



UNIVERSIDADE
DO BRASIL

UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

DEUSCÉLIA ALVES SILVA ROCHA

DA CASA PARA A ESCOLA:
como a luta pela moradia tornou possível uma escola de
horário integral

Rio de Janeiro

Setembro de 2010

DEUSCÉLIA ALVES SILVA ROCHA

**DA CASA PARA A ESCOLA:
como a luta pela moradia tornou possível uma escola de
horário integral**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Ana Maria Villela Cavaliere

Rio de Janeiro

2010

DEUSCÉLIA ALVES SILVA ROCHA

DA CASA PARA A ESCOLA:

como a luta pela moradia tornou possível uma escola de horário integral

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ana Maria Vilela Cavaliere (UFRJ)

Prof^ª Dr^ª Libânia Nacif Xavier(UFRJ)

Prof^ª Dr^ª Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (UNIRIO)

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Ana Maria Villela Cavaliere, minha orientadora, por me guiar de forma segura e competente.

Às Professoras Libania Nacif Xavier e Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, membros da banca, pelas valiosas contribuições e estímulos ao meu trabalho.

À colega Michele Pereira Fonseca pela ajuda e empenho dispensados nos momentos difíceis desta pesquisa.

Aos colegas Luiz Felipe de Carvalho e Ana Patrícia da Silva, por abrirem as portas para a realização deste estudo.

À Solange e ao Henrique, da Secretaria do Mestrado em Educação, pela prestimosidade.

Aos colegas do Programa de Mestrado em Educação, por todas as angústias compartilhadas, pelos livros emprestados, pelas risadas, pela convivência.

Aos Professores Rui Pereira e Renato Galves, ex-diretores do CIEP Brizolão 418 Antônio Carlos Bernardes (Mussum), pela motivação ao estudo da Educação Integral.

Aos professores, alunos, funcionários e responsáveis do CIEP Mussum que participaram espontaneamente desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Aos meus pais, Osvaldo (in memoriam) e Teresinha, pelo afeto e incentivo constante, no estudo e na vida.

Ao meu marido, Wilton, companheiro desta caminhada, pelo carinho e apoio.

RESUMO

O objetivo do presente estudo é descrever e analisar o processo de construção do CIEP Brizolão 418 Antônio Carlos Bernardes (Mussum) e da implementação do horário integral alguns anos após sua criação. O CIEP compõe a rede pública estadual do Rio de Janeiro e está situado em uma região ocupada por um Movimento Social, ligado à luta por moradia em áreas urbanas. A escola citada nasceu a partir da reivindicação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e Sem Teto (MSTST), que ocupou uma extensão de terras devolutas do Estado e, posteriormente, exigiu a construção de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), para atender crianças, adolescentes e adultos que habitavam o local. Organizamos o trabalho a partir de três questões de estudo: a primeira questão tratava da relação entre a forma peculiar de criação da escola em foco e os processos internos de sua organização; a segunda questão abrangia as relações entre o movimento social, a luta pela moradia e o movimento pela construção da escola; e a terceira tratava da relação entre o corpo de profissionais da escola e os pais/responsáveis de alunos e comunidade do entorno da escola. Para o estudo histórico do programa dos CIEPs, e em especial, a concepção de escola em tempo integral, nos baseamos nos autores Cavaliere (2000; 2002a; 2002b); Bomeny (2007); Ribeiro (1986); Cavaliere e Coelho (2003); e no que tange aos movimentos sociais urbanos de luta pela moradia e pela educação, procuramos estabelecer um diálogo com autores como Castells (1976; 1983), Touraine (1973; 1977) e Gohn (1991; 1995; 1997; 2002). Este estudo constitui uma pesquisa qualitativa, com abordagem descritiva, caracterizando-se como um estudo de caso. A população pesquisada foi composta por amostras de professores da escola, alunos, moradores da localidade, pais, funcionários de apoio, lideranças comunitárias e gestores da escola que participaram da escola, em diferentes momentos, desde a fase inicial da ocupação de terras que levou à sua criação até o ano de 2008.

Palavras-chave: Escola de horário integral, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e Sem Teto; mobilização comunitária, políticas educacionais no Rio de Janeiro

ABSTRACT

The aim of this study is to describe and analyze the process of building the CIEP Antônio Carlos Bernardes Brizolão 418 (Mussum) and the implementation of full time a few years after its creation. The CIEP composes the public schools of Rio de Janeiro and is located in a region occupied by a Social Movement, linked to the struggle for housing in urban areas. The school it grew out of the claim of the Movement of Landless and Homeless (MSTST), which occupied an area of vacant lands of the state and then required the construction of an Integrated Center of Public Education (CIEP) to meet children, adolescents and adults who lived there. We organize the work from three study questions: the first question was about the relationship between the peculiar form of creation of the school and focus on the internal processes of your organization and the second question included the relationship between social movement, the struggle for housing and the movement for school construction and the third was the relationship between the body of professionals and parents / guardians of students and the community around the school. For the study of the history of the program CIEPs, and in particular the design of school full time, we rely on the authors Cavaliere (2000, 2002a; 2002b); Bomeny (2007), Ribeiro (1986), Cavaliere and Coelho (2003), and in regard to urban social movements fighting for housing and education, we seek to establish a dialogue with authors such as Castells (1976, 1983), Touraine (1973, 1977) and Gohn (1991, 1995, 1997, 2002). This study is a qualitative survey with descriptive approach, characterized as a case study. The research population was composed of samples of school teachers, students, local residents, parents, support staff, community leaders and school administrators who attended the school at different times since the initial occupation of land that led to its creation until the year 2008.

Keywords: School full-time, Movement of Landless and Homeless, community mobilization, educational policies in Rio de Janeiro.

LISTA DE QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

FIGURA1: FOTO DAS PALESTRAS MINISTRADAS POR PAULO DE AQUINO ANTES DA OCUPAÇÃO	51
FIGURA 2:FOTO DA OCUPAÇÃO (1992)	51
FIGURA3:RUA SENDO PROJETADA	56
FIGURA4: RUA JÁ PROJETADA	56
FIGURA5: LOCAL ONDE ERA A OCUPAÇÃO E FOI CONSTRUÍDO O CIEP	57
FIGURA6: VISTA AÉREA DA OCUPAÇÃO E DA ESCOLA	57
FIGURA 7: ATUAÇÃO DO PODER PÚBLICO NA COMUNIDADE	58
FIGURA 8: MELHORIAS NAS COMUNIDADES	58
FIGURA 9: CALÇAMENTO DAS VIAS DA COMUNIDADE	58
FIGURA 10: CONCLUSÃO DAS MELHORIAS NA COMUNIDADE	58
FIGURA11: O CIEP TRANCADO	59
FIGURA 12: FEIRA DE CIÊNCIAS (ANO 2001)	64
FIGURA 13: 2º DEBATE ECOLÓGICO COM TODA COMUNIDADE ESCOLAR (ANO 2003)	64
GRÁFICO 01: COMUNIDADES ALUNOS ANTIGOS	73
GRÁFICO 02: OFICINAS	75
GRÁFICO 03: COMUNIDADES DOS ALUNOS NOVOS	78
GRÁFICO 04: PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA	79
GRÁFICO 05: AVALIAÇÃO DAS OFICINAS	80
GRÁFICO 06: BENEFÍCIOS DO PROGRAMA	81

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: NÚMERO TOTAL DE ESCOLAS E ALUNOS DA COORDENADORIA REGIONAL METROPOLITANA IV	65
TABELA 02: MÉDIA DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA	74

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS NOVOS	97
APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS ANTIGOS	98
APÊNDICE 3 - ROTEIRO ENTREVISTA PARA PROFESSOR ANTIGO	99
APÊNDICE 4 - ROTEIRO ENTREVISTA PARA PROFESSOR NOVO	100
APÊNDICE 5 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA MORADOR ANTIGO	101
APÊNDICE 6 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA FUNCIONÁRIOS ANTIGOS	102
ANEXO	

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

LISTA DE TABELAS

LISTA DE APÊNDICES

ANEXOS

	Pág.
1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Justificativa.....	13
1.2 Objetivo Geral.....	15
1.3 Questões de Estudo.....	16
1.4 Procedimentos Metodológicos.....	17
1.4.1 População e Amostra.....	19
1.4.2 Procedimento de Coleta de Dados.....	20
1.4.3 Instrumentos de Coleta de Dados.....	21
2 O PROGRAMA DOS CIEPs.....	23
2.1 Política educacional nos anos 80 e 90.....	23
2.2 Bases teóricas e históricas dos CIEPs.....	25
2.3 Programa Especial de Educação.....	27
2.4 E os CIEPs foram criados... ..	31
2.4.1 CIEP: organização da educação integral em tempo integral	36
3 MOVIMENTOS SOCIAIS URBANOS.....	40
3.1 Entendendo o conceito “Movimento Social Urbano”.....	40
3.2 Movimento dos Trabalhadores Sem Teto e sem Terra: a questão da Educação.....	44
4 O CIEP MUSSUM: UMA ESCOLA DIFERENTE.....	52
4.1 Da ocupação à construção e funcionamento da escola.....	52
4.2 O CIEP Mussum hoje.....	68
4.3 O processo de implantação do Programa de Horário Integral.....	70
4.3.1 A percepção dos professores.....	70
4.3.2 A percepção dos alunos.....	76
4.3.3 Refletindo a partir de um entrelaçamento de fontes.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES.....	96
ANEXOS	103

1 INTRODUÇÃO

Os pensadores mais admiráveis não separam seu trabalho de suas vidas, encaram a ambos demasiado a sério para permitir tal dissociação, e desejam usar cada uma dessas coisas para o enriquecimento de outra.

Wright Mills

No Rio de Janeiro, a partir da década de 1980, o debate sobre a ampliação do tempo escolar e sobre a concepção de educação integral girou em torno da experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Esse programa educacional se desenvolveu em duas fases, ambas sob o governo de Leonel Brizola, a saber: Primeiro Programa Especial de Educação, durante o período de 1983 a 1986; e Segundo Programa Especial de Educação, durante o período de 1991 a 1994.

No Brasil, até o citado momento, a idéia de uma escola pública de horário integral era pouco difundida e a concepção de educação integral apenas começava a ser discutida.

Nos CIEPs do Rio de Janeiro, entendemos que o real não se aproximou do ideal até os dias de hoje. Em sua concepção original, o programa dos CIEPs pretendia implantar uma escola de horário integral e de educação integral. Esta última pode ser entendida como aquela educação que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, mas também como sujeito que está inserido num contexto de relações sociais. Horário integral e educação integral são complementares, mas nem sempre caminham juntos.

Meu interesse pelo estudo das escolas de horário integral decorre do fato de que vivenciei, como diretora geral eleita, o cotidiano de uma dessas escolas, onde atuei profissionalmente desde o ano de 1994, época do Segundo Programa Especial de Educação.

Originalmente, o programa dos CIEPs tinha por objetivo implantar uma proposta pedagógica condizente com a realidade social dos alunos, para despertar seu interesse em

relação à escola e, conseqüentemente, melhorar o rendimento escolar e sua formação para a cidadania. A proposta pedagógica tinha como ponto articulador o horário integral, que responderia às necessidades dos alunos, oferecendo um conjunto de atividades esportivas, artísticas e culturais.

Por esta razão, este estudo pretende lançar um olhar sobre o período de oito anos (2000 a 2008) de funcionamento do projeto educacional chamado Horário Integral, do CIEP Brizolão 418 Antônio Carlos Bernardes (Mussum)¹, localizado na zona norte da capital fluminense. A escolha deste recorte temporal justifica-se: no ano 2000, inicia-se este projeto educacional no CIEP Brizolão Antônio Carlos Bernardes (Mussum), permanecendo em 2008, ano em que ingresso no curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro e decido relatar e refletir a experiência educacional vivenciada nesta unidade escolar. Entre outros aspectos, esse projeto foi resultado de uma experiência de gestão participativa.

A unidade escolar, “*CIEP - Brizolão 418 Antônio Carlos Bernardes (Mussum²)*”, localizada no bairro de Ricardo de Albuquerque, foi construída durante o Segundo Programa Especial de Educação (2º PEE) e inaugurada em 08 de agosto de 1994 como Ginásio Público 418 Antônio Carlos Bernardes Mussum, após o decreto de nomenclatura nº 20.324 do então governador Nilo Batista. Atualmente, atende a alunos do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental em horário integral e do Ensino Médio, em horário parcial (2 turnos).

Mas, essa não é somente a história de uma escola pública que buscava a implantação do horário integral. A escola citada nesta pesquisa nasceu a partir da reivindicação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e Sem Teto (MSTST), que ocuparam uma extensão de terras devolutas do Estado e, posteriormente, exigiram a construção de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) para atender crianças, adolescentes e adultos que habitavam o local.

1 Decreto de criação nº19.593 em 01/02/94 e Decreto de nomenclatura nº20.324 em 08/08/1994.

2 Antônio Carlos Bernardes, mais conhecido como Mussum, foi um músico, humorista e ator brasileiro.

Devido ao tipo de experiência que vivenciei, decidi escrever esta dissertação na primeira pessoa do plural, por entender que a experiência acumulada sobre a qual pretendo refletir é fruto de uma construção coletiva, que abarcou todas as pessoas nela envolvidas, durante os oito anos que este trabalho almeja analisar. Esta decisão foi tomada por acreditarmos que nenhuma produção escrita é feita de forma singular e solitária, porque pelas mãos que a escrevem passam leituras, debates, discussões e informações obtidas de outras fontes e autores. Especialmente neste trabalho, pude contar com o apoio e contribuição dos professores do PPGE, de colegas e de autores lidos por mim ao longo do curso de mestrado.

1.1 Justificativa

Este estudo se justifica ao pensarmos na escola pública, e particularmente na escola pública de horário integral criada nas condições relatadas, isto é, em associação com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e Sem Teto. O fato social em foco revela o quanto a educação é mediada por múltiplos saberes e práticas historicamente construídas.

Por outro lado, de acordo com o Livro dos CIEPs:

(...) no cotidiano dos CIEPs não é mais possível pensar em educação como um momento pré-fixado na vida de cada pessoa: é necessário admiti-la como um processo dinâmico que acompanha os indivíduos por toda a vida, sendo impossível concebê-la dissociada de seu contexto cultural. Educação e cultura se interpenetram para compor uma verdadeira simbiose: a cultura irriga e alimenta a educação que, por sua vez, é um excelente meio de transmissão de cultura. (RIBEIRO, 1986, p.133).

É sobre esta afirmação que queremos refletir. O tema do estudo que propomos não foi muito explorado. Numa primeira aproximação sobre o tema proposto, consultamos o Banco de Teses e Dissertações da [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior](#)

([CAPES](#))³, os grupos de trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)⁴ e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO Brasil)⁵, em maio de 2010, e pesquisamos as palavras-chave **escola de tempo integral, CIEPs e movimento dos trabalhadores sem terra e sem teto**, considerando os estudos de 2005 até 2010.

Tanto no site da CAPES, quanto do SciELO e da ANPEd, combinando de todas as formas possíveis as expressões **escola de tempo integral, CIEP e movimento dos trabalhadores sem terra e sem teto**, não foi encontrado nenhum estudo. Partimos, então, para buscar pesquisas com as expressões colocadas, uma a uma.

Utilizando a expressão **escola de tempo integral** no SciELO, encontramos dois estudos: um tratava de fato de escolas em tempo integral, de autoria de (CAVALIERE, 2007) e o outro tratava da implementação dos ciclos de formação, e foi desconsiderado por não constituir o foco da pesquisa. No site da CAPES, encontramos 17 teses e dissertações que abordavam a expressão citada acima, porém não com o enfoque deste estudo e sim, contando as experiências da implantação das escolas de tempo integral em vários municípios do país.

Utilizando a expressão **CIEP**, no SCIELO não encontramos nenhum estudo e na CAPES encontramos 22 teses e dissertações cujo foco estava voltado para discussões sobre currículo, cotidiano escolar, arquitetura escolar, patrimônio histórico, voluntariado, alfabetização, EJA, educação inclusiva, história dos CIEPs, mas não encontramos ênfase na questão do tempo integral, associado ao movimento social urbano.

Utilizando a expressão **movimento dos trabalhadores sem terra e sem teto**, não obtivemos nenhum resultado, em nenhum dos bancos de dados pesquisados.

³ Portal de acesso livre da CAPES <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>.

⁴ Foram escolhidos os seguintes grupos de trabalho da Anped: GT 3– Movimentos Sociais e Educação, GT 06 – Educação popular, GT 09 – Trabalho e Educação e GT 14 – Sociologia da Educação.

⁵ SciELO - A Scientific Electronic Library Online - SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php?lang=pt>.

