

**CIEP:** quando a escola e os docentes estavam no coração da política  
educacional

*CIEP: when school and teachers were at the heart of educational policy*

Roberto Leher<sup>1</sup>

**Resumo:**

O artigo examina, por meio de pesquisa documental, o Programa Especial de Educação (1979-1986), no qual sobressaem os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Defende que o ascenso das lutas das classes trabalhadoras, em especial, das lutas pela educação pública, ainda no contexto da ditadura contribuiu para a afirmação da centralidade da instituição escolar e do trabalho dos docentes, conforme defendido por Darcy Ribeiro. Ressalta que os Aparelhos Privados de Hegemonia empresariais, nos anos 1990, introduziram políticas de financiamento por meio de Fundos, cujo critério é o número de estudantes, esvaziando, assim, o financiamento das escolas e, ao mesmo tempo, encaminharam políticas que enfraqueceram o protagonismo docente. Sustenta, na conclusão, que os CIEPs seguem como escola de referência para o futuro da educação pública.

**Palavras-chave:** CIEPs; escola; docência; aparelhos privados de hegemonia; financiamento.

**Abstract:**

The article examines, through documentary research, the Special Education Program (1979-1986), in which the Integrated Public Education Centers (CIEPs) stands out. It argues that the rise of working class struggles, especially the struggle for public education, still in the context of the dictatorship period, contributed to the affirmation of the centrality of the school institution and the work of teachers, as advocated by Darcy Ribeiro. He points out that in the 1990s, the private apparatuses of corporate hegemony introduced funding policies by means of funds based on the number of students, thus emptying school funding and, at the same time, implementing policies that weakened the role of teachers. In conclusion, it argues that the CIEPs remain a reference school for the future of public education.

**Keywords:** CIEPs; school; teaching; private apparatuses of hegemony; funding.

---

<sup>1</sup> Roberto Leher é professor titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na linha Estado, Trabalho e Movimentos Sociais. Atua no Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. Pesquisador do CNPq, Cientista de Nosso Estado (Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro) e colaborador da Escola Nacional Florestan Fernandes. E-mail: [leher.roberto@gmail.com](mailto:leher.roberto@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0002-5063-8753>

Uma apreciação do processo de elaboração das políticas educacionais do último decênio, especialmente das grandes orientações sobre a organização da educação básica no Brasil, como o “novo” Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente e o Novo Ensino Médio, permite concluir que os professores perderam o lugar de formuladores da educação nas escolas e nas redes públicas. O teor dos referidos documentos indica que foram relegados ao lugar de quem realiza *tarefas* docentes definidas por outros, especialmente pelos aparelhos privados de hegemonia (APH) como o Todos pela Educação e a Fundação Lemann, entre outros (Galzerano, 2024).

Não menos importante, pois indissociável da tendência apontada, a escola deixou de compor a unidade fundamental a partir da qual a educação pública está erigida. O financiamento da educação é todo ele referenciado em *per capita*. É o número de estudantes que importa e não a escola como instituição social. Desse modo, o financiamento deixou de contemplar a integralidade da escola, compreendendo instalações compatíveis com o trabalho pedagógico e pessoal para cumprir o projeto político pedagógico da instituição. O artigo propugna que as políticas neoliberais vêm apagando, paulatinamente, a centralidade da escola e o papel intelectual e dirigente dos profissionais da educação e que a última grande iniciativa política centrada nas escolas e nos profissionais de educação foi o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), datado de meados dos anos 1980.

No período de luta pela democratização o foco das lutas era a escola e a afirmação do papel dirigente dos docentes e dos demais trabalhadores da educação. As lutas dos trabalhadores da educação no período do final dos anos 1970 até o final dos anos 1980 possibilitou a irrupção no espaço público do país das professoras e dos professores das escolas públicas erodidas pelas políticas da ditadura empresarial-militar e de seus aliados nos estados e municípios. Estas lutas permitiram resgatar a proeminência dos docentes na política educacional brasileira.

Nesse contexto especial, de ascenso das lutas das classes trabalhadoras, nas quais sobressaíram as lutas da educação, na primeira eleição direta para governador, o principal candidato da oposição de esquerda eleito foi Leonel Brizola (1983-1987). No primeiro pleito para a capital, em 1985, Roberto Saturnino Braga foi eleito, um político com tradição de engajamento na esquerda e, então, aliado de Brizola. Com a liderança de

Darcy Ribeiro, eleito vice-governador na chapa de Brizola, foi constituído um amplo processo de profundas rupturas com o modelo educacional da ditadura no qual a escola pública ganhou consistente centralidade na política educacional, escola que estaria efetivamente sob a direção pedagógica dos docentes, em conexão com o pessoal não docente, estudantes e responsáveis, além do Conselho Escola Comunidade.

Na perspectiva do artigo, tal centralidade na escola e na auto-organização da comunidade escolar, foi persistentemente combatida pelos APH empresariais, pois, desse modo, os professores poderiam resgatar projetos, de escola pública popular, referenciados na autoemancipação pedagógica. Isto explica por que os CIEPs foram tão combatidos pela grande imprensa aliada dos referidos APH. A possibilidade de escolas auto-organizadas e dirigidas pelos trabalhadores da educação de fato foi ativamente interdita nas políticas educacionais subsequentes. Mesmo em governos progressistas, as políticas incorporaram as proposições neoliberais que retiram as escolas do centro da política educacional e de seu financiamento e esvaziam o papel dirigente das professoras e dos professores, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Educação: compromisso Todos pela Educação (PDE), elaborado na gestão de Fernando Haddad, em 2007. Saviani destaca dois aspectos axiais: a identificação do docente com a escola e a possibilidade de participar realmente da gestão da escola.

