

Um olhar sobre a política educacional fluminense: tensões, contradições, refundamentos e fazimentos*¹

A look at Rio's educational policies: tensions, contradictions, re-foundations and makings

Sheila Cristina Monteiro Matos**¹

Palavras-chave

Educação em Tempo Integral;
CIEPs;
Política Educacional Fluminense.

Resumo: Os estudos que congregam apontamentos sobre a política educacional fluminense no período da redemocratização do país sinalizam novas posturas de pensar e fazer a educação no Rio de Janeiro. Tal política educacional foi construída por meio de tensões e contradições que remontam às duas décadas que antecedem tal período de 1980. Assim, o estudo desvela um caminho de lutas travadas entre interesses de classe na busca hegemônica do poder. Em razão de um projeto de uma escola democrática, os CIEPs foram alvos de críticas, cujas disputas de interesse geraram o desmonte do projeto. Nesse contexto, este artigo, de perspectiva qualitativa e com metodologia dialética histórica, busca desvelar como a história fluminense trata desses fazimentos, vislumbrados para a classe popular.

Keywords:

*Education at Full Time;
CIEPs;
Rio's Educational Policy.*

Abstract: *The analysis gather notes about the Rio education policy in period of re-democratization of the country appoint out new positions of thinking and making education in Rio de Janeiro. This educational policy was built through tensions and contradictions that go back two decades preceding this period 1980. Thus, this study reveals a path of struggles between class interests in the pursuit of hegemonic power. Of course, due to consolidate a truly democratic school, the CIEPs will be subject to criticism, whose interest is to generate the dismantling of the project and put it in an emblematic situation of political continuity. In this context, this article, that has a qualitative perspective and an historical*

*¹ Recebido em 22/07/2015. A aceito para publicação em 21/12/2015.

**¹ Mestre em Educação pela UniRio, doutoranda em Educação pelo ProPEd-Uerj; Professora nível 2 da Prefeitura Municipal de Caxias - RJ. E.mail: sheilamatos@uol.com.br.

dialectic methodology, seeks to unveil as the Rio de Janeiro history corroborates makings never before envisioned for the working class.

Introdução

[...] a escola por si só não transforma a sociedade, mas temos em mente que ela é um importante veículo de mudança social (LINHARES, 1991, p. 4).

República vem do latim *res publica*, ou seja, a coisa pública, a coisa comum. Para Ribeiro (2008, p. 18), a temática republicana pressupõe uma ideia de dever, de sacrifício, “proclamando a supremacia do bem comum sobre qualquer desejo particular”. Lafer (1989) analisa que a ideia republicana faz referência à ênfase no bem público, na norma pública para impedir a violência, no federalismo e, não menos importante, nas “virtudes cívicas de cidadania, necessárias para aperfeiçoar a convivência coletiva, voltada para a utilidade comum que tem como um de seus ingredientes o tema da *educação pública ao alcance de todos*” (p. 221, grifos nossos).

Portanto, o exercício do republicanismo remete a uma série de questões que atribuem, à esfera do bem comum, um espaço a ser cogitado e plenamente conquistado pela participação popular. No entanto, esse termo vem se distanciando do seu paradigma original, que apontava um horizonte com perspectivas em prol da defesa dos interesses e da preservação do espaço público. Esse distanciamento ocorreu, entre outros fatores, pela falta do exercício ético e político, em particular, na sociedade brasileira, pela ausência de uma sociedade republicana.

Por seu turno, a utopia da escola pública, universal e laica, administrada pelo Estado, nasceu com os ideais republicanos da Revolução Francesa, sendo particularmente enfatizada pelo novo poder, a classe burguesa (SOUZA, FARIA, 2008). Todavia, na prática, não se lutou “[...] pelo desenvolvimento de todos os membros do corpo social” (p. 104). Nas reflexões de Ribeiro (2008, p. 18), “o suposto bem comum é, na verdade, um bem de classe, e que os sacrifícios que se fazem em nome da Pátria são desigualmente repartidos e, sobretudo, jamais põem em xeque a dominação de um pequeno grupo sobre a maioria”.

De fato, como assevera Poulantzas (1985, p. 144), “o Estado capitalista constitui a burguesia como classe política dominante”, caracterizando o Estado como palco orgânico de luta dos interesses da burguesia. Especialmente em nossa sociedade brasileira, que desconhece a verdadeira prática de cidadania historicamente negada às classes subalternas. A própria “Proclamação da República” (ou golpe de Estado), que derrubou o Império em 1889, foi organizada e executada por uma parte minoritária da elite militar, o Clube Militar, em razão de seus interesses e paradigmas², caracterizando o que Celso Castro (2000, p. 8) apontou como o “pecado original” da república brasileira.

² Influenciada pelo Positivismo de Comte, a elite militar tinha como lema a “Ordem e Progresso”, a qualquer custo. Essa elite não era representativa nem no estamento militar, não havia graduados (sargentos, cabos, soldados), somente alguns oficiais superiores, um general (Deodoro da Fonseca) e alunos da Escola Militar.

Faria (2011, p. 74) afirma a respeito, "Pensar a República é pensar o Brasil em sua dimensão inconclusa, de um destino histórico cindido entre a tradição e os clarins longínquos da modernidade". Nesses termos, imaginar a República no Brasil seria indagar sobre a nossa trajetória de subserviência ao grande capital, que tem convertido interesses em direitos. Vianna e Carvalho (2008, p. 153) assinalam que o papel civilizatório propicia a passagem do interesse egoísta para o interesse coletivo. Passagem essa que supõe a deliberação e a agregação da vontade, traduzindo-se na intenção de criar o direito como obra continuada de todos.

No contexto da educação pública brasileira, destacamos as reflexões da historiadora Maria Yedda:

A instrução primária jamais foi assegurada a todos, nem mesmo agora, decorridos 170 anos da Independência.

De fato, a tradição da escola pública é tênue no Brasil, em face dos *interesses privatistas e comerciais (lucros) predominantes a partir do período republicano*, refletindo a divisão fundamental do país, jurídica até 1988, econômica, cultural e social, ontem e hoje (LINHARES, 1991, p. 4, grifos nossos).