Buscamos todas essas expressões individualmente nos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e não obtivemos sucesso. Sendo assim, observamos, após os levantamentos realizados, ainda que eles não sejam exaustivos, que não há estudos que relacionem as variáveis aqui pesquisadas, apontando, assim, uma lacuna a ser preenchida.

A novidade do nosso estudo é a existência de significativa interface entre um movimento social urbano e a criação de uma unidade escolar, com características próprias, num sistema público de ensino.

1.2 Objetivo Geral

Este estudo propõe-se a descrever a realidade de uma escola pública, criada a partir da reivindicação das comunidades do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e Sem Teto. Temos a intenção de levantar as ações implementadas no CIEP Brizolão 418 Antônio Carlos Bernardes (Mussum), no período de 2000 a 2008, e os seus resultados.

Investigaremos como as comunidades citadas, após “levantarem” a escola, construíram o seu modelo de escola pública de horário integral e até que ponto a ampliação qualitativa da participação da comunidade escolar na educação dos seus filhos trouxe resultados particulares.

Enfim, este trabalho pretende analisar como um movimento social urbano de trabalhadores sem terra e sem teto, tecnicamente denominados como moradores de “aglomerado urbano não oficial”, segundo o IBGE⁶, isto é, situados na esfera da

⁶ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

“ilegalidade”, conseguiu, frente ao Estado, o direito à construção de uma escola pública de horário integral de acordo com os seus anseios.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é:

- Descrever e analisar o processo de construção de uma escola e a implementação do horário integral, na rede pública estadual do Rio de Janeiro, situada no município do Rio de Janeiro, em uma região ocupada por um Movimento Social, ligado à luta por moradia em áreas urbanas.

1.3 Questões de Estudo

1. Relação entre o movimento social (luta pela moradia) e o movimento pela construção da escola.
2. Relação entre a forma peculiar de criação da escola em foco e os processos internos de sua organização (inclusive a criação do tempo integral).
3. Relação entre o corpo de profissionais e os pais/responsáveis de alunos e comunidade do entorno da escola.

Para descrever essa história e apresentar os dados coletados, dividimos a dissertação em 4 capítulos.

No capítulo 2, será apresentado um histórico do programa dos CIEPs, e em especial, a concepção de escola em tempo integral, passando pela política educacional vigente nos anos 90 no Rio de Janeiro, apoiado principalmente nos autores Cavaliere (2000; 2002a;2002b); Bomeny (2007); Ribeiro (1986); Cavaliere e Coelho (2003).

No capítulo 3, serão apresentados os movimentos sociais urbanos de luta pela moradia e pela educação. Procuramos estabelecer um diálogo com autores como Castells (1976; 1983), Touraine (1973; 1977) e Gohn (1991; 1995; 1997; 2002).

No capítulo 4, apresentaremos mais detalhadamente a criação do CIEP 418, seus protagonistas e os acontecimentos que marcaram sua história, onde serão analisados os dados provenientes das entrevistas, questionários e observação participativa.

1.4 Procedimentos Metodológicos

O presente estudo constitui uma pesquisa qualitativa, com abordagem descritiva, caracterizando um estudo de caso. Optamos por realizar uma análise interpretativa de dados, utilizando abordagens quantitativas como forma de complementar os procedimentos e os dados qualitativos. (ALVES-MAZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2004; MINAYO & SANCHES, 1993).

Para Triviños (1987) “a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica surge como forte reação contrária ao enfoque positivista, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a relatividade social como uma construção humana” (p.125). O autor explica que na concepção fenomenológica da pesquisa qualitativa, a preocupação fundamental é com a caracterização do fenômeno, com as formas que se apresenta e com as variações, já que o seu principal objetivo é a descrição.

Para Fazenda (1989), a descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos, e sim, num trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos; é, portanto, um trabalho descritivo de situações, pessoas ou acontecimentos em que todos os aspectos da realidade são considerados importantes. Optamos por uma abordagem descritiva,

proporcionando uma maior aproximação empírica com o objeto de estudo, e assim, analisamos o processo vivido pelas comunidades oriundas do *Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e Sem Teto* na criação de uma escola pública de tempo integral.

Metodologicamente, ao descrevermos essa história, optamos por utilizar as falas dos entrevistados e algumas fotos como recurso visual, que nos ajudam a narrar a história de ocupação e construção desta instituição.

Com a abordagem descritiva, pretendemos ser capazes de determinar a natureza e a intensidade do processo ocorrido. Não obstante a coleta de dados seja importante, nosso objetivo principal é a descrição das condições existentes passíveis de serem apreendidas nesses momentos da pesquisa. Portanto, nossa aproximação com o objeto deste estudo se deu por meio de entrevistas, questionários e a observação participativa da pesquisadora.

Este é um Estudo de caso porque buscamos fazer uma análise de uma realidade particular “com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos” (GOLDENBERG, 1998, p.33). Godoy (1995) coloca que:

O estudo de caso tem se tornado na estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “por que” certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de um contexto de vida real.(p.35)

Para Stake (1994), o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado. Escolhe-se estudar o caso e isto pode ser feito de várias maneiras, por isso o estudo de caso é definido pelo interesse nos casos individuais, e não pelos métodos de inquirição utilizados. Segundo André (1983), os estudos de caso pretendem retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos, sendo o caso considerado como um “sistema delimitado”, cada qual tratado como uma entidade única, singular.

Goode & Hatt (1968) concordam afirmando que: “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo” (p.17). O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes estas semelhanças com outros casos ou situações; assim, o estudo pretende ser relativamente intensivo e suficientemente profundo para que possa estabelecer relações e sugerir hipóteses explicativas do fenômeno.

Temos consciência de que o estudo de caso é sempre bem delimitado e não possibilitará generalizações fixas quanto aos resultados, pois para Yin (2005), um estudo de caso bem feito não se generaliza a populações ou universos, mas são generalizáveis a proposições teóricas. Nesse sentido, o estudo de caso tem como objetivo expandir e generalizar teorias de modo analítico e não representar uma amostragem sujeita a generalizações puramente estatísticas.

O citado autor ainda aponta que o estudo de caso se baseia em uma variedade de fontes de informação, e procura somar os diversos pontos de vista presentes em uma situação. A escolha da tipologia do estudo de caso na pesquisa em questão se justifica quando Chizzotti (2005) considera-o como “um marco de referência de complexas condições socioculturais que concluem uma situação e retrata uma realidade quando revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação” (p.102).

1.4.3 População e Amostra

Rizzini et al (1999) aponta que população é um conjunto de todas as pessoas, objetos ou elementos sob consideração, com uma ou mais características comuns, que se pretende

estudar, e que amostra é uma porção, um subconjunto de uma população, geralmente aceita como representativa desta população.

A população pesquisada foi composta por amostras dos seguintes segmentos: professores antigos; professores novos; alunos matriculados, ex-alunos, além de moradores da localidade, responsáveis, funcionários de apoio, lideranças comunitárias, gestores e professores que vivenciaram, em diferentes momentos, desde a fase inicial da ocupação que levou à criação da escola até o funcionamento da mesma.

Com relação à amostra, Triviños (1987) destaca que a escolha do tamanho da amostra a ser pesquisada é, em geral, determinada por critérios distintos aos da pesquisa puramente quantitativa. O autor ressalta que deve ser considerada a importância dos sujeitos para o esclarecimento do assunto em foco, a facilidade de se encontrar as pessoas, o tempo dos indivíduos para as entrevistas, entre outros, são aspectos determinantes na conformação da amostra.

Utilizamos uma amostra bastante diversificada em diferentes segmentos, pois tínhamos objetivos distintos ao ouvir cada um desses grupos. Os depoimentos dos funcionários, moradores, responsáveis, gestores e líderes do Movimento foram importantes para nos ajudar a contar a história de luta pela ocupação da terra e da construção da escola, além de detalhes sobre os anseios iniciais pela implantação do horário integral. Ao nos reportarmos aos professores e alunos, nos interessava saber mais particularmente sobre a vida escolar e o horário integral em funcionamento.

1.4.2 Procedimento de Coleta de Dados

A coleta de dados, segundo Miles & Huberman (1994), está relacionada a *como* obter as informações que nos levam ao alcance dos objetivos e a possíveis respostas às questões propostas para estudo.

A presente pesquisa aconteceu na cidade do Rio de Janeiro, no CIEP – Brizolão 418 Antônio Carlos Bernardes (Mussum) e a coleta de dados junto aos respondentes foi realizada ao longo dos anos de 2009/2010 para investigar a realidade por eles vivenciada desde a ocupação da terra, a construção da escola e entre os anos de 2000 a 2008, época esta que estava implantado o horário integral no citado CIEP.

1.4.3 Instrumentos de Coleta de Dados

Para a realização desta pesquisa, utilizamos três instrumentos de coleta dos dados: questionário, entrevista e observação.

O questionário foi estruturado de forma mista, composto por questões abertas e fechadas, e foi respondido pelos alunos, tanto os antigos quanto os novos. Cervo & Bervian (1996) relatam que o questionário representa a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita buscar de forma mais objetiva o que realmente se deseja atingir.

Foram distribuídos 100 questionários para os alunos novos do horário integral e tivemos retorno de 96 devidamente respondidos; quanto aos alunos antigos, foram distribuídos 40 questionários, porém somente 25 foram devolvidos e respondidos, pois o retorno é mais difícil, visto que eles não tem mais vínculo com a escola. Considerando uma amostra de cerca de 10 a 12% num universo de 1100 alunos que frequentam ou frequentaram o horário integral, no decorrer dos oito anos (2000 a 2008), atingimos uma amostra adequada.

As entrevistas foram realizadas junto às lideranças do MSTST, gestores, funcionários da escola e os moradores⁷ oriundos da fase inicial da ocupação que levou à criação da escola, além de professores novos e antigos.

Segundo Marconi & Lakatos (2006) entrevista é um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações sobre determinado assunto mediante uma conversação de natureza profissional; é um procedimento que permite o desenvolvimento de focos de precisão, fidedignidade e realidade do assunto ou problema pesquisado. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), apontam que a entrevista permite tratar temas que dificilmente poderiam ser pesquisados de maneira satisfatória através de questionário, talvez pela impessoalidade.

Estabelecemos como mais uma técnica de investigação a observação, pois como a pesquisadora participou ativamente dessa história, tais percepções e observações permearam a construção desse estudo de forma bastante significativa.

⁷ Estruturamos um roteiro aberto de entrevista para os segmentos citados, pois numa conversa mais informal, as informações mais importantes seriam relatadas naturalmente. Tal relato foi muito importante para construir o capítulo 4 desta dissertação.

2 O PROGRAMA DOS CIEPs

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar a posição ideológica e pedagógica de Darcy Ribeiro e Leonel Brizola para criação dos CIEPs. Dessa forma, faremos um breve relato do cenário político nos anos 80 e 90, para assim apresentar a história da criação dos CIEPs, conhecer sua estrutura e os objetivos iniciais e a concepção de horário integral, no âmbito do Programa Especial de Educação.

2.2 Política educacional nos anos 80 e 90

De acordo com Mendonça e Xavier (2009), “desde as últimas décadas do século passado, o estudo das instituições educacionais, em particular das instituições escolares, tem se apresentado como uma linha promissora de investigação para pesquisadores brasileiros e estrangeiros”. (p.11). Certamente nestas pesquisas, as políticas educacionais dos anos 80 e 90 ganham visibilidade, no sentido de entender o contexto histórico e político em que tais instituições foram estabelecidas e pesquisadas.

Num relato baseado no evento "64 + 40: Golpe e campo(u)s de resistência", promovido pelo Centro de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, no dia 31 de março de 2004, Libânea Xavier⁸ afirma que o início dos anos 80 trouxe a esperança de novas políticas educacionais, que pudessem reverter o atraso a que a ditadura militar condenou o ensino fundamental.

Com a redemocratização, vieram à tona críticas à perspectiva economicista implantada pelo regime militar e foi travado um intenso embate para recuperar a educação básica como

⁸ Jornal Educação publica Cecierj. Sem educação não há democracia. Reportagem de Lorenzo Aldé. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materias/0169.html>. Acesso em junho de 2010.

direito de cidadania. A Constituição de 1988 incorporou avanços na área educacional, e a organização sindical do magistério logrou várias conquistas profissionais.

Sobre os anos 90, especialmente a partir de 1994, durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1994–1998; 1999–2002) as transformações na área educacional encaminharam a vida escolar dos alunos de acordo com a noção de “competência para a empregabilidade”, conforme Shiroma, et al (2007).

Essa idéia de associar educação ao mercado de trabalho veio do processo de globalização, unido ao fortalecimento do neoliberalismo. As teorias neoliberais colocaram a educação como uma meta da contemporaneidade, relacionada ao ensino de competências para o mundo do trabalho, atendendo às leis de mercado.

Assim os neoliberais, inspirados na “Teoria do capital humano”, trataram de difundir a ideia de que para o homem “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade. (SHIROMA, ET AL, 2007).⁹

Ainda nessa década, ocorreram a mobilização e a pressão social pela melhoria do nosso sistema educacional, cujo baixo desempenho passou a ser observado por indicadores internacionais. A educação surgiu como ferramenta básica, dentro de um discurso que privilegiava a construção da cidadania, o crescimento econômico e a diminuição das desigualdades sociais. Leher (1998) confirma que:

[...] a partir de recomendações e acordos estabelecidos por países dependentes com as organizações multilaterais, a educação passou a ser política prioritária do BIRD, tornando-se *núcleo sólido* para *aliviar a pobreza* e promover a ideologia da globalização. (p.86, grifo do autor)

⁹ Os autores (SHIROMA, ET AL, 2007) lembram que 1990, na Tailândia, ocorreu a Conferência Mundial de Educação Para Todos. A idéia principal era assegurar uma educação básica a todos. E em 1992 as recomendações da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) tem como proposta a “equidade social”.

A procura dessa competência para a empregabilidade obrigou a uma retomada das discussões, destacando-se não só os fatores externos, que interagem no sistema educacional e que atrapalham seu desenvolvimento, como também os fatores internos.

Sobre os fatores internos, os indicadores de evasão e repetência aparecem diferentemente nos estados brasileiros. Para resolverem esta precariedade no setor educacional do país, governos (estaduais) alavancaram a educação como plataforma específica de intervenção. Para citar uma delas, nacionalmente conhecida, destacamos os dois mandatos de Leonel Brizola no Rio de Janeiro (1983–1986 e 1991–1994):

A vitória de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro para o governo do Estado do Rio de Janeiro, apoiando-se no discurso de prioridade educacional, pode ser considerada uma expressão concreta de movimento social, no seu conjunto, que sintetiza a reordenação política (...) uma efetiva democratização de escola pública, naquele período pós - abertura .(LOBO JUNIOR, 1988, p.33)

Assim, comentar a política educacional nos anos 80 e 90 no Rio de Janeiro é ressaltar o que foi o Programa Especial de Educação (1º PEE e o 2º PEE) dos governos Brizola, apontando sua identificação, implantação, funcionamento e conflitos dos embates político-ideológicos, conforme veremos a seguir.

2.2 Bases teóricas e históricas dos CIEPs.

Comentar o programa de educação dos dois governos de Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro (1983 – 1986 e 1991 - 1994) é focar um tema que, de acordo com Cavaliere (2000), teve como inspiração Anísio Teixeira e suas “experiências desenvolvidas no Rio de Janeiro, nos anos 30, na Bahia no início dos anos 50, e de novo no Rio de Janeiro ao final dos anos 50” (p.4), sob a influência do filósofo e educador John Dewey.

Com efeito, na década de 30, o ideário pedagógico do Movimento da Escola Nova¹⁰, principalmente na versão norte-americana baseada em John Dewey (1859 – 1952) e William Kilpatrick (1871 – 1965), ganhou adeptos entre os jovens intelectuais brasileiros, como Anísio Teixeira, que se preocupavam com os problemas educacionais.

Dewey (1980) define educação como o “processo de reconstrução e organização de experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habituamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (p. 119). Anísio Teixeira, discípulo de John Dewey nos Estados Unidos, ao retornar ao Brasil, começa a difundir o pensamento do educador americano.

Destacamos um aspecto importante da corrente escolanovista: eles questionavam o enfoque pedagógico então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os escolanovistas, a educação deveria reprogramar-se no mundo moderno e democrático, em torno do progresso da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. Buscavam religar a educação à vida. (DEWEY, 1959).

A “pedagogia da escola nova” defendia um ensino público gratuito, obrigatório e leigo, colaborando para uma sociedade democrática harmoniosa. Cavaliere (2002a) ainda reforça que a “Escola Nova, especialmente a que se inspirou no pensamento de Dewey, pretendeu criar novas bases para o reconhecimento da “autoridade pedagógica””. (p.256)

A inspiração escolanovista chegou ao Brasil através de uma iniciativa para o atendimento às demandas sociais de educação: a experiência pioneira de Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou “Escola-Parque”, inaugurado em Salvador por Anísio Teixeira, no ano de 1950.