No que se refere às condições de trabalho, a questão principal, que o PDE não contempla, diz respeito à carreira profissional dos professores. Essa carreira teria que estabelecer a jornada integral em um único estabelecimento de ensino, de modo que se pudessem fixar os professores nas escolas, tendo presença diária e se identificando com elas. E a jornada integral, de 40 horas semanais, teria que ser distribuída de maneira que se destinassem 50% para as aulas, deixando-se o tempo restante para as demais atividades. Com isso, os professores poderiam participar da gestão da escola; da elaboração do projeto político-pedagógico da escola; das reuniões de colegiado; do atendimento às demandas da comunidade e, principalmente, além da preparação das aulas e correção de trabalhos, estariam acompanhando os alunos, orientando-os em seus estudos e realizando atividades de reforço para aqueles que necessitassem (Saviani, 2007, p. 1250).

Em termos de base empírica, este artigo examina de modo sistemático o Livro dos CIEPs (Ribeiro, 1986) por encontrar nesta publicação o cerne da concepção da política educacional do período fundacional do Programa Especial de Educação (PEE), no primeiro governo Brizola, focalizando os lugares atribuídos às escolas e aos docentes.

Na seção a seguir, discute o contexto anterior aos CIEPs, as lutas magisteriais que, inseridas no bojo das lutas pela democratização do país possibilitaram a eleição de Brizola e a mobilização que criou condições para o envolvimento de tantos profissionais da educação. A seguir faz rápidas ponderações sobre a precariedade, ainda generalizada, das escolas, indicando o seu desprestígio nas políticas educacionais e, ao final, discute a centralidade da escola e do protagonismo dos docentes no programa do CIEPs.

## 2 Heranças da ditadura

A ditadura empresarial-militar deixou como legado uma expansão da educação pública em que, como sumarizado por Algebaile (2009) a partir de uma criativa apropriação de um poema de Manoel de Barros (Barros, 1994),

as coisas me ampliaram para menos”; no caso, as escolas cresceram para menos. Nas palavras de Darcy Ribeiro, “Nossa escola não cresceu onde devia, nem como devia (...) porque não se realizou o esforço indispensável de adaptar a escola a seu novo alunado (Ribeiro, 1986, p. 32).

A política educacional da ditadura se caracterizou pela combinação i) da redução de recursos públicos por meio da desobrigação da União e dos estados de aplicarem o mínimo estabelecido nos termos da Constituição<sup>2</sup> e da Lei de Diretrizes e Bases de 1961<sup>3</sup>; ii) do descaso com a infraestrutura das escolas; iii) da indiferença quanto ao fato de que grande parte dos docentes não possuía formação e remuneração compatíveis com a complexidade da atividade docente, e iv) de um projeto pedagógico que explicitamente objetivava formar as crianças e os jovens da classe trabalhadora com o objetivo de assegurar massas de jovens aptos ao trabalho simples – inclusive como exército industrial de reserva –, por meio de formação aligeirada, tecnicista, guiada pela dita teoria do capital humano, desidratada de formação histórico-social e indissociável da ideologia da segurança nacional, expressa na Lei 5.692/1971 (Brasil, 1971).

---

<sup>2</sup> Como destaca Saviani (2008): A Emenda Constitucional n. 1, baixada pela Junta Militar em 1969, também conhecida como Constituição de 1969 porque redefiniu todo o texto da Carta de 1967, restabeleceu a vinculação de 20%, mas apenas para os municípios (artigo 15, § 3º, alínea f). [...] liberado da imposição constitucional, o investimento em educação por parte do MEC chegou a aproximadamente um terço do mínimo fixado pela Constituição de 1946 e confirmado pela LDB de 1961.

<sup>3</sup> BRASIL, Lei 4.024/1961, Art. 92. A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo.

Outro aspecto que é necessário destacar é a proeminência dos empresários e economistas vinculados ao regime ditatorial nos assuntos educacionais, acentuando seu caráter utilitário ao padrão de acumulação do capital capitalista dependente (Fernandes, 1981). Em especial, após o famoso evento do IPES, “A educação que nos convém”, 1968, sob a liderança do ministro do Planejamento de Castelo Branco, Roberto Campos, da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional - USAID, e de frações burguesas locais, foram realizadas importantes contrarreformas educacionais: a do ensino superior (Brasil, 1968) e da educação básica (Brasil, 1971). Representantes e ideólogos das frações burguesas como Mario Henrique Simonsen, assumiram diretamente assuntos educacionais importantes para a ditadura, como a presidência do Mobral, contribuindo para propagar a ideologia do capital humano e para estreitar a conexão entre a educação e a doutrina da segurança nacional.

Conforme Kang e Menetrier (2020), a taxa de crescimento da cobertura escolar seguiu crescendo após o golpe (isto significa que o impulso do crescimento foi anterior ao golpe), mas apenas até 1973, pois, doravante, o quadro foi de estagnação e de decréscimo orçamentário. Na ditadura, as verbas para a educação no país gravitavam entre 2,2 e 2,5% do PIB. Conforme estes autores, em termos líquidos, 18,8% das crianças entre 7 e 14 anos ainda não estavam matriculadas nas escolas primárias em 1980 e a taxa líquida no ensino médio era de apenas 13,8% em 1983.