Quais seriam, portanto, as tensões e contradições dessa escola republicana, pública e laica?

Metodologia

Sob a problemática citada no questionamento anterior, este estudo tem perspectiva qualitativa e segue a metodologia dialética histórica, conforme Frigotto (2008), ao buscar refinar as reais leituras de textos e contextos nesse período histórico (1960-1983).

A recuperação desse momento da história da educação é balizada em um estudo que desvele as tensões, contradições e possíveis legitimações de ações, que objetivavam princípios e intenções pautadas no coletivo das classes populares, classes que, historicamente, foram silenciadas na construção de um projeto de nação.

Este trabalho é movido pela busca de rememorar o passado, recobrar detalhes, discutir motivos, confrontar opiniões, desvelando um período histórico marcado por transformações e turbulências na área política e educacional da cidade do Rio de Janeiro.

O resgate crítico da produção teórica foi realizado por meio de pesquisas bibliográfica e documental, que possibilitaram a reflexão sobre o conhecimento associado à temática, permitindo analisar as tensões políticas da educação fluminense.

A escola republicana: tensões e contradições

A carta de 1988, consoante Vianna e Carvalho (2008), estendeu direitos, promoveu o acesso aos procedimentos que levaram à elaboração das leis e mesmo ao controle da sua produção. Logo, foi uma combinação que permitiu integrar ações da vida associativa com seus órgãos de representação. Nesse

exercício de democracia política, a República se recria por baixo, enraizada nos interesses e nas expectativas de direitos das classes populares, historicamente excluída.

A própria gênese da república brasileira pode ser percebida como resultado de uma extensa trajetória de redemocratização da esfera pública, permeável à vontade de indivíduos (VIANNA; CARVALHO, 2008) e, conseqüentemente, dos grupos que os representam, envolvendo diversas territorialidades políticas. Como corrobora Poulantzas (1985, p. 147), embora as frações burguesas, em diferentes frações, façam parte do bloco de poder nos Estados capitalistas, “não é apenas o capital monopolista que ocupa o terreno de dominação política”.

Nas palavras de Cristovam Buarque (1995, p. 63), quando houve a oportunidade da mudança, na década de 1960, ao invés das reformas de base anunciadas por João Goulart em março de 1964, “as elites brasileiras optaram pela imitação dos modelos sociais importados”, justamente aquilo a que o projeto *darcyniano*³ de sociedade se contrapunha: as cristalizações fossilizadas dos modelos hegemônicos, subalternos à ordem capitalista, fazendo que a sociedade brasileira caminhasse para um *apartheid* social, dominada pelo ideário burguês. Como afirma Leite Filho:

[...] os latifundiários temiam a lei da Reforma Agrária que [...] seria inevitável. [...] o governo norte-americano então planejou e articulou o golpe para evitar a aplicação da Lei da Remessa de lucros que poria a termo a espoliação do Brasil pelas empresas multinacionais. (Leite Filho, 2008, p. 366)

No contexto da década de 1960, o período ditatorial incrementou os elementos do economicismo, associando e propalando o processo de educação como capital humano, produtor de competências. Tal tendência em educação é resultado do exercício do modelo empresarial, burguês, que se baseia na racionalização e efetividade dos resultados, característica singular do sistema de produção capitalista. Investir em educação seria possibilitar o desenvolvimento econômico. Portanto, atrelar a educação à teoria do capital humano se tornou relevante.

Para Frigotto (2010), dois aspectos básicos ocupam a literatura da educação como capital humano. Primeiro, a tentativa de mensurar a educação sobre o desenvolvimento, a fim de projetar e prever necessidades de mão de obra e níveis de instrução. O segundo, o pressuposto da educação como produtora da capacidade de trabalho, ou seja, como geradora de diferentes capacidades de trabalho, produtividade e renda. “O economicismo serviu às forças promotoras do golpe, da base conceptual e técnica à estratégia de ajustar a educação ao tipo de opção por um capitalismo associado e subordinado ao grande capital” (p. 46).

³ Darcy Ribeiro desenvolveu estudos indelévels para pensar um novo projeto de sociedade para o Brasil, contrapondo-se às cristalizações fossilizadas dos modelos europeus de civilizações humanas, o que é possível relacionar às ditas cristalizações hegemônicas citadas por Gramsci (1968), em suas ponderações sobre a intelectualidade tradicional sul-americana que não desafia os saberes dos colonizadores.

A questão do desenvolvimento econômico estava associada à relação Brasil-Estados Unidos. Para a geopolítica estadunidense, o Brasil era significativo para suas formulações no contexto da Guerra Fria. A nova potência (ou propaganda de potência) sul-americana, o Brasil, seria um tipo de enclave subimperialista para impedir a "invasão comunista" (MATHIAS, 2004; DOCKHORN, 2002). Essa parceria chamou a atenção de nossos vizinhos sul-americanos e prejudicou as relações internacionais regionais, assim como o papel do Brasil para com as classes populares do subcontinente, conforme Gosálvez (1977), durante a ditadura:

Ha de advertirse además que el monto de las inversiones norteamericanas en el Brasil es gigantesco y supera al que se hizo y se hace en otros países continentales. *¿Sería excesivo suponer que los intereses norteamericanos de la plutocracia imperialista de Wall Street – no nos referimos al ciudadano común norteamericano – están comprometidos en la empresa brasileña, sin tomar en cuenta lo que ésta puede significar para la seguridad e integridad del resto de la América meridional? [...]*

Queda a los pueblos, sus estudiosos, masas obreras, campesinos, estudiantes, clase media progresista, y a todos aquellos que buscan el triunfo de la verdad y la libertad, de la justicia y el derecho, formar un frente de opinión para detener y frustrar los planes que aquí hemos estudiado y denunciado. ¡El porvenir de la América indohispánica está en el tapete! Gosálvez (1977, p. 192-193, grifos do autor)

Esses pressupostos geopolíticos estavam contidos na Doutrina de Segurança Nacional, difundida pela Escola Superior de Guerra (ESG), que, entre outras postulações, apregoava que a segurança se apoiaria na "capacidade de acumulação e absorção de capital, na qualidade de sua força de trabalho, no desenvolvimento científico e tecnológico e na eficácia de seus setores industriais" (DOCKHORN, 2002, p. 199) para o projeto de "Brasil Potência". Ou seja, a visão de desenvolvimento era direcionada aos ideais economicistas burgueses, não respeitando o ideário republicano. Segundo Santos (2011), alguns dos principais doutrinadores da ESG foram os generais Golbery do Couto e Silva e Carlos de Meira Mattos.

