

HISTÓRIA DA ANIMAÇÃO CULTURAL NOS CIEPS: UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA A PARTIR DA FALA DOS IDEALIZADORES DO PROGRAMA

Recebido em: 10/03/2008

Aceito em: 01/04/2008

Bruno Adriano R. da Silva
NEEPHI/UNIRIO¹ - Rio de Janeiro/ Brasil

RESUMO: Buscamos, neste estudo, apresentar uma análise sobre a história do Programa de Animação Cultural dos CIEPs através de sua narrativa de implementação seguindo os passos de sua própria idealizadora. A mais levaremos um debate que percorra as influências de tal programa para os dias atuais, levando em consideração a discussão realizada no contexto da década de 80, anos de ditadura, no Rio de Janeiro sobre os sentidos de nossa história no âmbito de nossas políticas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: CIEPs. Animação Cultural. Comunidade.

CULTURAL HISTORY OF ANIMATION IN CIEPS: A SOCIO-HISTÓRICA ANALYSIS FROM THE FALA IDEALIZADORES OF THE PROGRAMME

ABSTRACT: In this study we aim to present an analysis about the history of CIEPs Program of Cultural Animation, through its narrative of implementation and following its creator's steps. Moreover, we'll promote debate about the influences of this program for nowadays taking into consideration the discussion held in the context of the decade of 80, years of political repression in Rio the Janeiro, about the meanings of our history in the ambit of our educational politics.

KEYWORDS: CIEPs. Cultural Animation. Community.

Este texto que ora apresentamos é resultado do trabalho de mestrado apresentado ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, intitulado “Escola de Tempo Integral e Comunidade: História do Programa de Animação Cultural nos CIEPs”. Neste trabalho procuramos apresentar uma visão

¹ Núcleo de Estudos em Tempo, Espaço e Educação Integral: www.unirio.br/cch/neephi

panorâmica sobre as influências que marcaram o programa desenvolvido no estado do Rio de Janeiro no I Governo de Leonel Brizola (PDT) no início da década de 80 buscando levantar através de uma análise consciente das contradições existentes na sociedade e na história (SEMERARO, 2006), a narrativa da idealizadora do programa de animação cultural, Cecília Conde.

Para tal análise, optamos por constituir uma trama metodológica que desse conta de extrapolar os limites presentes na análise do cotidiano de idealização e implementação do programa fazendo uso da História oral enquanto um excelente recurso de desnudamento dessa realidade. Ademais, seguimos com algumas categorias oriundas da tradição marxista, notadamente através de autores como Antonio Gramsci e a sua *“Filosofia da Práxis”*, autores ligados à primeira geração dos estudos culturais ingleses com o *“Materialismo Cultural”* e com o próprio Marx em sua formulação sobre a categoria *“Trabalho”* enfocando-a enquanto atividade Humana produtiva (MEZÁROS, 2006).

Para este recorte, levamos adiante a nossa opção metodológica buscando trazer como contribuição para os estudos da animação sociocultural a experiência brasileira desenvolvida nos Centros Integrados de Educação Pública, uma política pública pensada e iniciada ainda nos anos de ditadura no Brasil e com peculiaridades próprias da nossa atrasada e atribulada formação social.

Inicialmente, cabe-nos afirmar o imenso prazer sentido durante todo o processo de formalização e efetivação das entrevistas realizadas neste estudo. Mais do que apenas entrevistarmos a Professora Cecília Conde, idealizadora e coordenadora do Programa de

Animação Cultural no I PEE², tivemos a oportunidade de dialogar e refletir junto a um pensamento enraizado em uma profunda inquietação com os problemas educacionais brasileiros, inquietação essa causadora de um intenso debate por nós realizado durante todo este processo.

Procuramos não nos ater somente a um diálogo único sobre a história do programa de Animação Cultural, mas sim avançar, realçando todo um contexto histórico existente naquele momento de criação. Avançamos, ainda, observando uma história e, na riqueza dos detalhes relatados, identificamos algumas importantes contribuições deixadas pelo Programa para a atualidade das nossas políticas educacionais.

E justamente nesse intenso e rico resgate, reafirmamos e articulamos a malha conceitual existente neste trabalho, procurando operacionalizar as categorias de análise anteriormente destacadas com a constante preocupação de dar “forma” a uma história ainda muito difusa e pouco difundida.

Assim, organizamos este texto a partir de três categorias emergentes de nossas entrevistas: (i) **A Cultura e os Animadores Culturais**; (ii) **O Programa de Animação Cultural**; (iii) **O Legado do Programa de Animação Cultural**.

Com essa estruturação, em um primeiro momento nos inserimos em diálogo que possibilitou melhor entendermos um contexto impar de nossa história recente - a década de 80 e uma parte dos seus movimentos -, que avivaram o cenário econômico, político e

² O I Programa Especial de Educação, uma espécie de diretriz na formulação da política pública dos CIEPs, foi organizado e implementado a partir da construção ampla das bases que compunham a educação estadual no Rio de Janeiro, partindo de um encontro realizado na cidade de Mendes no sul Fluminense, onde algumas teses foram apresentadas para discussão, as quais ficaram conhecidas como as “Teses de Mendes”

cultural brasileiro em uma longa jornada de lutas pela reabertura política, após um longo e penoso processo de ditadura civil-militar em nosso país.

Já em um momento posterior, procuramos dialogar com uma dimensão muito pouco explorada no âmbito dos estudos realizados sobre as políticas educacionais, notadamente sobre o projeto dos CIEPs - um pouco da história do programa de Animação Cultural, sua essência, sua formulação e principalmente, sua implementação. Finalizando, no terceiro momento abrimos um debate com a atualidade identificando, nas palavras da idealizadora do programa, o legado dessa proposta.

A Cultura e os Animadores Culturais: tudo “Começa” aqui...

Como qualquer acontecimento, o programa de Animação Cultural nasce como um produto da história, a partir de vários movimentos anteriores, no caso do Brasil da década de 80, movimentos claramente oposicionistas ao regime civil-militar (FRIGOTTO, 2001). De fato podemos afirmar que, em meados dos anos 70, ainda com a nomeação de governadores nos estados brasileiros, vemos os primeiros passos do que posteriormente viria a ser identificado enquanto uma necessidade da vida pública brasileira – a participação social e política da população nas instâncias administrativas e mesmo institucionais do país.

A afirmação anterior pode, até em certo ponto, nos parecer um paradoxo. Afinal, a ditadura cumpria de forma muito competente a sua censura, mas é certo também que um elevado nível de coerção provoca movimentos de oposição em grupos organizados e, mesmo, em indivíduos minimamente informados e formados para entender a sociedade e suas nuances. Estava claro, naquela conjuntura, que o regime, não somente por questões estruturais da economia mundial, mas também pela própria organização da sociedade civil,

então afastada da sociedade política, não mais se sustentaria e, após anos de intensa repressão, começam a ser vistos movimentos de intensa reivindicação popular por liberdade de expressão e, principalmente, por liberdade de organização.

No estado do Rio de Janeiro, uma parte significativa da intelectualidade³ e dos artistas brasileiros ainda persistia em formas dissimuladas de contestar o regime. No entanto, como dissemos, o processo de abertura se tornaria inevitável por toda a repercussão mundial gerada por sua violência. A essa intelectualidade coube comandar esse processo, com o conjunto dos trabalhadores e, no estado do Rio de Janeiro, começa a se manifestar das mais variadas formas possíveis.

No plano educacional, podemos admitir, seguindo a narrativa de nossa fonte, que o convite realizado pelo governo de Faria Filho, em 1975, a Paulo Afonso Grizzoli, “um diretor de teatro, de televisão, um homem da cultura, diretor inovador, de propostas criativas, investigador da linguagem teatral” (CONDE, 2007, p. 1) para integrar o seu governo, à frente da Secretaria de Educação e Cultura foi um começo significativo.

Em torno dessa Secretaria reuniu-se, por influência de Grizzoli, um grupo de artistas das mais variadas expressões, preocupados em promover, notadamente no interior do estado, ações que integrassem espetáculos artísticos com o processo de educação das comunidades visitadas.

Parece-nos que, nesse primeiro passo, começava-se a pensar uma outra dimensão para a educação. Integrariam-se à cultura eventual atividades pensadas sobre a égide ainda

³ De fato podemos considerar que parte significativa da intelectualidade brasileira da época era constituída por segmentos das camadas sociais mais beneficiadas econômico e culturalmente; porém, por toda a conjuntura, estes se colocavam como porta-vozes da liberdade política e, nesse sentido, faziam coro junto à massa dos trabalhadores pelo fim do regime. Isso não quer dizer que esse movimento, em sua totalidade, tenha assumido uma condição de classe após o fim do regime.

preponderante da cultura erudita, a dimensão tradicional da educação, ou seja, espetáculos que levassem em consideração a articulação institucional existente na Secretaria de Educação e Cultura. Conde (2007) nos afirma que, após as primeiras aproximações com as comunidades, iniciou-se no interior dessa secretaria uma movimentação para se tentar integrar, de forma mais orgânica, a concepção eventual de cultura ali existente no currículo escolar:

Ai a gente começou a ver que tinha que mudar isso e começamos a influenciar na mudança de currículo dentro da Secretaria de Educação, que a Secretaria de Cultura era dentro da Secretaria de Educação, era um departamento de cultura dentro da secretaria, uma coisa que até poderia continuar funcionando que ai seria uma presença efetiva da cultura não como complementar, mas necessária, uma visão diferenciada da educação. (p. 5)

Sem dúvida isso, para a época em questão, representava passos largos na consolidação de algumas premissas que, mais à frente, nos anos 80, seriam fundamentais na formulação de uma concepção de educação integral baseada na formação multidimensional da vida humana, até então pouco difundida no Brasil. Acreditamos que essa possibilidade tenha sido experienciada somente em algumas iniciativas na primeira metade do século XX, mas não com uma caracterização de política pública, no âmbito do Estado brasileiro, assim como propuseram os *Pioneiros*, em 1932.

Nessas bases, começou a se ampliar o olhar daqueles artistas junto ao ambiente das comunidades do interior do estado. Afinal, podemos levar em consideração que, por meio de uma intervenção inicialmente vinculada aos ditames do regime, originou-se um movimento capaz de questionar a sua forma de aproximação, principalmente no que tange à produção artística e à própria autonomia da sociedade no processo educacional Gramsci *in* (NOSELLA, 2004):

“[...] a forma de o artista trabalhar que parece caótica, mas tem uma organização por baixo dessa” caoticidade “, vamos chamar assim, mas que tem a observação, a percepção está muito constante no artístico, o questionamento da certeza [...]” (CONDE, 2007, p. 1).