Todos estes fatos (acrescidos da precariedade das instalações prediais discutida adiante) concorreram para generalizar a imagem da escola pública como uma instituição que, apesar de ampliada nos municípios, era uma *escola pobre para os pobres*, difundindo uma imagem deturpada da instituição escolar como lugar depreciado na qual trabalham docentes desprestigiados.

Não é propósito do presente artigo analisar a política e as medidas da ditadura empresarial-militar no ensino fundamental. As rápidas pontuações aqui apresentadas são necessárias para contextualizar o que foi a pesada herança da ditadura na educação básica. Somente assim é possível dimensionar o significado da irrupção do movimento dos trabalhadores da educação pública: Confederação dos Professores do Brasil, a reorganização da União Nacional de Estudantes, o surgimento das Associações de Docentes nas universidades e a retomada das Conferências Brasileiras de Educação, sob a liderança de entidades acadêmicas. Cada uma dessas iniciativas tornou-se um espaço de confluências das esperanças, expectativas, materialização de ações do que seria a educação pública após o fim da ditadura.

### 3 Contexto de criação dos CIEPs

Florestan Fernandes, na condição de deputado federal pelo PT entre 1986 e 1993, destacou três conjuntos de prioridades que deveriam ser buscados na constituinte: 1) a garantia a todos de igualdade efetiva das oportunidades educacionais como “norma imperativa e autoaplicável”, suprimindo as desigualdades de classes; 2) (a perspectiva de que) a escola é **o principal “laboratório” de uma sociedade civil civilizadora, pluralista e democrática**, envolvendo a **valorização de trabalhadores da educação** (professores e outros), a fim de lutar para reverter a situação de “degradação deliberada”; e 3) a **autoemancipação pedagógica em escala nacional**, que promovesse o desenvolvimento autônomo, em oposição aos “pacotes educacionais” historicamente incorporados na experiência brasileira (Fernandes, 1989, p. 133-135, *apud* Duarte, 2020, p. 87, destaques RL ).

No período de ascenso das lutas sociais contra a ditadura que possibilitaram a eleição de Leonel Brizola (1982), a primeira condensação de esperanças e de aberturas para o futuro da educação pública foi a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Darcy Ribeiro, no Livro dos Cieps (1986), por diversas vias, confluí para elevar a instituição escolar como o “principal ‘laboratório’ de uma sociedade civil civilizadora, pluralista e democrática”, embora, em virtude das circunstâncias econômicas dos estados, esvaziados economicamente de tributos pela ditadura, pela Crise de 1982, e pela inflação que correu os repasses federais obrigatórios, não tenha criado efetivas condições de promover um salto na “valorização de trabalhadores da educação (professores e outros), a fim de lutar para reverter a situação de ‘degradação deliberada’” (Miranda, 2011).

Ao analisar a educação no Brasil, Ribeiro (1986) direciona sua análise para a escola, acentuando seu caráter antipopular na ditadura, após demonstrar as abissais desigualdades educacionais no Brasil, nos anos 1950-1980, até mesmo frente aos países latino-americanos em que as línguas indígenas são amplamente difundidas, como Paraguai e Bolívia.

Um requisito para superar o ‘fracasso educacional’, aponta Ribeiro, é a ampliação da jornada escolar: “O fator crucial do baixo rendimento escolar reside na exiguidade do tempo de atendimento dado às crianças” (Ribeiro, 1986, p. 33) para que os estudantes possam ter suporte adicional que são práticas correntes nas classes burguesas (reforço escolar, atividades culturais etc.). Ribeiro expõe com sagacidade o que ele compreende

como o fulcro da questão: “nossa escola fracassa por seu caráter cruelmente elitista”. Aqui, o busflis são as condições socioeconômicas que conformam a desigualdade social, e que a escola, como instituição social, não pode ignorar para que o seu caráter seletivo, de classe, possa ser superado: temos uma escola para os 20%, não para os 80% da população. O problema subjacente, segue Darcy Ribeiro, são “nosso desigualitarismo cruel” e as “sequelas do escravismo” (Ribeiro, 1986, p. 14).

O núcleo da questão é a escola como instituição social e não apenas os indivíduos insulados que nela circulam, como na hegemonia neoliberal que apaga a escola e focaliza os *per capita*. De fato, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, 1996) e, depois, no FUNDEB (2006) a variável chave do financiamento é o número de estudantes e não a situação (e demandas) das escolas. A metodologia neoliberal inspirada nos preceitos do Banco Mundial de fato restringe o cálculo das verbas aos indivíduos e desconsidera intencionalmente a escola. Isso é empiricamente comprovável pelo fechamento de milhares de escolas após o financiamento mirar essencialmente os *per capita*, o custo aluno por ano, problema que não pode ser equacionado na metodologia do Custo Aluno Qualidade. O financiamento pressupõe estudantes desterritorializados das escolas.

