retração muito grande, muito grande.(Darci)

Vice-diretora da Escola Classe III em 1982, Maridaura recorda que a Escola Parque nesta fase “ainda estava capenga, mas estava caminhando” E sinaliza que na década posterior a instituição viveu uma fase “mais crítica ainda”.

4.2.2.5 Enfrentando a decadência: as reformas

O ano de 1987 foi marcado por uma série de estratégias que objetivavam a superação da degradação das instalações físicas da Escola. Encontramos recortes de jornais no memorial que retratavam a realização do projeto “Sábado e domingo na escola”.

A manchete “Brincando e aprendendo no fim de semana”, de maio de 1987 sinalizava à comunidade do entorno da Escola Parque a oferta de atividades de lazer, jogos e competições nos finais de semana.

Figura 18 - Manchete “Brincando e aprendendo no fim de semana”



Fonte: Acervo Escola Parque

Comentando a manchete, Mendes informa:

É. Porque tinha pessoas que vinham para aqui jogar futebol. Traziam os filhos, botavam... com velotrol, com bicicletas e alguns ficavam lendo. Ali, debaixo daquelas árvores. Aí, daqui a pouco fazia “poc”, manga caíndo. Então passava dia. Tinha um grupo também que eu participava. Tinha um

oficial da polícia que dava todo apoio aqui à escola. Qualquer problema, a hora que eu ligasse pra ele, ela mandava a viatura vim aqui. E aí reunia as famílias e cada um trazia sua comida. Aí colocava naqueles bancos e na hora do almoço vinha todo mundo, não tinha esse negócio: “não é pra pegar minha comida, não”. Comia o que queria [abrindo os braços, em gesto de partilha]. E quase todos os domingos a gente tinha. Eu ficava pouco porque eu tinha que ficar rodando na escola. Mas com ele aqui, não tinha problema, porque ele deixava um policial à disposição da gente.

Várias estratégias de aproximação com a comunidade, como o aluguel dos espaços e os mutirões, foram levadas a feito como iniciativa de superação da evasão dos alunos no período da decadência. Sobre isso, Claudinea comenta:

Antigamente, até então, a escola não era aberta para a comunidade. Então, com esse descaso total, começou a acontecer a evasão. O público não frequentava mais. Então a direção da escola abriu o espaço para poder a comunidade ter acesso. E aqui, alugava o campo. Para poder ter algum dinheiro para poder manter. Alugava o campo, alugava o teatro para formatura, entendeu? Fazia muito isso aí.

Outra manchete publicada no Jornal da Bahia em 1987, exposta a seguir, retrata: “Mutirão ressuscita a Escola Parque”.

Figura 19 – Manchete “Mutirão ressuscita a Escola Parque”



Fonte: Acervo Escola Parque

Perguntado se participou do mutirão, Mendes responde:

Também. Eu não podia sair porque eu era administrador. Quando fez a reforma, todas as reformas de Hermano pra cá, eu acompanhava, porque eu era o administrador. Então chegava, digamos assim, a empresa com a planilha, aí, a Secretaria de Educação dava a planilha do que ia fazer, chegava aqui, eu ia mostrar canto por canto. Quando terminava uma empresa, tinha outra e eu ficava assim. Eu acompanhei todas as reformas. Eu acompanhei.

A organização pelos professores e funcionários de mutirões engajando as pessoas da comunidade na manutenção da Escola, contou também em 1987, com o financiamento do Governo Estadual em parceria com empresas do Pólo Petroquímico de Camaçari para a recuperação da estrutura física da instituição. O mobiliário, as instalações elétricas e hidráulicas encontravam-se danificadas. Após essa reforma, segundo sinalizou a manchete do jornal A Tarde de 4 de julho de 1988: “Escola Parque funciona com toda sua capacidade”.

Figura 20 - Manchete “Escola Parque funciona com toda sua capacidade”



Fonte: Acervo Escola Parque

Passados alguns anos da reforma de 1987, durante a década de 1990 e início dos anos 2000, o Centro retornou a vivência de dificuldades. Claudinea, que na época era diretora da Escola Classe II, relatou-nos um episódio que viveu junto ao governador do estado da Bahia quando, ao intervir pela situação precária da Escola Parque, escutou do governador a seguinte frase: “pra que Escola Parque se tem Mauá?”. Mauá, explica-nos Claudinea, “é uma instituição que ensina oficinas, que dá cursos”. A partir desta narrativa, Claudinea expressa sua

compreensão acerca da consideração do Governo do Estado para com a Escola Parque que em sua visão era de “descaso total”.

Sobre esse período, Mendes nos informou que “foi colocada uma diretora aqui pra tirar os professores. A gente ficou sem saber... a diretora ficou sem saber pra onde ia mandar os professores. Tinha que remover quase todo mundo”.

Maridaura, que na época estava como diretora da Escola Classe IV, relata seu sentimento e ação ao receber professores da Escola Parque pedindo “socorro”:

Eu estava na Classe IV como diretora e de repente as pessoas, os professores daqui começaram a ir pra lá pedir lotação porque a Escola estava devolvendo os professores e aí muitos não tinham pra onde ir e começou... Muitos que já tinham não sei quantos anos aqui e... Aí que eu vim sentir mesmo o decréscimo porque... Na condição de diretora da Escola Classe IV, como é uma Escola das mais próximas daqui, então, eu recebia muitos professores pedindo socorro pra absorvê-lo, está entendendo. Então, na medida em que eu tinha condição de convocá-los e absorvê-los, eu fiz. E aí, foi que eu vim, realmente, entender que a escola estava... E foi muito duro pra gente. E, a gente só vivia, assim, de recordação. Enquanto diretora, eu fiz, se não me falha a memória, em 2000, nos 50 anos da Escola... A escola estava... [mexe a cabeça em sinal negativo], aí, nós fizemos um grande... a Escola 4 fez um grande desfile... revivendo todas as técnicas. Fizemos um desfile fora da Escola que passou por toda a comunidade revivendo tudo que a Escola fez. Nós tivemos essa oportunidade de fazer e mostrar à comunidade o que a Escola fazia e que estava naquela condição. Aí, nós botamos os alunos todos caracterizados com as técnicas da Escola e foi, assim, muito bom. Foi muito certo pra época. E sempre que nós podíamos, nós estávamos com essa referência. Nunca esqueci desse ponto que foi marcante. A gente sempre estava vivendo isso. Então, essa comemoração, eu me lembro bem que foi 50 anos de Escola Parque... 50 anos do Centro Educacional, 100 anos de Anísio e 500 anos de Brasil. Então, neste ano, nós fizemos essa homenagem. Foi, assim, muito forte: 500 anos de Brasil, 100 anos de Anísio e 50 anos do Centro.

Mendes fala da estratégia realizada para manter a instituição em funcionamento:

Então, a gente fez aqui um trabalho. Fez um trabalho ali onde hoje é o NICC¹², o socializante, ali onde fica a administração. A gente colocou com os alunos, juntamente... fez uma parceria com Luiz Cabral e fez uma parceria com a Igreja Batista. A Igreja Batista cedeu o espaço e o Estado deu os móveis. Aí nós tínhamos aluno na Igreja Batista e tínhamos no Luiz Cabral.

No ano de 2002, a Escola Parque vivenciou a segunda grande reforma e uma nova gestão foi empossada. Os jornais da época fizeram referência à retomada dos ideais de Anísio

¹² Núcleo de Informação Comunicação e Conhecimento da Escola Parque.

Teixeira e revitalização das práticas educativas. A seguir trazemos um recorte de jornal noticiando a reforma (ver Figura, 21).

Figura 21 - Manchete "Escola Parque será reinaugurada amanhã"



Fonte: Acervo Escola Parque

Darci, que morava próxima à Escola Parque, relatou-nos seu espanto e alegria, quando em certa ocasião, caminhando pela rua, avistou uma criança vestida com roupa de balé e concluiu, a partir da cena, a retomada das atividades na instituição. Assim, ela narrou a cena:

Quando um dia, eu passando vi uma menininha com uma roupinha de balé, né. E quando eu vi, a menina entrou aqui. Eu falei: “gente do céu, eu não acredito! Lá na Escola tem balé?”. (...) É na Parque. Falei: “lá na Escola!” E procurei saber. Tinha balé. Falei: “gente!” Porque aquela roupinha rosa, você só vê nos outros bairros, tipo Pituba, sabe, Itagira, Caminho das Árvores. As meninas negras e pobres da comunidade, quase nenhuma usava aquela roupinha rosa. E era uma possibilidade. Então, pra mim é um marco. Tanto que no meu memorial de... acho que é 2010, nós fazemos um memorial, se não me engano é 2010, eu encerro com uma foto dessas meninas. E eu falei: “gente que maravilha!” Então pra mim... [sorrindo] pra mim é muito bom. E depois, quando eu vejo essa escola renovada, é uma renovação não só para a educação, mas a renovação para a comunidade, mas renovação para mim também, entendeu. Aí, ver as possibilidades.

Darci comenta ainda: “senti falta do campo de futebol” no qual os meninos jogavam bola durante a semana e no final de semana era frequentado pela comunidade. Para Darci, o

campo era “um elo bom de comunicação entre a escola e a comunidade” e, neste sentido, lamenta que tenha sido demolido durante a reforma.

Sobre esse assunto, Mendes relatou sua reprovação:

Teve até, uma certa feita, em que eu tive uma discussãozinha com a engenheira da Escola porque acabaram com um campo de futebol que tinha aqui muito bom e não poderia ter feito isso. Aí, acabaram o campo de futebol. Aquele ali onde tem o estacionamento grande. Ali era um campo, já foi gramado e tudo, era um campo. E no fundo tinha um pedacinho de área e a gente fazia um baba também do lado. Hoje acabou, botaram ali, fizeram uma quadra.

As práticas educativas ofertadas a partir da segunda reforma refletiam o desejo da gestão empossada de revitalizar os ideais de Anísio Teixeira e abrir as portas da Escola à participação da comunidade. Para Mendes, que abordou essa fase em seu depoimento enquanto elogiava o trabalho do atual gestor, abrir-se para a frequência da comunidade foi uma estratégia utilizada em função da evasão dos estudantes em idade escolar da Escola Parque. Foi preciso “acolher o pessoal da comunidade” para que a escola não entrasse em “decadência por que os alunos, a maioria dos alunos, fugiram”.

Sobre a abertura das atividades à comunidade, Claudinea conclui:

Hoje tem três ou quatro anos que a comunidade começou a frequentar aqui. Antes era fechada para aluno mesmo. Depois abriu para as escolas adjacentes, mas sem falar comunidade. Hoje em dia está todo mundo aqui. Tem avô, tem avó. Qualquer pessoa da comunidade que queira estudar aqui estuda. Entendeu? Pra não fechar!