Nesse movimento, chamado por Grisolli e seu grupo de trabalho de “pacote cultural”⁴, o conhecimento do estado do Rio seria o elemento necessário para a difusão da produção cultural da cidade. Achavam eles que este pacote representava, justamente, essa abertura necessária para a ampliação das formas de compreensão do mundo - “levava-se alguma atividade de grupo de música, alguma peça de teatro, tinha uma atividade que a gente chamava de *criatividade*, que era uma oficina de arte-educação” (*Idem*, p. 03 *grifo nosso*) e mais do que isso se abria, com essa perspectiva, uma busca pela cultura local, do interior, pela produção realizada no ambiente comunitário.

Porém, no trâmite de implementação deste movimento, e lembrando que ele se desenvolvia durante um regime repressor, alguns problemas saltavam aos olhos e exigiam uma postura condizente com os objetivos desses “pacotes culturais”. No interior, por uma dificuldade de acesso econômico e mesmo de informação, as atividades sugeridas pelo “pacote” esbarravam na falta de diálogo existente entre o poder público e mesmo os interesses privados junto à população, tanto que a dificuldade de realização das atividades também se dava pela falta de conhecimento dessas especificidades pelos próprios propositores. Nesse sentido, havia uma procura, orientada pela própria dinâmica local: quem eram os líderes comunitários, quem exercia influência direta na organização das comunidades?

⁴ Essa nomenclatura fomentava uma alusão crítica aos pacotes realizados pelo governo federal da época, também denominados de pacotes, mas que possuíam uma acepção extremamente fechada, sem uma amplitude de debate necessário ao pensamento contra-hegemônico (CONDE, 2007).

“O grande problema nosso era chegar e contatar quantos líderes havia na comunidade e começar a trabalhar. Então nós começamos a perceber que se nós encontrávamos de repente o líder da comunidade, o agitador, que nós começamos a chamar, que era o agitador cultural, aquele homem preocupado com a comunidade, preocupado que ali tivesse um teatro, que ali tivesse um espetáculo, lutando pelos direitos: “não tem uma praça” como o de Itaboraí, “nós queremos uma praça” (*Idem*)”.

Em termos teóricos, Gramsci (1982) acrescentaria a essa nossa formulação que a procura por uma identidade com a comunidade era gerada por uma primeira aproximação conceitual: afinal, quais seriam os quadros intelectuais gerados por aquela própria comunidade, oriundos daqueles saberes, ou seja, os intelectuais orgânicos, a dinâmica que ajudava a reger aquela forma de se expressar culturalmente?

Acreditamos que esta percepção tenha sido preponderante para a efetivação de uma proposta que buscava gerar um primeiro contato, e mesmo ampliar os laços de produção do conhecimento comunitário, necessários ao contexto histórico de ruptura com a ideologia imposta pelo regime civil-militar.

De fato, a busca pela implementação de uma metodologia que privilegiasse a organização interna da comunidade, mesmo que em determinados aspectos do plano cultural da cidade, seria um primeiro passo para aflorar as comunidades interioranas do estado do Rio, alijadas das participações e principalmente das decisões políticas do estado. Começou-se a entender que esta necessidade seria propulsora de um entendimento mais orgânico da própria produção da comunidade, e caberia a essa liderança – o agitador – alcançar o público, entender o processo, solicitar a participação artística da cidade e, ao mesmo tempo, apresentar as produções culturais oriundas da comunidade, que nesse caso era bem distinta da produção eventual existente nos grandes centros urbanos (CONDE, 2007).

A priori, essa compreensão criou elementos que possibilitaram uma primeira aproximação entre os representantes do poder público, no caso representantes do “pacote cultural”, com uma realidade distinta da cidade do Rio de Janeiro:

“Começamos a ver que lá tinha grande riqueza cultural do folclore, tinha o bumba-meu-boi, tinha a cavalhada, folia de reis, você tinha toda a manifestação, bandas, muitas cidades tinham caxambu, tinham jongo, tinha aquele boi-pintadinho. Além do mais, você tinha centros literários, grupos de teatro amador, grupos de música. Nós começamos a ver que havia um potencial nas comunidades que nós desconhecíamos e que nós íamos com o olhar de fora. Começamos então a descobrir os sons e as cores dessas cidades. (CONDE, 2007, p. 4)”.

Sendo assim, com a inserção da esfera da pública, estatal, no ambiente comunitário, momentaneamente instalou-se uma nova configuração no que tange à autonomia daquelas comunidades. Não somente foi perceptível aos representantes do poder público que a dimensão da organização popular passava necessariamente por uma outra dimensão do trabalho humano. A produção artística, entendida no âmbito cultural, passou a assumir, para as comunidades, uma potencialidade de integração, de participação, de organização e de reivindicação.

Vale ressaltar que essa percepção, produzida primeiramente por uma intervenção do poder público, gerou possibilidades de se ampliar à participação popular para além da esfera do mundo do trabalho. Não que esse entendimento estivesse fora de contexto, mas como dissemos, ampliou-se a partir de um outro olhar, das formas de participação e principalmente de organização da sociedade. Nesse caso, compreendendo a história enquanto um processo em constante transformação torna-se fácil compreender o porquê de, na atualidade, as formas de participação da sociedade civil estarem se ampliando cada vez mais.

Já no segundo “pacote cultural”, a metodologia de intervenção se alterara completamente. Agora, não mais se privilegiava a inserção das manifestações produzidas na cidade, o contexto havia se modificado:

“Olha, foi uma descoberta o estado do Rio, que nós, nesse processo não pensávamos e ai, já no segundo pacote cultural, a gente levava um grupo daqui mais um grupo do interior que percorria com o grupo outras cidades do estado do Rio. Então a gente começou a conhecer os artistas e artesãos que estão preocupados no crescimento e no desenvolvimento cultural da sua cidade. Ele trabalha ali, mas ele também quer ter o cinema, ele quer ter o teatro, então a gente começou a trabalhar com algo muito rico, uma experiência riquíssima de conhecimento da realidade brasileira. (CONDE, 2007, p. 6)”.

Mais do que isso se começou a identificar as falhas existentes na implementação das políticas educacionais junto às escolas. Começou-se a ver que, mais do que somente “dar”, era necessário “conhecer” e “realizar em conjunto”, assim como nos fala a idealizadora do programa de Animação Cultural:

“[...] as propostas vindas da Secretaria não tinham nada a ver com o programa que eles realmente estavam querendo fazer, então havia uma desconexão total entre a realidade das escolas e as necessidades dos professores e dos alunos”. (CONDE, 2007, p. 5).

Identificando-se alguns dos problemas, coube à equipe organizada na Secretaria iniciar uma busca que contemplasse, no interior da Secretaria de Educação e Cultura, uma modificação que elevasse as manifestações culturais ao mesmo patamar de importância das atividades curriculares, como dissemos anteriormente - institucionalizar a necessidade emergente das reivindicações oriundas da sociedade. Compreendeu-se a necessidade de se integrar, no âmbito da formação curricular formal, aspectos identitários da produção cultural comunitária.

Parece-nos que esse dado reflete um pouco das influências, contidas em toda aquela intelectualidade, do processo dialógico compreendido na pedagogia desenvolvida por Paulo

Freire durante o final da década de 50 e início da década de 60, no Brasil, em que a realidade do educando assumia, da mesma forma como a do educador, uma função preponderante no processo pedagógico.

Logicamente que essa disputa travada no interior de uma instância pública, uma Secretaria estadual, traduzia bem as disputas travadas no interior da sociedade civil, no contexto de ditadura. Gramsci (2007) nos alerta que, nessa esfera, a luta pela hegemonia da classe dominante, seja em um Estado restritivo, onde a hegemonia se dá pelo aparato da sociedade política, ou em um Estado ampliado, onde a hegemonia se manifesta de forma mais sutil, é revigorada pelo andamento do processo histórico, pela necessidade de se repensarem determinadas práticas educativas.

Nesse sentido dado ao diálogo por meio da educação, os conflitos travados no âmbito comunitário, entendido enquanto palco de lutas e tensões e não considerado como um todo homogêneo, possibilitaram uma maior percepção ao segundo “pacote cultural”, de que as características existentes nas lideranças comunitárias eram fruto de uma contradição presente na lógica de formação social, histórica, do Brasil. No interior, mesmo diante da falta de acesso e de intervenção do poder público, a produção artística estava ligada a aspectos não somente reivindicativos, mas também participativos; as comunidades eram organizadas e não caberia ao poder público, através do “pacote cultural”, alterar as bases que sustentavam essa organização, mas sim ajudá-las a se desenvolver.

Foi percebido que o projeto desenvolvido, a partir de meados dos anos 70, precisava conhecer e entender a realidade. Não mais caberia uma intervenção que impusesse as atividades, mas sim que dialogasse com elas, mesmo sendo paradoxais as

políticas desenvolvidas pelo regime civil-militar, ou seja, constituiu-se, para além da contradição, uma forma de se questionar o próprio regime.

Iniciou-se, assim, uma ocupação das cidades, das praças, das ruas. Buscou-se, com uma metodologia que privilegiasse o próprio processo organizacional da comunidade, a efetiva integração entre o pacote, aberto, e a participação artística e política da comunidade, ou seja, privilegiou-se uma participação que, em sua essência, não representava os interesses do governo estadual:

“Aí Grisolli saiu e a experiência ficou e marcou a nós da equipe debatíamos que figura era aquela do agitador cultural que é capaz de levar público, de mexer com a cidade com pequenas intervenções e colaborações que faziam emergir novos comportamentos?. Aí veio outro diretor de departamento cultural, João Ruy Medeiros que deu continuidade porem sem a visão criativa de Grisolli, e o Chagas Freitas que era o governador foi pior que, melhor não comentar essa parte, mas tem que dizer que foi pior do que o anterior Faria Lima”. (CONDE, 2007, p. 6).

Já nos anos 80, em um processo acelerado de reabertura após a primeira eleição direta para governadores estaduais, vence no Rio de Janeiro Leonel Brizola, do Partido Democrático Trabalhista⁵, e com ele um programa de governo que priorizaria a educação como principal meta. Junto a Brizola, retornando de alguns anos de exílio, assume a Secretaria de Educação e Cultura Darcy Ribeiro, figura emblemática das metas traçadas para os quatro anos, projetados, de governo no estado.