Golbery do Couto e Silva foi Chefe do Serviço Nacional de Informações (SNI) em 1964, coordenando o *modus operandi* do Destacamento de Operações de Informações do Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI). Entre 1954 e 1964, por diversas vezes, Golbery tentou impedir as ações pró-trabalhadores e as reformas de base de Jango. O militar, quando professor da ESG, elaborou um manifesto contra o aumento de 100% do salário mínimo proposto por Jango no governo de Getúlio Vargas. Em 1961, por ocasião da renúncia de Jânio Quadros, Golbery, como secretário geral do Conselho de Segurança Nacional, tentou impedir a legítima posse de João Goulart (FREITAS, 2004). Nas palavras de Saviani (2008, p. 354), Golbery "participou ativamente da via política do país [...] atuando nos bastidores, com o que se transformou na eminência parda do regime militar instaurado em 1964".

O que se observa é que seu pensamento era a favor de um expansionismo a partir de investimentos americanos, que conteriam “a ameaça comunista” e projetariam o Brasil como potência:

Quando vemos os EUA negociarem a peso de dólares e auxílios vultuosos de toda a espécie [...] o apoio e a cooperação de povos [...] da Europa Ocidental, do Oriente Médio e da Ásia – justo nos parece *fazamos valer os triunfos altamente valiosos de que dispomos*, para obter os meios necessários [...] Também nós podemos invocar um destino manifesto, tanto mais quanto ele não colide no Caribe com os de nossos irmãos do Norte [EUA] (SILVA, 1981, p. 52, grifos nossos).

O destino manifesto brasileiro e a subsequente liderança no subcontinente sul-americano passariam pelo *estabelecimento de uma aliança privilegiada com os Estados Unidos* (a nação irmã do Norte). Tal aliança contribuiria não só para a defesa da civilização ocidental, mas de igual modo seria sinônimo de reconhecimento ao Brasil do seu estatuto de potência emergente das relações internacionais (FREITAS, 2004, p. 54, grifos nossos).

Importava, por conseguinte, melhorar as condições materiais da população mediante uma racional e objetiva aceleração do seu nível de vida (desenvolvimento planejado), eliminando então as condições propícias a germinação do ‘vírus comunista’ (FREITAS, 2004, p. 60).

Carlos de Meira Mattos foi professor da ESG e, em 1968, chefiou uma Comissão que “avaliou” a educação universitária, a fim de “estudar e propor soluções para o bloqueio das atividades do movimento estudantil” (MACHADO, 2006, p. 2). O seu relatório, juntamente com o relatório Atcon, da *United States Agency for International Development* (Usaid), e o fórum “A educação que nos convém” (iniciativa conjunta do governo, PUC-RJ e Jockey Club do Brasil) (MATHIAS, 2004), estruturou a reforma universitária de 1968. Seu pensamento denota a doutrina do golpe de 1964:

De 1949 a 1964, durante 14 anos, a ESG não teve influência maior nas decisões de governo. Entretanto, formulou sua doutrina de segurança nacional e pesquisou [...] tentativas de selecionar rumos para o nosso desenvolvimento. Quando veio a Revolução [*sic*] de 1964, a doutrina da Escola Superior de Guerra já estava formulada e exercitada (MATTOS, 2011, p. 145).

Cabe destacar que sua visão de desenvolvimento possuía cunho economicista, identificando, por trás do Golpe de 1964, os interesses da burguesia:

Cumprir-se-á, assim, a missão dos idealizadores do Movimento de 31 de março. Para chegarmos a esse desiderato, a estratégia há de ser da produção acelerada de bens e serviços e a conquista tenaz da tecnologia moderna, a fim de assegurar, em ritmo rápido, o progresso social, corrigir as desigualdades de renda, absorver os contingentes anuais de mão-de-obra e alcançar a tranquilidade (MATTOS, 2011, p. 158).

Naquele cenário político, corrigir as desigualdades e garantir o progresso social não apontavam atenção à educação das classes populares, e sim o fomento ao capital humano. Em nossa percepção, o interesse seria manter o *status quo*, importante para a mão de obra barata. Nessa moldura, a educação serviria para a construção da hegemonia e do controle social pelas classes.

Como consequência dessa doutrina, "aumentou-se o peso relativo das carreiras tecnológicas em detrimento das humanidades, cumprindo inclusive proposta da Usaid"⁴ (MATHIAS, 2004, p. 166). Mathias (2004) interpreta⁵ que, para a ditadura, a reforma do ensino médio era medida indispensável para o "crescimento" do ensino superior, devendo ser profissionalizante, inclusive para desviar para o mercado de trabalho as demandas potenciais e excedentes⁶ dos cursos superiores.

Portanto, os empresários "eram aqueles que necessitavam de mão de obra especializada que queriam o segundo grau profissionalizante" (MATHIAS, 2004, p. 167), o que foi articulado por parlamentares paulistas e efetivado desde acordos entre o governo e a classe burguesa. Afinal, "A tecnocracia pressupõe uma neutralidade em que as estimativas de lucro, cultura imprescindível para o capitalismo, são a base de planejamento" (SANTOS, 2011, p. 210), substituindo a essência política pela técnica, opondo-se a eficiência à participação.