Maridaura destaca a importância do gestor atual no enfrentamento das dificuldades de manutenção atual e preservação da memória da Escola Parque:

Aí em 2002 eu estava também diretora da Escola Classe IV e pra nossa sorte foi o atual diretor que veio e só veio somar, né, e revitalizar. Então, hoje nós temos, assim, o maior orgulho de tê-lo como diretor porque eu acho que, depois de Carmem Teixeira, passaram vários diretores, mas pra botar essa Escola como está hoje, como é, nós temos que agradecer ao atual diretor, porque é “raçudo”, está entendendo, é competente, sabe o que quer e mantém essa Escola como mantém. Com todas as dificuldades, porque, a gente sabe que uma Escola como essa, com esse porte, com essa estrutura não ter uma atenção diferenciada, é duro, né. Então, é uma Escola que tem a atenção que todas as escolas têm. E a gente vê que não pode ser assim. E ele tira leite de pedra [sorri] e dá a dignidade que tem essa escola, hoje. Porque você não vê. Não vejo, assim, a preservação, vejo... que poderia ser, poderia ter um olhar diferenciado, o Estado. Porque na minha época era o governo federal. A gente tinha tudo, não sabia de onde vinha, não tínhamos essa dimensão, mas nós tínhamos tudo de qualidade, né.

No arquivo documental encontramos ainda a Manchete “Escola parque, experiência inovadora que completa 60 anos” (ver figura, 22).

Figura 22 - Manchete: “Escola Parque, experiência inovadora que completa 60 anos”



Fonte: Acervo Escola Parque

Solicitada a comentar sobre a manchete, Maridaura:

2010 foi assim maravilhoso porque nós tivemos a oportunidade de reunir...(...) convocar os ex-alunos a participarem. (...) Foi uma comemoração, assim que houve a culminância no Castro Alves e foi muito bom. Muito bom. A gente tem, assim, uma gratidão pra que isso não morra. E todo ano existe a festa, né, e ele não deixa essa luz se apagar. Então, nós estamos aqui. Esse ano fez 64 anos, também com muita dignidade, trabalhos belíssimos dos alunos. O ano passado também. O ano dos 60 anos foi muito bom. Muitos alunos, muita coisa. Mas aqui na Escola está sendo a cada ano gratificante com a comemoração do aniversário da Escola. É uma semana, assim, de trabalhos belíssimos. E a gente vê o resultado disso e como ele dá uma direção e uma atenção a essa comemoração muito especial que a gente vê.

Como vimos, o Centro passou por períodos de decadência, abandono e reformas ao longo dos seus 65 anos de existência. Nas narrativas, fica evidente o esforço dos agentes escolares para manterem a Escola Parque em funcionamento.

No final de 2014, participando da festa de comemoração dos 64 anos de existência da instituição, mobilizou-me o modo orgulhoso como os professores prezam por sua história. Para a comemoração, foram convidados vários ex-alunos que, reunidos, rememoram suas vivências no CECR ao passo que relataram o orgulho pela resistência da Escola que, desafiando o tempo, permanece em funcionamento.

4.2.2.6 *A chegada do Programa Mais Educação no Centro*

Durante as conversas abertas que objetivavam as primeiras aproximações com os protagonistas da vida diária na Escola Parque, escutávamos vários relatos acerca da chegada do Programa Mais Educação da instituição. Em função disso, elencamos esse tema nas entrevistas individuais.

O “Mais Educação” chegou ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro em 2009. Todos os depoentes já se encontravam na Escola Parque na condição de educadores. O modo como cada um viveu e o que compreendeu dessa chegada será relatado a seguir.

Darci comenta que quando viu a proposta pensou: “que engraçado, eu já vivi muito isso. Porque como era... Nós fazíamos um turno na classe e o outro turno aqui”.

Dando seguimento à narrativa, a depoente nos apresenta sua compreensão acerca do PME. Apesar da extensão de sua narrativa, optamos por apresentá-la na íntegra devido ao valor inestimável de sua reflexão:

A proposta dessa educação integral que se falava: “ah, vamos fazer o Mais Educação” “O Mais Educação é uma proposta de Educação Integral” “É o que fala Anísio”. Seria ótimo, porque se o menino está fora da escola, ele às vezes está na rua. Cada dia mais, até pelo aspecto habitacional... As casas hoje são cada vez menores. As casas da minha época tinham quintal. A gente brincava nos quintais, a gente brincava na porta. Hoje não tem lugar de menino brincar. Ele vai pra rua ou ele fica na frente da televisão. E esse tempo que ele deixa de utilizar numa educação... Os pais hoje também, não só o pai como a mãe, saem pra trabalhar. As avós também saem. Porque as avós do passado eram aquelas senhoras que ficavam em casa cuidando dos netos. Às vezes contribuindo na educação. Hoje as avós estão trabalhando. Eu sou avó e estou trabalhando [sorrindo]. Então, essas crianças ficam um tanto desassistidas mesmo. Então, a ideia de outro turno, um turno da complementação desse dia, desse estudante, é muito bem vinda. Só não sei se está acontecendo efetivamente... desta forma que deveria ser. Porque não basta o espaço. Você dizer assim: “você vai fazer um... estudar pela manhã português, matemática e à tarde você vai fazer uma atividade”. Deixar esse menino lá [fazendo gesto de soltar com as mãos], sabe? É preciso estar conectado. É preciso que esse segmento do outro turno esteja conectado com o que esse menino está trabalhando pela manhã. É preciso que haja espaço

físico para essas atividades. E às vezes você vê um espaço, as escolas... Porque esta Escola foi construída para isso. O espaço físico dessa Escola propicia que o menino faça dança, faça karatê, tenha aula de informática e faça uma série de atividades. E às vezes, eu estou vendo escolas que são prédios construídos para aquelas aulas tradicionais, sem o espaço devido. Então, eu não vejo como o menino vai fazer uma aula de karatê, uma aula de capoeira, outra atividade sem ter o espaço para lazer, sem ter o espaço pra tomar banho, sem ter o refeitório. Você observe que nisso aqui [mostrando o espaço da Escola Parque], você tem tudo isso. Os meninos aqui têm o refeitório. Você senta pra almoçar no refeitório. Pega seu prato, senta e vai almoçar. Então, isso é uma coisa que tem que ser pensada. Não basta apenas dizer: “Vou deixar o menino na escola o dia todo” [braços abertos]. Às vezes isso não pode ser tão produtivo se não tiver condições...se não forem dadas condições para que esse menino tenha, aproveite esse conteúdo e essas possibilidades todas que estão sendo aí oferecidas, entendeu. Então, é uma proposta muito boa. É muito bom... ter esse tempo na escola, esse maior tempo na escola. Porque, sem dúvidas, isso melhora a qualidade de vida. Agora é preciso que isso venha efetivamente [pulsos fechados] dentro das condições, dentro das possibilidades para que possa, não é, ter o resultado que foi planejado, alcançado. (Darci)

Claudinea, que afirma não enxergar o “Mais Educação” com “bons olhos”, atribui ao programa a evasão dos alunos em idade escolar da Escola Parque.

Esse Mais Educação... [fazendo careta] Eu não enxergo o Mais Educação com bons olhos. Por quê? Eu atribuo ao Mais Educação o aumento da evasão na Escola Parque, entendeu. Eu acho que ele contribuiu para a evasão na Escola Parque. Se aqui já tem as oficinas, não tinha que ter Mais Educação nas Escolas Classes. Os meninos tendo o Mais Educação lá não vinham pra cá. Isso contribuiu para que os meninos não viessem para a Escola Parque. Aumentou a evasão na Escola Parque com esse Mais Educação, que é um negócio... um faz de conta. Eu fui contra. Começou essa implantação em 2009, na escola onde eu estava. Eu fui contra esse negócio, esse Mais Educação. E aí eu pedi exoneração. Eu tinha esse olhar. Porque se tinha alguma verba para receber, tinha que estar aqui na escola. Porque aqui já fazia isso há anos. Isso aí foi um baque que contribuiu muito, muito, muito para a evasão aqui na escola, esse Mais Educação. Aqui precisando de verba. No meu entendimento essa verba devia ser concentrada aqui, porque já faz isso aqui há 64 anos. E lá eu não conseguia enxergar onde acontecia esse contraturno na escola. Não tinha espaço pra trazer isso aí. Na minha cabeça, deixaram de ter aula em sala de aula convencional para fazer oficina. Não batia, não entrava na minha cabeça.

Falando sobre a convivência do programa com o CECR, diferentemente de Claudinea, Darci sinaliza: “é... (Sorri). É um pouco às vezes... às vezes você acha até que é conflitante. Mas não é. (...) Que eles têm atividades, entendeu. Então, só amplia. Só amplia. Então, você tem a Parque e tem também as possibilidades das outras escolas”.

Peço a Darci que comente um pouco mais e ela aprofunda:

Não, é que as vezes alguém diz assim: “mas como é que a Escola vai ter o Mais Educação se já é educação integral?” Mas isso vem complementar com outras possibilidades. São outras possibilidades. Amplia, amplia. Então, são outras oficinas que ampliam mesmo.

Darci segue exemplificando:

A Escola Parque não tem, por exemplo... Eu não lembro, não sei se tem em algum setor, não sei, por exemplo, oficina de letramento, oficina de matemática. Nós não temos. Esse não é o perfil da Escola Parque, aqui. Então, as Classes têm o letramento. (...) Então, essa não seria uma atribuição, digamos assim, daqui da Parque. A Parque normalmente não tem esse tipo de atividades. Então, isso só veio fortalecer, entendeu. Veio fortalecer, o Mais Educação. Ele fortalece com esse tipo de atividades, oficinas. O menino, por exemplo, que trabalha na área de matemática, que faz atividade do Mais Educação nas oficinas de matemática, ele pode vir fazer informática ou qualquer outra oficina, entendeu. Não é conflitante. Então, não é conflitante e amplia neste sentido. Amplia.

Convocada a falar sobre a chegada do PME no Centro, Maridaura critica a presença do programa nas Escolas-Classe em detrimento da Escola Parque e sugere sua implantação na Escola Parque:

Essa Escola precisava de um Mais Educação, no sentido de... porque aqui tem toda a infraestrutura para implantar o Mais Educação. E na verdade, o Mais Educação acontece nas Escolas Classes, nas outras escolas. Então, a gente tem aqui, oferece essa infraestrutura, mas eu acredito que a gente não tem Mais Educação. E essa Escola pre-ci-sa [pronuncia dando ênfase] do Mais Educação pra viver e viver a cada dia melhor. E infelizmente não tem esse olhar diferenciado. Por que onde teria que ter o Mais Educação, a gente sente falta, carece. Mas é isso mesmo?