Ao considerar a eleição de Leonel Brizola, Darcy Ribeiro (1986) ressalta novamente o lugar da escola “o primeiro programa sério de reforma do sistema escolar público de primeiro grau” (p.16). A análise da estratégia de recolocar a questão do sistema escolar público em ação por meio da criação de um Programa Especial de Educação (PEE) foge aos objetivos deste artigo. As vivas controvérsias e os acentuados embates – em especial as críticas do Centro Estadual dos Professores (CEP) à dualidade na rede, composta por CIEPs e pelas demais escolas públicas e, também, ao arrocho salarial e ao não avanço na pauta do plano de carreira, motivando importante greve em 1986, e de setores do Partido dos Trabalhadores (PT) e do Partido Comunista Brasileiro (PCB) aos CIEPs – demandam análise sistemática, abordando as críticas *a quente* e as que foram sendo redimensionadas ao longo dos anos, período em que sobressai o imenso contraste entre o significado dos CIEPs e as políticas dos APH empresariais de cariz neoliberal. Ademais, quarenta anos mais tarde, o presidente Lula fez autocrítica em relação às críticas ao programa<sup>4</sup>, confirmando o redimensionamento das motivações críticas de então. Isso

---

<sup>4</sup> Beto Almeida. Lula pede desculpas a Brizola e Darcy e se rende aos Cieps. Monitor Mercantil, 16/02/2024, <https://monitormercantil.com.br/lula-pede-desculpas-a-brizola-e-darcy-e-se-rende-aos-cieps/>

não significa que as críticas possam ser desconsideradas *a priori* (ver argumentos críticos do CEP em Miranda, 2011), entretanto, esta é uma frente de investigação que supera os limites do artigo.

As contendas não comprometem a nervura central do artigo: os CIEPs inseriram no âmago da política educacional a escola, como já mencionado “o principal ‘laboratório’ de uma sociedade civil civilizadora, pluralista e democrática”, justamente a esfera que foi retirada do centro da problemática educacional pelas políticas neoliberais, visto que estas miram apenas o “aprendizado” dos estudantes, por meio das avaliações em larga escala, e quando consideram as escolas nas análises o fazem, sempre, pelo desempenho dos indivíduos desprovidos de história, de classe, de raça, de territórios etc.

No contexto neoliberal, as decisões sobre a educação são essencialmente da lavra dos APH empresariais, como o Todos pela Educação, organicamente vinculados ao bloco no poder, como bancos, grandes meios de comunicação, operadores varejistas, agronegócio, setores extrativistas minerais, indústria de alimentos e bebidas e de tecnologia de informação e comunicação. Existem trabalhos com sólida fundamentação que confirmam que as avaliações em larga escala, o foco no financiamento por meio de *per capita*, o estabelecimento de índices de desenvolvimento da educação, o apagamento do conhecimento científico, tecnológico, cultural, artístico, histórico-social em prol de rarefeitas e etéreas competências, as bases nacionais comuns curriculares e o novo ensino médio são, de fato, criações, não originais (pois elaborados pelo Banco Mundial e pela OCDE), dos APH empresariais, entre os quais se destacam o Todos pela Educação e a Fundação Lemann.

#### **4 Greve de 1979 como ruptura nas lutas educacionais**

A centralidade da escola na política educacional não se esgota na concepção arquitetônica e no planejamento do espaço, considerando o tempo em que os estudantes estarão nas escolas. Após os ásperos tempos da ditadura, ainda em seus estertores no final da década de 1970, a demanda por participação dos profissionais da educação do estado do Rio de Janeiro expressava anseios de todos aqueles que organizaram o que viria a ser seu sindicato, realizaram greves, como as de março (governo Faria Lima, ARENA) e de agosto (governo Chagas Freitas, MDB) de 1979, ainda como Centro Estadual de Professores (CEP) (Miranda, 2011). É necessário ressaltar que a ditadura impediu a existência de sindicatos de servidores públicos e, é preciso lembrar, as greves no serviço

público eram proibidas e tipificadas na Lei de Segurança Nacional (LSN). No caso, a greve de agosto foi considerada ilegal pelo ministério do Trabalho, a pedido do governador do MDB.

Por isso, a greve de 1979 foi de fato um grande marco na história das lutas das classes trabalhadoras, por ser a primeira grande greve de professores desde o Ato Institucional nº 5 de 1968, ao lado das greves de São Paulo e Paraná (Miranda, 2011, p. 56). A ampla adesão da categoria e das escolas, e o apoio de outras frações da classe trabalhadora, em especial, os trabalhadores da Companhia Siderúrgica Nacional em Volta Redonda e de sindicatos do ABC, ampliou sobremaneira a repercussão da greve que contou com o apoio poético de Carlos Drummond de Andrade e, também, de Sobral Pinto, do Senador Saturnino Braga, do presidente do MDB, Ulysses Guimarães, e do então sindicalista Luís Inácio Lula da Silva. De modo corajoso e audaz, quando as lideranças estavam sendo ameaçadas pela LSN, mais de cinco mil professores firmaram uma carta declarando suas participações na greve. Com a greve, os professores atuaram como classe trabalhadora, o que significou uma ruptura com as práticas anteriores.