Diante dessa nova realidade, vale destacar alguns elementos que mais aproximam essa importante figura do cenário político brasileiro de nosso objeto de análise. Mais do que

⁵ É preciso acrescentar que, programaticamente, a legenda a qual pertencia o governador eleito sofria várias influências do trabalhismo existente na Europa do *Welfare state*, principalmente fincado nos alicerces das políticas compensatórias de assistência e as contradições existentes no desenvolvimento do modo de produção. Dava-se inicio, mesmo que ainda de forma incipiente, a uma nova forma de condução do processo histórico, ou seguindo Gramsci (1966), do bloco histórico no Brasil, após anos de um regime fechado e imposto.

ser o secretário de Educação e Cultura do estado, a vida pública de Darcy, até então, estivera sempre preenchida por atividades políticas e educacionais. De antropólogo, preocupado com as atividades e preservação indígenas no Brasil, Darcy sempre demonstrou em suas atividades políticas uma preocupação latente com as questões educacionais brasileiras, tanto que sua aproximação com o objeto de análise deste estudo inicia-se na Escolinha de Arte dirigida por Augusto Rodrigues:

“[...] grande pintor e amigo de Darcy, ele rompeu com o movimento da escola, era amigo de Paulo Freire, amigo de Anísio Teixeira, amigo de grande educadores e criou uma escolinha de arte, onde o principal era lidar com a criatividade do ser humano, era uma figura incrível”. (CONDE, 2007, p. 7).

Conhecida por ser um pólo irradiador de arte e educação, cabia à escolinha formar artistas para o processo educacional. Lá cursavam o Curso intensivo de Arte e Educação (CIAE), e tinham a oportunidade de ter contato com figuras do cenário político e artístico brasileiro, como “Ferreira Gullar, o próprio Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Goeld (artista plástico), Orlando Silva, o Pedro (artista de bonecos) entre outros” (CONDE, 2007, p. 7). Isso demonstra, de fato, as várias influências, dos mais diversos campos, que ajudaram a consolidar uma formulação diferenciada para o processo educacional, ou seja, para a formulação de política educacional que contemplasse, em sua metodologia, a criatividade humana.

Essas influências também iriam se manifestar, mais tarde, na própria formulação do programa de Animação Cultural, muito pelo fato da participação ativa de nossa fonte oral, a professora Cecília Conde, em toda essa dinâmica vivida também por Darcy Ribeiro:

“[...] era uma fase que nós estávamos abrindo para todos os caminhos, havia uma brasilidade mesmo submetida à ditadura, mas que nós lutávamos por esses valores entende, de continuar, tanto é que quando Paulo Freire chegou ao Brasil, ele foi à casa de Augusto e fizemos um encontro com ele, e ele até agradecia nossa resistência que fez com que ele pudesse voltar, existiram essas pessoas que ficaram, mas que nós precisávamos nos organizar, a sociedade estava muito desorganizada, foram palavras que ele usou, lá na casa do Augusto Rodrigues, que era um ponto de juntar intelectuais, pessoas que divergiam das normas institucionais, por um caminho diferente, mais criativo”. (CONDE, 2007, p. 8).

Esses movimentos representavam, de forma objetiva, o momento político brasileiro. De certa forma, abríamos nossas formas de participação política para além de ilegalidade, e colhíamos os frutos de anos de manifestações contra a ditadura. Com a chegada de Darcy, e mesmo com as influências exteriores⁶, Conde (2007) assumia que teríamos, naquele momento efervescente de brasilidade, que desvendar justamente que Brasil era esse que tínhamos, e Darcy Ribeiro, como antropólogo, nos ajudaria nessa questão.

Nesse caminho, Darcy Ribeiro, já como Secretário de governo, resolveu novamente reunir a equipe dos dois “pacotes culturais” no que ele chamava de “culturinha”, um grupo de pessoas já instaladas e opinando na construção do I PEE, o que efetivamente se deu com a sistematização de uma proposta que buscava materializar a vida comunitária no interior da escola.

Sendo assim, mesmo durante o encontro de Mendes, onde se debateram as teses de participação e organização do I PEE junto aos professores, o questionamento referente à importância da cultura no processo pedagógico estivera presente. Era sabido por todos a sua importância na constituição de um tecido social mais denso ao redor da escola, que desse

⁶ Conde (2007) nos relata que, nesse momento, sua formação artística e intelectual havia sofrido uma forte influência do movimento educacional cubano, país que havia acabado de visitar e em muito sua organização havia lhe impressionado, dizendo-nos inclusive que caberia a América Latina direcionar um novo caminho para mundo, principalmente pela identidade cultural.

sustentação à política de governo e, nesse sentido, resolveu-se assumir essa tarefa, da mesma forma que havia sido descoberto durante a realização do dois pacotes culturais, mas com um elemento diferenciado dos mesmos - a integração destas atividades culturais organicamente no conjunto de todas atividades a serem desenvolvidas na escola, ou seja, a participação das lideranças comunitárias no preenchimento das atividades curriculares, para além de atividades eventuais,

“[...] Tem que ter alguma coisa, alguém que trabalhe essa parte cultural da comunidade. Nós conhecíamos alguns artistas preocupados com educação e resolvemos chamar fulano, fulano e aí Darcy topou. A gente pedia três animadores para cada escola, um delírio total, e ele aceitou. De início eram três, depois passamos para dois, mas ainda os primeiro cieps tinham dois ou três animadores culturais”. (CONDE, 2007, p. 9).

Organizou-se, dessa forma, uma compreensão da cultura que buscou estabelecer uma ligação direta com o fazer da comunidade. Dizia Conde (2007) que, no programa de Animação Cultural desenvolvido nos CIEPs, não caberia ao animador cultural assumir a função pedagógica que era parte integrante do professor de Educação Artística. Caberia a ele ser o elo entre a comunidade e a escola, ou seja, exercitar uma função organizativa das manifestações artísticas locais e não pedagógicas alguém que tivesse uma íntima ligação com a organização da comunidade, que fosse produto de sua própria organização, como já levantamos anteriormente, que cumprisse a função de intelectual orgânico daquela comunidade na irradiação de sua produção social.

“Aí você vai somando, o “fazimento” de Darcy Ribeiro, a proposta de Paulo Freire, o contexto social, o Augusto e a arte como uma linguagem universal, todo mundo precisa desenvolver o lado humano, você não pode ter em uma escola somente com o lado objetivo e onde fica o subjetivo?” (idem).

Com esse contexto de atuação, e com uma profunda vontade de se desenvolver no Brasil uma perspectiva metodológica própria, emergindo da nossa própria realidade (CONDE, 2007), foram criados os CIEPs com um objetivo claramente programático de uma lado, mas com uma perspectiva inteiramente utópica de se constituir uma educação de qualidade, que realmente fizesse a diferença na diminuição das desigualdades de acesso, de outro⁷.

Ainda dialogando com a constituição dos animadores culturais e também com a própria caracterização de cultura da época, apontava-se durante as discussões de constituição do programa, mesmo que inicialmente, que o conhecimento trazido de fora da escola por estes representantes do âmbito comunitário trariam um certo desconforto, não somente para atividades tradicionais da escola, mas também para o próprio imaginário da comunidade em relação à escola.

A essas incertezas, somavam-se outros elementos que poderiam trazer conseqüências mais drásticas em relação à organização dessa nova vida escolar. Às lideranças comunitárias interessadas em poesia, esportes, teatro, música, restava fazer com que seu trabalho representasse um avanço para o processo pedagógico da escola. Afinal estes, em sua maioria, não possuíam formação superior, e muitas vezes nem básica, o que de fato era mal visto pelo conjunto de professores.

⁷ Mesmo que não intencionalmente, a criação destes Centros Educacionais equacionavam uma serie de medidas que precisam ser ressaltadas, visto que em sua organização apareciam traços diferenciados de movimentos que, ao longo da história, tiveram significativa importância no desenvolvimento do modo de produção, como veremos mais à frente, na constituição teórica que originou o programa de Animação Cultural.

Porém, vale-nos ressaltar, seguindo o marxista Antonio Gramsci (1966) sobre a constituição intelectual dos homens, que considerar o homem com parte integrante do bloco histórico significa considerar que este assume uma função essencialmente política, como parte integrante de sua natureza e que, nesse processo, toda forma de conhecimento assume uma função essencialmente transformadora:

“Neste sentido, o verdadeiro filósofo é – e não pode deixar de ser – nada mais do que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte. Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações”. (p. 40).

Isso demonstra que, mesmo diante de uma realidade que dificulta o trabalho, a presença de uma figura diferenciada no âmbito escolar, como o animador cultural, já contribui com elementos suficientes para entendermos as modificações ocorridas na estrutura das políticas educacionais, notadamente no projeto dos CIEPs. Sendo assim, não somente a figura do animador, mas também o próprio contexto social de abertura ilustrava as dificuldades e as necessidades de rompimento com as barreiras impostas pela escola tradicional.

Caminhando nesse sentido, Darcy Ribeiro, junto com Cecília Conde, buscava desenvolver experiências que pudessem validar, não só a figura do animador, mas a própria concepção da escola que estava querendo implementar. A primeira delas – podemos até considerar como curiosa – demonstra a total falta de sintonia das comunidades com as políticas que eram gestadas no âmbito da educação, como podemos acompanhar pelo relato que se segue:

“Então, a primeira experiência que o Darcy chamou após o encontro de Mendes foi aproveitar uma escola técnica que tinha em São Cristóvão que estava paralisada com um material muito bom, tinha piscinas e tudo, transformar em uma escola de arte e movimento culturais para, à tarde, os meninos que estudavam em uma escola de manhã, em São Cristóvão, e aí ele chamou a Wanda Engel, que participou do projeto, que depois inventou o roda viva, que era um projeto que trabalhava atividades de artes, culturais, artísticas, educacionais, junto. Nós inauguramos com atividades de oficinas de artes ministradas de manhã e à tarde eles estudavam, e para os meninos de manhã atividades à tarde e foi uma inauguração com banda, presença do Governador, do Darcy e aí a idéia nossa de colocar todos os instrumentos que havíamos comprado, material de pintura, mas tinha também o cachorro-quente, a coca-cola, e a banda tocando. Ao fim nós saímos, ficaram somente os funcionários tomando conta e desapareceram todos os instrumentos, papéis, lápis de cor, cera, todo o material. Quando as crianças voltaram para ter aula, aí não tinha material, aí os professores começaram a trabalhar sem o material, somente com o corpo das crianças, com o espaço, aí, começou a partir dali trazer eles de volta para a escola, que eles perceberam que iria ter continuidade, não era mais uma inauguração política, que as pessoas tem uma descrença total do trabalho de governo, que é sempre inauguração”. (CONDE, 2007, p. 11).

Em um primeiro momento, podemos considerar que este relato nos demonstra a incapacidade da esfera pública estatal de levar em consideração a realidade da população, mas sem dúvida, se olharmos com um pouco mais de atenção, entenderemos que esta manifestação representa uma resposta da população, de certa forma organizada, dizendo que era necessário um maior cuidado nas formulações das políticas públicas.