¹⁰ Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram o escritor Jean-Jacques Rousseau e os pedagogos Heinrich Pestalozzi e Freidrich Fröebel. O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey. No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos pioneiros da educação nova, de 1932, entre eles Lourenço Filho e Anísio Teixeira (disponível em: <http://aprendebrasil.com.br/pais/glossari>. Acesso em 08/03/2010.

Esse Centro era composto por quatro escolas-classe e uma escola-parque. Havia o horário das escolas-classe que era completado com o horário da escola-parque. O aluno permanecia o dia inteiro no espaço escolar. Além das aulas, alimentava-se, tomava banho, frequentava a biblioteca, praticava esportes e realizava trabalhos e oficinas. (EBOLI, 1983).

Neste momento, o pensamento pedagógico passa a valorizar a reconstrução social se opondo à proposta anterior de reconstrução individual, o que provocou modificações em todos os níveis de ensino. Segundo Cunha (1986):

Resta-nos a certeza de que a Escola Nova marcou presença no cenário educacional brasileiro, estremeceu os alicerces de uma escola que se fazia urgente renovar e principalmente deixou registrada na História da Educação Brasileira o seu personagem como um movimento que buscava um melhor ensino, um maior respeito no homem cidadão e principalmente uma Escola Democrática que retratasse uma Educação Democrática e uma Sociedade Democrática. (p. 129)

Tais relatos nos mostram que essa foi uma das inspirações para o Programa Especial de Educação, para a criação dos CIEPs e do novo modelo de educação que propunha o então governador Leonel Brizola e o vice-governador Darcy Ribeiro (1922 – 1997). Nas palavras de Bomeny (2007), Darcy Ribeiro “idealizou e pôs em funcionamento o Projeto Especial de Educação dos governos Brizola [...] um antropólogo publicamente comprometido com os ideais de universalização do ensino público desde o encontro com Anísio Teixeira em 1952” (p.43)

2.3 O Programa Especial de Educação.

A educação foi, sem dúvida, o tema preferencial da intervenção pública de Leonel Brizola em seus dois períodos de governo. No período das duas gestões, criaram-se

estruturas extraordinárias – 1º e 2º Programa Especial de Educação (PEE) – com o objetivo de implantar e administrar as novas escolas.

Um dos primeiros passos do governo do Estado do Rio de Janeiro para enfrentar a questão educacional pública foi a criação da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura (CCEC)¹¹, com a meta de elaborar um plano especial para educação e com recursos da ordem de US\$ 500 milhões (LOBO JÚNIOR, 1988, p.38) A Comissão era composta pelos Secretários de Educação (Município e Estado) e pelo vice - governador, Darcy Ribeiro (presidente da Comissão).

Bomeny (2007) levanta a questão: Por que um Programa Especial de Educação? A autora ressalta que: “desenhado com a intenção de valorizar o ensino público, o PEE tinha como meta garantir à população seu direito democrático: um ensino gratuito moderno, reestruturado do ponto de vista pedagógico e tecnologicamente aparelhado” (p.45)

O que se buscava era formular e executar uma política educacional no Rio de Janeiro, de ordem municipal e estadual. Com base nesse documento, discutido por profissionais da educação, é que se fixaram as metas de Educação.

Bomeny (2007) cita Emerique (1997) e aponta algumas metas apresentadas em um documento produzido com as linhas gerais do programa:

- Metas assistenciais ligadas à educação (material didático para todos os alunos, uniforme, calçado escolar);
- Metas assistenciais não relacionadas com a educação (melhoria da qualidade da merenda escolar e assistência médico-odontológica para os alunos);
- Metas de conservação das escolas (reformas dos prédios escolares e renovação do mobiliário);

¹¹ Foi criada uma Comissão Coordenadora do Programa Especial de Educação, pela lei nº 705, de 21 de dezembro de 1983, que dispunha sobre o Programa de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Rio de Janeiro para o período de 1984 a 1987.

- Metas pedagógicas (eliminação do terceiro turno diurno nas escolas, aumento da carga horária diária para cinco horas, revisão de todo o material didático, reforço adicional de horas de aula para a melhoria do rendimento escolar, separação dos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental dos alunos do segundo segmento — da primeira a quarta e da quinta a oitava séries, respectivamente);

- Novos projetos educacionais;

- Criação dos CIEPs;

- Criação dos Centros Culturais Comunitários, Educação Juvenil com atendimento noturno para jovens de 14 a 20 anos;

- Treinamento de professores e melhoria das condições de trabalho (cursos para reciclagem de professores, novos cursos de formação de professores, revitalização dos Institutos de Educação, reestruturação da carreira docente, do estatuto do professor e dos regulamentos das escolas).

De acordo com o documento “Resumo da ação do governo na área educacional de 1984 e 1985” (Secretaria de Estado de Planejamento e Controle, 1985), o PEE também previa atividades como “esportes, leitura, criatividade artística, numa ação integrada que visa elevar a eficiência da aprendizagem geral” (p.27/28).

Bomeny (2007) afirma que a proposta inicial do PEE, em seu formato original, não poderia ser confundida com o CIEP, porém, a autora ressalta que “o Programa Especial de Educação (PEE), de escopo tão abrangente, acabou sendo identificado com os CIEPs e, de fato, acabou reduzido aos CIEPs” (p.47).

O documento citado, de 1985, apresentou a proposta pedagógica, que objetivava:

[...] reformulação profunda na proposta de nossas redes de ensino, visando uma abertura para participação dos professores, dos alunos e da comunidade na elaboração de currículos e programas. Era preciso que a escola valorizasse a cultura popular, se voltasse para o universo do aluno, ao invés de impor-lhe um conhecimento formal, distante de sua realidade, o que acabava por favorecer sua evasão. (p.37)

De acordo com o documento, o primeiro passo foi ouvir os professores. Dessa forma, vários encontros foram realizados para possibilitar as discussões: I Encontro de professores de 1º grau¹² do Estado do Rio de Janeiro; II Encontro de professores de 1º grau e I Encontro de professores de 2º grau¹³. Como desdobramento dos Encontros, a SEE promoveu a reformulação das grades curriculares de todos os cursos.

O documento ainda aponta que aconteceram outros encontros setorizados, como encontros de supervisores, orientadores educacionais e professores, com o objetivo de discutir propostas educacionais visando a melhoria do ensino.

Um desses encontros foi emblemático e significativo para os rumos da Educação do Estado do Rio de Janeiro, naquela época. Bomeny (2007) relata que:

Reunidos em cerca de 500 locais, os professores foram convidados a opinar sobre o que seria reestruturado na rede pública, e a participar efetivamente da “revolução” por que passaria a educação no estado do Rio de Janeiro. Todo esse esforço culminou no Encontro de Mendes, em novembro de 1983. A memória aos atores que ali estiveram reservou ao evento um significado de efervescência. (p.46)

Ribeiro (1986) nos confirma que, na cidade de Mendes, nos dias 25 e 26 de novembro de 1983, “ocorreu um movimento, reunindo cem delegados eleitos de todo Estado, além de cerca de 52.000 professores.” (p. 17). Lobo Junior (1988) aponta que:

O encontro em Mendes refletia um momento em que, desafogados de um período autoritário, os professores passaram a posicionar - se e tomavam para si a responsabilidade política pela reconstrução do ensino público. Na verdade, eles almejavam a recuperação da escola pública para que ela realizasse a sua finalidade social. (p.41)

Segundo Bomeny (2007), o Encontro de Mendes foi organizado pela professora Rosiska Darcy de Oliveira e pelo vice-governador Darcy Ribeiro. “Na avaliação de Rosiska Oliveira, ali, naquele encontro, nasceria a idéia dos CIEPs. Também nasceria dali, segundo a depoente, uma consciência crítica para uma parte importante do corpo docente.” (p.47).

¹² Atual Ensino Fundamental.

¹³ Atual Ensino Médio.

2.4 E os CIEPs foram criados...

Conforme vimos anteriormente, a partir da década de 50, em busca de atender a demanda social de educação no Brasil, a escola básica aumentou progressivamente o número de vagas, proporcionando assim o ingresso de todas as crianças na vida escolar. Todavia, o processo de escolarização básica não obteve resultados satisfatórios quando comparamos a nossa experiência com “as estatísticas educacionais oficiais nos países da América Latina”. (RIBEIRO, 1991, p.7).

No Rio de Janeiro, em 1983, Leonel Brizola, primeiro governador eleito após o regime militar, assumiu, como compromisso de campanha que se tornou prioridade de seu governo, uma educação pública com qualidade. Em 1985, ou seja, trinta e cinco anos depois da experiência da Escola-Parque na Bahia, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram criados, a fim de melhorar as condições da educação pública no estado, através do Programa Especial de Educação. (RIBEIRO, 1986).

O grande idealizador foi Darcy Ribeiro, que considerava a escola pública antipopular e elitista. De acordo com Pereira (2008), o ideal de Darcy Ribeiro era ‘passar a escola a limpo’, isto é, melhorar a qualidade da educação fundamental e superar os quadros de fracasso escolar do sistema público brasileiro, revelados pelas altas taxas de evasão escolar e repetência.

Quando assume o governo, Brizola nomeia a deputada Yara Vargas sua Secretária de Educação e o seu vice-governador, o professor Darcy Ribeiro, é nomeado secretário de Ciência e Cultura, acumulando os dois cargos. Cavaliere e Coelho (2003) apontam que “a intenção declarada era de promover um salto de qualidade na educação fundamental do estado”. (p.148)

No ano de 1984, mais de cem terrenos públicos foram escolhidos em todo Estado do Rio de Janeiro para dar início à construção dos CIEPs. Foram publicados editais com a

intenção de estabelecer concorrência entre os empreiteiros de obras, com interesse na construção dos CIEPs. Realmente, algumas obras foram iniciadas no 2º semestre de 1984 – a primeira unidade de Fábrica de Escola ¹⁴ já começava a funcionar.

Durante os anos 80 e 90, em dois períodos governamentais (1983-1986 e 1991-1994) foram construídos e postos em funcionamento 506 Cieps, escolas públicas de tempo integral, com concepção administrativa e pedagógica próprias. (CAVALIERE e COELHO, 2003, p. 148)

É necessário acrescentar que o programa educacional liderado por Brizola, a partir do seu governo no Estado do Rio de Janeiro, contou ainda, com a colaboração do arquiteto Oscar Niemeyer, que projetou as escolas.

As escolas foram compostas com três estruturas: o bloco principal, erguendo-se em três pavimentos, abriga as salas de aula e de estudo dirigido, um centro de assistência médica e dentária, cozinha, refeitório, banheiros, áreas de apoio, e um grande pátio coberto; no segundo bloco fica o ginásio que funciona também como auditório e abriga também banheiros, quadra esportiva com vestiário, que também pode receber atividades artísticas e culturais; no terceiro bloco fica o edifício da biblioteca pública que serve tanto a escola como a população vizinha, e os dormitórios para os alunos residentes (CAVALIERE, 2000; RIBEIRO,1986).

Nas palavras de Cavaliere (2002b), “os prédios construídos para serem CIEPs representam, arquitetonicamente, a tentativa de valorização da escola pública, através de uma construção apropriada e bonita”.(p.104)

Porém, algumas críticas ao projeto se apresentavam e apontavam para o amplo espaço das salas de aula, que, sem ser completamente fechado, dificultava o domínio de turma por parte dos professores, que reclamavam a necessidade de forçar a voz para se fazerem

¹⁴ A Fábrica de Escolas utiliza a técnica de argamassa armada, que permite construir módulos pré-fabricados de baixo custo, fácil montagem e adaptados as nossas condições de clima. Por utilizar uma técnica simples e intensiva mão-de-obra, sem necessidade de muitos equipamentos, a Fábrica de Escolas pode ser multiplicada em unidades independentes em todo Estado para fazer não só escolas, mas também outros equipamentos comunitários como postos de saúde, abrigos de ônibus, escadarias drenantes, etc... (Documento Resumo da ação do governo na área educacional de 1984 e 1985, escrito pela Secretaria de Estado de Planejamento e Controle, (p. 31/32)

compreendidos pelos alunos e a localização das unidades, próximas das vias públicas de grande circulação, o que, segundo a oposição, constituía-se em propaganda velada do governo Brizola.

(...) falaram de tudo: que era obra de fachada, assistencialista-populista, sem plano pedagógico, que o custo era altíssimo, que o governo, em favor dos CIEPs, tratava com negligência as escolas já existentes, que a escola de dia completo não era viável, que privilegiava só uma parcela do alunado, que era mentira o número de CIEPs construídos... (GRAUPNER, 1986, p.34).

A respeito dos conflitos resultantes dos embates político-ideológico referentes ao projeto, Maurício (2006) demarca dois ciclos na produção escrita sobre a escola pública de horário integral:

As críticas desfavoráveis, concentradas essencialmente no período de 1987 a 1991, baseiam-se nos dados do I Programa Especial de Educação – PEE. As apreciações favoráveis começaram a surgir em 1990 e tiveram continuidade com dados do II PEE. Os críticos divulgaram suas ideias em revistas ou editoras de maior circulação que os defensores da escola de horário integral, cujas teses ou dissertações permaneceram, praticamente, restritas às universidades. (p.57).

Dentre as críticas desfavoráveis a mais citada era o populismo : “ obras monumentais como o CIEP têm objetivo de aumentar os valores simbólicos dos governantes” (MAURÍCIO, 2006, p.59). Outras críticas também mencionadas seriam: inviabilidade de universalização da escola de horário integral, citado pela primeira vez por Paro et al (1988 b e 1988 c); custo alto da construção à manutenção dos CIEPs; criação de uma rede paralela (Secretaria Extraordinária de Programas Especiais) criando um mal-estar entre professores da rede estadual de ensino.

As críticas favoráveis que mereceram destaque: a satisfação dos pais (trabalham tranquilos por saberem que seus seus filhos estudam numa escola de horário integral e retornam para casa alimentados); o debate sobre o Programa Especial de Educação contribuiu para o avanço do processo de democratização da escola pública. Oliveira (1991) pontua sua crítica ao dizer que a discussão sobre a implantação do projeto inadequadamente na escola

pública, possibilitou o debate sobre o direito à educação de boa qualidade, em jornada ampliada.

As críticas positivas e negativas, a respeito da construção dos CIEPs, possibilitaram a discussão sobre a ampliação da permanência do aluno no espaço escolar.

Em resposta às críticas quanto a construção dos CIEPs, é preciso que não se perca de vista o fato de que Programa Especial de Educação surgiu como uma coisa inovadora e, mais do que isso, trazia uma proposta pedagógica que contradizia a pedagogia existente. (ARANTES, 1998, p.47)

O primeiro CIEP foi inaugurado na capital do Estado do Rio de Janeiro, em maio de 1985, e foi apresentado como a primeira experiência brasileira de escola pública de tempo integral. A escola fica no bairro carioca do Catete e, como homenagem ao recém-falecido presidente eleito, recebeu o nome de Tancredo Neves. Conforme foram sendo inaugurados, os CIEPs receberam nomes que homenageavam personalidades representativas de ideais de liberdade dos povos, tais como: Simão Bolívar, Salvador Allende, Olga Benário Prestes, Rubens Paiva, Anísio Teixeira, Thomas Jefferson, Patrice Lumumba, Marechal Henrique Lott, Santos Dumont, Gustavo Capanema, Cora Coralina e outros. (LOBO JUNIOR, 1988)

Como já vimos anteriormente, no período dos dois governos de Brizola foram criados dois programas de governo: 1º Programa Especial de Educação (1º PEE), criado na primeira gestão entre os anos de 1983-1986 e o 2º Programa de Especial de Educação (2º PEE), na gestão de 1991-1994, que objetivavam a implantação e gestão de novas escolas.

O ano de 1986 corresponde ao último ano do primeiro governo do PDT (1983-1986), que inaugurou 200 Cieps. Os anos de 1993 e 1994 correspondem aos dois últimos anos do segundo governo do PDT (1991-1994), gestão que implantou 400 Cieps (Secretaria Estadual de Educação – SEE, 1994), entre recuperados e novos (CAVALIERE e COELHO, 2003, p. 150).

Algumas dificuldades foram vivenciadas nos períodos de implantação dos CIEPs, pelos dois programas de governo citados¹⁵. Tais dificuldades apareceram em virtude da

¹⁵ Ao final do primeiro programa todos os CIEPs localizados no município do Rio foram municipalizados. No segundo programa, novos CIEPs foram construídos no município do Rio e permaneceram na rede estadual.

dificuldade do governo em alcançar, no prazo de quatro anos, o objetivo traçado de construção de 500 CIEPs, obedecendo à idéia de construir pelo menos um CIEP em cada município do Rio de Janeiro.