Cabe o registro de que a greve contou com a liderança de mulheres que assumiram imenso protagonismo na educação, como Hildézia Medeiros, Maria das Dores Mota (Dodora), Marlene Fernandes, e de docentes que assumiram espaços na sociedade política como Godofredo Pinto, o primeiro presidente do CEP. Dirigentes desta greve viriam a assumir diversas funções na educação pública, como Lia Faria, Marlene Fernandes, Dodora, Mariléa da Cruz, greve que também foi um espaço de novo tipo para pensar a educação pública: “Nela discutíamos o que queríamos para a educação pública e popular de nosso País; muitas práticas e propostas alternativas educacionais têm a ver com essa greve” (Marlene Fernandes, *apud* Revista do SEPE, 2019), cabe acrescentar, greve que interiorizou a discussão política sobre a educação pública. Além dos temas econômico-corporativos, vitoriosos no final da greve que conseguiu quadruplicar o salário dos docentes que atuavam no então ensino primário e triplicar o salário dos professores do ensino médio, incorporou na pauta de reivindicações a defesa da liberdade de cátedra, significando um forte confronto com a ditadura (Revista do SEPE, 2019). Posteriormente, o SEPE seguiu participando de manifestações contra a ditadura, como a defesa da Anistia e a luta pelas Diretas, Já! (1983-1984).

Outra mudança de grande relevância foi a emergência de lutas que reivindicaram que os trabalhadores não docentes fossem reconhecidos como trabalhadores da educação. Nesse sentido, em 1986,

Os funcionários dos Cieps, servente, merendeira, vigia, animador cultural, administrativo e outros, através da Associação dos Funcionários dos Cieps (Associeps), entraram em greve reivindicando sua efetivação nos quadros do funcionalismo público e melhores condições de trabalho (Souza, 2003).

Resultou, dessas lutas, uma mudança na base do CEP. Em seu III Congresso, em 1987, os trabalhadores não docentes foram incorporados na base, e a entidade foi denominada como Centro Estadual dos Profissionais da Educação (CEPE), já filiado à Central Única dos Trabalhadores, outra mudança de imensa importância: na Central os profissionais da educação são reconhecidos como parte das classes trabalhadoras.

Os CIEPs foram criados em um ambiente vivo de debates, organizados por meio de teses e proposições que alcançaram milhares de professores e trabalhadores da educação que atuavam no chão da escola. Este processo ficou conhecido como “Encontro de Mendes”, em 25 e 26 de novembro de 1983. Este encontro foi precedido da participação de aproximadamente mil representantes nos encontros regionais, nos quais foram eleitos cerca de cem representantes da categoria para discutir o PEE, isso sem contar as milhares de cartas. Analisando em retrospectiva, a questão escolar estava vinculada aos trabalhadores da educação. A diferença é imensa!

A própria elaboração do Livro dos CIEPs, demonstra que as equipes de coordenação do PEE e as equipes pedagógicas foram constituídas por docentes que atuavam efetivamente nas escolas e universidades públicas e não nas Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) e fundações patrocinadas pelo capital.

## **5 CIEP como um novo padrão de escola pública**

Para compreender o significado das características arquitetônicas da edificação dos CIEPs é necessária uma rápida mirada sobre a infraestrutura das escolas públicas ainda nos dias de hoje. Que as escolas estavam com suas infraestruturas degradadas no início dos anos 1970 é um fato conhecido. Entretanto, passadas mais de três décadas da Constituição Cidadã, as condições precárias das escolas não são um fato do passado, reafirmando persistências do período da ditadura empresarial-militar e, por conseguinte, traços da transição pelo alto; denotam, também, a perda da centralidade das escolas nas políticas educacionais.

De fato, as escolas no contexto de neoliberalização geral estão, grosso modo, com infraestrutura degradada, conforme levantamentos do Censo da Educação Básica do

INEP e dos Tribunais de Contas. Segundo estudo *in loco* dos Tribunais de Contas (2023/2022)<sup>5</sup>, ainda existem em 20% das escolas auditadas turmas multisseriadas, o que é uma questão de espaço, tempo e de pessoal; em 42% inexistente acessibilidade (rampas); em 71% persistem inadequações nos banheiros; em 57% as salas de aula possuem inadequações; em 30% não há sequer sala para os professores; em 30% não há coleta de esgoto; em 20% a alimentação é feita por empresas, somente 23% (das escolas) possuem cozinha com fogões e em apenas 43% das escolas foram encontrados refeitórios para servir os alimentos; em 56% inexistente quadra esportiva, e em 63% não há bibliotecas ou salas de leitura. Cabe observar, ainda, que mesmo que a escola tivesse aprovação nos itens auditados, isso não significa que seja um espaço capaz de provocar reconhecimento social e que esteja sob a direção de professores da rede pública. Nesse ângulo, a edificação de uma escola concebida por Niemeyer, sólida, espaçosa e com infraestrutura é, antes de tudo, uma reafirmação da necessária dignidade da escola.

## **6 Escola pública como um problema nacional**

A expectativa de Darcy Ribeiro, exposta no Livro dos Cieps, era de que a eleição e posse de Leonel Brizola, após vencer o intento de golpe da Proconsult (Arcoleze, 2020), em 1983, engendraria “uma ação verdadeiramente transformadora no campo da educação” capaz de, nas palavras de Brizola, “representar nossos próprios destinos, como Nação livre e democrática” (*apud* Ribeiro, 1986).

Este propósito foi iniciado pelas reformas das escolas da rede, o que efetivamente foi encaminhado, alcançando, em diferentes proporções, mais de 70% das escolas da rede, pela descentralização e melhoria da alimentação nas escolas e pelo transporte escolar gratuito nos ônibus aos estudantes uniformizados, após fortes conflitos com os proprietários das empresas do setor.