Falando sobre o programa, os depoentes remetem-se à experiência de educação integral em tempo integral que viveram no CECR. Assim, retomam sua participação nas atividades de instrução em uma das Escolas-classe e complementares de recreação e educação física, trabalho, socialização e artes na Escola Parque:

Era, pela manhã lá e a tarde aqui, de segunda a sexta. Hoje que tem dois dias, três dias. Antigamente era de segunda a sexta. O que estão querendo implantar agora, desde aquela época, há 64 anos que já existia isso. A Educação em tempo integral. (Claudinea)

Então, nós estudávamos, por exemplo, eu sempre estudei pela manhã na Classe. Estudava pela manhã na Classe. Como eu moro no caminho entre a Classe e a Parque, às vezes eu passava em casa, tomava banho e vinha. E às vezes não, já vinha, tomava banho aqui pra almoçar. Deixava os livros lá e vinha para aqui. Quem era à tarde vice-versa. Então, aqui nós tínhamos o

que hoje se fala de educação integral, de educação integrada. Eu não sei muito bem o que era que nós tínhamos à época. Não sei. (Darci)

A gente vivia o que se vivia lá fora. A gente vivenciava. Por isso que nós tínhamos uma educação integral. O tempo é integral e a educação também. Porque hoje as pessoas se referem à educação só porque o tempo é integral. O menino vai ficar lá dentro da escola e cadê a educação integral? Então, hoje, eu falo de cátedra. Eu tive uma educação integral em tempo integral. Onde a gente não queria férias. A gente vivia aqui tudo que a gente precisava viver enquanto vida, enquanto criança, enquanto adolescentes. A gente não queria sair da Escola. (Maridaura)

Conforme os professores enfatizaram ao longo das entrevistas, na década de 1960, os alunos eram obrigados a frequentar as atividades na Escola Parque. Era planejado um rodízio no qual os alunos passavam pelas várias atividades oferecidas pela instituição. As atividades funcionavam de modo articulado às realizadas nas Classes, de modo que se o aluno faltasse na Escola Parque, seria reprovado na Classe, articulação que hoje, segundo eles, não acontece no Programa Mais Educação.

4.3 OPINIÃO, PENSAMENTO, CRÍTICAS E SUGESTÕES

Neste momento, baseado em suas vivências no CECR, os depoentes foram convidados a expressar a opinião, falando sobre seus pensamentos, críticas e sugestões em relação à educação integral. A seguir, apresentamos seus depoimentos.

4.3.1 A educação integral hoje no Brasil.

Maridaura, referindo-se à educação integral no Brasil, comenta que seu despontar entre as políticas educacionais não é uma novidade:

É, hoje eu percebo realmente que muitos políticos, quando falam, parece que é uma coisa muito nova, né, e quando a gente lembra que na década de 1950 a gente já vivia isso, eu fico assim...Me espanta [sorriso] porque falam como se fosse uma criação de cada um. Quando fala: “Ah, Escola de tempo integral, em tempo integral...”, que eu vejo os políticos nos seus discursos de campanha falar de Escola em Tempo Integral, “Meu Deus, onde está a novidade?”.

Respirando fundo, Darci arregala os olhos e na sequência afirma sua preocupação com as condições de implantação e desenvolvimento da educação integral:

Eu fico preocupada e volto a lhe dizer assim: (...) pra mim isso é o ideal, essa educação integral, que o menino passe o dia na escola, que tenha essas atividades, mas com essas condições, com as condições propícias, não é? Não basta apenas deixar na escola, deixar no prédio da escola e: “vá para aquela sala de leitura”, não é por aí, entendeu? É preciso... Eu acho que um dos primeiros impasses é o espaço físico. Eu acho que o espaço físico contribui muito pra implantação e desenvolvimento dessa educação integral. Porque certamente nós temos professores, bons professores. Nós temos pessoas comprometidas, comprometidas com essa educação de uma maneira geral e se você tiver espaço, condições, todas as condições materiais, condições pedagógicas para desenvolver, vai ser um grande avanço para a educação do Brasil, se conseguirmos realmente implantar a educação integral de qualidade no Estado. Eu acho interessante.

Claudinea, validada pela experiência educativa que viveu no Centro, afirma seu desejo por uma educação que seja de fato “integral em tempo integral”, assim revela sua recusa em viver um “faz de conta”:

Olha só, espero que façam de verdade, que não façam de conta que é educação integral. Porque tem que ser integral em tempo integral. Você entendeu aí o negócio? Não é pra dizer só o nome, é para ter de fato. Aqui na Escola Parque aconteceu de fato escola em tempo integral. Porque num turno o menino estava ocupado com as disciplinas do núcleo comum e no contraturno vinha pra escola fazer as atividades da parte especial, diversificada [fazendo um gesto de amplitude com os braços]. Isso que é integral. Estudo em tempo integral e integral de fato. Espero que façam isso mesmo, né? Não seja mais um faz de conta. Eu espero. Olha só, a educação em tempo integral tem que ser de fato educação integral. O menino ocupar os dois turnos. Então, o menino em um turno está ocupado com as disciplinas do núcleo comum: português, matemática, história, e no contraturno ele tem que se ocupar também com as oficinas, mas tem que ser integral mesmo. Não tem que ser metade do turno, do horário: “faz isso aqui e vai embora”. Não. Tem que ser como foi antigamente, integral. Ele tem que ficar, passar a tarde toda fazendo aquilo ali, entendeu? Surtindo efeito. Não é faz de conta. Não é para depois poder justificar a verba que recebeu, entendeu? (Claudinea)

Referindo-se à concepção educativa de Educação Integral e o uso do termo Educação em Tempo Integral, Maridaura sublinha:

A gente vivia o que se vivia lá fora. A gente vivenciava. Por isso que nós tínhamos uma educação integral. O tempo é integral e a educação também. Porque hoje, as pessoas se referem à educação só porque o tempo é integral. O menino vai ficar lá dentro da escola e cadê a educação integral? Então, hoje, eu falo de cátedra. Eu tive uma educação integral em tempo integral.

4.3.2 A educação integral no Centro Educacional Carneiro Ribeiro hoje

A rotina educativa oferecida atualmente no Centro, em especial na Escola Parque, passou por várias modificações ao longo das seis décadas de seu funcionamento. Da fundação aos dias atuais, os agentes escolares vivenciaram várias reformulações nas atividades oferecidas até se constituir na configuração atual.

Fazendo um paralelo entre a experiência de escolarização vivida na condição de estudante e o que observa atualmente como funcionária na Escola Parque, Maridaura comenta que em sua época as atividades oferecidas eram *bordado, corte e costura, tecelagem, cerâmica, cestaria, alfaiataria* e sublinha:

Pra época era o que? As profissões que mais tinham aí fora. E... você tinha que se identificar e talvez seguir o que mais você se identificasse. E hoje não, hoje já é computação e a Escola oferece. É... oferece línguas: inglês, francês, espanhol, música. Nós tínhamos também, mas nós tínhamos uma ênfase..., teatro, tudo isso continua, a Escola continua oferecendo, mas as técnicas, aí já foi mudando, foi se modernizando para o período de agora. Então, tem fotografia... E na nossa época tinha as coisas mais da época, não é?

Darci, comentando sobre as atividades ofertadas na Escola Parque hoje e sua articulação com a educação formal, afirma:

Aqui ele tem violão... Ele tem contação de história aqui na biblioteca, tem informática, tem espanhol, francês. Espanhol, francês, inglês... Ele tem lá embaixo, lá no setor de trabalho, ele tem atividades com... cerâmica, metal..., não sei se tecelagem está funcionando, mas tem diversas atividades, não só para o aluno regularmente matriculado nas classes como aqui também... uma situação de alguns anos atrás, com essa nova gestão... Eu acho até muito interessante..., que é abrir as portas para a comunidade. Então hoje, você tem, por exemplo, as idosas que fazem educação física às sete horas, um grupo grande. E os alunos que participam da educação formal nas classes e tem no turno oposto aqui, as atividades de educação com esportes... várias atividades que complementam aqui a tarde ou pela manhã, a depender do seu horário.

Nas décadas de 1960 e 1970, a frequência nas atividades realizadas na Escola Parque era obrigatória, as atividades realizadas em turno posterior dialogavam com o currículo comum visto nas Classes. Hoje, segundo Darci, “nós saímos cativando os meninos, vamos às classes falando o que é a Escola Parque, para que eles venham, para que eles queiram vir, porque não é obrigatório”.

Então assim, hoje você tem uma procura, não só uma procura dos alunos da classe, que já não é uma procura como era no passado. Isso que eu disse, não é a frequência como era no passado, porque era obrigatório, mas nós temos o

aluno... Mesma coisa: ele tem aula nas classes e no turno oposto tem as aulas aqui.

Darci revela seu desejo de ver mais “alunos frequentando” a Escola Parque:

Então é... Eu vejo ainda [engole a saliva e segue a fala], eu acho que poderia até ser melhor [sorrindo], melhor assim no sentido de termos mais alunos frequentando, entendeu. Mas o mundo mudou, né... Outras possibilidades que às vezes estão chamando os meninos pra outros espaços... Mas ainda são muito procurados os cursos, haja vista quando você... No dia da matrícula aqui na Parque é uma fila enorme, cinco horas da manhã já tem gente dormindo aí do lado de fora. [sorri] Ano passado, acho que foi ano passado, ou há dois anos atrás, nós fomos parar até nos programas de televisão, desses sensacionalistas da vida, porque... por questão de vaga. Então a procura é muito grande ainda. Poderia ser melhor ainda. Eu queria ver mais jovens aqui dentro. Porque é uma oportunidade, né? Eu frequentando, fazendo a visita nas oficinas... que funcionam aqui na escola, por exemplo, tem umas três semanas que eu fui na oficina de padaria e o professor de padaria estava lá trabalhando, não sei o que... Foi aluno daqui da Escola. Então, tem muito isso entendeu, ele é aluno e ele estava passando para os menores o que ele aprendeu. Então, aqui funciona. Aqui funciona.

Maridaura apesar de reconhecer o valor do estreitamento da relação entre a escola e a comunidade, revela que a frequência dos pais e dos avós às atividades oferecidas na Escola Parque tem sido maior do que do próprio alunado das Escolas-Classe.

Olhe, eu percebo que a Escola oferece, mas não existe a valorização da família em relação ao aluno. A Escola abriu pra comunidade, um passo... Um passo bom, mas essas crianças, esses adolescentes, a gente ainda sente muita falta. E talvez a família desses jovens não valorize. Não sei se, também é outra época, mas a Escola evoluiu com as propostas das oficinas mais atuais e a gente não vê essa valorização, esse olhar. Talvez os avós, os pais frequentem mais do que os alunos e isso pra gente não é, assim... [balança a cabeça] Foi um grande passo, a gente está aqui pra acolher também... Mas a gente ainda sente muita falta do alunado [ênfase na pronúncia] na fase escolar, estar aqui na Escola, aproveitando ainda essa proposta que não morreu, e que a gente poderia dar mais valor.