Observamos que sempre o término do governo era o período em que mais se inauguravam CIEPs; isso ocorreu tanto em 1986, quanto em 1994. Esse fato se explica pelo pouco tempo - quatro anos - para construir e fazer funcionar um número tão grande de escolas. Elas só ficavam prontas ao final do governo e não havia tempo para consolidá-las (CAVALIERE, 2002b).

A intenção do governo era criar 500 CIEPs exemplares, servindo como parâmetro para as demais unidades escolares (Idem). Era também do interesse do governo, segundo Ribeiro (1986), criar pólos (CIEPs) de irradiação de um projeto pedagógico e alguns funcionariam inclusive como escolas de aperfeiçoamento dos professores da rede pública.

Ao final de cada um dos governos em foco (1986 e 1994), não houve sucessor do mesmo partido, o que acabou acarretando o desmonte, por duas vezes, das escolas recém - inauguradas.

Cunha (1995) nomeia tais práticas como administração zig-zagueante, referindo-se à prática segundo a qual, por diferentes razões, cada governo ou secretário de educação orienta o seu mandato de acordo com um programa próprio, seja pessoal ou partidário, de gestão do sistema de ensino, sendo alterado a cada quatro anos. Segundo o citado autor, essa administração zig-zag prejudica a avaliação das políticas educacionais e impede que seus efeitos positivos se reproduzam, tenham continuidade ou ganhem consistência.

E assim foi feito: os governos que sucederam aos de Brizola não deram continuidade administrativa ao projeto, desvirtuando-lhe a sua principal característica: o ensino integral. Cavaliere (2002b) confirma que a maior parte dessas escolas, nesses dois momentos, foram descaracterizadas em relação a sua proposta original.

2.4.1 CIEP: organização da educação integral em tempo integral

A proposta de horário integral quase se confunde com a história dos CIEPs. Bomeny (2007) afirma que: “esta foi uma associação que o tempo não desfez: CIEP é, ainda hoje, sinônimo de escola em tempo integral” (p.47).

O projeto dos CIEPs desenvolvia sete subprojetos encaminhados por assessorias específicas do PEE: treinamento, material didático, estudo dirigido / biblioteca, cultura e recreação, médico / odontológico, alunos residentes e educação juvenil, e se tornou referência e inspiração à criação de escolas em tempo integral em todo o país.¹⁶

Cavaliere (2002a) assinala que a concepção de educação integral tem ocupado importante espaço, nos últimos anos, na agenda dos debates sobre educação e está associada às discussões sobre a experiência de implantação dos CIEPs no Rio de Janeiro.

Para esclarecermos a nomenclatura utilizada, Cavaliere (1996) em sua tese utiliza o termo “educação integral” e o define como:

Uma experiência escolar multidimensional, que atue integradamente em aspectos da vida dos alunos relacionados ao seu bem-estar físico (saúde, alimentação, higiene); ao seu desenvolvimento como ser social e cultural e à sua capacidade como ser político. (p.25)

A educação de horário integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola espaço social privilegiado para a formação do cidadão. (RIBEIRO, 1986, p. 17). Especificamente sobre os CIEPs, Cavaliere (2000) aponta que:

¹⁶ Os CIEPs tornaram - se nacionalmente conhecidos e foram adotados em 1990 no governo de Fernando Collor de Mello como CIACs (Centro de Integração de Apoio às Crianças).

[...] o programa de escolas de tempo integral atuou, em suas duas fases, como elemento catalizador e formulador de um conjunto organizado de diagnósticos e propostas para a educação que, com a abertura política, vinham sendo gestados e também recuperados dos períodos democráticos anteriormente vividos pela sociedade brasileira. (p.9)

Cavaliere e Coelho (2003) ressaltam que uma concepção de escola de educação integral em tempo integral não representa somente a duplicação precária do tempo de permanência dos alunos nas escolas. Essa concepção, como articulação de saberes, vai além da mera questão do tempo que a criança passa dentro da escola, pois pretende redimensionar e enriquecer sua estrutura organizacional com novos espaços; vai além dos conteúdos dados em sala de aula, pois pressupõe matrizes curriculares ampliadas e disposição da equipe escolar. Para isso, exige o envolvimento de profissionais, prontos para atuar em um processo inovador, que pretende favorecer o ensino e a aprendizagem, estimulando o conhecimento dos professores, assim como o envolvimento dos estudantes.

A organização da vida escolar nos CIEPs caracterizava-se pelo regime de oito horas diárias de permanência da criança na escola. Para Darcy Ribeiro (1986), os CIEPs seriam (...) “uma verdadeira escola - casa, que proporciona a seus alunos múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aula com recreação, esportes e atividades culturais” (p. 11)

A proposta dos CIEPs, em termos pedagógicos, objetivava resgatar a qualidade da escola pública, proporcionando educação democrática e de boa qualidade aos alunos das classes populares. A proposta político-pedagógica dos CIEPs :

(...) tinha por base o desenvolvimento do processo de politização e de construção da cidadania dos alunos das classes populares que, por sua vez, se constituíam na sua clientela majoritária. Tratava-se, portanto, da proposta de uma escola democratizadora. (ARANTES, 1998, p.50).

A proposta priorizava o trabalho nas classes de alfabetização e na 5ª série¹⁷, propiciando aos alunos acesso ao saber sistematizado e, ao mesmo tempo, o respeito à sua realidade (LOBO JUNIOR, 1988).

De acordo com Ribeiro (1986), a proposta buscava dar ênfase especial a alfabetização e ao estudo da língua:

Um programa de Educação que prioriza a Alfabetização no primeiro segmento do 1º grau e a Linguagem no 2º segmento é, inegavelmente, um programa que valoriza a Língua. O ensino da língua materna, hoje em dia tão discutido, é acima de tudo um problema político (p.61).

De acordo com o autor, esse foco é importante, pois busca dirimir as dificuldades que os alunos enfrentam para estruturar o pensamento e para redigir, enfatizando a expressão organizada do pensamento, possibilitando um grande elo entre as disciplinas.

A criança na escola também receberia atenção à saúde, à alimentação e à higiene. A proposta pedagógica do PEE destacava a preparação de cidadãos críticos frente à realidade social e estabelecia uma integração entre cultura / educação e comunidade / escola.

Nesta proposta administrativa e pedagógica dos CIEPs, a busca de superar problemas como falta de salas e instalações apropriadas, falta de material didático, exiguidade de tempo letivo, falta de preparo (formação adequada) dos professores se apresentou integrada a uma nova concepção de organização escolar e a uma tentativa de redefinição do papel da escola em nossa sociedade (CAVALIERE, 2000). Porém, a citada autora ainda complementa que essas questões não respondiam a uma demanda manifestada pela população e pelos professores.

As demandas do senso comum (e não apenas dele) eram por mais vagas, melhores salários, mais recursos, enfim, pelo 'bom funcionamento do modelo de escola existente'. O programa tentava colocar em prática uma proposta de reformulação mais profunda da escola, propiciando uma reflexão sobre sua organização, objetivos, métodos e inserção social. (p.2)

¹⁷ Atualmente do 1º ao 5º ano do ensino fundamental

Cavaliere (1996) nos aponta que “hoje para que uma escola alcance essa amplitude de objetivos precisa ser uma espécie de escola-casa, uma espécie de escola-clube, uma espécie de escola-universidade, aberta à família e à comunidade”. (p.25). Essa citação nos remete ao tema central deste estudo sobre a implantação de um programa de horário integral numa escola situada num ambiente marcado por um movimento social urbano com objetivos bem definidos.

Para analisar essa realidade, precisamos entender um pouco mais os movimentos sociais urbanos.

3 MOVIMENTOS SOCIAIS URBANOS

O presente capítulo busca apresentar a origem dos Movimentos sociais urbanos, e seus conceitos. Este é um importante passo para conhecermos um pouco mais da história do movimento de trabalhadores que lutou pelos seus objetivos, ocupando as terras e sendo protagonista na construção da escola. Além disso, apresentaremos, prioritariamente, a proposta de educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), seus princípios filosóficos e pedagógicos; posto que essa concepção de educação influenciou no engajamento do Movimento dos Trabalhadores sem terra e sem teto com relação à reivindicação, construção e trabalho do CIEP Mussum.

3.2 Entendendo o conceito “Movimento Social Urbano”

Alguns autores (GOHN, 1997; 2002; TOURAINE, 1977) assinalam que não há como estabelecer uma definição única e universalizante para explicar o termo movimentos sociais.

Gohn (1995) aponta que movimentos sociais:

São ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo. (p.44)

Touraine (1977) e Gohn (1997; 1995) compartilham da visão que essas ações coletivas estão associadas à luta por interesses, à organização social e a mudanças na esfera social e

cultural. Esses movimentos são parte do sistema de forças sociais de uma sociedade, disputando a direção de seu campo cultural .

Touraine (1977) assinala que:

Os movimentos sociais são frutos de uma vontade coletiva. Eles falam de si próprios como agentes de liberdade, igualdade, de justiça social ou de independência nacional, ou ainda como apela à modernidade ou a libertação de forças novas, num mundo de tradições preconceitos e privilégios. (p.35)

Gohn (1997) complementa e corrobora as palavras de Touraine, afirmando que tais movimentos são as forças centrais da sociedade por serem sua trama, o seu coração; as lutas desses movimentos não são representativas somente dos elementos de recusa, de contrariedade ou marginais à ordem, mas sim, desejam remeter a reposição da ordem. A citada autora afirma que Touraine “chegou a postular que a sociologia contemporânea seria o estudo dos movimentos sociais, pois tratar-se-ia de um objeto de análise que traz o ator social de volta”. (p.145)

Ainda de acordo com Gohn (1995), os movimentos sociais constituem “ações coletivas propositivas as quais resultam, na vitória ou no fracasso, em transformações nos valores e instituições da sociedade” (p. 42). Tais movimentos sociais se caracterizam basicamente por dois fatores: pela natureza da classe social de que emergem e pelo seu caráter de luta, seja transformador ou conservador.

Nesse sentido, Bloch (2007) complementa que:

Os movimentos sociais surgem e lutam no interior de áreas autônomas (Economia Estado, território, Direito, Família) buscando obter justiça para suas reivindicações, entretanto, as mais importantes formas de atuação e expressão usadas por eles, independem da sua posição nesses espaços, dependem da sua capacidade de *articular suas demandas para a sociedade*. (grifo da autora.p.12)

A autora citada acima (BLOCH, 2007), apoiada nas discussões de Jeffrey Alexander (1998), aponta que os movimentos sociais não podem ser considerados como simples respostas ao que lhes é desfavorável, mas precisam ser entendidos como respostas à

possibilidade de construir problemas e questões convincentes, e de transmitir essa realidade ao conjunto da sociedade. Assim, a autora sinaliza para a “necessidade de constante diálogo entre a sociedade civil e os movimentos sociais” (p.12), pois quando os movimentos sociais iniciam uma ponte de comunicação com a sociedade e atraem a atenção dos seus membros para sua causa, o problema e o grupo que os acionam entram na esfera pública.

Costa (1997) assinala que os movimentos sociais apresentam perfis organizativos próprios, uma inserção específica na tessitura social e articulações particulares com o arcabouço político-institucional. O universo básico referencial dos Movimentos Sociais pode estar representado por uma classe social, uma etnia, uma região, uma religião, um partido político, ou por inúmeras outras categorias.

Ao associarmos a palavra urbano à expressão Movimentos Sociais, o termo fica ainda mais complexo, uma vez que passa a atuar produzindo e redefinindo o espaço urbano, descrevendo ocupações permanentes ou temporárias, diversificadas ou pontuais.

O entendimento específico sobre o conceito de movimento social urbano é repleto de contradições, especialmente quanto a sua origem e difusão no cenário urbano.

Gohn (1995) aponta que o tema Movimento Social Urbano começa a atrair interesse de investigação de alguns autores na década de 1970, num momento em que diversos países da América Latina, inclusive o Brasil, vivenciam uma fase de pressão do autoritarismo militar. Observa-se que, nessa fase, reaparece na sociedade brasileira o anseio pela obtenção da autonomia e inclusão social, relacionado a problemas de ordem estrutural, como pouca infra-estrutura, baixos salários e espoliação humana. Esta situação proporcionou o surgimento de movimentos institucionalizados como sindicatos, pastorais da Igreja Católica, associações comunitárias e de bairros, dentre outros.

Souza (2004) mostra que essas investigações sobre o tema surgiram com mais força entre as décadas de 1980 e 1990, a partir do processo de redemocratização, e, ao mesmo

tempo, da difusão da política neoliberal e do impacto da globalização. Esses eventos despertaram em alguns segmentos da sociedade, especialmente na população mais pobre, o desejo pela conquista dos direitos sociais tais como condições dignas de moradia e acessibilidade urbana, através da luta pela reforma urbana.

Para entendermos melhor a complexidade deste tema, recorreremos a Castells (1976;1978) e Touraine (1973;1977).

Castells (1976) define Movimentos Sociais Urbanos como “sistemas de práticas sociais contraditórias, isto é, que controvertem a ordem estabelecida a partir das contradições específicas da problemática urbana” (p.3). Essas contradições apontadas pelo citado autor fazem alusão a situações da vida cotidiana, como habitação, acesso a serviços coletivos na área de educação, saúde, cultura, lazer, transportes. Elas estão relacionadas às lutas urbanas que remetem ao sistema capitalista, visando importante modificação nessa situação.

Touraine (1973) afirma que esses movimentos “são a ação conflitante de agentes das classes sociais, lutando pelo controle do sistema de ação histórica” (p.347). Para ele, tais movimentos seriam uma ação conflituosa, definido por orientações culturais, historicidade, transformada em organização social. Castells (1978) concorda que:

É justamente esse pluriclassismo das contradições urbanas que as torna estrategicamente fundamentais para uma transformação das relações sociais porque generaliza objetivamente as fontes de oposição à classe dominante na grande maioria do povo (p. 146).

Gohn (1991) ressalta que “movimentos sociais urbanos não são um todo homogêneo” (p.34). Eles diferem de outros movimentos como, por exemplo, os feministas, negros, homossexuais ou ecológicos, não se restringindo às camadas populares, embora sejam muito significativos entre elas. A autora complementa definindo que:

Os movimentos sociais urbanos propriamente ditos assim devem ser qualificados por conterem uma problemática urbana, que tem a ver com o uso, a distribuição e a apropriação do espaço urbano. Portanto, são MSU as manifestações que dizem respeito a habitação, ao uso do solo, aos serviços e equipamentos coletivos de consumo.(p.34)

Dessa forma, concluímos que esses movimentos sociais buscam a potencialização de ações coletivas, de modo contestador, enfocando determinadas relações sociais, visando a transformação ou a preservação da ordem estabelecida na sociedade, quando a mesma se encontra ameaçada.

Considerando que a sociedade não se divide em compartimentos estanques e não possui funções determinadas de modo a proporcionar o funcionamento perfeito e regular do sistema social, as concepções de justiça e direitos sociais assumem uma posição de destaque na criação e manutenção dos movimentos sociais urbanos ao se tornarem a base da luta desses grupos.

Nesse sentido, enfocaremos a questão do Movimento Social tratado nessa dissertação- o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto e Sem Terra: sua origem e uma breve abordagem histórica, abordando principalmente no que tange a Educação, seus princípios filosóficos e pedagógicos.

3.2 O Movimento dos Trabalhadores Sem Teto e sem Terra: a questão da Educação

O Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) surgiu na década de 90, com o apoio do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que, por sua vez, teve origem, no período pós ditadura militar, na década de 80, incorporando uma tradição existente no país de lutas camponesas desde a primeira metade do século XX. Surgiu como um movimento de caráter social e autônomo, sem vínculos explícitos ou institucionalizados com partidos políticos ou sindicatos.

O MST, desde sua fundação, se organiza em torno de três objetivos principais: “Lutar pela terra, Lutar por Reforma Agrária e Lutar por uma sociedade mais justa e fraterna”¹⁸. Estes objetivos estão claramente manifestos nos documentos que orientam a ação política do citado Movimento.

Já o MTST tem como objetivo garantir moradia a todos os cidadãos e lutar por um modelo de cidadania mais justa. Além disso, tem o compromisso de:

[...] lutar, ao lado dos excluídos urbanos, contra a lógica perversa das metrópoles brasileiras: sobram terra e habitações, falta moradia. A especulação imobiliária transforma terra urbana em promessa de lucro e alimenta o processo de degradação humana, o caos urbano. Em que cidade não se encontram apartamentos vazios, prédios abandonados, terrenos na periferia à espera da valorização? Em qual centro urbano não há mendicância, morador de rua, submoradias?¹⁹

Percebemos que o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) e Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) se confundem quanto a sua trajetória e objetivos. Porém ressaltamos que o MST é um Movimento de referência para as demais mobilizações afins; exatamente por esse motivo, nesse capítulo apresentamos com enfoque especial a proposta de Educação do MST.