Na esfera trabalhista, um tema axial da política educacional, o governo aboliu o famigerado “atestado de bons antecedentes ideológicos” nos concursos públicos expedido pelo Departamento de Polícia Política e Social (DPPS) e reintegrou os docentes afastados pela ditadura. O Centro Estadual de Professores, fechado no governo Chagas Freitas após

---

<sup>5</sup> Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil - Operação Educação -Fiscalização Ordenada Nacional - Relatório Consolidado – Brasil, abril 2023. Disponível em: [https://atrimon.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Operacao\\_Educacao\\_Relatorio\\_Nacional.pdf](https://atrimon.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Operacao_Educacao_Relatorio_Nacional.pdf)

a Greve de 1979, foi reaberto e reconhecido como interlocutor da categoria com o governo. A proporção dos gastos em educação e cultura no município do Rio de Janeiro, por exemplo, alcançou 43% (1986) (Ribeiro, 1986, p. 23).

Outras demandas políticas da Greve de 1979 foram incorporadas na pauta do primeiro governo Brizola, como padronização da gratificação por regência entre docentes do primeiro e do segundo segmentos, mantendo a distinção da gratificação por regência na alfabetização (20% superior), assim como a equiparação salarial entre os contratos CLT e os do serviço público, e pela convocação no primeiro governo Brizola de 15 mil novos docentes para a rede municipal do Rio de Janeiro e de 18.174 mil profissionais concursados na rede estadual (Ribeiro, 1986, p. 44). Em virtude dos objetivos do artigo, cabe ressaltar a ampliação da participação dos professores nos assuntos educacionais.

A ambição de Darcy Ribeiro de que a educação pública catalisaria a ‘mobilização da consciência nacional’, afinal não se confirmou nos anos seguintes, o próprio Darcy Ribeiro perdeu a eleição para governador para um adversário dos CIEPs, Moreira Franco. Nos anos seguintes, a educação pública deixou de catalisar a vontade política nacional de um lado, devido às pautas defensivas, paulatinamente este anseio deixou de guiar a ação coletiva das lutas em prol da educação pública e, de outro lado, a mobilização despolitizada pela educação apropriada crescentemente pelo movimento do capital, organizado em seus APH. A participação autônoma dos trabalhadores da educação foi subsumida e resignificada no “Todos” do movimento empresarial, diluindo o protagonismo docente, dos estudantes e dos demais trabalhadores.

## **7 O lugar da escola e dos trabalhadores no PEE**

A primeira grande orientação política do novo governo sobre a escola é o redimensionamento do tempo. Naquele contexto, no final dos anos 1970 e início dos 1980, o chamado terceiro turno estava generalizado nas redes públicas. Isso significava muitas vezes três turnos entre 7h e 17h. A meta do governo Brizola de que uma escola não poderia ter jornada inferior a 5 horas foi uma mudança de grande escala, visto que muitas sequer asseguravam duas horas e meia a três horas efetivas de aula. Para garantir tal jornada seria necessário construir muitas escolas sob pena de inchaço das salas de aula, como vem acontecendo atualmente em diversos municípios que afirmam estar ampliando a jornada escolar diária.

No caso da então denominada pré-escola (3 a 6 anos) seriam necessárias mil “Casas da Criança” a serem edificadas pela “Fábrica de Escolas”. A intenção política contrasta fortemente com a generalização pelas prefeituras das capitais de “creches conveniadas”, via de regra, precárias e vinculadas às instituições religiosas, às organizações não governamentais pertencentes a políticos e assim por diante. Novamente, o foco da política educacional do primeiro governo Brizola está dirigido à escola e à melhoria material da instituição.

No caso específico do PEE, a construção de escolas é pública e está em interação orgânica com a sua coordenação: a Coordenação Geral esteve a cargo de Darcy Ribeiro e Maria Yedda Leite Linhares. Subordinado à Coordenação Geral, foram definidas uma Coordenação de Obras, uma Coordenação Pedagógica, e uma Coordenação administrativa: existem interconexões entre as obras e a coordenação geral e, especificamente, com a área pedagógica.

Diversamente, no contexto neoliberal, a construção da escola é privada e até mesmo sua gestão pode ser privada (Minas Gerais, Paraná etc.) e obedece aos parâmetros que possibilitam lucro para as construtoras e gestoras de escolas, processo que não envolve o estabelecimento de conexões efetivas com as equipes pedagógicas que deveriam dirigir o processo.

Apresentado como meta fundamental do PEE, a instituição progressiva de escolas de horário integral dar-se-ia principalmente nos CIEPs. A meta, ambiciosa, previa a construção de 500 unidades. Esta edificação retoma uma questão política e simbólica importantíssima. A imagem da escola pública como uma edificação que possui beleza e que expresse a sua relevância social. A convocação de Oscar Niemayer como o arquiteto da nova edificação firmou um novo lugar de dignidade para a escola nos territórios de pobreza.

Objetivando adequação de mobiliário, banheiros, mesas dos refeitórios, cardápio, os CIEPs foram organizados como unidades do primeiro segmento ou do segundo segmento, separadamente. O horário integral abrange o período das 8h às 17h, assegurando três refeições. O lugar da Educação de Jovens e Adultos (EJA) igualmente foi redimensionado, voltado para jovens que não concluíram a educação básica. Adicionalmente, a instalação prevê a moradia de estudantes, 12 meninas e 12 meninos, em geral, sem família e que estariam sob a responsabilidade de “casais-residentes” que igualmente morariam na escola. As crianças das classes trabalhadoras, muitas delas, estão em condições de grave vulnerabilidade social e, por isso, a ideia de que a escola é um

lugar de acolhimento social denota uma ampliação do conceito de instituição social, ressignificando inclusive a própria concepção de assistência. No lugar de estarem em instituições especializadas para acolhimento de crianças sem família ou sem condições de permanecer no contexto familiar, o lugar de referência destas crianças passa a ser a escola.