De acordo com o pensamento de Frigotto (*apud* ALGEBAILLE, 2009), a educação passou a ser uma espécie de galinha dos ovos de ouro, capaz de nos tirar do atraso, para nos situar entre os países "desenvolvidos", sob o pretexto de facultar a mobilidade social. O próprio Meira Mattos (*apud* MACHADO, 2006, p. 21, grifos nossos) confirmou essa visão da educação tecnicista para o desenvolvimento a qualquer custo:

[...] a única maneira de o Brasil crescer é o desenvolvimento. E o grande passo de desenvolvimento que o Brasil deu foi na década de 1960. Na década de 1970, o Brasil passou de 47º na economia mundial para 8º. Uma coisa bárbara [...] você para desenvolver você precisa de grandes especialistas no assunto na coisa que você vai desenvolver, você precisa de um quadro de técnicos sobre o assunto. Os grandes especialistas estão na direção e o técnico é que executa.

Tal projeto desenvolvimentista, balizado em competências tecnicistas, conduziu um processo educativo alheio ao desvelamento da realidade das classes populares e distante da formação do aluno crítico e reflexivo. Logo, iniciativas ou experiências que viabilizassem movimentos de consciência popular seriam consideradas subversivas e "politicamente perigosas". Nas palavras de

⁴ O acordo MEC/Usaid significou uma forma de intervenção na política educacional brasileira, principalmente pela presença de assessoria no acompanhamento e nos princípios ideológicos na elaboração dos seus planos (SANTOS, 2011, p. 177).

⁵ A partir de entrevista com Jarbas Passarinho, que foi Ministro da Educação no período de 1969 e 1974.

⁶ Na década de 1960, havia um grande número de aprovados nas universidades, porém, devido às poucas vagas, esses aprovados não se matriculavam – tornavam-se excedentes.

Meira Mattos, "era preciso conter a politização das escolas" (*apud* MACHADO, 2006, p. 9).

A Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) foi um exemplo dessa contenção. Em 1966 foi extinta, e, nas palavras da historiadora Maria Yedda⁷, porque "foi dada como responsável pela 'anarquia estudantil', isto na cabeça dos coronéis 'democráticos'" (*apud* CREP, 2007, p. 138), "seus professores e alunos foram perseguidos, alvo de inquéritos policiais militares, entre 1964 e 1966" (*apud* SILVA, 1985, p. 95). Em seu caso particular, Maria Yedda foi indiciada mesmo antes de depor em 1965 (CREP, 2007).

As disputas territoriais políticas eram permanentes àquela época na própria FNFfi, onde:

[...] a delação foi um comportamento constante, voluntário e contagiante [...] [com professores oportunistas desempenhando] o papel de fazer listas, relatar reuniões, apontar colegas e alunos, destruindo carreiras, causando guerra psicológica e criando as condições para prisões, tortura e morte (SILVA, 2012, p. 83).

Com o advento do Ato Institucional Nº 5 (AI-5), em 1968, a ditadura endureceu (LINHARES *apud* CREP, 2007), suprimindo as garantias individuais, públicas ou privadas, e concedendo aos militares o poder para proibir a manifestação política de professores, alunos e funcionários. Através de ações truculentas, instauraram uma espécie de terror nas universidades e escolas, onde processos sumários e arbitrários aposentavam ou demitiam professores. O historiador Francisco Carlos relata sua própria prisão, tortura e perseguição:

Fora preso e torturado, humilhado como não se faz com um homem, no DOI-CODI da Rua Barão de Mesquita [...] Quinze dias na barriga do dragão. Na saída, não houve carinho, não houve efusão [...] Agora havia medo, palpável, úmido e pegajoso. Era procurado nos locais de trabalho, os donos de escola eram pressionados a me demitir, alguém me seguia permanentemente (SILVA, 2012, p. 178-179).

Os anos de chumbo alavancaram um período de medo e ausência do Estado de Direito para as classes populares, trazendo graves consequências para a área da cultura e educação, além de prejuízos políticos. Como asseveram Vianna e Carvalho (2008):

O regime militar, se trouxe o resultado de uma nova onda expansiva do capitalismo brasileiro, produziu também, do ponto de vista da sociabilidade e de vertebração associativa, uma verdadeira lesão no tecido social, aprofundando a atitude de indiferença política da população e dificultando, pela perversão individualista, a passagem do indivíduo a cidadão, especialmente no caso dos setores subalternos. (Vianna e Carvalho 2008, pp. 149-150, grifos nossos)

A pesquisa destaca que a escola dualista é uma consequência dessas disputas de territorialidade política: havia projetos educativos diferenciados,

⁷ Maria Yedda foi professora catedrática da FNFfi, sendo a primeira mulher a ser professora catedrática do Brasil.

ainda que velados, um para a elite e outro para a classe popular. Vale ressaltarmos, também, que uma visão minimalista acerca da análise da educação ia de encontro ao entendimento que a educação é constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade classista, desigual e com marcas históricas específicas. O discurso da época apregoava que o "Brasil tinha encontrado seu caminho para o desenvolvimento e a eliminação das desigualdades, não pelo incentivo ao conflito de classes, mas pela equalização do acesso à escola" (FRIGOTTO, 2010, pp. 44-45).

Todavia, o projeto economicista da ditadura tornou-se insustentável com a crise política no Oriente Médio e a conseqüente alta dos preços do petróleo no final na década de 1970. Como assevera Santos (2011, p. 218), "O esgotamento do modelo econômico, os desdobramentos das crises do petróleo no mundo e *as iniciativas sociais em defesa ao retorno do Estado de Direito* compuseram o cenário introdutório para a caracterização dos anos de 1980". Ao mesmo tempo, as iniciativas sociais conduziram a um processo de reagrupamento de forças políticas, tanto no exterior, com a contribuição de exilados, quanto no Brasil, com professores, movimentos estudantis, sindicatos, trabalhadores e parte da classe política.

Alguns sobreviventes à luta armada e militantes mais jovens apostavam na possibilidade de recuperar a vocação popular e a capacidade de mobilização das massas do antigo trabalhismo, redefinindo-o e atualizando-o mediante a incorporação de novos temas da agenda política brasileira e internacional (SENTO-SÉ, 2007, p. 433).