Os atravessamentos políticos vividos no cotidiano escolar também foram mencionados pelos depoentes. A relação estabelecida entre os gestores da política educacional na Bahia e o CECR, de modo especial a Escola Parque, tem sido marcada por desconfortos. A questão do financiamento, marcadamente conflituosa, mas de essencial importância no desempenho das práticas educativas, tem estremecido a relação entre o órgão gestor e atores da vida escolar. Claudinea expressa sua perspectiva sobre essa relação e arrisca uma explicação para os desconfortos:

O pessoal acha que é preciso muito [gesticula com os dedos representando o dinheiro]. É preciso muito dinheiro para custear isso aqui. Como até hoje, a gente não recebe gratificação especial pela proposta. O dinheiro é igual a qualquer outra escola comum. A escola se mantém por conta das coisas que faz aqui. Padaria... Mas não tem verba especial. Não nos tratam como especial, que nós somos. Esse porte aqui é uma escola...cada núcleo, eu considero como uma escola de grande porte. Imagine, tem sete núcleos aqui. A gente não recebe verba para manter isso aqui não. Por que não tem interesse mesmo. E a cada mudança de político, eu fico preocupada. É uma pena. Porque os outros estão copiando e aqui quer acabar.

Nesse sentido, é possível notar que a chegada do PME no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, especialmente na Escola Parque, foi vivida de forma conflituosa.

4.3.3 A educação integral nas demais escolas

Questionados sobre como percebem a possibilidade de efetivação da educação integral em outras escolas, os depoentes responderam:

O que eu vejo pelo alto é que nenhuma escola dessas tem... Não é preparada para Escola de tempo integral. Por quê? Porque essa escola, as escolas hoje, a única escola preparada para ter o tempo integral é a Escola Parque, por quê? Porque o aluno tem um turno em uma das escolas classes, o outro turno é aqui. Já as outras escolas não têm isso. (Mendes)

Corroborando com o mencionado anteriormente, Maridaura traz à tona a contradição entre o PME e a Escola Parque.

Olhe, eu questiono muito, a infraestrutura dessas escolas pra manter o aluno o dia todo. O que é que atrai, qual é a proposta diferenciada? Porque aqui, você tem uma estrutura de teatro, você tem uma estrutura de biblioteca, você tem uma estrutura do setor. Do setor, da minha época [sorri]. Do núcleo de esportes, do núcleo de artes visuais. É diferente. Você tem um refeitório bem estruturado. Você tem a nutricionista. E as outras escolas, o que a gente queria é que tivesse também, mas têm? E aí? [sorrindo], a Escola aqui não tem Mais Educação e as outras têm. (Maridaura)

O que está acontecendo eu desaprovo totalmente. Eu não sou favorável a isso aí não viu. Sabe por quê? A minha visão é outra em educação em tempo integral. Eu sou fruto dessa integração em tempo integral. Dessa educação. Então, o que fazem por aí, eu não acho que é isso não. Eu acho que é faz de conta. É porque as escolas estão fazendo assim: contrata um professor, às vezes não é nem professor. Não tem qualificação. Digamos, botar um menino, uma pessoa sem qualificação para ensinar um menino, uma educação física. Olha aí se complica... uma queda. Porque o professor é formado, sabe, estudou o corpo humano. Sabe dessas coisas todas né? Então coloca uma pessoa que não tem formação para ensinar uma coisa dessas. Olha aí a complicação. Entendeu? Então tem que pensar em tudo isso. Profissional que você está colocando para poder estar à frente dessa situação.

Tem que ser tudo direitinho aí, pra não complicar. Entendeu? É por aí mesmo. Tem que ver isso aí senão o caldo vai entornar. (dá um sorriso). (Claudinea)

A partir dos depoimentos apresentados acima, é possível notar o quanto a experiência de terem sido alunos do CECR no contexto do auge da educação integral em tempo integral marcou significativamente a formação dos participantes da pesquisa, que adotam tal experiência como modelo para compreender o Programa Mais Educação implantado recentemente, apontando críticas ao formato atual.

4.4 EPÍLOGO

O momento do epílogo objetivava que os depoentes partilhassem suas ideias, sentimentos, inquietações e sugestões sobre a pesquisa. Desejei registrar o que foi significativo na experiência de lembrar. Neste sentido, Mendes destacou:

O que eu gostei é porque você se interessou em vim fazer aqui na Escola Parque essa entrevista, entendeu? Porque você podia pegar só o que está escrito, só em livros e eu acho também que não é tão importante o que está em livro como a pessoa que vivenciou aquilo.

Já sobre a experiência de lembrar foi dito:

Ah, é muito boa. É prova que eu ainda estou com a mente... [sorrindo]. Porque eu falo e mostro algumas provas do que eu fui, o que eu vi, como era isso aqui, entende. Eu tenho... Inclusive, uma colega minha disse: “Você tem um material muito rico aqui da escola e quase poucas pessoas têm ou quase ninguém tem”. (Mendes)

Claudinea, convidada a acrescentar algo por ocasião do final da entrevista, sublinha sua “paixão” pela Escola Parque:

É... A minha paixão por isso aqui [emociona-se, os olhos lacrimejam]. Eu espero que... Um dia que pensarem em acabar com a escola, eu não esteja mais por aqui, entendeu? Porque meu coração não vai suportar uma coisa dessa. Porque...o muito que eu sou hoje, agradeço muito...

Solicitando aos governantes que “olhem com olhar diferenciado pra essa Escola”, pois ela “nunca pode morrer porque, com certeza, dá bons frutos...”, Maridaura finaliza comentando sobre sua gratidão em razão dos “ensinamentos básicos” recebidos no Centro. Sobre a experiência de lembrar, ela afirma ficar com o sentimento de “saudade [sorri], de

saudade e de gratidão. De agradecimento porque sempre me lembro nos momentos que necessito”.

Questionada sobre como se sentiu com a experiência da entrevista, Maridaura informa:

Eu me senti à vontade viu [sorrindo]. Você vê que eu já passei por várias entrevistas, mas nunca com tanto canto [sorri longamente]. Eu não sei se você com sua empatia, com sua liberalidade, com sua simplicidade, me deixou mais à vontade, que aconteceu.

Agradecida pela oportunidade de registrar suas memórias, Darci menciona:

E eu quero agradecer a você pela oportunidade de estar podendo registrar essas nossas memórias. As memórias dos meninos que são o sonho de Anísio. Eu costumo dizer que nós somos a materialização do sonho de Anísio.

De maneira geral, eu finalizava os encontros das entrevistas agradecendo aos depoentes pelo ato de generosidade em partilhar sua experiências de escolarização, ajudando-nos a compreender a educação integral na sua experiência pioneira.

5- REFLEXÕES A PARTIR DAS MEMÓRIAS

A partir da escuta atenta aos depoimentos dos professores que participaram da pesquisa de memórias da experiência pioneira de educação integral no Brasil, é possível traçar algumas reflexões, frutos do encontro com os depoentes e suas lembranças, articulados ao referencial teórico adotado na presente Dissertação.

5.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: A SERVIÇO DO QUÊ?

Dentro da temática Educação Integral, chamou a atenção o modo como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro organizava, nas décadas de 1950 e 1960, o dia escolar dos discentes. No encontro com os depoentes, fui me dando conta de que as atividades realizadas no prédio da Escola Parque, voltadas para artes, recreação, trabalho e socialização, ocupavam um lugar central no processo de escolarização. Essas atividades, articuladas com a instrução intelectual de letras, matemática e ciências, constituíam o currículo escolar.

O currículo instituído no CECR ofertava aos alunos o ensino regular com disciplinas do núcleo comum (português, aritmética, ciências sociais e naturais) em uma das escolas-classe e, no turno posterior, na Escola Parque, as atividades diversificadas nos setores de trabalho, recreação, artes e socialização. A organização do programa previa o desenvolvimento integral dos educandos a partir do seu envolvimento em atividades intelectuais, corporais, artísticas, manuais e socializantes. Estas, segundo a pedagogia do Centro, visavam instrumentalizar os alunos para a vida.

Entrando em contato com as memórias dos depoentes, acompanhei o movimento de seus corpos tensionados pela “pedagogia ativa” de uma escola que, como eles gostavam de dizer, funcionava como “uma comunidade em miniatura”.

Deslocando-se entre os espaços nas Escolas-Classe e na Escola Parque, os depoentes vivenciaram o ensino instrucional, aprenderam as “técnicas” no setor de trabalho, participaram de atividades de educação física e recreação no ginásio e no campo de futebol, frequentaram a biblioteca, desenharam, encenaram espetáculos no anfiteatro e no teatro de arena e cantaram em corais. Além disso, viveram no setor de socialização o banco, os correios, a rádio escolar, o clube Cachinguelê, o grêmio e as feiras de exposição.

Na perspectiva dos depoentes, as atividades vivenciadas na instituição foram formas de apresentar-lhes o mundo, formas de abrir o olhar para “o sentido da vida”. Para eles, as

peças que estudavam na Escola Parque “poderiam ser qualquer coisa que desejassem” no mundo profissional. Contradizendo esta crença, uma das depoentes, enquanto relacionava a escolarização no Centro com a vida profissional posterior, revelou: “eu não precisei ser costureira”. A utilização do verbo “precisar”, no contexto da fala da depoente, sugere que o fazer profissional estava submetido, em primeira instância, a condições anteriores à escola.

A afirmativa da depoente denuncia que, no caminho dos educandos, existem necessidades concretas de sobrevivência. Ressalto, que para alguns, tais necessidades se impõem prematuramente sobre a forma de trabalhos precários, ainda durante a escolarização. Para alguns, é possível apenas estudar, enquanto que para outros, o trabalho é fundamental para manter a sobrevivência pessoal e da família. Para estes últimos, muitas vezes, a evasão da escola é o único destino, ou, quando é possível permanecer estudando, o percurso formativo é marcado pela jornada dupla, entre a escola e o trabalho. Esta situação concreta de vida, muitas vezes, torna difícil a construção de um projeto profissional, que inclua o ingresso no ensino superior.

A explanação acima leva a pensar na função da escola, seus limites e possibilidades, em uma sociedade regida pela lógica capitalista, marcadamente excludente e opressiva. Como a escola tem se posicionado diante das mazelas socialmente impostas aos seus usuários?

Compreendo esta relação de modo dialético. A mesma escola que colabora com a reprodução da desigualdade social carrega em si a potência de mobilizar a consciência e ação política de seus educadores e educandos em direção à sua superação. O desafio que está posto é tirar a “mordaca” que impede a escola de enfrentar as feridas que a política sócio-econômica se nega historicamente a superar.