Era claro que a afinidade da população estava fincada na sua produção, e não na eventualidade das atividades apresentadas. Seria preciso mais, para se buscar a confiança das comunidades. Seria preciso integrar a comunidade, por meio de sua própria organicidade, e para isso criou-se à figura do animador cultural, essencialmente política nessa relação.

Nesse momento, já com a criação dos CIEPs em andamento⁸, algumas particularidades começavam a aparecer. De fato, trabalhando em prol da construção e da

⁸ A primeira escola de horário integral a ser inaugurada, no ano de 1985, foi o CIEP 001- Tancredo Neves, no Catete, situado na cidade do Rio de Janeiro, e nesta instituição já era percebida, de forma clara, a atuação dos animadores culturais, mesmo sendo esta localizada na região urbana do estado do Rio de Janeiro.

organização dessas escolas, muitos animadores foram convocados e, com eles, algumas experiências próprias das comunidades se tornaram evidentes. Em cada comunidade uma particularidade, o que levou rapidamente os formuladores do programa a buscar o contato direto, principalmente, com aquelas lideranças que antes eram chamadas de agitadores culturais, ou seja, recorreu-se aos “pacotes culturais” como elo entre uma experiência e a formulação de outra.

Em sua maioria ligados às expressões artísticas, mas com um profundo engajamento político em relação à sua comunidade, principalmente no que dizia respeito à ampliação dos saberes destas, consideravam as lideranças que era preciso ampliar-se, cada vez mais, o universo de conhecimento das comunidades e que isso traria perspectivas diferenciadas, não somente para o aprendizado, mas também para a própria produção cultural deles, e conseqüentemente, para sua autonomia (CONDE, 2007).

Então os CIEPs, nesse sentido, buscavam materializar as formas de intervenção do poder público no interior das comunidades - “era como se levasse o governo para lá” (CONDE, 2007 p. 14). Afinal, no âmbito dessas escolas, a maior parte das áreas de prestação de serviços do governo se fazia presente - “tinha representante da saúde, da educação, da cultura, do social, do meio ambiente [...] era um lugar que você tinha as pessoas da educação, que pensavam o currículo [...]” (*Idem*). Com todos esses elementos, coube ao governo estadual implementar uma escola que congregasse as necessidades de materialização da esfera pública no cotidiano comunitário, uma espécie de ampliação na execução das políticas públicas, só que reunidas em uma única política: o projeto dos CIEPs.

Notadamente neste aspecto, vale ressaltar as influências de uma perspectiva pragmática em relação à funcionalidade da educação para um programa de governo. Já na década de 30, com os Pioneiros da Educação Nova, a interlocução com a comunidade em um projeto democrático de escola e de país se fazia presente, sendo ressaltada como um elemento fundante de uma escola renovada que ultrapassasse anos de exclusão da escola pública e do próprio Brasil em seu período republicano. Assim entendida, enquanto um problema social, a educação assumia *status* significativo na constituição de um país que necessitava da ampliação de suas vias de participação, principalmente no que tange a ampliação do mercado qualificado de trabalho e, conseqüentemente, o desenvolvimento do bloco histórico. Afinal, entrávamos em um período de intensa industrialização ...

Nos CIEPs, tendo o animador cultural enquanto elo, a ampliação das vias de participação também se iniciaria na escola. Seria esta o espaço de construção de novos valores perante o sentimento conservador do regime civil-militar. Ao Brasil, enquanto uma nação que iniciava sua expansão no âmbito do fenômeno da globalização, e mesmo diante dos levantes populares frente à ditadura, a participação social começaria a assumir uma nova conotação no quadro contextual, não mais reivindicatório, mas sim de colaboração para com o progresso social e o desenvolvimento econômico, assim como se constituía no cenário político-social europeu, com as similitudes de formulação compensatória das políticas sociais.

Nesse sentido, com o sentimento de comunitarismo presente, e mesmo com o sentimento das lutas sociais pela terra, contra a desigualdade de raças e gênero, a organização das camadas sociais nos apresenta uma forma heterogênea, fragmentada, porém organizada e bastante efetiva, no que tange às reivindicações específicas daquelas

comunidades. Nos CIEPs, esses reflexos eram evidentes em seu início, o entendimento das diferenças seria algo equalizado pelos animadores culturais, assim como nos coloca Conde (2007):

“Também houve manifestações sobre a consciência do negro na comunidade, afinal apareceram não tantos professores negros, mas muitos animadores culturais “rastafari”, todos eles querendo afirmar a sua negritude. Foi tudo muito rico nesse aspecto, uma educação realmente para valer, não era um ensino, era uma educação para a vida. Eu estou dentro da escola ,mas estou preocupado com a comunidade dessa escola, com os filhos dessa comunidade, com os pais dessa comunidade. Então tínhamos aula de ginástica aos sábados e as mulheres iam fazer, os homens jogavam seu futebol, faziam quadras de armar para criar os espaços alternativos, para fazer o samba, as alegorias do carnaval. Então nós passávamos fim de semana nos CIEPs e víamos ele funcionando, quer dizer a escola não fechava, começou-se a ter um centro irradiador de educação e cultura que era o nosso ideal, claro!” (p. 14).

Parece-nos que este movimento, para o momento histórico, fazia valer os ideais de participação da comunidade e mesmo de constituição da sua autonomia, porém carecia de elementos que ampliassem o olhar para a natureza das desigualdades sociais. A “culpa” pelas desigualdades não poderia se restringir somente à falta de participação da população e sim precisaria estar sendo debatida no interior da natureza do sistema político brasileiro.

Assim os CIEPs, e os próprios animadores, assumiriam uma função de, organicamente, difundir os valores para o desenvolvimento de uma tendência programática do partido político que estava no governo estadual e para as necessidades de reorganização do modo de produção no âmbito da década de 80, de reabertura política.

Aos animadores, apensados na idéia de ampliação da esfera pública, caberia desenvolver um processo pedagógico que seguisse essa necessidade. Para tal, alguns elementos ressaltados por Cecília Conde (2007) na formação desses animadores traduzem essa perspectiva. Nos diz ela que, no primeiro momento de implementação dos CIEPs e do

programa, foram selecionados 56 animadores culturais a partir de algumas diretrizes assim sistematizadas:

(i) A integração entre a escola e a comunidade: como os professores do núcleo comum da escola não teriam o tempo necessário para criar uma interlocução entre o seu conteúdo e a realidade do conhecimento produzido na comunidade, seriam os animadores os responsáveis por criar esse vínculo entre a realidade dos alunos e da comunidade com o cotidiano escolar.

(ii) A identidade com a educação: fazer emergir, por essa composição escola e comunidade, um sentimento de identidade da população com aquela escola e com as atividades ali desenvolvidas, uma espécie de organismo vivo da produção cultural da comunidade. E, a partir disso, constituir o envolvimento da população nas decisões locais e na própria conservação de seu patrimônio.

(iii) A Formação artística: o cuidado na formação pedagógica desses animadores, principalmente no que se refere à relação entre arte e educação, ai já com uma compreensão dualista sobre o conceito de cultura, popular e erudita, mas com uma intensa preocupação de ampliarem as formas de entendimento do mundo e de seus problemas.

(iv) A propaganda política: valor governamental para o projeto de governo do PDT de oito anos e não somente de um processo eleitoral, o que de fato era representado pela estratégia de se arregimentar o cargo de animador cultural.

Sendo assim, com as diretrizes traçadas a partir de uma realidade questionável da educação brasileira, principalmente em sua condição excludente e desconexa com o modo de produção, gerou-se no interior da política educacional dos anos 80, uma composição que

abarcasse diversos movimentos ocorridos na história brasileira e mesmo no âmbito europeu no desenvolvimento de suas políticas sociais. Para nós fica evidente que essas modificações emergiam da necessidade de se desenvolver o bloco histórico, afinal as formas de desenvolvimento impressas pelo regime não mais davam conta da necessidade de abertura brasileira, não somente em sua esfera política, mas também em sua esfera econômica.

Rumando a isso Conde (2007) nos explica que, na formação dos animadores culturais, caberia uma vontade diferenciada de reivindicação e organização. Teriam eles que exercer uma dinâmica que incluísse, no cenário político brasileiro, as reivindicações locais, da comunidade, que desse ares de mobilização, de participação da sociedade civil na esfera do estado:

“Foi difícil até achar os animadores, fazer um diagnóstico dos animadores, que não era ser só um artista não, tinha que ser uma pessoa engajada na comunidade, que tivesse a linguagem com a comunidade, mas quisesse também sair. Queria outras coisas, ter direito a mais e não somente aquilo que me dão, mas querer também lutar pelos seus ideais, acho que é esse que é importante no trabalho do Darcy, o potencial está aí”. (p. 19).

Para Gramsci *in* Duriguetto (2003), o Estado, no desenvolvimento do bloco histórico, se constituiria pela relação dialética entre a esfera da sociedade civil e da sociedade política, ou seja, uma ampliação dos ditames estatais não somente de uma forma coercitiva, mas também a partir de uma educação para a participação, de uma educação para o consenso, e essa dinâmica desenvolvida nos CIEPs, de ampliação das formas de participação pela via da educação, representava esse avanço muito difundido na Europa, principalmente com o fim do *Estado de bem estar*. E para isso os animadores seriam os elementos, orgânicos, nessa difusão do consenso sobre a participação política das comunidades, claramente algo marcado no programa do trabalhismo europeu na década de

70 e 80 com uma visão cosmopolita e modernizadora da atuação da sociedade civil nas esferas da participação e dos direitos sociais. Sendo assim Giddens (2005) no evidencia que o “Governo pode agir em parceria com instituições da sociedade civil para fomentar a renovação e o desenvolvimento da comunidade”. (p.79)

Mais além, através das formulações de Gramsci in (DURIGUETTO, 2003) podemos afirmar que esta caracterização efetuada acima denota o sentido dado as percepções deste autor no que concerne o desenvolvimento da complexidade existentes nas relações de produção existentes no bloco histórico. Para Duriguetto (2003) isso faz emergir uma nova forma de se conceber a sociedade civil:

“Essa esfera da superestrutura ideopolítica designaria o espaço em que se manifesta a organização e representação institucional dos interesses dos diferentes grupos sociais da elaboração e/ou difusão dos valores, cultura e ideologias que tornam ou não conscientes os conflitos e as contradições sociais”. (p. 54).