Um dos novos temas pensamentos estudados foi o de Gramsci, como aponta Coutinho (1990):

[...] nesse novo ciclo, Gramsci já não foi apresentado apenas como filósofo, mas sobretudo como o maior teórico marxista da política; nesse sentido, sua obra era apontada como capaz de fornecer os fundamentos para uma concepção do socialismo adequada às necessidades do país moderno e 'ocidental' em que o Brasil dos anos 70 havia se convertido. (Coutinho 1990, p. 61)

No final da década de 1970, novos temas e ciclos proporcionaram alicerce para a formação de partidos, e, conseqüentemente, de seus documentos e da produção de seus intelectuais, como ocorreu com o Partido dos Trabalhadores (PT) (COUTINHO, 1990) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT). Outra expressão de oposição ao momento antidemocrático do país, conforme aponta Faria (2011) na área da educação, foi o surgimento de movimentos sociais como a Sociedade Estadual dos Professores do Rio de Janeiro (SEP/RJ), em julho de 1977. Em 1979, houve o primeiro movimento de massas pós-1964: a paralisação por tempo indeterminado dos professores fluminenses. Depois desse evento, o SEP passou a ser respeitado como legítimo representante dos professores públicos do Rio de Janeiro.

Ademais, o legado trabalhista, na linha Vargas-Jango-Brizola, tornou-se singular nesse reagrupamento de forças, a partir de um discurso moderno, com

referências na social-democracia europeia e com vertente na Internacional Socialista (SANTOS, 2011), de quem Leonel Brizola (PDT) foi vice-presidente⁸.

A arena na luta pelo poder também se manifestou no campo trabalhista, afinal perpassando pela disputa entre Brizola e Ivete Vargas que, defendendo os preceitos ideológicos de Getúlio Vargas e João Goulart, disputaram a legenda do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)⁹, processo manipulado pelo general Golbery, com a intenção de esvaziar a liderança carismática de Brizola, ex-deputado federal e ex-governador gaúcho de 1959 a 1963.

Nessa emblemática disputa política, o governo federal garantiu a histórica legenda do PTB à Ivete Vargas, iniciando uma nova trajetória política desse partido, através de um pragmatismo numa perspectiva de negociação¹⁰ em troca de cargos no Estado. Assim, restou a Brizola a fundação de uma nova sigla, o Partido Democrático Trabalhista (PDT), ocorrida em Lisboa¹¹. Numa tentativa de recuperar o trabalhismo histórico brasileiro e de modernizar o discurso dos anos 1950-1960, o PDT aproximou-se do socialismo europeu (SANTOS, 2011, p. 221), "deixando suas marcas na formação da mentalidade histórica e política brasileira" (FARIA, 2011, p. 76).

Ainda nesse quadro de disputa política, surgiu o Partido dos Trabalhadores (PT), que se constituiu a partir dos setores vinculados aos movimentos sociais, entre eles os sindicatos e o campo popular da igreja, através da Teologia da Libertação¹². A bandeira ideológica era combater o

⁸ Nas palavras de Brizola (*apud* BANDEIRA, 1979, p. 195), "A Internacional Socialista é mais um fórum de partidos afins, não é uma organização vertical que obrigue seus membros a uma disciplina tolhendo-lhes a liberdade [...] Nem mesmo marxista sou. Não aceito, porém, qualquer forma de macartismo como política".

⁹ O "velho" PTB "foi criado por Getúlio com o objetivo de captar o apoio e os votos do operariado, que já constituía numa força política respeitável, dada a aceleração do processo de industrialização" (SAVIANI, 2008, p. 279). O PTB era "extremamente heterogêneo com características nacionalistas acentuadas, estatizantes em relação à economia [...] Seu reformismo buscava, fundamentalmente, superar o atraso e a pobreza [...] [era] um partido como instrumento de reforma, de mudança, de superação da estrutura social brasileira" (SILVA, 2010, p. 358). Era representante de João Goulart, do trabalhismo e das reformas de base do período pré-golpe.

¹⁰ Um exemplo recente do atual pragmatismo negociador foi o do líder do PTB, deputado Roberto Jefferson, que estava sendo acusado de participar de corrupção nas empresas de Correios e Telégrafos em 2007. Conforme Vieira (2012), para desviar o foco das acusações contra ele, o parlamentar delatou a existência de um esquema de corrupção no qual o partido do governo ofertaria um suborno mensal, por isso "mensalão", a deputados da base aliada, para que estes apoiassem seus projetos.

¹¹ A Carta de Lisboa foi resultante do Encontro dos Trabalhistas no Exílio com os Trabalhistas no Brasil, ocorrido em Lisboa, entre 15 e 17 de junho de 1979. Esse Encontro coincidiu com a última fase do projeto de anistia, que concederia os direitos políticos aos cassados e retorno aos exilados. [...] Uma operação especial foi montada para a volta de Brizola (LEITE FILHO, 2008) e refundação do PTB. Como a legenda do PTB ficou com Ivete Vargas, Brizola criou o PDT.

¹² A Teologia da Libertação foi articulada como ponto de apoio e fundamentação teológica às lutas políticas das Comunidades Eclesiais de Base, que surgiram na década de 1960 sob influência de Leonardo Boff, Gustavo Gutiérrez, entre outros. Seria uma renovação da Igreja no Continente, uma reflexão sobre os problemas sociais a partir de uma reflexão crítica dos Evangelhos. Nas palavras de Frei Betto (1985, p. 7, grifos nossos), as Comunidades Eclesiais de Base "são *comunidades* porque reúnem pessoas que têm a

modelo liberal de democracia, garantindo os interesses da classe trabalhadora.

Esse novo trabalhismo se alicerçou também no pensamento de Darcy Ribeiro e em suas reflexões sobre o povo brasileiro. Porquanto, o Partido Democrático Trabalhista (PDT) centrou o planejamento de suas ações nas minorias, na *ninguendade*¹³, privilegiando as classes populares em seus projetos. E o Rio de Janeiro, por sua efervescência cultural e acadêmica, foi retomado¹⁴ como centro de reflexão sobre o Brasil, tendo como pano de fundo seus problemas sociais.