Estabelecer a escola como a “salvadora” dos pobres, capaz de garantir-lhes a ascensão social, não condiz com suas reais possibilidades, sobretudo se considerarmos, além das condições de vida e trabalho da população pobre, as condições precárias nas quais tem sido realizada a prática educativa na rede pública de ensino.

Segundo Patto (2010b), a escola oferece aos pobres uma ilusão de ascensão social que, de fato, não se realiza ao fim da trajetória escolar. O ingresso e permanência na escola, por si só, não tem garantido a ascensão prometida. Ao contrário disso, a referida autora nos informa que esse público tende a não viver alterações positivas no percurso de sua vida, mesmo tendo acesso à escola. A explicação ensaiada pela autora revela a oferta de uma educação pública precarizada, na qual muitos entram para serem alfabetizados e saem “analfabetos escolarizados”. Sendo assim, como seria possível ascender socialmente a partir dessa escola?

O discurso que divulga a igualdade de oportunidades a partir da escola obscurece uma realidade perversa: a de que a desigualdade estrutural da sociedade capitalista pressupõe a exclusão dos pobres. Deste modo, a suposta igualdade de oportunidades, na verdade, serve à culpabilização individual dos pobres pelo fracasso ao qual a lógica desigual da sociedade dividida em classes antagônicas lhes submete. (PATTO, 2010a)

Detida ao estudo da vida diária escolar a partir dos documentos consultados na Escola Parque, encontrei vários projetos, ementas legislativas, que tratavam da escola de produção e da escola complementar. Tais achados reforçam a compreensão histórica de que as políticas educativas direcionadas ao público pobre no Brasil, maioria esmagadora nas escolas públicas, trazem em seu bojo o discurso em defesa da articulação, em muitos casos precocemente, do mundo intelectual com o mundo do trabalho manual, na maioria das vezes, a partir de ocupações subalternas, mantendo a desigualdade que a formação profissionalizante promete diminuir. É certo que as condições econômicas e sociais vivenciadas pelas classes populares exigem que sejam mobilizadas ações que visem superar a experiência de exclusão e negação de direitos que vivenciam. Entretanto, por que quando se trata dos problemas vividos pelas classes populares, a construção de estratégias a partir da escola são sempre direcionadas ao mercado de trabalho e costumeiramente ao mercado de ocupações subalternas?

Compreendo as circunstâncias que levam jovens a precocemente assumirem postos de trabalho, quase sempre em péssimas condições de remuneração e sem garantia dos direitos trabalhistas. Entretanto, coloco-me contra uma escola que, direcionando jovens para o mercado de ocupações subalternas, esquiva-se de seu dever primeiro que é garantir o acesso ao conhecimento científico como mola propulsora ao pensamento complexo emancipador. Instrumentalizar os discentes a fazerem o enfiamento das desigualdades sociais e construir estratégias de transformação social precisa estar no horizonte pedagógico das escolas.

Neste sentido, se a escola se nega ao exercício desse papel, estará sacrificando a partir de seu direcionamento as possibilidades dos alunos de classes populares de se libertarem das amarras sociais as quais estão submetidos. A educação escolar, que tem colaborado com o processo de adaptação dos indivíduos à estrutura social desigual vigente, deve fazer exercícios de indignação em direção à construção de uma práxis educativa libertária. (PATTO, 2005b)

Apresentar as crianças às atividades do mundo do trabalho consistia em um dos objetivos do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Entretanto, nem só de trabalho se vivia, mas também de recreação, arte e socialização. As crianças participavam de atividades relativas ao mundo do trabalho, mas também brincavam, praticavam atividades físicas,

aprendiam sobre a cultura nas diferentes regiões do país, envolviam-se em espetáculos artísticos e atividades socializantes. Montagens teatrais, apresentações sobre a cultura regional, cantigas de roda, pintura em tela, desenho, artesanato, canto coral, dança, banda instrumental, grêmio, rádio, banco e correio escolar estavam entre suas atividades diárias. Assim, a cultura e a arte também povoavam as práticas educativas dirigidas às crianças na instituição. Tudo isso articulava-se ao processo de instrução intelectual realizado nas escolas-classe.

Essas atividades experimentadas pelos depoentes no processo de escolarização forjam, a meu ver, uma contradição. A escola que exercia um papel adaptacionista das crianças pobres à sua classe social, posto que não questionava a manutenção das desigualdades pela divisão da sociedade em classes, era a mesma escola que prezava pela instrução intelectual e ofertava atividades artísticas e culturais que somadas a iniciação ao trabalho garantia a formação integral do ser. Essa contradição carrega em si a potência da transformação. Atuar como auxiliar na produção e percepção dessas contradições no interior das escolas é tarefa para aqueles que, como eu, desejam cultivar as flores que brotam no chão da vida diária escolar, cujo terreno, apesar de árido, mostra-se fértil ao crescimento de brotos resistentes.

Atenta às condições precárias de vida as quais muitos dos estudantes da rede pública de educação estão expostos, recordo-me do que disse Paulo Freire (1993/2001) pensando na educação como prática de liberdade:

Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais. Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa. Esta afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo de quem tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supra-estrutura, só pode algo depois das transformações infra-estruturais (1993/2001, p. 47).

Assim, sensibilizada pela compreensão dialética da prática educativa, a escola feita pelas políticas públicas, mas também pela criação diária de educadores e educandos que a habitam, é convidada a assumir seu papel em direção ao enfrentamento da exclusão e opressão a qual muitos de seus estudantes estão expostos.

5.2 ESCOLARIZAÇÃO EM TEMPOS DE MILITARISMO

Sabe-se que, nas décadas de 1960 e 1970, o currículo e as práticas escolares foram atravessados pela ideologia da Ditadura Civil-Militar. Travestida de ordem, disciplina, respeito e amor aos símbolos da pátria, a lógica opressiva dos pensamentos e dos corpos adentrou as escolas públicas. As cicatrizes deixadas por esse processo, ainda hoje, podem ser percebidas por aqueles que se lançam nos territórios escolares na busca por compreender os processos educativos, a partir da experiência de quem viveu a escolarização naquele período.

Parte da entrevista com os depoentes consistia em lhes apresentar recortes de jornais acerca de fatos vividos no contexto sócio-político em que foram escolarizados. Um desses recortes tratava da morte misteriosa de Anísio Teixeira em março de 1971. Segundo a manchete, o educador teria caído no poço do elevador. Chamou-me a atenção que o período da morte de Anísio corresponde ao tempo auge das práticas repressivas impressas pela ditadura militar no Brasil. No jornal, levantava-se a suspeita de que Anísio teria sido alvo da ditadura¹³. Na escola, nossos depoentes afirmam desacreditar do suposto acidente. Para eles, Anísio havia sido alvo da ditadura em função da luta que empreendia pelos pobres.

Iniciado o assunto da Ditadura Militar a partir da morte de Anísio, os depoentes rememoraram aspectos de sua rotina diária no CECR, a partir da instauração da Ditadura Militar em 1964. Uma das depoentes recorda do “estado de sítio”, expressão utilizada em relação aos impeditivos impostos pela Ditadura Militar. Recordou-se de ter escutado uma conversa entre professores na qual essa expressão foi mencionada. Naquela época, não compreendeu o significado da expressão; anos depois, já na universidade, é que pode ter acesso ao conhecimento necessário para entender o significado opressivo daquela expressão. Participando de movimentos sociais na universidade, foi possível indignar-se e fazer o enfrentamento aquele processo do qual foi vítima quando criança.

Dentre as atividades vividas no dia-a-dia escolar, naquele período, os depoentes mencionavam: a organização frequente dos alunos em filas, o hastear da bandeira seguida da cantoria dos hinos, o estudo dos símbolos nacionais e o momento de oração realizado no início das aulas. Tais elementos pedagógicos levam a pensar na disciplinarização dos corpos, no nacionalismo e na suposta autonomia brasileira. Somava-se a isso, a disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), também chamada Organização Social e Política Brasileira (OSP) que foi introduzida no currículo nacional escolar como braço ideológico da Ditadura Militar.

¹³ Em artigo intitulado: “O assassinato de Anísio Teixeira”, publicado em 13/01/2014 na Revista Carta Capital, declarou-se: “São muitas as evidências de que Anísio Teixeira foi morto sob tortura”. Para ler o conteúdo na íntegra, acessar: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-assassinato-de-anisio-teixeira-2603.html>

Chauí, tratando do conceito de ideologia, afirma: “enquanto a teoria não mostrar o significado da prática imediata dos homens, enquanto a experiência comum de vida for mantida sem crítica e sem pensamento, a ideologia se manterá” (CHAUÍ, 1980, p.34) e acrescenta: “A relação entre teoria e prática é revolucionária porque é dialética.” (p.31).

Neste sentido, faz-se necessário analisar criticamente as possibilidades que se constroem na dinâmica institucional. Segundo Viégas, “[...] Criticar a vida diária escolar é apostar na potencialidade da escola em operar com base na práxis transformadora.” (VIÉGAS, 2010, p. 139).

Em uma das narrativas, foi utilizada, referindo-se à ditadura militar, a expressão “revolução de 64”. O uso dessa expressão demarca a ideologia da direita conservadora que culminou na imposição do Golpe. Teria esse depoente a compreensão crítica acerca do uso dessa expressão? Como a escola naquela época, oferecendo disciplinas cujo cunho ideológico era ditado pela Ditadura Militar, referia-se a esse processo, “ditadura” ou “revolução”? Quanto à mídia televisiva e impressa, a serviço dos agentes de censura da Ditadura, por certo não se esquivavam ao uso da expressão “revolução”. Esse era o modo permitido de se referir à Ditadura, sem se tornar alvo da repressão. Essa foi a ideologia imposta aos filhos das classes populares. Imagino que tenha sido essa a representação a qual nosso depoente teve acesso.

As questões levantadas acima tratam do processo de ideologização levado a efeito nas escolas pela Ditadura Civil-Militar no Brasil, possíveis de serem pensadas a partir de elementos encontrados nas memórias daqueles que vivenciaram o processo de escolarização nas décadas de 1960 e 1970. A partir das memórias, é possível refletir sobre o modo como a Ditadura atuou sobre o processo de ensino nas escolas, que permitiu o desenvolvimento, por parte dos alunos, de uma perspectiva de adesão às práticas de disciplinarização.

Fala-se sobre uma escola “diferente” na qual os professores eram “respeitados” por meio de um tom saudosista e atribuindo um sentido que sugere a preferência pelo passado em relação ao presente. A escuta desse sentimento, que se referia a um “tempo feliz na escola”, não condiz com o tempo de censura e repressão levado a efeito pela Ditadura. Sendo assim, o que teria acontecido na experiência de escolarização dos depoentes que permitiu a atribuição de sentidos positivos à vivência de práticas pedagógicas sabidamente opressivas da autonomia dos educandos?