Fernandes (2000), autor que estuda a constituição do MST em vários estados do país, ressalta a organização desses trabalhadores, que lutam por ocupações de terra e vivenciam diversas formas de resistência, como os confrontos com os latifundiários e com as forças repressivas dos governos federal e estaduais, além de todos os enfrentamentos para implantação dos assentamentos.

O autor acima citado assinala que o MST tem o objetivo de atuar nas dimensões social, econômica e política, e busca conquistar terra e trabalho, sempre numa ação de cooperação, priorizando a educação em seu interior, num processo com vistas à

¹⁸ Informação obtida no site oficial do MST. Disponível em <http://www.mst.org.br/node/7703>. Acessado em junho de 2010.

¹⁹ Informação obtida no site oficial do MTST. Disponível em: http://www.mtst.info/?q=quem_somos. Acessado em junho de 2010.

ressocialização de parte da população excluída (FERNANDES,2000). Santos e Souza (2007), por sua vez, também corroboram que “a reivindicação do direito à terra engendra outros direitos, como educação, saúde, transporte, moradia, alimentação que, embora previstos na Constituição Federal de 1988, nem sempre são efetivados” (p.215).

Especificamente com relação à Educação, Santos e Souza (2007) ressaltam que a participação dos movimentos sociais, em especial do MST, na elaboração de uma proposta de educação orientada para seus interesses é crescente desde a década de 1980, bem como a reivindicação da construção de escolas públicas em assentamentos e ocupações organizadas por eles.

A Educação se apresenta como prioridade para esse Movimento e é vista como importante caminho para emancipação e transformação da sociedade, assim como para a possibilidade do resgate de valores como solidariedade, igualdade, união, respeito, que se opõem aos disseminados pelo sistema capitalista.

Para apresentar a proposta de educação do MST, nos baseamos nos Cadernos de Educação do MST número 1 (1992) e número 8 (1999), que foram sistematizados pelo Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST e tratam de assuntos como conceitos, planejamento, avaliação, metodologia e gestão. Esses documentos apontam a educação como um instrumento de reforço à luta por terra e dignidade humana.

Este é o horizonte que define o caráter da educação no MST: um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual, e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam, a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas. (MST, 1999, p.6).

O Caderno de Educação nº8 (MST, 1999) é um dos documentos mais utilizados pelo Movimento e enfatiza a necessidade do projeto político para a transformação pessoal e coletiva. Esses são aspectos essenciais na construção do nosso objeto de estudo.

O modelo educacional do MST é organizado seguindo o pressuposto de que a educação deve partir da realidade, ou seja, do meio em que as pessoas do Movimento vivem, sem ignorar as experiências de luta e resistência desses sujeitos. Fernandes (2000) corrobora afirmando que: "[...] não basta lutar pela escola, é preciso construí-la, no sentido de elaborar experiências pedagógicas voltadas para as suas necessidades e interesses" (p.223). Este pensamento se apresenta claramente exposto no Caderno nº1 (MST, 1992), que afirma que:

[...] partir da realidade, quer dizer o seguinte: tudo o que as crianças estudam precisa estar ligado com sua vida prática e com suas necessidades concretas: suas, de seus pais, de sua comunidade; todos os conhecimentos que as crianças vão produzindo na escola devem servir para que elas entendam melhor o mundo em que vivem; o mundo da sua escola, da sua família, do Assentamento, do município, do MST, do país e para que participem da solução dos problemas que estes mundos vão apresentando. (p.2).

Santos e Souza (2007) apontam que as experiências de luta do MST pela terra contribuíram para a construção de uma pedagogia que valoriza as diferenças histórico-culturais dos que ali se estabelecem. Os autores ainda apontam que tal perspectiva de Educação está em movimento de construção e reconstrução, tendo em vista que as experiências não são ações isoladas e encontram-se num intenso exercício entre prática-teoria-prática.

Nesse sentido, o conhecimento construído no processo escolar ganha significado quando o aprendizado está referenciado pelo saber social do sujeito e de seu grupo social, que participa ativamente de todo processo. Esta idéia implica em uma educação que busca a produção do conhecimento sobre os saberes adquiridos nas experiências vivenciadas pelo grupo, possibilitando criar e reforçar a identidade de tal classe.

A edição número 8 do Caderno de Educação (MST, 1999) relaciona os princípios filosóficos do MST, notadamente voltados para a Educação. Estes princípios afirmam “a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à

sociedade e ao que entendemos que seja educação. Remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST”. (p.4)

Tais princípios filosóficos priorizam a “Educação para a transformação social”, “Educação para o trabalho e a cooperação”, “Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana”, “Educação com/para valores humanistas e socialistas” e “Educação como um processo permanente de formação/transformação humana”. (MST, 1999).

De acordo com o citado documento, esses princípios filosóficos são concretizados a partir de princípios pedagógicos, que são “elementos essenciais e gerais da nossa proposta de educação, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos” (MST, 1999, p.4). Esses princípios buscam aplicabilidade prática e perpassam:

- Relação entre prática e teoria.
- Combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação.
- A realidade como base da produção de conhecimento.
- Conteúdos formativos socialmente úteis.
- Educação para o trabalho e pelo trabalho.
- Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos.
- Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos.
- Vínculo orgânico entre educação e cultura.
- Gestão democrática.
- Auto-organização dos estudantes.
- Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores.
- Atitudes e habilidade de pesquisa.
- Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Ao listarmos os princípios filosóficos e pedagógicos do MST, nos chama a atenção a importância concedida ao trabalho, principalmente através de expressões utilizadas como:

“Educação para o trabalho e a cooperação” e “Educação para o trabalho e pelo trabalho” (MST, 1999).

Santos e Souza (2007) assinalam que “os princípios pedagógicos e filosóficos que norteiam a educação no MST baseiam-se na concepção de trabalho como princípio educativo e na práxis como essência da formação humana” (p.219), e ainda reforçam que tais princípios foram elaborados mediante a experiência coletiva de educação no MST. Os citados autores mais uma vez nos ajudam a refletir sobre esse tema, ao afirmarem que:

O trabalho é compreendido como princípio educativo e a prática social passa a ser a matriz geradora de conteúdos, metodologias e debates educacionais. O trabalho tem significado importante na concepção educacional adotada pelo Movimento, pois é a partir deste que o homem constrói a si mesmo e a vida material existente. (p.216)

Nesse sentido, apontamos que a meta principal seria a formação humana e a conscientização do cidadão mediante crítica de sua própria prática social, pois a conscientização do indivíduo parte da reflexão da sua realidade e possibilita a sua ação no mundo, com reflexos na sua vida, tendo ciência de seus direitos e deveres constitucionais e conseqüentemente aquisição de conhecimentos para o mundo do trabalho.

Tal proposta pedagógica do MST que aqui apresentamos é alicerçada nas considerações pedagógicas de Paulo Freire, Jean Piaget, Anton Makarenko, Che Guevara, Karl Marx e Frederico Engels.

Os referidos teóricos são intensamente estudados pelos participantes do movimento social. Com base nisso, colocam em destaque, tanto nos princípios filosóficos quanto pedagógicos, uma educação voltada para as experiências, que inclua os seus educandos numa perspectiva de resgate da memória e da identidade coletiva; acreditando na educação para a autonomia, como processo de formação e capacitação vinculado às propostas políticas que apóiam as suas ações organizativas.

Com relação à educação, há ainda um aspecto importante no que tange à gestão, que

de acordo com esses pressupostos, precisa ser democrática. O Movimento sinaliza que uma gestão democrática propõe que as relações pedagógicas dentro da escola também sejam permanentemente perpassadas pelo cunho democrático e participativo. Assim, Santos e Souza (2007) assinalam que:

A participação efetiva da comunidade nos assuntos escolares exige que as relações dentro da unidade escolar sejam horizontais, contribuindo para o estabelecimento das atividades pedagógicas complementares, como calendário escolar e a formulação do projeto pedagógico. (p.218/219)

A participação, considerada efetiva, diz respeito ao engajamento da população na gestão de uma educação voltada para os seus interesses e a sua realidade, mediante reivindicação do direito à escola pública. A referida gestão democrática é uma prática estimulada pelo MST com o intuito de construir uma escola e um ensino a partir das demandas sociais.

Santos e Souza (2007) também assinalam que o “MST concebe a educação como um dos meios de transformação social e de luta pelo processo de democratização dos direitos da população do campo” (p.213). Especificamente nesse caso, eles falam do campo, mas reconhecem que os princípios da educação proposta pelos movimentos sociais, e em especial pelo MST, estão sempre vinculados a um projeto revolucionário de transformação daquela realidade em que o Movimento atua, por meio do esclarecimento da população e da superação do processo de alienação. Para isso, pensa o homem como sujeito histórico que busca a melhoria das suas condições de existência.

Os referidos autores (SANTOS E SOUZA, 2007) ainda nos trazem dados do próprio MST, apontando que existem 1.800 escolas públicas conquistadas em acampamentos e assentamentos da reforma agrária. São em torno de 160 mil alunos matriculados nestas escolas, 3.900 educadores, mais de 250 responsáveis pelos projetos de ciranda infantil que cuidam de crianças de 0 a 6 anos e ainda oferecem cursos de alfabetização de jovens e adultos.

Esses dados nos dão a dimensão do quão importante a educação se apresenta frente a

esse Movimento e o quanto essas populações se mobilizam para oferecer e lutar por uma educação gratuita de qualidade. Dessa forma, fica clara a importância da educação para o MST, o que, conforme já apontamos, se reflete nas ações do MTST - Movimento dos trabalhadores sem terra e sem teto, foco deste estudo. Não existe uma literatura específica sobre o MTST e que suas lideranças se referem aos princípios e propostas do MST. Por isso, recorri a textos específicos para apresentarem o sentido geral do movimento em estudo.

4 O CIEP MUSSUM: UMA ESCOLA DIFERENTE

Este capítulo visa apresentar a história do CIEP Mussum, desde a ocupação das terras pela população, passando por todas as lutas e dificuldades até a construção da escola, a implantação do horário integral e os impactos gerados pelo programa.

Toda essa apresentação será permeada pelas falas oriundas das entrevistas que realizamos com pessoas que participaram ativamente de todo esse processo. São elas: Francisco Lobo e Paulo de Aquino, líderes comunitários que participaram ativamente da ocupação; quatro moradores da comunidade²⁰ Jorge Santos, Francisco Lobo e Edileuza Soares (moradores que estudaram no turno da noite no CIEP Mussum) e Jaine Telles ; os funcionários Arnaldo Rambolt e Cleber Pereira, respectivamente vigia e servente da escola; os ex-diretores professor Rui Pereira, primeiro diretor do CIEP, professora Dionélia Lúcia Oliveira, primeira diretora adjunta, professor Renato Galves, também diretor adjunto e professora regente Alzira do Espírito Santo.

Além disso, a apresentação contará com os dados referentes às percepções de alunos e professores acerca da escola e especialmente do horário integral, hoje e no passado.

4.1 Da ocupação à construção e funcionamento da escola

A auto- responsabilidade contribui para a legitimação do lugar social ocupado.

Léa Paixão

²⁰ Jorge Santos, Jaine Teles e Edileuza Soares são moradores da localidade, pais de alunos da escola e também completaram seus estudos no CIEP pesquisado, no horário noturno. Francisco Lobo foi um dos líderes do Movimento e também estudou na Escola.

No dia 12 de maio de 1992, durante o segundo governo de Leonel Brizola (1991 a 1994) no Rio de Janeiro, uma extensão de terras devolutas do Estado, no bairro de Ricardo de Albuquerque, foi ocupada²¹ pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e Sem Teto (MSTST). Esse movimento foi liderado por Paulo de Aquino, que já havia liderado outras ocupações na cidade, e que relembra na entrevista que nos concedeu:

Eu explicava que durante o período de ocupação poderiam acontecer situações perigosas. A Polícia Militar poderia reagir contra a ocupação. Mulheres e crianças poderiam se machucar... No dia 12 de maio, por volta da meia-noite, ocupamos o lugar [...]

A ocupação dessas terras pelos integrantes do MSTST foi noticiada na mídia. A área ocupada era de grande extensão, alcançando partes dos bairros de Ricardo de Albuquerque, Anchieta e Costa Barros e passou a ser denominada como “ocupação em Costa Barros”. Nas palavras do líder comunitário Francisco Lobo:

No *Jornal do Brasil* foi publicada a matéria do dia 13 de maio com o título “PMs expulsaram invasores em Costa Barros.” Todas as invasões foram chamadas como sendo em Costa Barros, sendo que o nosso espaço já ficasse em Ricardo de Albuquerque.

Paulo de Aquino, orientado pela bandeira do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), criou uma bandeira própria para tal movimento social urbano. Francisco Lobo afirma que:

[...] Paulo de Aquino já era conhecido como o grande encaminhador de ocupações. A nossa ocupação não era a primeira que ele tinha encaminhado. Ele seguia as orientações do Movimento Sem Terra. Mas criamos uma bandeira nossa MSTST Movimento Sem Terra e Sem Teto. Costuramos a nossa própria bandeira e colocamos ela na entrada do nosso assentamento [...]

Francisco Lobo enfatiza que o termo **ocupação da terra** é o mais coerente diante da filosofia do movimento. No caso aqui estudado, segundo ele, ocorreu uma “ocupação de terras públicas”. Ele destaca o uso do termo correto e ressalta a diferença entre invasão e

²¹ Segundo matéria do *Jornal do Brasil* do dia 13/05/1992, em anexo

ocupação, afirmando que quando se trata de espaço privado é invasão e quando é referente ao espaço público é ocupação.

Segundo relato de Francisco Lobo, Paulo de Aquino antes de estabelecer o momento de ocupação realizava palestras, próximo às terras devolutas, (duas ou três vezes por semana), orientando a população sobre como seriam divididas as terras (lotes de 12m x 15m por família), possibilitando ruas projetadas. O próprio Paulo de Aquino relata:

Dias antes da ocupação eu convoquei todos os companheiros a duas ou três palestras. Nessas palestras eu explicava qual era o objetivo da ocupação. Mostrava o porquê da população não ter onde morar. Claro que a nossa bandeira (MSTST) já dizia qual era objetivo da nossa luta [...]Após a ocupação, cada companheiro receberia seu pedaço de chão, dando espaço a demarcação das ruas largas, um local projetado direitinho.



Figura 1: Foto das palestras ministradas por Paulo de Aquino (de camisa azul) antes da ocupação



Figura 2:Foto da ocupação (1992)

O líder do movimento já era conhecido como organizador de ocupações de terra, nas mediações. Durante essa fase tensa da ocupação da terra, que incluiu a repressão policial, esses moradores, alguns meses após o loteamento, decidiram em uma reunião com cerca de duas mil famílias que seus filhos não teriam a mesma história de vida de seus pais e começaram a pensar na necessidade de construção de uma escola.

Essas famílias eram constituídas, basicamente, de trabalhadores informais, desprovidos de previdência social, assistência médica, escola, transporte, rede de esgoto, água e luz. Eram egressos de áreas rurais, oriundos, em sua grande maioria, da região nordeste do país, apresentando em média uma escolaridade correspondente ao 3º ano do ensino fundamental e compondo famílias com grande quantidade de crianças e adolescentes (acima de 40% da população).²². Os moradores entrevistados corroboram a fala de Francisco Lobo:

[...]No espaço do nosso assentamento, já todo dividido, as famílias decidiram em realizar uma assembléia para pensar na possibilidade da construção de uma escola [...]Todo o espaço ficou destinado agora para construção do CIEP. A intenção dos moradores era uma escola para os filhos ao dia e à noite para os pais.

No mês de outubro de 1992, estes moradores reivindicaram a construção de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) para as crianças, adolescentes e adultos da comunidade, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio.

Sobre a situação em que se encontrava essa população específica aqui estudada e outras em situação semelhante, Darcy Ribeiro, traçando a história dos processos de urbanização e industrialização afirma:

(...) Processos (de urbanização e industrialização) que, transladando a população trabalhadora do campo para a cidade – por força do próprio progresso que afinal nos alcança – perturba as instituições sociais, inclusive as educacionais, compelido-as a se transfigurarem tão precariamente. Advertem, nesta altura, que o problema é ainda mais complicado porque à urbanização caótica se seguiu um processo de industrialização intensiva que, exigindo mão-de-obra moderna e disciplinada, reclamaria uma nova escola ideológica, capacitada a domesticar os camponeses urbanizados e proletarizados (...). (RIBEIRO, 1986, p 14 e 15)

A escola seria, então, a partir de decisão coletiva, construída numa área plana, onde duas mil das famílias²³ assentadas viviam. Tais moradores sairiam desses lotes ocupados e dariam espaço à construção do CIEP.