Os dilemas e as territorialidades políticas demarcam o Estado fluminense naquela década de 1980; enquanto arena privilegiada das incertezas republicanas desde 1889 (SANTOS, 2011), a cultura política antirrepublicana fluminense foi marcada pelas práticas políticas clientelistas, personalistas, nepotistas e autoritárias (FARIA, 2011). Como postula Maria Yedda, “uma sociedade baseada na escravidão demora a construir-se enquanto sociedade livre e aberta. Até absorver estes três séculos de escravidão, transformar-se numa sociedade democrática, é muito complicado” (LINHARES *apud* CREP, 2007, p. 147). Dentro desse quadro, continua suas reflexões: “Uma escola de uma área muito pobre era diferente de uma área de classe média” (LINHARES *apud* CREP, p. 149).

Muito além do histórico da escravidão ou da cartografia da pobreza fluminense, a trama política que se desenrolou no Rio de Janeiro revela um momento histórico selado por lutas, negociações e ações emblemáticas para a educação, seus profissionais e os sindicatos que os representavam.

Em 1982, aconteceram as eleições diretas para governadores em todos os estados brasileiros. No Rio de Janeiro, venceu Leonel de Moura Brizola, filiado ao PDT, tendo como vice-governador o antropólogo Darcy Ribeiro, que assumiu a pasta da cultura no Estado e seria o presidente do I Programa Especial de Educação (I PEE)¹⁵.

mesma fé, pertencem à mesma Igreja, moram na mesma região. Motivadas pela fé, essas pessoas vivem em comum-união em torno de seus problemas de sobrevivência, de moradia, de lutas por melhores condições de vida e de anseios e esperanças libertadoras. São *eclesiais*, porque congregadas na Igreja como núcleos básicos de comunidade de fé. São de *base*, porque integradas por pessoas que trabalham com as próprias mãos (*classes populares*): donas-de-casa, operários, subempregados, aposentados, jovens e empregados dos setores de serviços, na periferia urbana, na zona rural, assalariados agrícolas, posseiros, pequenos proprietários, arrendatários, peões e seus familiares. Há também comunidades indígenas. Segundo estimativas não oficiais, existem no país, atualmente, 80 mil comunidades eclesiais de base, congregando cerca de dois milhões de pessoas carentes e oprimidas”.

¹³ Tal como analisa Miglievich (2012, p. 132, grifos da autora) sobre o pensamento de Darcy Ribeiro: “Se nascemos *ninguém*, recusando a *mãe Índia* ou a *mãe preta* e rejeitados pelo pai português (o europeu), é dialeticamente de nossa *ninguendade*, do *não ser* que brasileiros se ergueram como um [...] povo”.

¹⁴ O Rio de Janeiro [...] transformou-se no lugar histórico do presente-futuro daqueles que participaram da fundação do regime, de suas contradições e impasses (SANTOS, 2011, p. 31).

¹⁵ O I PEE (1983-1986) teve como fazimento principal a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), instituições para cerca de 1.000 alunos em tempo integral no espaço escolar. Foram planejadas 500 unidades escolares, com concepção administrativa e

O cenário fluminense no período estudado é tomado pelo acirramento entre o brizolismo e o antibrizolismo, reiterando ser impossível pensar o Rio de Janeiro sem essa clivagem (FARIA, 2011). As ações do brizolismo eram fundamentadas no legado das características do trabalhismo histórico, bem como em ações que possibilitavam a mobilização social, muito embora o PDT tivesse a hegemonia mais concentrada na capital.

Num contexto de oposição ao regime autoritário de 1964, Santos (2011, p. 223) rememora que:

No Rio de Janeiro, com a eleição de Brizola, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), surgiu uma oposição que rompeu com a hegemonia do PMDB. Sendo um dos epicentros da crise de 1964, a figura de Brizola suscitava sentimentos extremos; primeiro da parte do regime que agonizava, temeroso pelo incêndio de um possível discurso antimilitar e revanchista de uma liderança que se constituiu historicamente em defesa da legalidade, na confirmação de Jango como presidente, após a renúncia de Jânio Quadros e na própria resistência sulista ao golpe de 1964; por outro lado, o carisma político do gaúcho e sua fácil comunicação e linguagem direta com as camadas populares desencadearam um processo eleitoral febril no Rio de Janeiro, num lastro de aceitação das ideias brizolistas incapaz de garantir vitórias aos campos políticos que se apresentavam; a tentativa de modernização do regime a partir da candidatura de Moreira Franco, do PDS; a continuidade do Chaguismo com a candidatura de Miro Teixeira, do PMDB; a tentativa de ressurreição do Lacerdismo com Sandra Cavalcanti, do PTB; e o projeto de esquerda do PT, na candidatura de Lisâneas Maciel. Da vitória de Leonel Brizola, ficou a tentativa dos setores vinculados ao regime de manobrar os resultados eleitorais no caso da Proconsult.

Assim revelada a farsa do Proconsult¹⁶, a gestão brizolista foi se consolidando e buscou distanciamento de uma “velha” República que afugentava a participação popular nos movimentos por um país melhor.

pedagógica próprias. Tais centros tinham como concepção a ideia de que o aluno de comunidades populares deveria permanecer mais tempo na escola, devido à vulnerabilidade social. No entanto, essa quantidade perfazia apenas um quinto do conjunto de alunos do estado do Rio de Janeiro. Seu projeto justamente visava a mitigar o cenário de analfabetismo crônico e descaso público, que demonstravam que “a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade, enferma de desigualdade e de descaso por sua população” (MAURÍCIO, 2006, p. 66).