A resposta a essa questão exige a reflexão crítica acerca da influência da Ditadura sobre o processo de escolarização. As cicatrizes gravadas na memória social, advindas desse período de terror vivido pelos brasileiros, expressas também nas memórias da escolarização,

nos convocam a olhar com maior profundidade para o modo como a escola se colocou diante desse processo.

Para mim foi extremamente delicado entrar em contato com essas narrativas. Tive o cuidado de buscar compreender o que aconteceu no processo de escolarização que permitiu que os depoentes acreditassem nos elementos disciplinadores como um recurso pedagógico pertinente. O que fez com que os depoentes reproduzissem o discurso do opressor, divulgado pela Ditadura Civil-Militar?

Os elementos de uma pedagogia autoritária, desvelados nos relatos dos depoentes, demarcam a presença da ideologia militar amordaçando os modos de funcionamento da escola. A valorização positiva expressa em relação à suposta “ordem” e “respeito” existente naquela escola leva-nos a pensar em manipulação ideológica, controle e opressão. Única forma de fazer com que aquelas pessoas vissem como positivo algo que minava sua liberdade e suas capacidades criativas.

Patto (2005b), tratando do processo ideológico, utiliza o termo “mordaças sonoras” que silenciam a expressão dos oprimidos. O custo da ordem e do respeito que estavam ali sendo relatados com tom saudosista pode ser resultado do silenciamento da expressão a qual estiveram submetidos a escola e por consequência os estudantes. Esta era de fato a paz vivida na escola, uma paz forjada pelas “mordaças” ideológicas da Ditadura.

Bosi (2003) afirma que é preciso estar atento para os laços que unem memória e ideologia. Dissertando acerca do conceito de narrativa coletiva, acrescenta que essa assume um tom explicador e legitimador que serve ao poder que a transmite e difunde.

Neste sentido, sinto uma profunda indignação, diante do processo de “silenciamento da expressão” que negou aos depoentes as condições de se indignarem contra o que lhes foi imposto de forma autoritária. Ao CECR e às demais “escolas amordaçadas” pela Ditadura restou o “silenciamento da expressão” dos oprimidos. Diante desse processo, que ainda é levado a cabo nas escolas públicas oferecidas aos pobres, Maria Helena Souza Patto convoca-nos a realizar “exercícios de indignação”. (2005b).

Fazer frente a esse processo e propor a libertação das amarras permite, a meu ver, honrar a história de luta de pessoas que viveram a Ditadura Militar e tiveram seus corpos aprisionados, torturados e mortos. Além disso, estamos comprometidos com nossos depoentes e as demais pessoas que tiveram sua visão de mundo distorcida pela ideologia da ditadura. É preciso conhecer e refletir sobre a história do nosso país, em essencial a história daqueles 21

anos que deixaram cicatrizes que ainda hoje observamos no processo de escolarização, principalmente nas práticas direcionadas aos pobres.

5.3 ATRAVESSAMENTOS POLÍTICOS NA ESCOLA E A RESISTÊNCIA DOS PROFESSORES

As narrativas dos depoentes abordaram as dificuldades vividas em função dos atravessamentos políticos no dia-a-dia escolar. A descontinuidade administrativa e política das ações, a manutenção precária da estrutura escolar e as decorrentes dificuldades vividas na dinâmica institucional em contato com políticas educacionais deixaram cicatrizes na memória.

É fundamental atentarmos para o modo como as políticas educacionais têm sido postas em ação nos territórios escolares. E neste sentido, basta nos determos a uma breve apreciação de pesquisas sobre políticas educacionais para identificarmos estratégias e programas marcados pela descontinuidade administrativa e política, e pelo descaso com a participação dos agentes escolares em seu planejamento e operacionalização. Em consequência disso, as políticas tornam-se ineficazes à qualificação da educação. (PATTO, 2005a).

A partir do Golpe Militar, em 1964, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro passou a viver um longo período de decadência. As memórias a partir desse período retratam a vivência de dificuldade na manutenção e funcionamento da Escola Parque. Entretanto, ao passo que revelam um tempo de precariedade e abandono por parte do poder público, também explicitam a força dos professores que, unidos, mantiveram a escola “em pé”.

Contribuiu com as dificuldades vivenciadas na escola nesse contexto a transferência da responsabilidade de manutenção da Escola Parque da esfera federal para a estadual, o que foi o marco significativo das dificuldades que configuraram a decadência e o abandono sofrido pela instituição. Encontrei, nas narrativas dos depoentes, não só as precariedades das condições de trabalho, mas também as tentativas de superação construídas pelos professores.

Os relatos dos depoentes, pronunciados na tentativa de explicitar o que viveram e o modo como superaram as dificuldades, levou-nos a questionar: como é possível que a educação siga de modo qualificado diante das adversidades enfrentadas historicamente como a falta de financiamento para a manutenção de itens básicos à sua sobrevivência diária? Como é possível que uma escola dependa da organização dos professores que, ao promoverem uma “vaquinha”, esforçam-se, além de suas obrigações docentes, para manter uma escola em funcionamento? Qual tem sido o papel das políticas educacionais nessa configuração?

Patto (2010b) convida a pensar sobre as formas de viver a presença ou a ausência das políticas públicas, numa sociedade capitalista, profundamente desigual e opressiva, sugerindo: “faz-se imprescindível verificar como as instituições financeiras internacionais contribuem para reduzir ainda mais a presença do Estado na garantia dos direitos sociais, pela interferência no financiamento e na definição de objetivos das políticas públicas”. (p. 12)

Submetidas às metas oriundas da relação entre o Estado e as agências internacionais, as escolas públicas têm sido alvo de políticas educacionais precárias que agravam as condições de desenvolvimento do trabalho educativo. Parte fundamental na resolução dessa problemática é fazermos o enfrentamento crítico dessa situação e construir estratégias de superação que valorizem a participação coletiva dos agentes escolares.

É preciso registrar e valorizar os modos cotidianos de organização e criação de estratégias de superação coletiva levadas adiante nos territórios escolares por pessoas que bravamente e insistentemente mobilizam-se para sustentar com a mínima dignidade práticas educativas nesse país. Lembrando dos sacrifícios diários que os professores realizam em prol de seu fazer pedagógico pergunto: qual de nós não conhece um professor de educação básica que, além de ter uma jornada diária de sobrecarga de trabalho nos ambientes escolares, leva trabalho para casa, e permanece debruçado até altas horas da noite? Por quantos anos mais, os professores serão direcionados a construção de estratégias individuais para lidar com problemas estruturais que assolam a rotina das práticas educativas nos contextos escolares?

Sabe-se que as políticas educacionais implementadas nas escolas públicas historicamente têm assumido concepções epistemológicas que em sua raiz não buscam superar o fracasso e sim “contornar” e “diminuir” as problemáticas enfrentadas (PATTO, 2005a). O mais crítico é que são estratégias políticas que tiram a potência da escola e do professor, pois a forma como se organizam é verticalizada, descontínua e leva não só ao descontentamento do professor com as transformações que poderiam acontecer na escola, como inibem sua participação, visto que não são pensadas de modo a garantir o acesso do professor à sua construção, implementação e avaliação.

Assim, os modos de funcionamento das políticas educacionais têm dificultado a construção de soluções próprias em cada território escolar. Diante deste cenário, partilho do sentimento de Maria Helena de Souza Patto quando a mesma afirma:

Confesso que me preocupo sempre que tenho notícia de mais uma reforma educacional. O que me aflige, é óbvio, não é o desejo de melhorar a escola pública fundamental que pode mover autoridades educacionais; temo pela frequência com que ocorrem, pela diversidade de orientações que se

sucedem (muitas vezes, opostas) e pelos problemas de concepção e de implantação que geralmente contêm. (2005a, p. 17).

Devemos propor uma ampla reflexão sobre os modos de apropriação particulares que tais programas têm assumido na vida diária escolar, como forma de estar junto, tornando a nossa presença uma ferramenta a serviço das modificações e qualificação pretendidas. Neste sentido, ações interventivas devem acompanhar as formas como os projetos, programas e políticas são apropriados e transformados em atividade pedagógica, em práticas institucionais em cada contexto escolar. (SOUZA, 2011).

Afirmo minha esperança na escola. Esta, se observada a partir das relações institucionais que nela se estabelecem, demonstra não só o abatimento sofrido pelo contato com a face autoritária das políticas, mas também a apropriação e criação de estratégias para lidar com o estipulado, de acordo com as necessidades contextuais do território.

Aposto nas práticas efetivadas no chão da escola. Mesmo marcadas com o ferro da precariedade, em ocasião das políticas educacionais, carregam em si, a potência da reflexão crítica que podem suscitar a construção de estratégias de superação da lógica excludente.

5.4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E AS INCERTEZAS DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Embora a pesquisa tenha se centrado no estudo das memórias da experiência pioneira de educação integral no Brasil, é possível tecer breves considerações acerca do Programa Mais Educação, importante constituidor da compreensão dos agentes escolares sobre a Educação Integral.

Apesar de focalizar, essencialmente, a ampliação da jornada escolar, este programa tem norteado as interpretações dos agentes da vida escolar que se colocam diante da possibilidade de construção de uma política educacional de Educação Integral. Assim, foi possível notar que muitos depoentes tecem críticas ao Programa Mais Educação, sobretudo quando comparado à experiência vivida por eles no CECR. Logo, é preciso refletir sobre o modo como o PME tem se materializado na vida diária escolar e dialogado com as produções institucionais de cada escola e com a história da educação no Brasil.

O discurso oficial exposto no PME estipula a oferta de atividades educativas diversificadas, com vistas à formação integral, no contraturno escolar. Nesse sentido, é fundamental atentarmos para que essas atividades não funcionem apenas como aula de

reforço, mas, ao contrário, promovam reflexões que conduzam à elaboração de um currículo escolar que dê conta de uma formação integral. A desconexão entre o tempo integral e a educação integral pode representar uma escola com maior duração do turno letivo, mas com atividades repetitivas, caracterizando-se em “mais do mesmo”.

Tanto nos discursos dos pioneiros da educação, quanto na versão mais recente do PME, é possível notar a presença de uma concepção educativa e princípios de ação marcados por uma visão estereotipada e preconceituosa em relação ao público-alvo das ações. Percebe-se a manutenção de um discurso assistencialista que, em detrimento das questões pedagógicas, propaga a visão da escola como um espaço de proteção social.