Portanto seria o Programa de Animação Cultural, com todo esse panorama político, econômico e cultural presente no momento histórico de sua implantação, com os próprios agitadores culturais constituídos em suas bases teóricas para uma total aproximação com a produção cultural local, um programa que potencializasse essa produção. Nesse sentido, abriremos esse diálogo - a constituição teórica do Programa com as suas necessidades, já citadas, de implementação.

O Programa de Animação Cultural: o “começo” de uma nova história...

Neste momento do trabalho, procuramos expor, no conjunto das formulações presentes nas entrevistas realizadas com a idealizadora do Programa de Animação Cultural, a professora Cecília Conde, os laços existentes entre a prática educativa implementada no

interior dessa política pública, ressaltando os vínculos e as experiências que a levaram a constituir, em conjunto com Darcy Ribeiro, os aportes para se repensar o papel da educação e mesmo do Estado brasileiro em tempos de ditadura, nas formulações das políticas sociais. Afinal, como nos coloca a própria idealizadora, “eu sempre tive aproximação com essas pessoas que procuravam romper com os padrões instituídos” (CONDE, 2007, p. 22).

Diante dessas aproximações, enfrentamos um debate teórico-conceitual buscando ressaltar, da mesma forma com a qual trabalhamos nos três primeiros capítulos deste estudo que, no conjunto de suas formulações teóricas, o programa de Animação Cultural dos CIEPs originariamente se constituiu de uma série de pensamentos sobre a educação, advindos do movimento europeu e, notadamente, sobre a educação brasileira em seu passado recente, com o movimento da *Escola Nova*, ilustrado na figura de Anísio Teixeira e as próprias formulações de Paulo Freire, no que tange ao processo pedagógico em suas experiências.

A mais, cabe-nos ressaltar que na malha dessa constituição teórica, o momento histórico representado assumiria uma importante conotação para a exploração e implementação de algo que buscasse romper com a estrutura fechada do sistema educacional brasileiro, não somente pelo regime militar, mas também por anos de exclusão e conservadorismo da educação e de todo o acesso aos bens e à própria produção cultural do país. Sendo assim, levantamos uma indagação que, durante todo o desenvolvimento da entrevista, serviu de norte para as nossas reflexões: na realidade, qual era a consistência do programa de Animação Cultural, o porquê da cultura enquanto palco de disputas?

Como dissemos no tópico anterior, a primeira aproximação realizada se deu justamente na forma de se levar para as comunidades interioranas do estado os bens

culturais que eram produzidos nos grandes centros urbanos. Através dos “pacotes culturais”, a cultura produzida na cidade do Rio de Janeiro serviria como uma ponte que ligaria, inicialmente, o poder público com as comunidades do interior do estado e, conseqüentemente, com a sua própria produção cultural contribuindo, nesse sentido, para a organização social e cultural daquelas comunidades.

De fato, essa perspectiva, em decorrência dos primeiros contatos, modificou-se significativamente, e o que antes serviria como elo - os bens culturais produzidos nas grandes cidades - passou a fazer parte da própria produção comunitária, ou seja, inverteu-se todo o processo pensado inicialmente (CONDE, 2007). Isto, sem dúvida, por uma inversão causada pela própria dinâmica da produção comunitária, possibilitou os primeiros passos na abertura de uma proposta pedagógica que buscasse privilegiar a interlocução com essa produção, tendo nesse elemento, anos mais tarde, o eixo principal de formulação do programa de animação cultural.

Conde (2007) nos diz que, no bojo de sua formação como arte-educadora, as aproximações com a Escolinha de Arte, durante a década de 50, e mesmo com os artistas que a freqüentavam, exerceram demasiada influência em seu pensamento. Nos dizia ela que, no conjunto das atividades desenvolvidas neste pólo de irradiação de arte e cultura, a riqueza de pensamento se concentrava nas conversas informais, em que a presença de figuras como Ferreira Goulart, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Fernanda Montenegro entre outros, lhes possibilitava pensar os rumos das formas de se educar e mesmo das políticas para a educação em nossa emergente sociedade industrializada. Convergiam no fato de que a produção cultural, através das manifestações artísticas, necessitava estar ligada ao

cotidiano da população, principalmente daqueles que se encontravam alijados de todo esse processo.

Pensavam eles, justamente, que essa dinâmica teria que acontecer no interior da escola - “tinha um movimento de se animar essa escola” (CONDE, 2007, p. 24), de se desenvolver, no âmbito da educação, novas formas de se expressar o mundo e suas nuances. Refletiu-se muito sobre os espaços de criação no interior da escola; das influências da rua no processo educativo; do lado criativo da criança como centro do processo; na criação de formas diferenciadas de se caminhar; do lado sensível da formação humana, exatamente todas as manifestações que se encontravam fora da tradicional forma de se educar no interior da escola, chegando-se a afirmar, inclusive, que:

“[...] por que a criança gosta de ir para escola, não gosta do trabalho, mas o recreio é uma maravilha. Outra coisa do Darcy, ele botava que a criança tinha que ter, no mínimo, 40 minutos de recreio, livre dos professores para fazer o que quisesse, como a professora também deveria ter um momento, um espaço que ela tinha que ler o que quisesse, fazer também o que queria, essa pausa tem que ser permitida na escola”. (CONDE, 2007, p. 29).

Nesse caso, onde essa realidade, a do aprendizado cotidiano, se fazia preponderante - as primeiras aproximações realizadas pelos “pacotes culturais” - foram experiências importantes para a detecção de algumas peculiaridades que tentariam ser traduzidas no interior do programa de Animação Cultural. Entre elas, no que tange ao aspecto social do programa, perguntavam eles: mas quem seria esse atravessador, que iria possibilitar o contato inicial, “quem é essa pessoa que vai enriquecer o currículo, que trás a vida para a escola?” (CONDE, 2007, p. 23).

Parece-nos que essas influências, no conjunto dos anos de regime militar, mesmo que de forma dissimulada, afloraram possibilidades de questionamento sobre a égide dos

ditames conservadores dos militares e da própria sociedade. Afinal, vínhamos de algumas experiências que gerariam significativas influências no pensamento educacional brasileiro, inclusive no pensamento que originou o projeto dos CIEPs, algo que sistematicamente não poderia “fechar o horizonte da escola, ela tem que ser um alavancador de idéias ela tem que ser uma provocadora de ações para transformar se não fica desnecessária a escola” (*Idem*)

Para nós, esse olhar reflete os descaminhos indicados pelo materialismo cultural, principalmente se nos ativermos a três elementos presentes nessa formulação: (1) a relevância da cultura enquanto algo oriundo da produção humana, e não como uma fragmentação dada, *a priori*, entre o popular e o erudito; (2) a criatividade como fator impulsionador do trabalho do homem, e não somente a restrição técnica; e por fim, (3) a nova dinâmica de organização da sociedade, gerada através da assimilação dos dois itens anteriores, ou seja:

“Não se trata mais de impingir valores, mas de viabilizar as discussões em termos mais igualitários. Em educação, esforço deve ser o de prover um “letramento cultural”: abrir a possibilidade para que todos detenham o poder de interpretar e de usar criativamente signos e formas de organização da cultura”. (CEVASCO, 2003, p. 110).

Esse olhar favorece o realce dos elementos que se somaram na constituição do programa, notadamente se verificarmos essas influências sobre uma marcação processual da história, e neste caso da história do Programa de Animação Cultural, notoriamente identificado enquanto uma prática que iria constituir uma nova identidade para a escola brasileira, marcada por uma constante necessidade de se reinterpretar o papel da educação pelo âmbito da produção humana e não mais, ou somente, pelo âmbito da divisão de classes e da divisão social do trabalho exposta pela escola.

No campo teórico, no movimento da história brasileira e mesmo mundial, essas influências, de se modificar a apreensão no campo cultural⁹ eram traduzidas na constituição do programa de animação cultural principalmente em três circunstâncias: o entendimento das políticas sociais européias no pós II Guerra, com a *animacion sociocultural*; no Brasil, com a Escola Nova como movimento dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, e a pedagogia difundida por Paulo Freire, em sua concepção dialógica da educação.

Do movimento europeu, Conde (2007) nos indica alguns elementos:

“ Quando eu estive na Europa, eu soube daquele livro de um escritor francês **André Malraux**¹⁰ que trabalhou com animadores, com aquelas comunidades francesas, e a Animação Cultural eram artistas que faziam trabalhos durante o fim de semana nas praças, botavam o movimento nas comunidades, provocavam um pouco as comunidades. Mas havia todo esse movimento, a gente sabia que na América Latina estava tendo muitos trabalhos populares, em que a figura do artista era muito importante. Então surgiu o movimento de Animação, na época nós já estávamos no Estado, essa equipe toda de educação, todos ligados também aos movimentos de arte, estávamos preocupados em levar a cultura para uma escola de horário integral, era só levar o evento, era só levar o espetáculo de teatro, era só levar... como é que poderíamos trabalhar a cultura da comunidade; onde a escola estava sendo inserida; de que maneira poderia ser bem recebida essa escola; não uma coisa imposta, quem teria esse papel de ver que está mudando, de ver que o espaço está mudando, oferecendo um espaço fantástico, a escola de horário integral com um ginásio excelente, uma biblioteca [...]”. (p. 25). (*Nota nossa*).

Vemos que, nesse primeiro contato com o movimento europeu, exploramos para além do desenvolvimento do modo de produção, uma visão que buscasse privilegiar a compreensão de como se organizavam as políticas sociais, notadamente no que se refere às suas formas de intervenção. No Brasil, seguindo os caminhos apontados por Conde (2007),

⁹ No que tange a categoria cultura, Cevalco, seguindo a tradição marxista, nos fala que “A cultura é instância da construção de significados e da veiculação de valores, tudo isso impregnado de valores políticos, mas a política é a instância da deliberação, do que deve ser feito para assegurar um determinado estado de coisas: se não o consegue por consenso o faz por coerção. É na política e não na cultura que a sociedade deve buscar respostas para pergunta fundamental: “Que fazer?”

¹⁰ Outra influência significativa nas bases teóricas que consolidaram o programa, estabelecem-se no fato de ser sido André Malraux, então ministro da cultura da França, muito próximo de Oscar Niemeyer durante seu auto-exílio na França na década de 90 no que tange ao desenvolvimento de projetos arquitetônicos para o governo Francês.

esse olhar confere alguns sentidos para melhor compreendermos a dinâmica de implementação do programa de Animação Cultural pensado para os CIEPs, onde mais do que somente traduzir para a realidade brasileira as influências européias coube aos autores do Programa reinterpretar a realidade brasileira e assim configurar uma atividade que desse conta de sanar as nossas dificuldades de atendimentos as comunidades. Optou-se pela escola enquanto *lócus*, dentre outras especificidades.