¹⁶ Conforme Faria (2011), a operação *Proconsult* ocorreu em 18 de novembro de 1982, quando houve uma tentativa de fraude dos resultados das eleições para governador do Rio de Janeiro. Pela fraude, veiculada pela Rede Globo e apoiada pelo SNI, Moreira Franco seria o eleito, em vez de Leonel Brizola. Após um mês de pressões e denúncias de manipulação de votos, o TRE divulgou o resultado oficial da primeira eleição direta para governador do Rio de Janeiro depois da instauração do regime militar. Leonel Brizola, do PDT, venceu com 1.709.264 (34,2%) contra 1.530.728 (30,6%) de Moreira Franco, do PDS, que ficou em 2º lugar. A demora ficou por conta da Proconsult [daí o nome], responsável pela computação dos resultados, que chegou a pressionar a Rádio Jornal do Brasil, que fazia a apuração paralela. Da madrugada de quarta-feira, dia 17, até às 7h de domingo, Arcádio Vieira,

A predominância nas relações político-partidárias fluminenses ainda trazia elementos da hegemonia chaguista, expressa em práticas clientelistas, que iam de encontro ao Estado Moderno. O que se sinaliza é que, imbuídas pela lógica chaguista, ainda permaneciam algumas manobras políticas que usurpavam o direito de cidadania, por meio do uso da “máquina política” que facilitava o suborno, a corrupção, a manipulação eleitoral, entre outras práticas antidemocráticas.

O pensamento educacional em prol da escola pública foi se adensando, através da mobilização do “Encontro de Mendes”, apontando propostas que conduziram a um novo desenho arquitetônico e pedagógico, tendo o aspecto do tempo integral como elemento diferenciado, garantidor de uma educação mais completa às crianças.

No entanto, a rejeição e contradições estavam presentes, pois

[...] pensar a república nos moldes chaguistas remetia a processos antirrepublicanos de esvaziamento de sentidos das instituições sociais, como o de uma escola pública que efetivamente garantisse o direito à educação de qualidade para os setores populares historicamente excluídos (FARIA, 2011, p. 67).

No que tange ao professorado fluminense, alguns educadores combatiam tais práticas no seio das escolas públicas, mas outra parcela de professores se beneficiava dessa rede clientelista, utilizando a política de concessão de benefícios e favores associados a barganhas na área da educação, como transferências de escola e nomeações de diretores.

Nesse contexto em que as práticas chaguistas mobilizavam opiniões e adesões por parte da sociedade civil, em que movimentos de resistência tentavam semear ideias com o intuito de mudar aquela realidade fluminense, o projeto educacional dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foi se implantando, incutindo um pensamento rumo à utopia de um “socialismo moreno” (SANTOS, 2011) do povo brasileiro. Tratava-se de superar a *ninguendade*, tornando-se um legado para a política educacional fluminense.

A concepção pedagógica dos CIEPs era pautada no entendimento de que o aluno proveniente de famílias mais pobres deveria ficar mais tempo na escola, distanciando-o do trabalho infantil e/ou da vulnerabilidade social. Outro princípio educativo bastante defendido na implantação dos CIEPs foi assegurar o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto, ou seja, a instituição escolar deveria fomentar a ponte entre a bagagem cultural que o aluno trazia para a escola e agregá-la ao conhecimento formal, historicamente acumulado na sociedade.

Como o projeto dos CIEPs era mais voltado para as classes desfavorecidas, os prédios escolares foram construídos em área da grande periferia do Rio de Janeiro, contemplando, em particular, a Baixada Fluminense (CAVALIERE e COELHO, 2003), pois

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus

diretor da empresa, tentou convencer o jornalista Procópio Mineiro, editor da Rádio JB, a mudar os números que vinha divulgando (SOUZA, 2012, p. 14).

alunos, provenientes dos segmentos sociais mais pobres, o Ciep compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o Ciep supre as necessidades alimentares dos seus alunos (RIBEIRO, 1986, p. 47).

Não obstante, Luiz Antônio Cunha (2005) posiciona-se contrariamente à política implementada nos CIEPs, afirmando que essa política de escolas de tempo integral desencadeou uma ferrenha dualidade entre os CIEPs e as "escolas convencionais". Segundo esse autor, havia diferenciação nos processos seletivos para docentes, bem como um financiamento singular para essas escolas conhecidas como "brizolões".

Embora o Encontro de Mendes e, conseqüentemente, o I PEE tenham sido concebidos como espaço de discussão, possibilitando a participação de todo o professorado do Rio de Janeiro, alguns desses profissionais se negavam a colaborar, pois alegavam que essa política educacional tinha "um caráter monumentalista e eleitoreiro na construção de prédios, como se fosse condição indispensável para se oferecer educação de rico para aluno pobre" (CUNHA, 2005, p. 150).

Em meio a essas disputas, ratificamos a assertiva de Chagas (2012, p. 140): "Se os CIEPs, em meio a aproximações e dissensões de todo gênero, sucumbiram, então não houve vitoriosos. Mais uma vez, perdeu toda a sociedade".

Considerações finais

Ao longo do artigo, percebemos como o pensamento educacional foi balizado por diversas frentes de caráter antagônico, cujo objetivo era um esfacelamento de uma política educacional que detivesse um projeto de qualidade social para os equipamentos que conduziam a instrução para a classe popular.

Em meio a tantos dissensos e interesses de classes imbuídos nas diversas bandeiras de luta, que ora se articulava com a classe popular e ora se contrapunha ferrenhamente a ela, os CIEPs foram um projeto pensado e construído para combater as desigualdades sociais e educacionais, características que historicamente foram enraizadas no seio da história da educação no Brasil.

Vimos, anteriormente, que a construção da nação republicana foi edificada com o labor de muita luta política, que permanece até os dias atuais, mas que a essência do termo, por vezes, é esquecida quando é associada a posturas clientelistas e corporativas, algo bem observado no período chaguista aqui estudado.

Com a recuperação histórica da educação fluminense no período da redemocratização do país, observamos que *se as mudanças foram realizadas, foi pela possibilidade das condições que foram postas*. Assim, entender a construção histórica pela qual se consolidaram os Centros de Educação Pública no Rio de Janeiro é associá-los a uma nova teoria de entender a educação por meio da ampliação do tempo escolar, ampliação essa que possibilita afastar

inúmeras crianças e adolescentes da vulnerabilidade social, favorecendo novas experiências culturais e educacionais em prol de uma cidadania ativa.