Assim, o PME tem jogado para a escola uma ampla gama de finalidades com vistas a “combater a evasão escolar, a reprovação e a distorção idade/série, prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, estimular práticas corporais e artísticas, e promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades”. (BRASIL, 2007). Tais atividades serviriam como reforço para superar as carências pedagógicas e, ao ocupar o tempo livre, garantiriam a proteção a crianças, adolescentes e jovens das classes empobrecidas, supostamente, desprotegidos pelas famílias. Esses encontrariam na escola, um ambiente acolhedor capaz de resgatá-lo da suposta situação de abandono familiar.

Ressaltamos que Maria Helena Souza Patto demonstra que de forma proeminente, os discursos presentes nas políticas educacionais, ao longo do desenvolvimento histórico do pensamento educacional brasileiro, apresentam concepções depreciativas e preconceituosas que estigmatizam e desqualificam as classes populares. (PATTO, 1990/2010a).

Atentos ao conteúdo ideológico revelado nas entrelinhas do discurso oficial quando trata da “ampliação do tempo e espaço escolar”, receamos pela sobreposição de conteúdos secundários sobre os essenciais, que dizem respeito à função principal da escola: socialização do saber sistematizado. (SAVIANI, 2008b).

Carente do apoio financeiro necessário para modificar a estrutura física e tendo sua dinâmica de funcionamento atravessada de modo verticalizado por ações, às quais rejeita, a escola pública e seus agentes têm padecido diante do PME, percebido muitas vezes como mais uma ação política que não inspira credibilidade.

Para os depoentes, o que configurava a educação integral, quando eram estudantes, era a articulação entre a instrução intelectual oferecida nas Escolas-Classe e as atividades diversificadas na Escola Parque, coisa que atualmente não acontece no Programa Mais

Educação implementado nas escolas que constituem o Centro, segundo os mesmos. Assim sendo, o diálogo entre a política exposta no texto da lei e o que de fato é posto em ação pelos agentes da escola exige maior atenção. Tais elementos não são esquecidos pelos memorialistas que participaram da pesquisa.

Com isso, enfatizamos a importância de se conhecer o passado, para que possamos reorientar as políticas educacionais do presente, em direção a um futuro no qual a escolarização das classes populares possa superar os entraves que a acompanham ao longo da história.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado para esta pesquisa de mestrado possibilitou-nos compreender a educação integral a partir dos relatos de memória de pessoas que viveram o processo de escolarização no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, instituição pioneira na oferta de educação integral, construída na Bahia na década de 1950, e em funcionamento até os dias atuais.

Considerando o retorno na política educacional do discurso em prol da educação integral, como uma política de governo, instituída a partir do Programa Mais Educação, sinalizamos que o cumprimento das metas de desenvolvimento educacional, no caso brasileiro, ao longo de décadas tem estado a critério de organismos internacionais. Tal especificidade tem permitido a imposição, nas escolas públicas, de estratégias políticas imediatistas objetivando, em curto prazo, superar problemáticas que impedem o bom desempenho da educação brasileira.

Assim, evidencia-se a urgência pela implantação de políticas educacionais que, diferentemente das observadas em décadas anteriores, marcadas negativamente na memória dos professores, possam garantir modificações duradouras na prática educativa que resultem em avanços consistentes na qualificação da educação brasileira. Logo, a busca pela superação das deficiências do sistema público educacional deve ser efetivada por meio de ações permanentes e sustentáveis.

Ainda são muitos os obstáculos à efetivação de uma educação sistematizada e planejada no Brasil. Deste modo, é preciso pensar além do imediatismo desenvolvimentista imposto pelo mercado internacional e construir propostas que garantam financiamento permanente e substancial para a prática educativa capaz de garantir melhorias na estrutura física das escolas, além de avanços na formação, remuneração e valorização da profissão docente.

Diante desse contexto de reedição da política de educação integral, o estudo dessa perspectiva no país revelou a manutenção de uma concepção ideológica marcada pela visão de mundo liberal. Essa, por sua vez, inseriu nos territórios escolares a tese da igualdade de oportunidades, que delega ao indivíduo a responsabilidade pelo lugar que ocupa na estrutura social e atribui à escola o papel de salvadora das mazelas sociais.

De acordo com esse discurso, a escola colocaria todas as pessoas em pé de igualdade, independentemente da classe social de origem e, baseada no critério da meritocracia, ofereceria ao educando oportunidades de se desenvolver até onde permitissem suas aptidões.

Entretanto, este é um discurso falacioso que só tende a agravar a precarização das escolas e dar falsas esperanças aos estudantes, visto que o acesso e a permanência na escola não têm sido sinônimos de garantia do direito de aprender. (PATTO, 2010b)

Ainda em tempo, perguntamos: poderia a escola subverter sozinha a realidade desigual e excludente alicerçada ao longo dos séculos? Não podemos nos furtar em declarar que, contraditoriamente ao discurso de igualdade de oportunidades, tal perspectiva colabora para a justificação da exclusão e desigualdade social, o que implica na manutenção daquilo que se propõe a enfrentar.

Neste sentido, carecemos de uma educação integral que, para além do papel de adaptar o homem à sociedade, seja capaz de facilitar ao homem o conhecimento de modo a instrumentalizá-lo para as transformações que deseja. Logo, o desafio que se coloca à educação escolar é oportunizar tempos e espaços formativos que permitam aos educandos libertarem-se do jugo de uma sociedade desigual que, de modo opressor e excludente, submete os pobres que freqüentam a rede pública de ensino à vivência das mais diversas mazelas sociais.

Posto o anterior, o desafio que está posto aos idealizadores de políticas educacionais direcionadas aos alunos pertencentes às classes populares é o de abandonarem a visão de mundo cristalizada e estereotipada, muitas vezes pautada na distância da realidade a que pretende transformar. O desconhecimento da complexidade envolvida na construção da vida diária da parcela mais pobre da população impede o reconhecimento de que, apesar das carências impostas socialmente, há inúmeras formas de resistência e enfrentamento dessa condição, que podem ser potencializadas pela escola. Neste sentido, as memórias aqui contidas nos convocam a olhar para a escola como um processo inacabado em construção na qual os agentes da comunidade escolar se apropriam das políticas educacionais e tornam-se construtores das modificações que desejam para/na escola.

Enfim, a expectativa desta pesquisa é que possamos dar continuidade à luta por uma escola de qualidade para todos, na qual a dominação ideológica e os preconceitos sejam menos alimentados do que a prática pedagógica de qualidade. Para tanto, as marcas do ideário liberal precisam ser tensionadas, caminhando na direção de uma prática emancipadora.

Nesse sentido, finalizo apostando que a pesquisa de memória aqui realizada tem uma função política fundamental, na medida em que pode viabilizar, a partir da escuta atenta dos depoimentos aqui contidos, a oportunidade de repensar os caminhos propostos para a educação pública brasileira à luz de sua experiência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Stela Borges de. **Escola Parque: paradigma escolar (1947 / 1951)**. 1988. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 1988

ANDRÉ, Marli, E. D. A. **Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 1983. p. 66-71.

_____, Marli, E. D. A. **A Pesquisa no cotidiano Escolar**. In: FAZENDA. Ivani (org). Metodologia da pesquisa educacional. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. 2007a. Governo Federal (Documento em PDF).

_____, **Portaria Normativa Interministerial n° 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abril 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov>. Acesso: 18 julh. 2011.

_____, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/SECAD, 2009. (Série Mais Educação) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em 15 jun. 2010.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília/DF. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 12 nov. 2013.

CAVALIERE, Ana Maria Villela, **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?**. Educação e sociedade. Revista de ciência da Educação. [online], 2002, vol.23, n.81, p.247-270. Campinas. Dez 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>. Acesso em 31/07/2015.

_____, Ana Maria Villela. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Revista Paidéia. maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259 2010. Disponível: www.scielo.br/paideia. Acesso em 31/07/2015.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo. Brasiliense. 1980.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação. N° 18 Set/Out/Nov/Dez 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>. Acesso em: 15 mar.2014.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral:** Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: IBGE, Serv. Gráfico, 1969. 84 p

FIGUEREDO, Livia, A; RIBEIRO, Marcelo, S. S. **Significados da Educação Integral: a experiência dos professores diante da implantação do Programa Mais Educação.** Revista Práxis Educacional, v. 9 n° 15. Vitória da Conquista, jul./dez 2013. Pág. 57-77.

FREIRE, Paulo. 2001 Política e educação: ensaios. 5ª ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos Século XXI.** In: Revista Brasileira de Educação/ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Editora: Autores Associados Ltda. V.16 n. 46. Jan./abr. 2011 p. 235 a 254.

GEMELLI, Débora, M. de S. **Programa Mais Educação: um olhar da Psicologia sobre a ampliação da jornada escolar.** Porto Velho, Rondônia, 2013. Dissertação Mestrado em Psicologia. Disponível em:
http://www.mapsi.unir.br/menus_arquivos/1022_dissertacao_11.09_correcao.pdf

KONDER, Leandro, 1936. **O que é dialética.** São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos; 39). 87 p.

LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira: Estadista da Educação.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MACEDO, Roberto, Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA. 2ª ed. 2004.

MORTADA, Samir, P. **Memória e Política: um estudo de Psicologia Social a partir do depoimento de militantes estudantis.** São Paulo, s.n. 2002. p. 303. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

NUNES, Clarice. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

PATTO, Maria Helena S. **Política Educacional: (Des) caminhos.** In: Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia. São Paulo, Casa do psicólogo. 2005a

_____, **Mordaças sonoras: a psicologia e o silenciamento da expressão.** In: PATTO, Maria Helena S. Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia. Casa do psicólogo, 2005b. p. 95-106.

_____, **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo, T. A. Queiroz, 2010a.

_____, **Para ler as entrevistas.** In: PATTO, M.H.S. [Organização]. A cidadania negada: Políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010b.

RABELLO, Roberto Sanches. **A representação da arte na Escola Parque da Bahia (1955-1965).** 1992. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia. Edição Comemorativa.** Campinas: Autores Associados, 2008a. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

_____, Dermeval. **Sobre a Natureza e especificidade da Educação.** In: Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas. SP: Autores Associados, 2008b.

SILVA, Grazielle. **O programa mais educação no contexto das políticas públicas em educação: uma análise bibliográfica.** Salvador, 2013. Monografia (graduação). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.

SILVA, Maiana Rose Fonseca da. **A Formação do educador crítico-reflexivo de língua inglesa no centro educacional Carneiro Ribeiro.** Salvador, BA, 2013. 183f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/>. Acesso em: 31/07/2015.

SOUZA, Marilene Proença. R. **Políticas públicas e Educação. Desafios e possibilidades.** In: VIÉGAS, L. de S. e ANGELUCCI, C. B. (orgs). Políticas públicas em educação e psicologia escolar. São Paulo. Casa do psicólogo. 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **O manifesto dos pioneiros da educação nova.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.65, n.150, p. 407-425, maio/ago. 1984. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

_____, Anísio. **Porque "Escola Nova?"**. Boletim da Associação Bahiana de Educação. Salvador, n.1, p. 2-30, 1930. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 14 abr. 2011.