## **8 A força das lutas magisteriais no PEE**

No bojo das lutas magisteriais a defesa de que escola seria dirigida (no sentido gramsciano) por professores foi assumida como um eixo central. No referido Livro dos CIEPs, está destacado “é dos trabalhadores da educação, em primeiro lugar, a tarefa de construir a nova escola pública, mais justa e mais eficiente” (Ribeiro, 1986, p. 31). Em outro excerto, Ribeiro (1986, p. 34) conclui:

Nada há de mais simples (...) que a educação com um bom professor devidamente capacitado e motivado. Ele é a única e insubstituível força educativa com que se pode contar. As facilidades audiovisuais, o rádio e a televisão podem ajudar, mas não substituir o professor.

Nesse prisma, a mobilização que culminou no Encontro de Mendes, ampliou o movimento dos profissionais da educação nas redes do estado, redimensionando o lugar do professor “do chão da escola” no processo de implementação da agenda educacional. Não casualmente, Lia Faria foi convidada publicamente a participar do PEE no Encontro por Darcy Ribeiro, convite aclamado pelos participantes (Moreira, 2020, p. 109).

Com efeito, Ribeiro (1986, p. 38) aponta que o PEE “depende essencialmente da participação interessada dos professores, sem imposições de cima para baixo, dentro de uma estratégia que busca devolver à escola seu papel mais legítimo, que é o de socializadora do conhecimento organizado”. Em outras passagens, também o conhecimento dos docentes que efetivamente alfabetizam é reconhecido.

O propósito aqui não é discutir as concepções sobre a formação docente de Ribeiro que, de fato, demandaria considerações sobre o modo como aborda a relação entre teoria e prática e a docência como arte de ensinar (e reconhecer a validade de sua argumentação crítica ao tecnicismo educacional que expropria o conhecimento docente), mas o de ressaltar a centralidade dos professores na escola e na construção da educação pública.

Assim, o que seria “Treinamento de pessoal”, dirigido por docentes da rede pública, liderado por lideranças da greve de 1979 e do Encontro de Mendes, em especial Lia Faria, foi inteiramente redefinido, nas práticas cotidianas, como um espaço vivo e pleno de debates entre as equipes disciplinares e os docentes e diretores das unidades escolares. Entre os eixos, sobressai a “vontade política” em prol de uma escola para as classes populares; “gestão e decisão na (pela) escola”, focalizando as relações de poder, buscando ‘verdadeiros espaços de formulação e reformulação’ sobre as práticas pedagógicas – aqui todos participam, docentes, pessoal não docente, estudantes e responsáveis pelos estudantes, o que requer aprendizados visto os longos anos de ditadura; temas de cultura; da necessária direção intelectual dos conteúdos escolares pelos docentes, buscando a unificação de conteúdos e métodos, a interdisciplinaridade e a avaliação como dimensão crítica do trabalho docente e prática coletiva da escola. Cabe destacar, ainda, que as equipes de Direção dos CIEPs, também constituída por docentes, participam de modo sistemático de todo o processo formativo. Um registro pessoal, foi neste âmbito que experienciei os principais fundamentos e compreensões sobre a escola pública e que me constituem como professor, visto que participei desta equipe. Superando a dimensão pessoal, o espaço contribuiu para a formação dos professores no sentido gramsciano da expressão.

Sobressai o fato de que a escola pública, no caso, os CIEPs, é dirigida, organizada e concretizada por trabalhadoras e trabalhadores da educação e não pelas fundações empresariais, pelas corporações educacionais ou por outras formas de terceirização. Tanto na equipe central do PEE, como nas escolas, todo o processo esteve a cargo de docentes das universidades públicas e das escolas públicas. As fundações privadas e as ONGs (OSCIP) não apenas estiveram ausentes da direção do programa, como foram excluídas deliberadamente a partir da compreensão de que o PEE deveria ser de e com professores.

Em suma, todas as coordenações foram dirigidas e organizadas por educadores – na formação, na Equipe de Material Didático, aos poucos tecendo nexos com a equipe de formação (denominada como Equipe de Treinamento de Pessoal), na equipe responsável pela organização do suporte aos estudantes sistematicamente repetentes (denominadas então como Alunos Renitentes), no Estudo Dirigido e Biblioteca, e na Educação Juvenil. Além destes, foi estabelecida uma criativa Equipe de Cultura e Recreação, responsável pelos Animadores Culturais, influenciados por Augusto Boal e Paulo Freire, outra voltada para os Alunos Residentes e, ainda, uma Equipe de Assistência Médico-Odontológica.

Inexiste, assim, corporações introduzindo material didático e sistemas de ensino, assim como imposições curriculares e de avaliação externas à comunidade educacional.