Portanto, criança e adolescente no interior dos prédios escolares não seria pragmatismo, mas, sim, coerência de fomentar uma educação balizada na formação do indivíduo pleno, concernente a todas as faculdades elementares que são necessárias ao desenvolvimento humano, quais sejam intelectuais, físicas, culturais, psicológicas e políticas.

Referências

- ALGEBAILLE, E. 2009. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina
- BANDEIRA, M. 1979. *Brizola e o trabalhismo*. 2a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BETTO, F. 1985. *O que é Comunidade Eclesial de Base*. [S. l.]: Abril Cultural. Disponível em: [<http://www.estef.edu.br/zugno/wp-content/uploads/2011/05/cebs-freibetto.pdf>]. [8 mar. 2015].
- BUARQUE, C. 1995. A aventura da UnB. In RIBEIRO, D. A invenção da Universidade de Brasília. *Carta, falas, reflexões, memórias*. Informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. n. 14. Brasília-DF: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro. pp. 61-74.
- CASTRO, C. 2000. *A Proclamação da República*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. C. 2003. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, pp. 147-174, jul. 2003.
- CHAGAS, M. A. M. 2012. *Animação Cultural: uma inovação na escola pública fluminense dos anos 1980*. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- COUTINHO, C. N. 1990. A cidadania brasileira do marxista italiano Antonio Gramsci. *Teoria & Debate*, São Paulo, n. 9, pp. 58-63, jan.-mar. 1990.
- CREP (Centro de Referência da Educação Pública). 2007. *Memórias da Educação Pública: depoimentos de secretários de educação*. v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: SME/CREP.
- CUNHA, L. A. 2005. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortêz.
- DOCKHORN, G. V. 2002. *Quando a ordem é segurança e o progresso é desenvolvimento (1964-1974)*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- FARIA, L. C. M. 2011. *Chaguismo e brizolismo: territorialidades políticas da escola fluminense*. Rio de Janeiro: Quartet.
- FREITAS, J. M. C. 2004. *A Escola Geopolítica Brasileira*. Rio de Janeiro: Bibliex.
- FRIGOTTO, G. 2008. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologias da Pesquisa Educacional*. 11. ed. São Paulo: Cortez.
- FRIGOTTO, G. 2010. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortêz.
- GOSÁLVEZ, R. B. 1977. *Proceso del subimperialismo brasileño*. 3. ed. Nueva York: Maity Publishing Co.
- GRAMSCI, A. 1968. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- LAFER, C. 1989. O significado de república. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, pp. 214-224.
- LEITE FILHO, F. C. 2008. *El caudillo: Leonel Brizola, um perfil biográfico*. São Paulo: Aquariana.
- LINHARES, M. Y. L. 1991. Escola como formação de cidadania. *Jornal do Brasil*, ed. 130, Ideias, Ensaios, , pp. 4-5, 29 dez. 1991.
- MACHADO, O. L. 2006. O relatório do general Meira Mattos em 1968: a educação superior e repressão ao movimento estudantil no Brasil. *Cadernos de História*, Ouro Preto, ano 1, n. 2, set. 2006. pp. 1-21. Disponível em: [<http://www.ichs.ufop.br/cadernosdehistoria/ojs/index.php/cadernosdehistoria/article/view/19>]. [14 fev. 2015].
- MATHIAS, S. K. 2004. *A militarização da burocracia: a participação militar na administração federal das Comunicações e da Educação (1963-1990)*. São Paulo: UNESP.
- MATTOS, C. M. 2011. Brasil: geopolítica e destino. In MATTOS, C. M. *Geopolítica*. v. 1. Rio de Janeiro: FGV. pp. 85-199.
- MAURÍCIO, L. V. 2006. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. *Cadernos CENPEC: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, Educação Integral, Ano I, n. 2*, pp. 57-67, 2º sem. 2006.
- MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. 2012. Da *ninguendade* ao povo brasileiro: um ensaio sobre a antropologia dialética de Darcy Ribeiro. In: MARTINS, P. E. M.; MUNTREAL, O. *O Brasil em evidência: a utopia do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: FGV.
- POULANTZAS, N. 1985. *O Estado, o poder, o socialismo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal.
- RIBEIRO, D. 1986. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch.
- RIBEIRO, R. J. 2008. Democracia versus república: a questão do desejo nas lutas sociais. In BIGNOTTO, N. (org.). *Pensar a república*. Belo Horizonte: UFMG.
- SANTOS, L. A. 2011. *Entre a utopia e o labirinto: democracia e autoritarismo no pensamento educacional brasileiro dos anos 1980*. Rio de Janeiro: Quartet.
- SAVIANI, D. 2008. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- SENTO-SÉ, J. T. 2007. Um encontro em Lisboa: o novo trabalhismo do PDT. In: FERREIRA, J.; REIS, D. A. (orgs.). *Revolução e democracia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SILVA, G. C. 1981. *Conjuntura política nacional: o poder executivo e geopolítica di Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- SILVA, J. L. W. 1985. *A deformação da história ou para não esquecer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- SILVA, F. C. T. 2010. A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização 1964/1984. In: LINHARES, M. Y. (org.). *História geral do Brasil*. 9. ed. Rio de Janeiro: Campos.
- SILVA, F. C. T. 2012. *Vox, vocês: (re)memorar*. Rio de Janeiro: Multifoco.
- SOUZA, S. C.; FARIA, L. C. M. 2008. O ideário republicano de Darcy Ribeiro e o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP): uma experiência fluminense. *Ecos e memórias da Escola Fluminense*. Rio de Janeiro: Quartet.

- SOUZA, S. C. 2012. *O pensamento-ação de Darcy Ribeiro e a universidade brasileira: repensando a universidade necessária*. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- VIANNA, L. W.; CARVALHO, M. A. R. 2008. República e civilização brasileira. In BIGNOTTO, N. (org.). *Pensar a república*. Belo Horizonte: UFMG.
- VIEIRA, R. 2012. O transformismo petista: considerações acerca das transformações históricas do Partido dos Trabalhadores no Brasil. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, Barranquilla, n. 17, pp. 1-58. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-88862012000200003&lng=en&nrm=isso]. [08 mar. 2015].