_____, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84. Disponível em: www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm. Acesso em: Nov/2013.

_____, Anísio. **Educação não é privilégio.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.70, n.166, 1989. p.435-462. Disponível em: www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm. Acesso em: 08 agost. 2015.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. **Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em psicologia e Educação.** Revista Diálogos Possíveis. 2007. Janeiro/junho. Disponível em: www.fsba.edu.br/dialogospossiveis.

_____, Lygia de Sousa. **Conhecendo a perspectiva de alunos acerca da progressão continuada: apontamentos metodológicos.** In: SOUZA, Marilene Proença R. Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia, 2010. Casa do Psicólogo. São Paulo.

VIANA FILHO, Luís. **Anísio Teixeira: a polêmica da Educação.** 3ª edição. - São Paulo: Editora UNESP: Salvador-Ba: EDUFBA, 2008. p-241.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

EXPLICAÇÕES PRELIMINARES

Minha intenção, nesta entrevista, é ouvi-la/ouvi-lo sobre sua vida, suas experiências, especialmente suas experiências no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR).

Farei algumas perguntas para estimular e orientar sua memória. Vou pedir que conte suas lembranças, vou puxar da memória, Muito mais que opiniões trataremos de memórias. As opiniões, os pensamentos virão naturalmente.

APRESENTAÇÃO

Inicialmente, gostaria que você falasse um pouco sobre você.

Me conte um pouco sobre o que faz hoje, sobre seus dias, suas atividades.

Como é seu cotidiano no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)- Escola Parque?

A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CECR

Você lembra como chegou ao CECR?

Qual foi sua impressão inicial?

Você se lembra de um episódio que tenha marcado essa vivência?

Conte como era o seu dia-a-dia no CECR.

De que atividades você participava?

Você se lembra da vivência com seus colegas e professores?

Conte algum episódio marcante que você lembra.

MARCOS VIVIDOS PELO DEPOENTE

Gostaria que você recordasse alguns acontecimentos de sua época que pesquisei em livros, jornais e também em documentos como fotografias e recortes de jornais que tive acesso no Memorial Anísio Teixeira. Trataremos de alguns acontecimentos históricos que marcaram sua época e de acontecimentos ocorridos no CECR. Em alguns casos, descrevi manchetes divulgadas em jornais da época. Você pode utilizar as manchetes de jornais para lembrar e comentar sobre o que viveu.

- 1- Comente a manchete: “Aqui o estudo tem o sentido da vida”.

- 2- O que você lembra sobre o período da ditadura militar?
- 3- O que você lembra sobre a morte de Anísio Teixeira em 1971?
Manchetes: “Morte suspeita no poço do elevador”.
“Comissão vai apurar morte de Anísio”.
- 4- O que você lembra sobre o CECR nos anos de 1971 a 1987?
Manchetes: Jornal da Bahia 13 julho 1975: “Escola Parque é hoje uma sombra do passado”.
Jornal À Tarde em 1986: “A obra de Anísio Teixeira encontra-se abandonada”.
- 5- O que você lembra sobre a reforma da Escola Parque em 1987?
Manchetes: Jornal da Bahia de 5 e 6 de abril 1987: “Mutirão ressuscita Escola Parque”.
Jornal À Tarde 23 de maio de 1987: “Brincando e aprendendo no fim de semana”
“Empresas financiam as obras na Escola Parque”
Jornal À tarde em 4 de julho de 1988: “Escola Parque funciona com toda a sua capacidade”
- 6- O que você lembra sobre do CECR nos anos 90?
- 7- O que você lembra sobre a reinauguração da Escola Parque em 2002?
Jornal Diário Oficial do Estado da Bahia 2002: “Escola parque será reinaugurada amanhã”.
“Mais Vagas, novas escolas, reconstruindo o ensino”.
- 8- Comente a seguinte manchete do Diário Oficial da Bahia: “Escola Parque, experiência inovadora, completa 60 anos”.
- 9- O que você lembra sobre a chegada do Programa Mais Educação no CECR?

OPINIÃO, PENSAMENTO, CRÍTICAS E SUGESTÕES:

Neste momento, baseado em suas vivências no CECR, você poderá dar sua opinião, falar sobre seus pensamentos, críticas e sugestões.

Como você compreende a educação integral no Brasil de hoje?

Comente sobre a Educação Integral realizada hoje na Escola Parque.

Comente sobre a Educação Integral realizada nas demais escolas.

EPÍLOGO

Terminamos nossa entrevista. Há algo que você gostaria de dizer além do que já conversamos?

Há algo que você considera importante e que não falou durante a entrevista?

Como você se sentiu ao participar dessa entrevista?

O que você achou sobre o modo como nossos encontros aconteceram?

O que você achou do modo como a entrevista foi conduzida?

Você gostaria de dizer algo sobre nossa entrevista?

Você gostaria de dizer algo sobre a experiência de lembrar?

APENDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) _____ para participar da Pesquisa “Educação em Tempo Integral na vida diária escolar: uma análise a partir do Programa Mais Educação”, sob a responsabilidade da pesquisadora Livia Almeida Figuerêdo, sob a orientação da Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas.

A pesquisa tem por objetivo analisar as potencialidades e os desafios da Educação em Tempo Integral na vida diária escolar.

O trabalho de campo envolverá observações da vida diária escolar e entrevistas com os participantes da pesquisa. A análise do material será realizada qualitativamente, a partir da reunião de todo o material acumulado, leitura e interpretação.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, ou seja, a participação na pesquisa é voluntária.

Consideramos que, com sua colaboração, o Sr. (a) estará contribuindo para a reflexão sobre a implicação das políticas educacionais na vida diária escolar. Para protegê-lo do possível risco de identificarem como suas as declarações feitas à pesquisa, sua identidade (nome e outros dados passíveis de identificação) não será divulgada, sendo guardada em completo sigilo, tanto nos relatórios quanto nas publicações.

Vale ressaltar que o Sr. (a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Av. Miguel Calmon, s/n, Departamento I, Faculdade de Educação, pelo telefone (71) 3283-7219.

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____ declaro que fui esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa “Educação em Tempo Integral na vida diária escolar: uma análise a partir do Programa Mais Educação”, realizada por Livia Almeida Figuerêdo, sob a orientação da Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas. Também obtive esclarecimentos acerca da relevância de minha participação na pesquisa e das estratégias que visam a garantir minha integridade, evitando riscos de minha participação. Declaro, enfim, que estou ciente de que não terei despesas ou remuneração com a participação na pesquisa. Diante do exposto, venho, por meio deste, oficializar meu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa, estando seguro de que poderei retirar esse consentimento em qualquer fase da pesquisa, caso deseje.

Assinatura do participante

Data: ___/___/___

Fone: _____

E-mail: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO A

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DO CAMPO

Eu, GEDEAN RIBEIRO DO NASCIMENTO, na condição de diretor do CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO-ESCOLA PARQUE,

CNPJ: 13.937.065/0001-00 localizado na Rua Saldanha Marinho, 134- Caixa d'água, Salvador-BA, CEP: 40.323.010, autorizo a realização da pesquisa intitulada por: "A experiência de educação integral no Centro Educacional Carneiro Ribeiro- Escola Parque: relatos de memória", que envolverá *entrevistas e análise de documentos* do Memorial Anísio Teixeira que possam informar sobre a vida diária na Instituição.

Declaro ainda que estou ciente de que a pesquisadora selecionará oportunamente alguns participantes para estabelecer um contato mais aproximado, decisão que decorrerá do campo. Assim, o assentimento somente poderá ser emitido após a criteriosa seleção dos participantes, tarefa que respeitará e seguirá todas as orientações éticas delimitadas pela Resolução 466/2012, no que diz respeito às pesquisas com seres humanos nas Ciências Humanas, tendo o aceite do Comitê de Ética em Pesquisa.

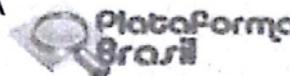
Salvador, 01 de outubro de 2014.

Atenciosamente,


Gedeon Ribeiro do Nascimento
Diretor - Escola Parque
Aut. 1A/07/2011
CNPJ 13.937.065/0001-00
Gedeon Ribeiro do Nascimento
(diretor geral)

ANEXO B

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação em Tempo Integral na vida diária escolar: uma análise a partir do Programa Mais Educação

Pesquisador: Lygia de Sousa Viégas

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 26119214.9.0000.5531

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 632.497

Data da Relatoria: 08/05/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de dissertação de Livia Almeida Figuerêdo apresentado ao mestrado em Educação da FACED-UFBA, sob a orientação da Profa Dra Lygia de Sousa Viégas.

Objetivo da Pesquisa:

Essa pesquisa tem por objetivo compreender o que pensam os alunos, professores, funcionários e pais sobre a política de Educação em Tempo Integral em uma escola da rede pública de ensino de Salvador-BA implementada pelo Programa Mais Educação (PME) e analisar o cotidiano escolar "sob a égide" do PME, especificamente seus impactos na "qualificação do aprendizado e sucesso escolar das crianças".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora indica como possível risco da pesquisa a retaliação dos superiores decorrente da identificação da instituição e dos participantes da pesquisa. Para minimizá-lo, "a pesquisa garantirá completo sigilo tanto do nome da instituição, quanto dos seus participantes. No caso da escola, ela será referida de forma genérica; quanto aos participantes, serão adotados nomes fictícios". Como benefícios, são apontados a contribuição da pesquisa para "a reflexão de alunos, professores, pais e propositores de políticas públicas educacionais, sobretudo, no âmbito da Educação em Tempo Integral na vida diária escolar" e sua colaboração com "o debate científico

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



Continuação do Parecer: 632.497

sobre o tema de modo articulado às experiências vividas nos territórios escolares". Após sopesamento, julgo que os riscos são superados pelos benefícios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível sobre importante política pública, bem fundamentada do ponto de vista linguístico-conceitual e metodológico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta todos os documentos exigidos pelo CEP da EE-UFBA.

Recomendações:

Recomendo que a orientadora informe a seus alunos/orientandos que mestrandos e doutorandos possuem capacidade para postular a responsabilidade por suas pesquisas. Só não podem figurar como pesquisadores responsáveis os alunos de graduação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que os termos de assentimento e o de consentimento livre e esclarecido garantem aos participantes plena autonomia; que os benefícios superam os riscos e que estes encontram-se minimizados, sou de parecer favorável à aprovação.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado homologa o Parecer de APROVADO emitido pelo relator.

SALVADOR, 30 de Abril de 2014

Assinador por:

Dra DARCI DE OLIVEIRA SANTA ROSA
(Coordenador)

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br