Primeiramente, realçando as similitudes, aqui podemos dizer que o programa de Animação Cultural não era exposto oficialmente como uma política social, mas assumia igualmente um caráter compensatório, frente às desigualdades geradas pelo modo de produção e pelo conservadorismo educacional brasileiro, assim como na Europa, esse caráter repousava na esfera da sociedade civil, apensado pelo Estado e executado pelo Estado, mas apresentava uma diferença significativa: não era tido enquanto uma política estatal era oriundo de uma percepção real das necessidades de desenvolvimento das formas educacionais no estado do Rio de Janeiro.

E seria a escola, compreendida como uma estrutura que congregaria uma série de atividades, e entre elas as ligadas às expressões artísticas produzidas e veiculadas pela própria comunidade, o que nos CIEPs era caracterizado como atividades culturais, ou seja, as expressões oriundas da comunidade como a poesia, artes plásticas, danças, atividades esportivas, artesanato entre outras. Veiculado junto a essas expressões, buscava-se difundir um sentimento de pertencimento, de identidade em relação ao âmbito comunitário, o que representaria um primeiro passo para se constituir um canal de diálogo entre a escola e o cotidiano dos alunos, pais e vizinhos. Pensava-se a escola enquanto um centro irradiador de valores.

“Começou a ter esse sentido de pertencimento, o que é aquilo que eu nunca olhei direito, mas se tirarem eu vou ficar triste. São referências, você só vive através das referências, então essas referências precisam ser assumidas pelo povo, para que não destruam elas, seja a memória, seja a coisa real, seja o imaginário, o que tem de imaginário na história, são as lendas que tem nas comunidades, quais são as assombrações, as histórias e os ditados que já ouviram contar [...]”. (CONDE, 2007, p. 31).

Mesmo que não ordenado como na Europa, onde a *animacion sociocultural*, assumia um caráter de desenvolvimento em suas metodologias, de acordo com as necessidades apresentadas pelo modo de produção, podemos dizer que a animação cultural dos CIEPs, em um curto espaço de tempo, de 1975 a 1986, modificou-se profundamente. Dos “pacotes culturais”, com seus agitadores culturais e uma concepção de difusão cultural, desenvolveu-se para Animação Cultural, com os animadores culturais e com uma concepção enraizada no social, não mais somente difusora, mas também produtora, organizativa, tendo em vista as necessidades emergentes do âmbito da sociedade civil, de liberdade de expressão e de reivindicação frente às desigualdades de acesso geradas modo de produção.

Para tal, nada melhor do que difundir valores de pertencimento, de identidade social com aquela comunidade, com a sua produção, com o seu trabalho, não somente mais um ajuste, ou uma forma de se mascarar a contradição política e econômica, mas sim de superá-la por meio da nova organização escolar, e principalmente da organicidade presente naquelas comunidades. Fundiu-se na animação cultural uma metodologia que abarcou duas modalidades¹¹, a cultural (artística) e a social (comunitária), diferentemente das formas concebidas no âmbito europeu, mas específicas da realidade do estado do Rio de Janeiro.

¹¹ Lembrando que, no continente europeu, o conceito de *animacion sociocultural* congregava três modalidades distintas, o cultural, o social e o educacional.

Essa preocupação, e mesmo o tempo acelerado de formulação do Programa demonstravam a necessidade de modificação do quadro educacional do estado, mas demonstravam também um espontaneísmo de congregar na escola todas essas funções. Afinal, estamos falando de uma escola que, naquele momento histórico, representava diretamente os valores do Estado, da classe dominante, o que gerou sem dúvida um impacto significativo nos anos em que o mesmo se desenvolveu.

Podemos ressaltar também, que esse espontaneísmo, caminhando com Conde (2007), caracterizou-se por uma forte influência do programa partidário de governo do PDT, mas que, de um modo geral, assumia-se pela necessidade de se implementar uma política que fosse pensada enquanto modelo de implementação do Estado, o que de fato, com o final do primeiro mandato de Brizola, não ocorreu, principalmente se levarmos em consideração a tentativa de reeleição do governo do PDT, através da figura de Darcy Ribeiro, mas que por um outro lado gerou frutos no que concerne o avanço das formas de organização das comunidades. Afinal estamos dialogando com algo que até os dias de hoje está em constante perpetuação em nossas políticas educacionais.¹²

Outro elemento de importante relevância, e de similar aparência, diz respeito ao âmbito da cultura. Seria esta, no programa dos CIEPs, um palco privilegiado de exposição das contradições econômicas, diferente das modalidades difundidas na Europa? Coutinho in (DURIGUETTO, 2004) nos aponta que:

¹² Ressaltamos que atualmente, o dialogo entre a escola e a participação comunitária se coloca como elemento preponderante na consolidação de nossa educação. Para tal afirmação nos baseamos não somente em nossa atual legislação, mas também em programas educacionais, de porte Municipal, que são desenvolvidos. Para mais informações sugerimos nosso artigo: SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. A Terceira Via e a As Políticas Públicas de Educação Integral: Sobre a Organização Escola/Comunidade no Programa Bairro-Escola. In: ENCONTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM HISTÓRIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO, 2007, Campinas. **Encontro de Estudos e Pesquisas em História, Trabalho e Educação**. Campinas: HISTEDBR, 2007.

“A preparação ideológica e cultural exige uma “direção consciente” para atingir eficácia histórica na construção de uma nova hegemonia “[...] ou seja, uma síntese político-intelectual que supere os elementos de corporativismo e transforme tais movimentos em algo homogêneo, universalizante, capaz de ação eficaz e duradoura” (COUTINHO, 1989, p. 65,106).

Essa forma de dirigir *conscientemente* restringia-se à esfera dos animadores culturais; orgânicos à produção comunitária, caberia levar adiante as formulações do projeto dos CIEPs, difundir essa nova escola e construir no interior do processo pedagógico uma nova forma de se entender o quadro social, não mais somente assimilativo, mas participativo.

Caberia expor um conjunto significativo de valores que pudessem ilustrar as desigualdades de acesso e possibilitar uma ação consciente, comunitária, no sentido de possibilitar a superação dessas desigualdades e, assim, constituir espaços de acesso e produção, ou seja, nos CIEPs, esta prática educativa compreendia, para além das modalidades européias, um momento histórico diferenciado, de ruptura com o regime militar, e uma constante integração entre os animadores culturais e a comunidade. Prova disto está no relato de nossa interlocutora sobre a “desordem” causada pelos animadores culturais na dinâmica escolar:

“ Tivemos muitos problemas [...] Muitas dificuldades, com os diretores que se sentiram ameaçados do poder da educação, o professor se sentiu muito ameaçado com a presença do artista, pela maneira de vestir, que era diferente, pelo gestual, pela fala, por ele ser um poeta, por usar um cabelo negro de trancinha, ou por ele ser um chileno e usar uma faixa roxa com uma calça rosa. Então isso, ainda na década de oitenta, a escola estava muito resistente, e eles ficavam apavorados, aí começaram também a ver que eles não estavam ali para competir, estavam para apoiar, aí começou realmente a vir à admiração e a preocupação de cada um ter os melhores animadores, porque começaram a perceber que a escola crescia com a presença deles, que passou a funcionar todos os dias, sábado e domingos, então a comunidade começou a tomar conta da escola, a ter o espaço, aula de ginástica, as mães começaram a fazer, a fazer as oficinas, fazer poesias, fazer discussão da associação, quer dizer uma escola aberta para discutir com a comunidade ”. (CONDE, 2007, p. 28).

Contudo, mesmo com essa característica de privilegiar o campo da produção cultural, da quebra de valores, da construção de um outro entendimento para a escola, *a priori*, isso não trouxe consigo um entendimento real da estrutura escolar e social. Para além da geração da “desordem” era necessário, igualmente, um movimento que garantisse essa nova organização, um projeto estratégico de alcance de um outro patamar do ordenamento social, através da animação cultural e da lógica de educação e de tempo que constituía o tempo/espaço escolar dos CIEPs.

Na compreensão processual da história, algumas iniciativas como a formação educacional mais sólida dos animadores¹³ tiveram uma influência no seguimento do programa, mas nada que pudesse abrir os caminhos contra anos de descaso com a educação e com o povo, o que fica evidente no desabafo de Cecília Conde (2007):

“Para mim é um projeto que tinha que ter dado certo [...], mas eu não entendi porque que até hoje não deu certo, também não entendi por que Paulo Freire não dá certo, por que Darcy Ribeiro não é estudado nas escolas de educação, eu acho isso [...], a América Latina estuda o Darcy, a Europa estuda Paulo Freire, Anísio Teixeira e aqui no Brasil não se estuda [...]. É um caminho de um país que não quer transformar porque poderia estar fazendo isso”. (p. 28).

Mas, mesmo com todas as dificuldades apresentadas, o programa, assim como o projeto dos CIEPs, seguiram cumprido o seu papel na história educacional do estado, até mesmo por sua importância institucional, mas muito também pela sua composição teórica, pela sua diversidade de formas de se entender as políticas educacionais e a escola.

¹³ Muitos animadores, por sua origem popular, não possuíam o ensino superior e até mesmo o ensino médio completo, o que demonstrava falta de acesso e mesmo a falta de comprometimento do estado para com a educação e conseqüentemente, muitas vezes também, a falta de preparo dos animadores para o desenvolvimento do trabalho. Não que estes não fossem capacitados, principalmente no que tange a sua atividade de origem, porém a falta de um seguimento educacional, pedagógico, preocupado com as formas amplas de se olhar o mundo criava dificuldades importantes na implementação do programa.

Perseverava o entendimento de que caberia à instituição escolar, com um entendimento ampliado, vinculado à realidade política e social do país, sanar as dificuldades de acesso da maior parte da população brasileira - outra diferença do mundo europeu, da *animacion sociocultural* - mas herdada de uma concepção escolanovista, da escola enquanto uma instituição que efetivaria este papel. Assim como os Pioneiros e o movimento da Escola Nova, no Brasil pensou-se essa função social para a escola, e o envolvimento social em duas frentes: (1) a comunidade e o seu conhecimento e (2) as necessidades econômicas e as suas formas de desenvolvimento, ou seja, uma relação direta entre a escola e o desenvolvimento econômico do país.