²² Fonte Instituto Pereira Passos (IPP) ano 2001.

²³ Segundo o líder comunitário Francisco Lobo, às vésperas da ocupação totalizavam 400 famílias, assim como corrobora o Jornal do Brasil em 13/05/92. O líder relata, entretanto, que no dia da ocupação, quando repararam

Desta forma foi feito. Francisco Lobo relata que por meio de votação, a maioria, decidiu pela liberação daquele espaço ocupado e os moradores se encaminharam para a área mais íngreme. De acordo com Paulo de Aquino, esses moradores demarcaram seu “pedaço de chão” nas áreas em torno do espaço plano em que seria construída a escola, onde outras famílias já se encontravam assentadas:

Convocamos a uma reunião geral onde se decidiu pelo futuro da ocupação Cavaleiro da Esperança e, claro, do futuro dos nossos filhos. Foi quando resolvemos sair do local ocupado (todos) para dar a vez à construção do CIEP, que atenderia as crianças durante o dia e os pais no horário da noite. Todos os companheiros saíram daquela marcação de chão e deram lugar, um lugar plano, para a construção da escola..

Após o deslocamento destes moradores da área plana para as áreas íngremes, as terras foram divididas em lotes de 6 m x 7,5 m, para que todos, assim, pudessem garantir “seu pedaço de chão.” De acordo com relato de Paulo de Aquino:

Bem, fomos parar num lugar mais alto (local íngreme) e na frente da comunidade foi levantada a escola. A nossa bandeira uniu a questão da ocupação da terra com a construção de uma escola.

Dessa forma, as moradias foram reconstruídas ao redor do que seria o terreno da escola. Nas palavras de Rui Pereira²⁴

[...]Chegamos em março de 1993 e ficamos num barraco de madeira muito pequeno, construído pela empresa responsável pelo CIEP. Em seguida a comunidade vendo nossa dificuldade de trabalho, levantou um barracão onde pudesse nos oferecer mais conforto. As refeições eram também oferecidas pelos moradores [...]

No ano de 1993, atendendo à pressão dos moradores, o governo concordou com a construção do CIEP. Segundo os moradores entrevistados, eles conseguiram convencer o poder público (governo do Estado) da necessidade de construção do CIEP através de várias reuniões, e passeatas na cidade, ressaltando sempre a importância da escola. Todos afirmaram

o tamanho da extensão de terras, convocaram novas famílias para lotearem o espaço, totalizando assim as duas mil famílias.

²⁴ 1º diretor do CIEP, designado pelo governo do Estado.

que a força do movimento teve grande importância para a decisão favorável. Paulo de Aquino relata que:

Estivemos no Palácio Guanabara e, na presença de Brizola, foi pedido a construção do CIEP. E o nosso pedido foi atendido; em 1993 a escola começou a ser construída.

Lobo Junior (1988) aponta que o entusiasmo do período envolveu muitas comunidades na construção dos CIEPs, fazendo-as considerá-los uma conquista civil e não uma dádiva do Estado. O citado autor complementa que no caso dos CIEPs, se percebe o “conflito do uso do Estado burguês para atender às demandas por educação das classes populares, ao mesmo tempo em que essas classes lutam, no plano civil, para ter no CIEP um modelo de escola pública de qualidade” (p.11).

Os quatro moradores que foram entrevistados descreveram o local antes da construção do CIEP como um cenário de muito matagal e algumas moradias do movimento.

O vigia Sr Arnaldo Rambolt e o servente Sr Cleber Pereira são funcionários da escola. Ambos chegaram à escola em 1994, encaminhados pela Secretaria Extraordinária²⁵ e lá permanecem até o momento da elaboração deste trabalho. Durante a entrevista, eles relataram que a comunidade local, neste ano de 1994, era composta de barracos de madeira, liderados pelo MSTST. Segundo eles, a construção do CIEP foi muito difícil e a permanência de todos os funcionários no barracão era muito complicada. Alguns membros da comunidade faziam as refeições e ofereciam para os que trabalhavam na construção da escola.

Paulo de Aquino relata que:

A vida de todos iria melhorar com a construção da escola. Uma chance para uma vida melhor ...naquele chão onde foi construída a escola tem o nosso sangue e nossa história.

Em 1994, a escola, em fase de construção, já convivia com as dezesseis comunidades. As primeiras ocupações aconteceram no final dos anos oitenta, já sob a liderança de Paulo de

²⁵ Secretaria Extraordinária de Programas Especiais foi criada no II PEE, localizada no bairro de São Cristovão. Sua criação foi destinada a atender apenas as necessidades dos CIEPs.

Aquino: Parque Anchieta e Parque Esperança. Início da década de 90, outras ocupações sob a mesma liderança: Javatá, Vacaria, Madreus, Barreira do Amarelinho, Goga da Ema, Nova Esperança, Sovaco do Bode e Cento e vinte e cinco. Com a construção do CIEP, ocasionando o deslocamento de duas mil famílias, criaram-se três comunidades, circunvizinhas à unidade escolar: Cavaleiro da Esperança, Criança Esperança e Tiradentes. Mais três comunidades foram criadas em 1996: Vinte e oito, Força do Povo e Final Feliz. Todas as comunidades surgidas no contexto do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e Sem Teto (MSTST), foram lideradas por Paulo de Aquino, são elas:

- Comunidade Cavaleiro da Esperança - localizada atrás do CIEP, recebeu este nome em homenagem a Luiz Carlos Prestes.

- Comunidade Criança Esperança - localizada à direita do CIEP, denomina-se assim pela grande quantidade de mães solteiras com suas inúmeras crianças, com esperança por um futuro melhor; refere-se também ao nome de uma campanha anual da emissora Rede Globo.

- Comunidade Tiradentes - localizada à frente do CIEP, homenageia o Inconfidente Tiradentes.

- Comunidade Vinte e Oito - localizada à frente do CIEP, faz alusão ao dia exato de sua ocupação.

- Comunidade Força do Povo - localizada à frente do CIEP, sua denominação significa “ocupar a terra e permanecer na área conquistada apesar das dificuldades”.

- Comunidade Final Feliz - localizada à frente do CIEP; recebeu esse nome pelos inúmeros confrontos com a polícia; refere-se também ao nome de uma telenovela da emissora Rede Globo.

- Comunidade Gogó da Ema - A mais distante do CIEP, seu nome refere-se ao desenho da circunferência da localidade.

- Comunidade Nova Esperança - localizada próxima ao bairro de Anchieta, o nome vem da idéia de que “Cada novo amanhecer era a luta pela permanência na ocupação”.
- Comunidade Parque Esperança - localizada próxima ao bairro de Anchieta é a comunidade mais antiga e maior em extensão e por isso recebeu o nome de parque.
- Comunidade Sovaco do Bode - localizada próxima ao bairro de Anchieta, seu nome deve-se à atividade de criação de caprinos (tradição nordestina) no local.
- Comunidade Cento e Vinte Cinco - localizada próxima ao bairro de Anchieta, deve o nome ao numero da primeira casa da entrada da comunidade.
- Comunidade Parque do Javatá - localizada próximo à rua Javatá, é uma alusão a esta rua.
- Comunidade Vacaria - localizada próximo à rua Javatá, seu nome vem da criação de gado existente até hoje.
- Comunidade Madredeus - localizada próxima ao bairro de Anchieta, recebeu esse nome pelos moradores, quando estes, frente aos conflitos, rogavam à imagem da Virgem Santíssima.
- Comunidade Parque Anchieta - localizada próxima ao bairro de Anchieta.
- Comunidade Barreira do Amarelinho - localizada no bairro de Anchieta refere - se à ocupação do espaço ocioso deixado após a construção de casas (pintadas de amarelo) pela Caixa Econômica Federal.



Figura 3: Rua sendo projetada



Figura 4: Rua já projetada

Para os moradores, a luta pela moradia e a luta pela escola pública de horário integral para os seus filhos compunham um só movimento. Segundo Lobo Junior (1988), a base deste movimento, além da ocupação da terra, era também a possibilidade de resgatar o caráter social de escola pública, aglutinando o espaço escolar concreto às suas representações.

Ainda em 1993, o professor Rui Pereira foi indicado pelo governo do estado como diretor geral do CIEP, ainda no período da construção da unidade escolar. Segundo ele, as indicações para a função de diretor geral obedeciam à época a alguns critérios tais como “indicação pelos diretórios regionais do PDT, indicação por associações de moradores ou pais de alunos, indicação por uma negociação entre o partido e a comunidade”.

Em fevereiro de 1994, o CIEP construído já se destacava no centro das dezesseis comunidades.



Figura 5: Local onde era a ocupação e foi construído o CIEP



Figura 6: Vista aérea da ocupação e da escola



Figura 7: Atuação do poder público na comunidade



Figura 8: Melhorias nas comunidades



Figura 9: Calçamento das vias da comunidade



Figura 10: Conclusão das melhorias na comunidade

Entretanto, ao final de 1994, a escola teve suas obras interrompidas. A empresa *Oxford*, responsável pela construção da unidade escolar faliu; os representantes da empresa trancaram as portas do CIEP e colocaram cadeados em todas as entradas de acesso. A escola ainda não dispunha de água, esgoto e energia elétrica. Nas palavras do Professor Rui Pereira:

[...] No final de 1994, a empresa que construiu o CIEP faliu, o prédio estava trancado com cadeados.



Figura 11: O CIEP trancado

Em novembro de 1994, Marcelo Alencar²⁶ vence as eleições e, em 1995, torna-se o novo governador do Estado do Rio de Janeiro.

O receio dos moradores das dezesseis comunidades cresce, pois o novo governador não seguia a mesma linha política do governo anterior. A proposta de uma escola que atendesse às necessidades dos novos moradores, pautada numa realidade do Movimento Social dos Trabalhadores Sem Terra e Sem Teto corria riscos.

Perante tal situação, o diretor geral à época, professor Rui Pereira, professores e funcionários de apoio, todos oriundos do concurso para professores e funcionários realizado em 1993, ocuparam o prédio, trabalhando com oficinas, para colocá-lo a serviço das

²⁶ Em 1993, Marcelo Alencar filiou-se ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), tornando-se o novo presidente regional do partido no Rio de Janeiro. Foi eleito governador do estado no pleito de 1994. Fonte: Dicionário histórico-biográfico brasileiro. 2ª ed.

comunidades. Tal atitude garantiria o funcionamento da unidade escolar para o ano letivo de 1995. O professor relata:

Então eu, como diretor, unido com os professores, funcionários de apoio e alguns moradores, ocupamos o CIEP, quebramos os cadeados e foi assim que a escola foi ocupada pela comunidade escolar.

Os moradores entrevistados corroboram a afirmação do diretor e relatam que ocuparam o prédio com o apoio do diretor, professores, mães e alunos e que todos apoiaram o diretor.

Ainda quando a gestão estadual anterior chegava ao fim, tendo sido o cargo de governador assumido por Nilo Batista, vice de Leonel Brizola, a atitude dos moradores recebeu apoio da Secretaria Extraordinária de Programas Especiais que coordenava o Segundo Programa Especial de Educação, e que enviou o mobiliário e outros equipamentos à escola ainda inacabada. Pela segunda vez, o espaço foi ocupado pelos moradores, agora unidos com os funcionários da educação para ali lotados. Assim, essa população não só ocupou terras devolutas em busca de sua moradia e sobrevivência, mas também teve que ocupar a escola para ter a educação garantida.

Após a ocupação, todos perceberam a difícil convivência num espaço de trabalho onde faltavam água, energia elétrica e esgoto. As comunidades fizeram instalações clandestinas para que seus filhos, a partir de 1995, pudessem estudar na escola idealizada por seus pais.

O espaço físico da escola é composto por um edifício principal, cujo térreo compreende o refeitório, cozinha, pátio e um centro médico e dentário; no primeiro andar encontram-se salas de aula e a parte administrativa; no segundo andar, também há salas de aula e local para estudo dirigido. No local externo, uma quadra coberta composta por arquibancada, quadra, banheiro e vestiário. Ao lado da quadra, uma biblioteca pública (atendendo aos alunos e aos moradores em geral) onde localizam-se os laboratórios. Na

construção específica deste CIEP analisado, não foram incluídas as instalações para abrigarem os alunos-residentes, conforme estabelecido em outros CIEPs.

O CIEP Mussum atenderia alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, de acordo com o programa dos Ginásios Públicos, estabelecido pelo II PEE.

Caberia ao CIEP, de acordo com a orientação da coordenação do Programa, a realização de um processo de admissão de alunos para ingressarem no 6º e 9º anos²⁷ a partir de uma “avaliação diagnóstica” de língua portuguesa e matemática.

O objetivo era, após o diagnóstico, definir a série ideal para o aluno. Este processo de seleção foi aplicado em 1994 e 1995 (PEREIRA, 2008). A professora Dionélia Lúcia Oliveira, então primeira diretora adjunta, relata que:

[...] A prova de avaliação (diagnóstico) foi marcada para o início de 1995, não tínhamos cadeiras, ainda, no prédio. A Sra. Tatiana Memória²⁸ tinha liberado em 1994 as mesas. Nós não tínhamos cadeiras na escola. Pois, no dia da prova, os alunos desciam de suas comunidades, cada um segurando um banquinho ou uma cadeira para fazerem as provas. [...]

Em 1995, as aulas começaram precariamente, frustrando o ideal defendido de uma escola de qualidade. A escola não oferecia aos alunos o horário integral, além da falta de estrutura para todos que ali trabalhavam. Logo em seguida, os índices de evasão escolar começaram a crescer acentuadamente. O prestígio que, o CIEP recebeu durante a fase de construção, rapidamente desapareceu e a unidade escolar, naquelas condições, passou a representar uma derrota. Segundo Reid (1995), através de um estudo realizado no 1º semestre de 1995, apontava que o CIEP Mussum (município do Rio de Janeiro) apresentava uma evasão de 40%.

Em 1996, o professor Rui Pereira foi vítima de um acidente vascular cerebral. Ele se afastou da função e a professora Edna de Sá assumiu o cargo de diretora.

²⁷ Este CIEP fazia parte de um conjunto de novas unidades criadas pelo II PEE, implantadas na modalidade de Ginásio Público (GP), que tinham uma seriação especial: 6º ao 10º ano.

²⁸ Sra Tatiana Memória coordenou o Programa dos CIEPs na Secretaria Extraordinária de Programas Especiais do Estado do Rio de Janeiro, durante o segundo governo de Leonel Brizola

Com o agravamento da crise, surgiram as dificuldades de diálogo entre as comunidades (principalmente do Cavaleiro da Esperança, Criança Esperança e Tiradentes) e os profissionais da escola. Os moradores destas comunidades cobravam mais pela qualidade de ensino pelo fato de terem cedido o espaço das suas moradias para a construção da escola e o seu sentido de pertencimento era muito forte. A evasão escolar apresentou níveis ainda mais elevados, chegando ao extremo de poder ser constatado nos registros escolares, ao final do ano letivo de 1996, menos de 100 alunos matriculados.

Em 1996, durante o governo de Marcelo Alencar, o decreto estadual 2041/96 possibilitou eleições diretas para diretores de escola. Alunos, professores, funcionários de apoio e os responsáveis viram a possibilidade de eleger um diretor que atendesse às suas expectativas, até ali frustradas.

A eleição ocorreu em novembro de 1996, com duas chapas concorrentes com os seguintes nomes: “Tudo pelo concreto” e “Força do Povo”. Essa última, fazia menção à comunidade Força do Povo que passou por muitas dificuldades no processo de ocupação - repressão policial principalmente. A chapa vencedora, com 65% dos votos, foi “Força do Povo”²⁹.

Com a nova direção geral iniciou-se um novo período para o CIEP Mussum. Numa primeira etapa fez-se um levantamento de todo o patrimônio da escola e em seguida foram marcadas inúmeras reuniões com a comunidade escolar para redefinir um perfil e um projeto para a escola.

Àquela altura, o descrédito da população e dos profissionais da unidade escolar era grande, em virtude do fracasso do desempenho pedagógico. Uma das estratégias iniciais foi, em janeiro de 1997, a visita feita pela direção e alunos à comunidade quando, de porta em porta, convidaram os ex-alunos a retornarem à escola. Todos os envolvidos no processo de

²⁹ Eu, Deuscélia Alves Silva Rocha, fazia parte como candidata da chapa vencedora à direção da escola.

reestruturação da unidade eram convocados para reuniões periódicas que visavam a discussão do futuro da unidade escolar. Neste momento, iniciou-se a elaboração da proposta de implementação do horário integral.