## 9 Considerações finais

O que hoje parece um objetivo quase que inalcançável, uma pauta “maximalista”, no sentido de que é uma agenda estratégica de futuro a longo prazo, a saber, a reorganização da política educacional no sentido de conferir centralidade à instituição escolar, assegurando financiamento necessário às escolas, de modo que cada uma das escolas públicas possa ser um espaço pulsante, pleno de inventividade e de criação, auto-organizado pelos seus trabalhadores, estudantes e sua comunidade, já foi uma possibilidade concreta há quarenta anos. Seria um grave erro teórico e político ocultar a complexidade do processo de implementação dos CIEPs, considerando sua conexão com as demais escolas da rede pública; no entanto, as reflexões críticas mais substantivas não comprometem a proposição a respeito da centralidade das escolas, concebidas como uma totalidade e não como um espaço no qual existe um certo número de *per capita*. Esta questão é crucial.

Ainda mais, escolas organizadas, em sua plenitude, pelos professores e demais profissionais de educação e estudantes, potencialmente em diálogo com os responsáveis. O projeto pedagógico não possui relação com os APH empresariais e, tampouco, com as fundações empresariais. Por meio dos CIEPs, Darcy Ribeiro postulava uma formulação simples: um requisito para enfrentar a desigualdade escolar é assegurar uma escola digna e autogovernada pelos sujeitos que efetivamente realizam a educação com o objetivo de educar todas as crianças, sempre sublinhando as das classes populares. Tal concepção abre vias para o desenvolvimento de concepções críticas à ordem do capital inscrita no capitalismo dependente. E por isso, essa fórmula simples foi e é combatida.

Em nome da qualidade total, depois, da eficiência e outras denominações, os APH empresariais foram, pouco a pouco, apagando a centralidade das escolas e dos professores na direção intelectual e moral da educação. Os deslocamentos são muitos e bem conhecidos: conhecimento foi redefinido como competência; projeto político-pedagógico como gestão da escola; formação histórico-crítica para a vida social e política por capital humano; avaliação como um processo auto-organizado pelos sujeitos que realizam o controle social da escola por testes baseados em indicadores numéricos nos quais os

professores são objetos e não sujeitos; financiamento da escola em sua totalidade pela instituição de uma métrica que considera os *per capita* e assim por diante.

O balanço mais importante para pensar o porvir da escola pública pode ser resumido no problema do protagonismo das classes trabalhadoras em prol da escola pública popular. No luminoso período de ascenso das lutas sociais no Brasil (1975-1989), os trabalhadores da educação irromperam o espaço público, confluindo com iniciativas que possuíam lastros históricos mais profundos, lutas que seguem vivas no presente em todo mundo e que estão desafiadas a buscar os laços com o conjunto das classes trabalhadoras. Leonel Brizola e Darcy Ribeiro compartilharam a perspectiva de que a educação pública é parte da luta dos povos por sua emancipação coletiva.

Com nuances, contradições e tensões conjunturais, este ideário foi experienciado pelos profissionais da educação que lograram escrever a história a contrapelo, afrontando a ditadura, por meio de uma greve (1979) que acelerou o tempo de formação da consciência dos docentes. Naquele contexto, a história da educação pública ganhou novos horizontes, obstaculizados, atualmente, pelo capital. A ordem do capital expressa nas políticas de austeridade usurpa a soberania popular sobre os assuntos públicos, contudo, a história está sempre aberta ao tempo, nada é impossível de mudar, como é possível concluir pelo protagonismo dos profissionais da educação que, nos anos 1980, buscou forjar uma experiência de escola pública popular.

### Referências

ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. 352 p.

ARCOLEZE, C. F. *Fios da história: campanha presidencial de Leonel Brizola e o seu entrelaçar com o passado político do candidato pela imprensa*. 2020. 239 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, São Paulo, 2020.

BARROS, Manoel de. *O Livro das ignorâncias*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1961]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 mar. 2025.

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1968]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 mar. 2025.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1971]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 mar. 2025.

DUARTE, J. L. do N. Notas sobre o pensamento educacional de Florestan Fernandes. *In:*

LIMA, K. R. de S. (org.). *Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2020.

FERNANDES, F. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. (1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1968).

GALZERANO, Luciana Sardenha. *Políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular: projetos em disputa*. 2024. 483 f. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

KANG, T. H.; MENETRIER, I. Insistindo no atraso educacional: a economia política da educação durante o regime militar no Brasil, 1964-1985. *In: ENCONTRO DA ANPEC*, 2020. [S. l. : s. n.], 2020. Disponível em: [https://www.anpec.org.br/encontro/2020/submissao/files\\_I/i3-a67c53aa477223682f844000e7a7c0dd.pdf](https://www.anpec.org.br/encontro/2020/submissao/files_I/i3-a67c53aa477223682f844000e7a7c0dd.pdf). Acesso em: 03 mar. 2025.

MIRANDA, K. A. *As lutas dos trabalhadores da educação: do novo sindicalismo à ruptura com a CUT*. 2011. Tese (Doutorado em história) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

40 ANOS da Greve da Educação de 1979. *Revista do Sindicato Estadual Dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: SEPE, dez., 2019. Disponível em: <https://www.seperj.org.br/wp-content/uploads/2021/03/boletim3434.pdf>. Acesso em: 03. Mar. 2025.

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

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. *Cadernos CEDES*, v. 28, n. 76, p. 291–312, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1231–1255, out. 2007.

MOREIRA, Luiza Silva. *Dos barracões aos CIEPs: a elaboração da Política Educacional Brizolista (1983 a 1987)*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SOUZA, K. R. de. *et al.* A trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ) na luta pela saúde no trabalho. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 8, n. 4, p. 1057–1068, 2003.