Para tal, articulando uma concepção desenvolvimentista com uma possível democratização do acesso aos bens culturais, políticos e econômicos, nos CIEPs seguiram-se, inicialmente, as experiências da Escola-Parque de Anísio Teixeira, implantada na Bahia (CONDE, 2007), notadamente através da notabilidade da produção comunitária, cultural, é verdade, mas entendida esta como aglutinadora dos princípios contidos no movimento da Escola Nova, a cultura, a ciência e o trabalho. Diferiam-se uma da outra no fato de privilegiar as formas organizativas da sociedade, muito pelo desenvolvimento do bloco histórico e pela sua necessidade, tendo em vista os conflitos emergentes do âmbito da sociedade civil e mesmo da própria disposição do bloco hegemônico de ampliar as suas formas de interlocução, não mais sustentadas pelos princípios de uma ditadura civil-militar, mas ancorada por um novo entendimento, vivo durante todo os anos 80:

“A valorização da esfera local reconfigurou e redimensionou o seu próprio entendimento. De espaço por excelência das relações coronelísticas e clientelísticas de poder, o local passa a ter uma imagem ancorada na “positividade”. O poder local, nesta perspectiva mais

otimista, passou a ser portador de possibilidades de realização da democracia, da participação e do exercício da cidadania ativa”. (DURIGUETTO, 2003, p. 166).

Via-se nos CIEPs e na Animação Cultural este potencial, porém, em um outro *viés*. O trabalho era visto como capacidade de aprendizado no interior das competências oriundas das comunidades, ou seja, o que era próprio, produzido na comunidade e também o que essa produção gerava, suas necessidades para o seu desenvolvimento local e na rede que os CIEPs constituíam. E mais, representava esse movimento atrelado à compreensão de que o aumento das formas de produção cultural, ou seja, o trabalho, geraria elementos diferenciados na construção do conhecimento, no modo de se olhar à ciência e o que, em decorrência disso, seria o elo de percepção da cultura, da identidade cultural, em suas formas de propagação e difusão.

Na construção da experiência, assim como desejava Anísio Teixeira, o elemento central estaria justamente no fator que compreenderia esses três elementos. Em outras palavras, via-se a cultura, a sua produção, enquanto uma ferramenta de distinção social e de alcance no entendimento sobre o papel da escola e das políticas sociais. Não mais somente o trabalho a ser aprendido enquanto um elemento instrumentalizador para a industrialização assim como o era na primeira metade do século passado, mas muito em um sentido de situar, organizar e identificar o homem com a sua criação, com o seu meio, com o estágio atual de desenvolvimento do bloco histórico.

Em outras palavras, estamos falando de um homem que compreendesse em sua formação, não mais, somente, os valores tidos como necessários à industrialização, mas também os valores de uma nova forma de se participar desse desenvolvimento, como nos

indica Cecília Conde, falando sobre as características do animador cultural e principalmente de sua ligação, como referência, com a comunidade:

[...] tem sempre as pessoas que são os líderes naturais da comunidade que se interessam, que se preocupam, que tem esse olhar preocupado, de cuidadoso, de melhorar, de cuidado de direitos que devem ter, não só de direitos, mas de cidadania, são pessoas que possuem noção que elas tem deveres, mas que possuem também direitos, então procuram esses direitos, que eram artistas”. (CONDE, 2007, p.25).

Isso, sem dúvida, expressava o quanto Brizola, Darcy e o PDT, em seus quatro primeiros anos de governo, estavam identificados com uma forma diferenciada de se entender a educação, as políticas sociais e o próprio modo de produção. Abriam espaço de diálogo no âmbito de uma estrutura social como a escola, e ampliavam as formas de participação da comunidade nos rumos das políticas. A isso, creditavam a necessidade de uma forma de governo que fosse realmente oriunda do povo, das suas necessidades, da sua história e, nesse sentido, Darcy nos expõe o compromisso popular de seu partido com as bases de um movimento político mundial:

“Nosso partido pertence a um movimento do mundo inteiro. Nós somos filiados a internacional socialista. Qualquer partido da internacional socialista tem regras básicas. E entre essas regras básicas há uma: se governa para a população mais carente. Olhando para ela”. (RIBEIRO, 1991, p. 50).

Nessa congregação de elementos Conde (2007) expõe a nós que, pelo andar de nossa História, os movimentos que buscavam democratizar o acesso à educação estavam materializados em seu pensamento e no projeto dos CIEPs. Assim o foi com os Pioneiros de 1932, e também seria com o entendimento dialógico, como dito anteriormente, presente em Paulo Freire e na realidade objetiva dos educandos. Afinal, nessa construção de um novo homem, de uma nova relação com a sociedade, as formas pedagógicas,

necessariamente precisariam seguir um outro rumo e, assim, caracterizam-se as influências de uma nova pedagogia, de uma nova ação cultural, remontada por Freire como uma ação para a liberdade (1982):

[...] a nossa ação era muito maior do que somente um evento, estávamos preocupados com o indivíduo que está inserido na sociedade, que tem a cultura, que tem um contexto histórico ali, então ele tem uma história, ele tem um passado, ele tem uma memória que você tem que trabalhar com isso e tem uma perspectiva, então é nessa hora que nós traçamos essa perspectiva”. (CONDE, 2007, p. 31).

E essas perspectivas estavam materializadas no que Freire (1982) identificava como uma prática consciente, como algo condicionante à realidade, mas que, por meio dessa mesma realidade, estaria disposta a se transformar, ou seja, uma *percepção do comunitário, de reconhecimento* através de seu trabalho. Para Conde (2007), isso se daria por meio da arte, da criatividade presente nessas manifestações da vida humana:

“Então foi muito bom estar em contato com esses animadores, nós vimos às festas [...] Eu lembro do Braga ter criado o “gudodromo”, onde ele reunia as crianças para jogarem bola de gude, era muita invenção, o varal de poesia, olha eu tenho lista de quase todas as atividades, só da mulher, saúde da mulher, família, gestação, olha tudo, tudo relacionado à mulher. E o que fazia o Darcy, a escola fica muito apática de somente dar aquela matéria, então fazíamos reunião toda a semana com o Darcy e com todas as equipes, aí você ouvia que estava com menino de rua que estava morando no CIEP, aí você tinha o problema da saúde com o dentista e com o médico que falavam dos problemas, a campanha do piolho, aí ia o animador cultural trabalhar na campanha do piolho, na campanha de tudo que aparecia. Aí através da pessoa da alfabetização, que recursos nós tínhamos pra ajudar, com o professor de educação física [...] então nós tínhamos uma consciência [...]”. (p. 31).

Assim, durante esse processo de composição do Programa, se pudéssemos conferir algumas características sobre a sua localidade histórica, a principal, sem dúvida, estaria ligada ao papel político desempenhado por esse conjunto de movimentos existentes no interior da animação cultural e dos próprios CIEPs.

Estava evidente a necessidade da construção do novo, de se ampliar às lutas sociais para além do âmbito de uma relação linear entre sociedade civil e sociedade política e via-se na cultura um palco privilegiado para esse debate, principalmente por uma modificação de atitude no âmbito da sociedade civil perante as suas necessidades, compreendidas no contexto histórico brasileiro da década de 80.

Essa realidade evidencia-se na fala de Conde (2007), também seguido de uma certa mágoa pela não efetivação do projeto, mas com uma análise contextual bastante clara sobre as possibilidades presentes na formulação política do programa:

“Então foi em uma época em que todos estavam podendo falar [...] tivemos então a experiência de trabalhar naquele momento, com quem realmente estava atuando na cultura, passando experiências, realmente vivendo, enriquecedor o momento que nós passamos com os animadores culturais. No início, eram poucos animadores culturais, nos primeiros quatro anos não chegou a 60, então você pode conhecer melhor, dar uma dedicação melhor, a experiência precisava começar com um embrião pequeno para poder crescer, mas a pressa, a política e a cobrança, isso que não dá seguimento, isso precisava começar a pipocar, pipocar em cada região para dar movimento aos locais, para depois eles desenvolverem (p.32)”.

Assim, dando continuidade à constituição de uma história ampla e inteligível do Programa de Animação Cultural seguimos o seu fio condutor, buscando evidenciar, no relato da idealizadora do programa, o legado dessa forma de se desenvolver a educação, de se levar um programa político e também, por que não, de colocar à luz do dia o debate sobre a transformação de uma realidade, ou mesmo de um modo de vida desigual.

Portanto, ilustrando as contribuições deixadas pelo Programa, entramos em uma reflexão mais atual sobre as vias históricas do movimento educacional brasileiro, demonstrando a importância de pensarmos nossa história, de pensarmos nossas proposições de encontro com as formulações hoje vigentes para a Educação Brasileira.

O Legado do Programa de Animação Cultural: dos dias do passado aos dias atuais...

Quase que em um tom de nostalgia, nossa interlocutora nos fazia os apontamentos finais das entrevistas sinalizando, para além de um desgaste pessoal, o quanto foi rico, mas ao mesmo tempo conflituoso, fazer parte de toda a história dos CIEPs em seu primeiro momento, durante a década de 80. Aliada a uma autenticidade, essa voz até então quase adormecida no âmbito da educação brasileira, assim caracterizava a importância do Programa para se pensar a cultura ou a produção humana no processo educacional:

“[...] o que me interessa é que através do mundo cultural podemos dar uma visão de mundo para o ser humano, é uma visão de que eu não estou sozinho, que existe uma razão para eu estar vivo, que eu vou cuidar da natureza que eu estou ligada nela, porque eu estou ligada ao patrimônio e o ser humano é primeiro patrimônio eu vou cuidar desse ser humano que vai ser o melhor”. (CONDE, 2007, p. 36).

Com essa articulação proposta, Cecília Conde, no projeto dos CIEPs, buscava constituir um primeiro passo de rompimento com uma educação conservadora, a qual ela mesma denunciava através das palavras de Paulo Freire como sendo uma educação “bancária”, depositária, preocupada em reproduzir os valores hegemônicos da classe dominante brasileira. Não que esse elemento fosse posto de lado, mas o fato é que o principal objetivo presente na constituição do programa estava fincado em um alicerce dialético, de formulações de antíteses e sínteses, como ela mesma afirma:

“Então a cultura é visão, não só através da arte da estética, mas sim através do saber da convivência [...] eu a escola, a diferença da escola e da sociedade é que tudo está muito compartilhado, muito estereotipado, muito formal do errado, está muito lógico, burro, não está um lógico dialético onde você pode possa discutir, dialogar, o dialogo não se faz presente, continua sendo um saber de cima para baixo e não querendo ouvir. Nós falamos tanto, mas continuamos desenvolvendo a educação bancária que Paulo Freire tanto falava, nós não somos depositários, esse deposito é para dialogar com a realidade, fornecendo propostas, coisas novas que surjam para renovar a vida [...]”. (CONDE, 2007, p. 37).