Sobre a primeira intenção de implantação do horário integral no CIEP Mussum, o Professor Renato Galves, diretor adjunto, a partir de 1999, relata que:

[...] Trabalhei como estagiário em 1983 num CIEP. Estudei e observei a possibilidade de implantar o projeto no CIEP Mussum. Reuni a comunidade escolar, com a colaboração da coordenadora pedagógica Mara Lúcia de Moura e começamos a defender a idéia da implantação do projeto no “Mussum”. Os professores foram orientados em varias reuniões como funcionava o Horário Integral. [...]

Como desenvolver uma proposta pedagógica diferenciada durante o exercício de um governo (Marcelo Alencar) que visivelmente não se mostrava interessado em dar continuidade ao Programa Especial de Educação? Este era um novo desafio que se impunha.

Já no início do novo governo, alguns CIEPs não conseguiram manter o horário integral que já praticavam. Enquanto isso, a unidade 418, durante dois anos, estudou essa possibilidade e planejou a sua implementação. A proposta denominou-se “Programa de Horário Integral”. Na medida do possível, as dificuldades estruturais foram, aos poucos, sendo superadas. Água e esgoto foram sendo regularizados. O mesmo ocorreu com o fornecimento de energia, regularizado em maio de 2000, ano em que o horário integral foi, finalmente, inaugurado.

[...] A Secretaria Estadual de Educação, durante o governo de Marcelo Alencar, não tinha o interesse em ressuscitar o projeto. Mas nós insistimos muito, até que conseguimos e, em 2000, o projeto de Horário Integral comece. [...] (relato do Professor Renato Galves)

[...] Em 2000 a escola inicia o horário integral, com um projeto pedagógico construído com as comunidades locais. Naquele mesmo ano, a escola inicia o horário noturno, onde eu começo a trabalhar na escola. Os filhos começam no horário integral e à noite a escola atendia aos pais. [...] (relato da Professora Alzira)

Perguntados a respeito do que mudou no desenvolvimento das suas atividades diárias com a implantação do horário integral no ano letivo de 2000, os funcionários Sr Cleber Pereira e Sr Arnaldo Rambolt afirmaram que os alunos se conscientizaram em preservar o espaço e que o comportamento melhorou muito. Na visão deles, o horário integral possibilitou a convivência da comunidade escolar de modo pacífico e harmonioso e todos se tornaram muito solidários.

Os quatro moradores entrevistados por nós, Jorge Santos, Francisco Lobo e Edileuza Soares (além moradores foram alunos do CIEP Mussum no turno noturno) e Jaine Telles foram unânimes em afirmar que o horário integral se iniciou graças ao esforço coletivo da comunidade escolar (professores, gestores, moradores e funcionários) que apoiavam essa empreitada, realizando reuniões sistemáticas sobre o assunto.

Também apontam que almejavam um horário integral de qualidade, bem como a construção de um modelo pedagógico com um olhar diferenciado, um modelo participativo, que beneficiasse a educação dos seus filhos.

Dessa forma, de 2000 a 2008, o Programa de Horário Integral, criado no interior do CIEP Mussum, se estabeleceu. A seguir, fotos do período em que o Programa está em funcionamento, com registro de suas oficinas, projetos e eventos.



Figura 12: Feira de ciências (2001)



Figura 13: 2º Debate Ecológico com toda comunidade escolar (2003)

4.2 O CIEP Mussum hoje

Primeiramente, cabe informar que o CIEP Mussum é uma escola estadual que pertence a Coordenadoria Regional Metropolitana IV. Tal Coordenadoria possui 141 escolas, divididas nas modalidades Educação infantil, Ensino fundamental, Ensino médio, Educação de jovens e adultos e Educação Profissional, com um total de 125.637 alunos, conforme observamos na Tabela abaixo:

TABELA 01: NÚMERO TOTAL DE ESCOLAS E ALUNOS DA COORDENADORIA REGIONAL METROPOLITANA IV

Número de Escolas	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio		Educação jovens e adultos				Educação profissional		Total de alunos
	Escola	Alunos	Escola	Alunos	Escola	Alunos	Presencial		Semi presencial (ces)		Nível técnico		
							Escola	Alunos	Escola	Alunos	Escola	Alunos	
141	1	220	30	11.670	100	90.032	56	17.252	2	4.769	3	1.694	125.637

Adaptado do site da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ)³⁰

³⁰ Disponível em:

<http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=categ&iditem=2256&categoria=350&idsecao=10>.

Acessado em: setembro de 2010.

A unidade escolar investigada no presente estudo possui no ano de 2008, 28 turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio (18 turmas no turno da manhã e 10 turmas no turno da tarde). Todas as turmas do Ensino Fundamental (8 turmas) participam do horário integral, que era opcional. O total de alunos da escola nos três turnos é de 1170. Quarenta e oito professores lecionam divididos nestes 3 turnos

Desde o ano de 2007 a escola tem parceria com uma instituição internacional: CICV – Comitê Internacional da Cruz Vermelha. Alguns representantes da entidade, em visita ao Brasil, vieram à escola para acompanhar o trabalho. Apesar da violência do entorno, não há conflitos no seu interior, pelo contrário, o sentido da solidariedade foi fortalecido pelo trabalho do horário integral, possibilitando uma convivência tranquila.

Existe uma série de projetos esportivos em parceria com o CIEP Mussum, como Gol Legal, DEGASE e a empresa OI. Tais projetos incentivam a atividade esportiva conciliando a convivência de meninas infratoras, oriundas do CRIAM, matriculadas na escola, com outras alunas.

Algumas ações se fizeram importantes como o 1º Fórum Pedagógico no ano de 2006, com a presença do então Secretário do Estado de Educação Arnaldo Niskier acompanhado do ator Renato Aragão, assim como ações sociais promovidas pela Região Administrativa em atendimento à comunidade escolar e passeios pedagógicos para os professores em livrarias e cinemas.

O Programa de Horário Integral no CIEP Mussum funcionou, satisfatoriamente, até o final do ano de 2008. A Secretaria Estadual de Educação aconselhou à comunidade escolar o término do Programa, alegando a necessidade de novas vagas para atender a rede estadual.

Mostraremos a seguir, as percepções de alunos e professores acerca do Programa de Horário Integral do CIEP Mussum.

4.3 O processo de implantação do Programa de Horário Integral

Apresentaremos, inicialmente, o processo de implantação do Programa de Horário Integral, levando em conta as percepções de professores e alunos acerca dessa implantação e funcionamento.

Para fins de organização, daremos destaque primeiramente às impressões dos professores e posteriormente às dos alunos.

4.3.1 A percepção dos professores

Conforme já exposto na introdução deste trabalho, 6 professores foram entrevistados: 3 professores que participaram, à época, da implantação do horário integral, que para fins de organização deste estudo denominamos professores antigos (lecionam ainda na escola) e 3 professores que passaram a atuar mais recentemente na escola, não tendo vivenciado aquele período, e que denominamos professores novos. As disciplinas de responsabilidade desses docentes são Matemática (2), Artes (1), Língua Portuguesa (1) e História (2). Para melhor identificarmos as falas dos respondentes, utilizamos RPa, que significa Respondente Professor antigo e RPn Respondente Professor novo.

Primeiramente, apresentaremos as informações obtidas com os professores antigos, visando um panorama daquela época, do momento da implantação do horário integral e das percepções desses profissionais acerca do tema; posteriormente apresentaremos as informações mais recentes, obtidas junto aos professores novos que chegaram à escola no ano de 2008.

Todos os professores antigos entrevistados participaram da implantação do horário integral e iniciaram suas atividades nesse Programa no ano 2000. Dos professores antigos entrevistados, um chegou à unidade escolar em 1998 e outros dois, em 2000.

Ao perguntarmos sobre como era o perfil dos alunos, do ponto de vista de suas atitudes, no momento da implantação do horário integral no início do ano 2000, os professores destacaram que os alunos eram muito dispersos, agitados e algumas vezes até agressivos.

No início da implantação do projeto os alunos eram muito agitados, agressivos e dispersos. (RPa 1)

Alunos carentes, muito agitados (RPa 2)

Possivelmente isso se devia a uma adaptação a um novo modelo de educação vivenciado pelos alunos, que não estavam acostumados a ficarem na escola cerca de 8 horas diárias. Por esta razão, o convívio social dos alunos era, no início da implantação do Horário Integral, bem difícil.

Indagamos como o comportamento dos alunos se apresentou no decorrer daquele período inicial e pontualmente ao término do ano letivo. Os professores constataram que, de fato, o início foi muito difícil, mas que a avaliação que eles faziam era muito positiva, pois gradativamente os alunos, e os próprios professores, foram se adaptando àquela nova situação, aprovando a implantação do horário integral e seu funcionamento; observando melhoras não só no campo cognitivo, mas principalmente no campo afetivo e social.

Ao final de ano letivo esse perfil se modificou, ficando eles mais solidários, mais tranquilos, mais atentos. (RPa 1)

Ao final do ano observei que os alunos estavam mais centrados na aprendizagem, mais sociáveis. (RPa 2)

A cada mês é visível vê-los melhorando tanto na área de aprendizagem como na postura de cidadão. (RPa 3)

Perguntamos ainda aos professores antigos que observações eles fariam a respeito da elaboração da proposta do horário integral pela comunidade local. O Professor 1 (RPa1) apontou para a fins pedagógicos:

Foi a solução para um atendimento pedagógico mais eficaz, atendendo as necessidades deles (alunos). (RPa 1)

Os outros dois professores enfatizaram a questão familiar/comunidade:

Foi ótimo por viabilizar os interesses da comunidade, da família na escola. (RPa2)

A comunidade local participou a todos da escola como gostariam que as oficinas poderiam colaborar na vida deles. (RPa3)

No início da implantação do programa, algumas mães não permitiram a permanência de seus filhos no horário integral. A explicação dada por estas mães era reforçada pela necessidade dos filhos mais velhos tomarem conta dos seus irmãos mais novos durante o período em que estivessem trabalhando.

O professor Renato Galves, em muitas reuniões, dialogava com as mães para que elas compreendessem a importância da permanência de seus filhos na unidade escolar. Destacava que a proposta do horário integral foi construída para atender aos interesses da própria comunidade: a escola não seria um “depósito de gente”, mas um local ocupado e construído para a socialização.

Perguntamos aos professores sobre qual o método pedagógico aplicado no horário integral, e todos afirmaram que a orientação construtivista era a base das ações pedagógicas:

Objetivo e voltado para os alunos. (RPa1)

Método pedagógico baseia-se na construção diária do conhecimento. Os alunos, por experimentação, vão aprendendo o conteúdo. (RPa2)

Método pedagógico construtivista, visando o conhecimento conquistado dia a dia. (RPa3)

A despeito da compreensão que temos de que o “construtivismo” não é um método, mas uma teoria da aprendizagem, as declarações dos professores revelam uma certa maneira de compreender a educação.

Perguntamos aos professores sobre a organização do horário integral e sobre como era o dia-a-dia dos alunos.

Pela manhã as disciplinas da grade curricular, à tarde as oficinas escolhidas pelos alunos, previamente discutidas, com a presença dos responsáveis. (RPa1)

Não ensinar para passarmos o conhecimento apenas, mas possibilitar o conhecimento do “homem integral” através da educação integral. (RPa2)

No horário da manhã, os alunos obedeciam a grade curricular organizada com as disciplinas. Já no horário da tarde, após o almoço, os alunos frequentavam oficinas previamente indicadas por eles. As oficinas eram escolhidas pelos alunos e responsáveis, dentre um conjunto oferecido, para atenderem às necessidades dos alunos. A proposta pedagógica pretendia ir além da instrução escolar, visando uma educação integral.

A alimentação colaborava para a permanência dos alunos: desjejum (08h30min), almoço (11h30min), lanche (14h30min) e ceia (18h00min). A alimentação era balanceada, de acordo com a orientação da própria Secretaria Estadual de Educação.

Com relação aos professores novos, todos os entrevistados iniciaram suas atividades na escola no ano letivo de 2008, portanto tiveram uma visão do funcionamento do horário integral quando este já estava estabelecido, após quase oito anos de funcionamento, e buscamos captar sua percepção sobre o Programa.

Perguntamos aos professores novos, qual o perfil dos alunos que eles encontraram.

Filhos de moradores que ocuparam o espaço. Carentes materialmente (RPn1)

Carentes e participativos (RPn2)

Muito participativos (RPn3)

Percebemos através de trechos das falas dos professores novos que os alunos, por conviverem num ambiente de solidariedade em virtude de tantas dificuldades, somados à luta pela conquista da moradia, perceberam a importância de frequentar a escola e participar ativamente de todo aquele ambiente. Essa valorização se originava também na família, pois os filhos frequentavam o horário integral diurno e seus respectivos pais estudavam à noite na mesma escola. Apesar da carência material e das dificuldades, a atitude participativa dos alunos e pais foi desenvolvida.

A partir dos depoimentos dos professores antigos e novos, pudemos perceber que o perfil mudou significativamente no que tange às atitudes dos alunos, visto que os professores antigos relataram que inicialmente eles tinham um perfil agressivo e disperso e os professores novos, que chegaram em 2008, ressaltaram a excelente participação dos alunos.

Perguntamos ainda aos professores novos quais os benefícios que a comunidade local recebeu pelo trabalho desenvolvido na escola de horário integral. Todos os professores sinalizaram que o comportamento dos alunos era mais tranquilo e solidário, favorecendo o bom convívio social.

Solidariedade, boa convivência, permanência do aluno na escola, diminuindo a marginalidade no local (RPn1)

Observamos a sensibilidade às artes, por conta também das oficinas, além de solidariedade e sentido de união. (RPn2)

Informação, conhecimento e convívio social. A escola tornou-se uma continuidade das moradias dos alunos (RPn3)

Também colhemos informações sobre as oficinas. Especialmente as oficinas de arte possibilitaram ao aluno interagir com a estética e as percepções sensíveis; o resultado deste trabalho parece ter sido o aumento da sensibilidade coletiva e o convívio social satisfatório notado entre os alunos pelos professores novos.

Ao perguntarmos aos professores novos a respeito da atuação das comunidades locais na elaboração do projeto político pedagógico que encaminha o Programa do Horário Integral,

os professores novos apontaram que o projeto é muito participativo. Nas palavras dos professores:

Projeto é muito participativo, em todos os sentidos (RPn1)

Foi ótimo, pois todos participaram de um mesmo propósito: ensino de qualidade. (RPn2)

É muito interessante, a minha oficina trata sobre a sexualidade e a garotada participa muito bem, interação sempre. (RPn3)

Sempre havia a possibilidade aberta de discutir assuntos pedagógicos nas reuniões com os responsáveis, professores e funcionários de apoio onde se discutia sobre a teoria construtivista, parcerias, repasses de verba, dentre outros assuntos. Tais reuniões eram bimestrais ou em caráter extraordinário, em casos de urgência para discussão sobre o programa pedagógico.

Desde o 2º semestre de 1999, de acordo com a regulamentação federal (PDDE), a unidade escolar passou a receber verba numa conta direta, oriunda da Secretaria Estadual de Educação. Em reuniões periódicas, a comunidade escolar decidia como seria utilizada a verba. Tal gestão participativa mobilizava o funcionamento da escola e fazia ponte efetiva entre a comunidade, família e escola.

Indagamos ainda aos professores novos sobre quais as maiores dificuldades vividas por eles em sala de aula. Eles apontaram que uma das maiores dificuldades era no campo das políticas, em relação a mudanças de governo e as mudanças na administração, que citamos em capítulos anteriores. De acordo com os professores:

Com o novo governo, tínhamos dificuldade para darmos continuidade ao projeto. (RPn1)

Alunos novos no início do ano ao se integrarem ao projeto, pois na rede municipal não desenvolveram a proposta do horário integral (RPn2)

No momento tudo sai muito bem na escola. A dificuldade era na parte das políticas do governo (RPn3)

Outras dificuldades a registrar residem no valor da verba recebida, sempre insuficiente para a compra de todo material utilizado no dia a dia das oficinas, e na carência de capacitação de professores.