Após todo esse período de intensos debates sobre nosso objeto de estudo, esses elementos aparecem-nos como fundantes na constituição do legado desse programa desenvolvido no interior de uma política pública educacional. Ressaltamos isto ainda pelo fato de buscarmos um certo distanciamento nas análises das entrevistas; afinal, diante do tom emocionado de nossa entrevistada, nosso envolvimento acaba por ser intrínseco aos apontamentos por ela realizados, referentes à história do CIEPs e do Programa de Animação Cultural implantado nesses Centros Integrados.

Antes de tudo, seguindo os dois elementos apontados por nós como fundantes na constituição do legado do programa, Cecília (2007) nos aponta uma insatisfação com os sentidos e significados propagados pela escola. Para ela, “a nossa escola não discute a realidade que está acontecendo fora, ela está apenas servindo aos modelos que a sociedade quer impor [...]” (p.37).

Essa insatisfação reflete, hoje, os mesmos elementos pensados para a formulação do Programa de Animação Cultural durante a década de 80, expondo que ainda nos dias atuais, mesmo com todas as experiências democráticas por nós vivenciadas ao longo dos últimos 20 anos, pouco se modificou o quadro de nossa educação.

Não que não tenhamos caminhado para projetos alternativos de hegemonia, mas o fato é que, no quadro conjuntural, a escola e toda a sua produção ainda se caracterizam por uma dinâmica que responde diretamente aos interesses de uma pequena parcela da população, deixando à margem a sua outra e maior parcela. Gramsci (2006), com muita atualidade nos diz, sobre essa “mesma” escola, que

“Em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, Isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (p. 49)”.

Parece-nos que esse pensamento de Gramsci aponta, em conjunto com os apontamentos de Conde (2007), o primeiro elemento a considerarmos como relevante na história do Programa de Animação Cultural. Assim como o marxista italiano apontava em direção a uma formação escolar unitária, no plano de constituição filosófico a Animação Cultural encadearia, em suas ações, movimentos que perpetuassem o entendimento da produção humana em uma perspectiva de totalidade - o comunitário compreendido no conjunto do bloco histórico, o trabalho das comunidades, sua cultura, em um contexto que traduzisse as necessidades e as vontades emergentes do trabalho humano, ou seja:

“O homem deve ser concebido como bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa – objetivos e materiais – com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão, e um erro, supor que um “melhoramento” ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é individual, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividades transformadoras das relações externas, desde as com a natureza e com os outros homens – em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive – até a relação máxima, que abraça todo o gênero humano. Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente “político”, já que atividade para transformar e dirigir conscientemente os homens realiza a sua “humanidade”, a sua “natureza humana”. (GRAMSCI, 1966, p. 47).

Assim a escola, apensada no modelo dos CIEPs, seria a responsável por perpetuar essa nova dinâmica. Ou seja, para a atualidade podemos identificar, na fala de nossa entrevistada, que ao Programa de Animação Cultural caberia justamente esse papel de reinvenção do espaço escolar, de pensá-lo dialeticamente, de levá-lo enquanto uma

instituição pública colocada a serviço da população mais carente, assim como ela mesma nos diz:

“Quando você tem uma inclusão, que se fala tanto em inclusão, mas se você chega nas comunidades esses grupos de excluídos possuem a sua própria cultura, a maneira deles viverem, o que eles tocam, a maneira de se vestir, o conhecimento que eles tem por eles serem excluídos, eles começam a fortalecer a cultura deles, isso também é pouco fica somente nesse saber e o que escola precisa fazer é abrir esse conhecimento e dar caminhos para você percorrer livremente os tropeções da vida, qualquer caminho vai ter pedra, vai ter buraco, vai ter dificuldade isso que nós temos que lidar e enquanto a escola [...] E o animador cultural ele veio suprir um pouco isso, não que ele seja a salvação, primeiro nós temos que refletir que ele tem ajudado a escola pensar diferente [...] então se ela não prepara as pessoas para poderem transformar ou partirem da comunidade para a transformação, a escola está fadada a não formar pessoas que façam [...]”. (CONDE, 2007, p. 37).

Ainda sobre essa nova dinâmica, somando elementos a essa mudança de postura na educação pensada durante a década de 80, Cecília nos dá indícios sobre o papel exercido pelo animador cultural. Vários foram, durante todo esse projeto, os momentos em que a presença marcada do animador cultural ressaltava a postura conservadora da escola e da educação brasileira. Afirmava ela que, no processo educacional, nossa escola estava reificando uma forma “conteudista” de propagação do conhecimento, e que a figura do animador seria o fator que iria diferenciar essa correlação.

Como legado, podemos creditar, aos dias atuais, que uma educação integral, unitária, pensada em tempo integral, avança não somente na constituição do espaço público, da esfera de atuação da sociedade civil, mas também em suas formas de atuação expressas na condução do bloco histórico.

Mais uma vez Gramsci (1966) nos dá elementos para pensarmos as contribuições deixadas pela animação cultural, dizendo-nos mais sobre expressão ideológica do que somente sobre expressão educativa. Para ele, a materialização da hegemonia pairava sobre

ações individuais e coletivas, ou seja, expressa na ação humana, em seu trabalho, como nos aponta Marx (2006) e justamente nesse aspecto, o autor apontava a manifestação humana enquanto princípio da educação. Nesse sentido dizia-nos que a construção de projetos coletivos nasceria das percepções corporativas das contradições existentes no interior do modo de produção.

Por coincidência ou não, Cecília Conde também explora essa articulação, nos dizendo mais sobre a expressão ideológica da animação cultural do que de sua prática educativa, mas ressaltando a interdependência de ambas, no que concerne a efetivação de uma política pública:

“É essa ousadia que a educação tem que provocar na pessoa, depositar confiança de que o outro é capaz, se você sente que é capaz da ousadia, você acredita no outro também, você cria uma pessoa que vai ser capaz de modificar o ambiente da escola, modificar a postura, questionar certos valores, então eu acho que a cultura tem que provocar o homem e deixar de ser um evento”.

“Eu acho que foi um legado muito importante, mas também que marcou que era no animador cultural esse processo, eu acho também que precisamos reformar a educação, colocar dentro da carga horária do professor, não que ele tenha que ser o salvador da pátria não, ele tem que conviver com outros saberes é importante a figura de um professor sozinho, mas que ela seja enriquecida por várias vivências dentro da escola”. (CONDE, 2007, p.39).

Essa postura, reflexo de anos de contribuição para a educação no Brasil, nos coloca diante da necessidade de pensarmos até mesmo a formação de nossos professores. Porém, pelo nosso recorte, abordamos mais a necessidade de pensar também em outras formas de relação, a inserção de novos proponentes na escola. Ao Programa coube, no pensamento de Cecília, explorar as lideranças existentes nas comunidades que cercavam as escolas e desse legado, cabe-nos explorar a fundamentação filosófica dessa proposição.

Nessa junção, *escola integral de tempo integral e animação cultural*, podemos afirmar que o maior legado deixado pela experiência reavivada por nós, durante este estudo, se dá, justamente, na concatenação das necessidades históricas da população brasileira, no que tange ao acesso à educação. Cecília Conde, ao longo das entrevistas, sempre nos afirmava o caráter histórico da produção humana, da organização comunitária, da identidade e da necessidade de se modificar o quadro desigual da educação. Afirmávamos também a notoriedade da criança no processo pedagógico, da sua herança familiar, da integralidade da relação entre educação e sociedade, mas mais do que isso nos instigava a entender os motivos e as causas do descaso para com a educação. Colocava a história enquanto processo, enquanto algo articulado com a realidade e nos fazia entender a problematização criada por ela e por tantos outros pensadores durante a criação do Programa de Animação Cultural.

E para nós, que tivemos o privilegio de presenciar o “renascimento” dessa história assim como para própria Cecília, a herança deixada pelo programa de animação cultural, em sua heterogênea composição, passa pela compreensão histórica das necessidades da população brasileira, assim como ela nos demonstra:

“Eu acho que o grande legado, que Darcy, esses movimentos deram, é que a coisa mais importante é a educação, uma educação que ofereça as oportunidades possíveis de desenvolvimento do ser humano, sejam humanistas, sejam científicas, sejam técnicas de trabalho, que preparam não só para ser doutor que preparam o homem para vida, isso eu acho que é o papel da escola, da educação esse preparo para uma vida melhor, não somente no sentido do consumo, mas sim no sentido de querer bem, de ter consciência [...]”. (CONDE, 2007, p. 40).

Assim, nesse caminho Renato Russo igualmente nos aponta uma saída para a transformação do “Homem”, dizendo-nos mais um pouco sobre suas necessidades: “*Nosso*

dia vai chegar, teremos nossa vez, não é pedir demais quero justiça [...] Quero Trabalhar em paz, não é muito que lhe peço [...] eu quero Trabalho honesto em vez de escravidão [...]”.

REFERÊNCIAS

CEVASCO, Maria Eliza. **Dez Lições Sobre os Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CONDE, Cecília. **Cecília Conde**: Inédito. Rio de Janeiro 05/11, 2007. Entrevista Concedida a Bruno Adriano R. da Silva.

DURIGUETTO, Maria Lucia. **Sociedade Civil e Democracia**: um Debate Necessário. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

DURIGUETTO, Maria Lucia. **Sociedade Civil e Democracia**: um Debate Necessário. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1982.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a Construção Democrática no Brasil: Da Ditadura Civil Militar a Ditadura do Capital. In: FÀVERO, Osmar, SEMERARO, Giovanni. **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **A Concepção Dialética da História**. São Paulo: Ed. Civilização Brasileira, 1966.

_____. **Cadernos do Cárcere**. v 2. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Cadernos do Cárcere**. V. 3. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2007

_____. **Os Intelectuais Orgânicos e a Formação da Cultura**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1982.

GUIDDENDS, Anthony. **A Terceira Via**: Reflexões Sobre impasse Político Atual e o Futuro da Social Democracia. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política (Livro I). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MEZAROS, Istvan. **Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Bointempo Editorial, 2006.

NOZELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez Editora, 2004

RIBEIRO, Darcy *et al.* Clientelismo e Educação em Questão. **Revista do Rio**, Rio de Janeiro, 1991.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os Novos Embates da Filosofia da Práxis**. Aparecida: Idéias e Letras, 2006.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. A terceira via e as políticas públicas de educação integral: sobre a organização escola/comunidade no programa bairro-escola. *In*: ENCONTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM HISTÓRIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO, 2007, Campinas. **Encontro De Estudos E Pesquisas Em História, Trabalho e Educação**. Campinas: HISTEDBR , 2007.

Endereço do Autor:

Bruno Adriano R. da Silva
Rua Professor Quintino do Vale 10/301
Estácio – Rio de Janeiro – RJ - Cep: 20250-030
Endereço Eletrônico: b.adriano_rs@yahoo.com.br