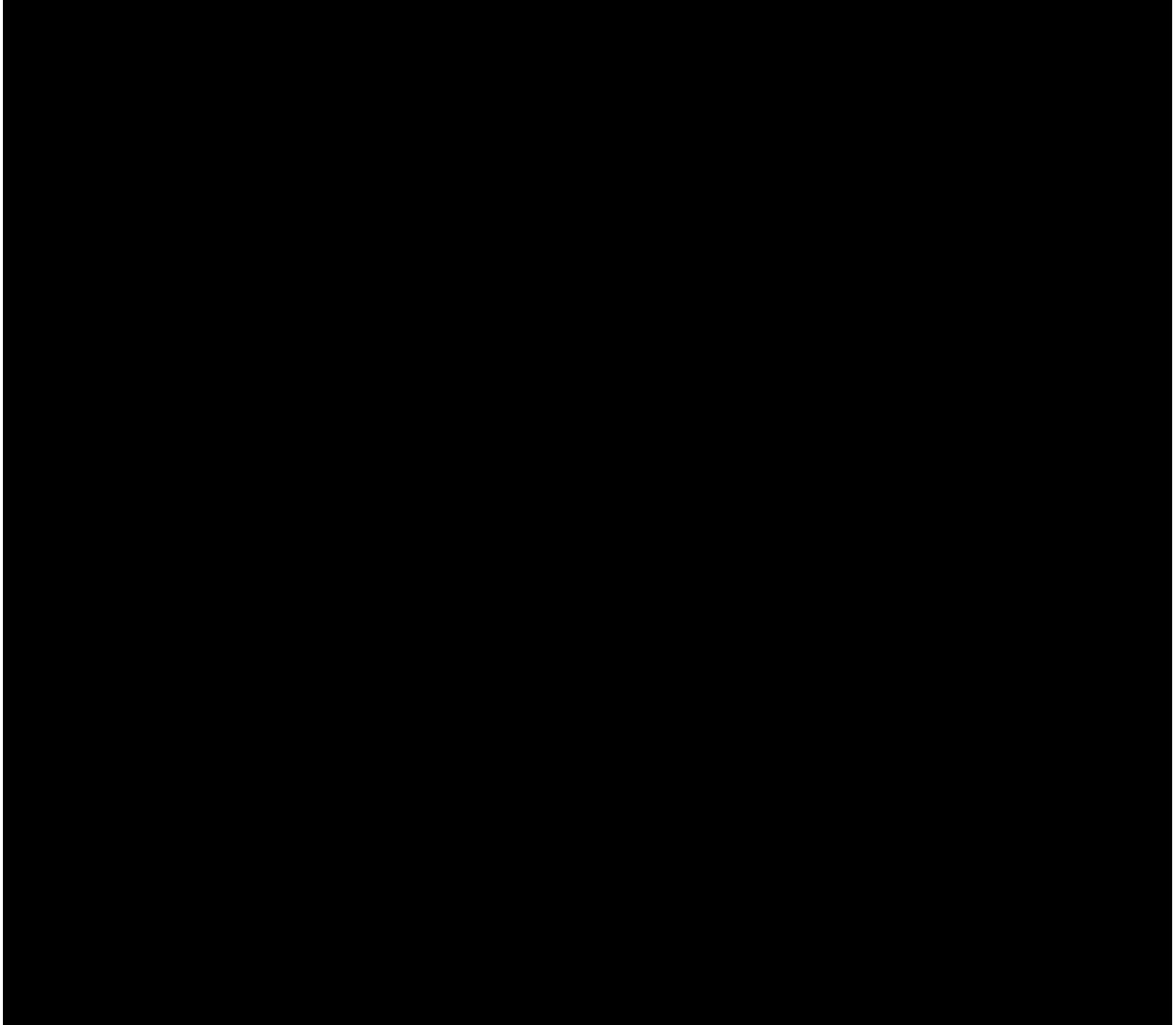
4.3.2 A percepção dos alunos

Para averiguarmos a percepção dos alunos, optamos pelo questionário, com questões fechadas e abertas, como instrumento de coleta de dados, pois seria uma forma mais simples e direta para que os alunos expressassem a sua visão. Para melhor identificarmos as falas dos alunos respondentes, utilizamos RAa, que significa Respondente Aluno antigo e RAn, Respondente Aluno novo.

Como apontamos na Apresentação (metodologia), 121 alunos responderam o questionário: 25 alunos que estavam na escola na época da implantação do horário integral, que para fins de organização deste estudo denominamos alunos antigos; e 96 alunos da escola em 2009, que denominamos alunos novos.

Com relação aos alunos antigos, os respondentes tinham entre 18 e 23 anos. Cinco moravam na comunidade Cavaleiro da Esperança, três na Vinte e oito, quatro na Criança Esperança, três na comunidade Parque Esperança, quatro na Tiradentes, dois na Final Feliz, uma da Comunidade Força do Povo, um na Cento e vinte e cinco, uma na Javatá e um na Vacaria.

GRÁFICO 01: COMUNIDADES ALUNOS ANTIGOS



De acordo com as informações obtidas, construímos o quadro abaixo e notamos que esses alunos frequentaram a escola em média 3 anos.

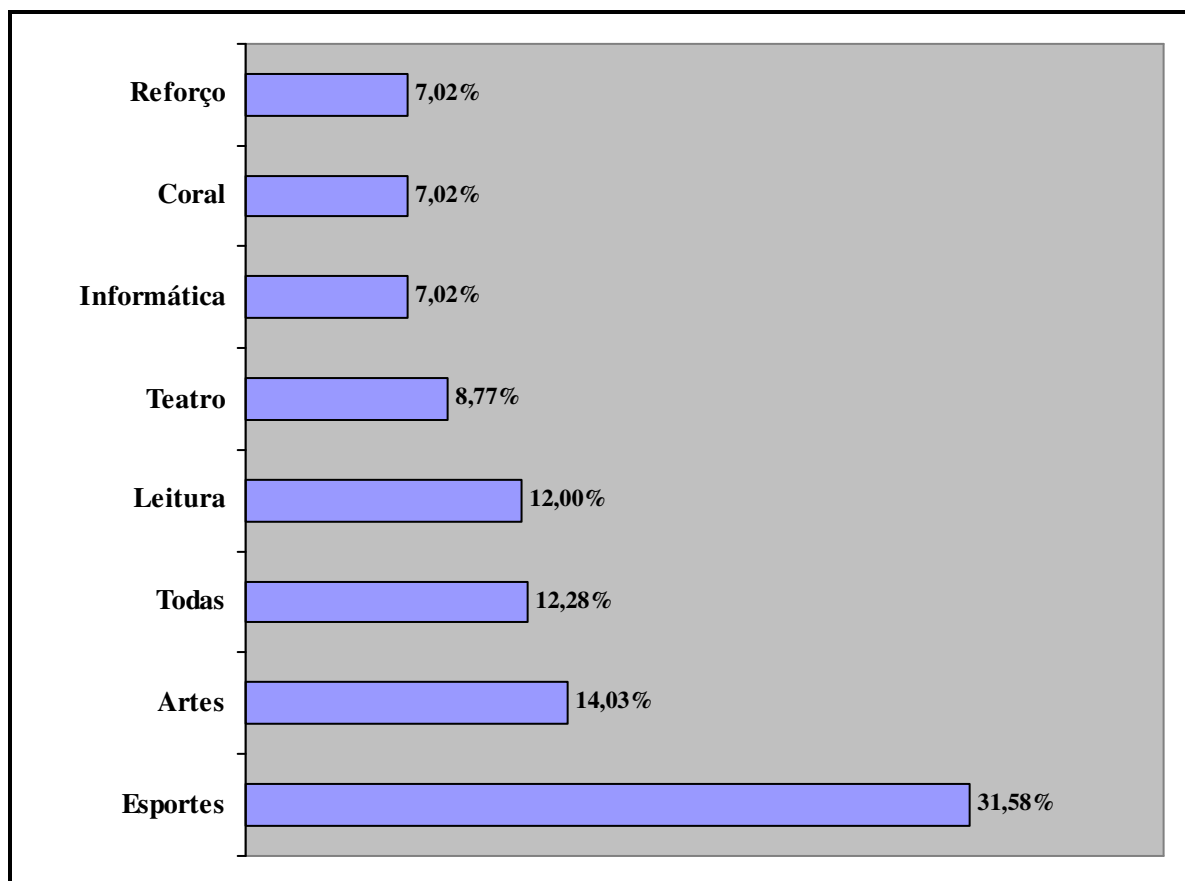
TABELA 02: MÉDIA DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA

Alunos	Período	Cerca de:
3	De 2000 a 2004	4 anos
6	De 2000 a 2003	3 anos
3	De 2001 a 2003	2 anos
2	De 2001 a 2004	3 anos

6	De 2002 a 2005	3 anos
1	De 2003 a 2006	3 anos
3	De 2004 a 2007	3 anos
1	De 2006 a 2008	2 anos

Ao perguntarmos sobre que oficinas mais gostaram de participar, eles assinalaram mais de uma opção, obtivemos, portanto 57 respostas. A maioria apontou para a Oficina de Esportes (31,58%), seguida das opções Oficina de Artes (14,03%). As opções Todas as oficinas e Leitura ficaram empatadas em 12,28%. As oficinas de teatro (8,77%), informática (7,02%), coral (7,02%) e reforço (7,02%) também foram mencionadas, conforme mostramos no gráfico abaixo:

GRÁFICO 02: OFICINAS



As oficinas funcionavam no período da tarde, de 12:30h às 16:40h, com intervalo das 14:30h às 14:40h.

Perguntamos sobre como foi a convivência diária com a comunidade escolar no período de horário integral e 60% (15) marcaram a opção Excelente; 20% (5) a opção Muito bom; outros 20% (5) assinalaram a opção Bom. As opções Regular e Pésimo não foram assinaladas. Ao perguntarmos o motivo de terem marcado tal opção, os alunos ainda ressaltaram que:

No começo não gostei, demorei a me acostumar, depois passei a gostar muito. (RAa3)

No começo eu era muito agitado, depois gostei do horário integral. (RAa5)

A convivência muito boa, eu gostava muito de ficar na escola (RAa19)

Quando falamos comunidade escolar nos referimos a convivência com professores, gestores, alunos, funcionários e moradores daquele espaço. Nesse sentido, Paro (2007) nos diz

que a questão da participação da comunidade na gestão da escola estatal tem a ver, em grande medida, com iniciativas necessárias para a superação da atual situação de precariedade do ensino público no país, em particular o de nível fundamental.

Era notória a convivência solidária, a ausência de atitudes grosseiras ou violentas por parte de toda comunidade escolar e o sentimento de pertencimento, facilitando nos momentos de decisão para apontar o melhor para a escola.

Perguntamos aos alunos antigos se a participação no Horário Integral trouxe contribuições para a vida social e quais foram essas contribuições. Todos responderam positivamente a essa questão. Uns ressaltaram o lado social, a importância da convivência participativa, construída através do diálogo. O movimento social urbano por eles vivenciado contribuiu para a proposta educacional ali desenvolvida; a ocupação da terra para as suas moradias e a ocupação da escola para que funcionasse possibilitaram o sentimento de pertencimento e união por parte destes sujeitos sociais.

Sim. Saber falar, viver com outras pessoas. Aprendemos a viver em grupo, pois todos na escola se ajudavam (RAa2)

Foi uma fase de muitas brincadeiras e muita amizade. Aprendemos a saber conviver com muitos colegas. Hoje isso me ajuda, sabendo conversar com todos (RAa16)

Convivência, sentido de união e observar melhor as coisas. Hoje vejo o quanto que a convivência com todos melhorou o meu comportamento todos os dias, com a minha família e onde vivo. (RAa7)

Ajudou na socialização. Estar na escola era muito bom, eu era muito tímida, não conversava com ninguém. Depois consegui fazer amizade com todas. (RAa8)

Outros alunos reconhecem que a convivência naquele espaço escolar foi uma importante fase das suas vidas e ressaltam os valores e os ensinamentos que a escola transmitiu; a boa relação com os professores e com os colegas também foi lembrada.

Foi um período muito bom em minha vida. Gostei muito dos professores e dos colegas. A escola parecia minha segunda casa, me interessei mais pela escola, gostava de estar na escola, brincar e conviver com todos (RAa3)

Muitas. No começo não queria ficar o dia inteiro na escola, mas depois eu adorei. Viver com todos me ensinou a entender melhor as pessoas, aprendi coisas que levo pra toda vida, muito ensinamentos (RAa22)

Muitas. Conviver com as pessoas de uma forma mais calma. Fico lembrando de tanta coisa que aprendi com os meus professores. Passei a gostar de escrever, até hoje continuo escrevendo muitos textos. Tive uma visão real do que é a vida e como fazer uma vida melhor (RAa12)

Tenho saudades dos colegas. Gostei de conviver com todos. Os professores ajudaram muito. Convivi com pessoas maravilhosas. Aprendi muitas tarefas (RAa19)

Outros reconheceram que a vivência no espaço escolar foi significativa para um melhor convívio familiar, que propiciava troca de experiências e aprendizado com os pais e responsáveis. Também ressaltaram a aprendizagem para o mundo adulto, na formação do cidadão, visando o mercado de trabalho.

Convivi melhor com minha família. Aprendi a conviver na família e no serviço. (RAa21)

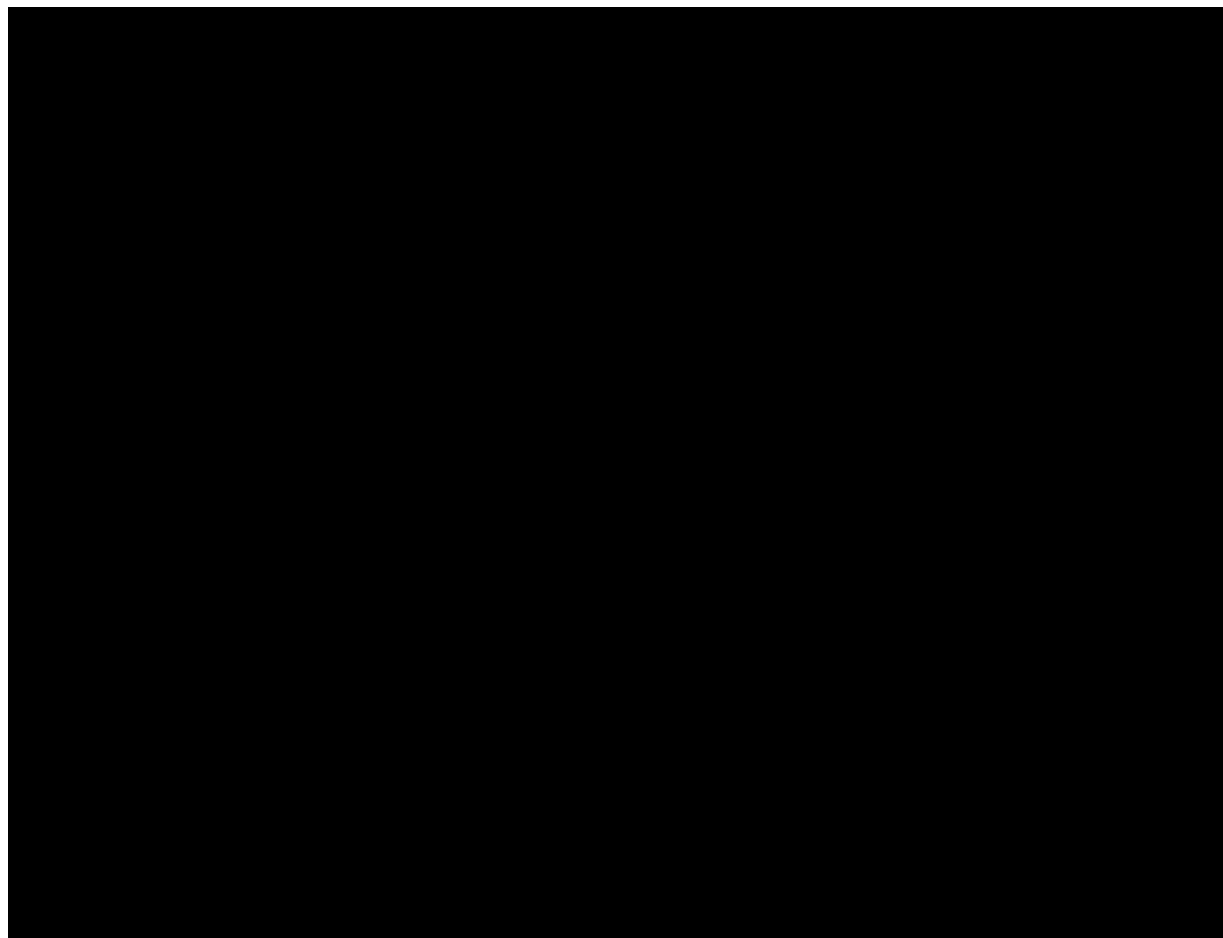
A convivência me ajudou depois no mundo adulto na convivência com a minha família melhorou e também em relação a uma qualificação, um emprego. (RAa4)

Tudo muito me ajudou depois quando fui trabalhar, principalmente na hora de escrever. Meus pais viam que eu aprendi a gostar muito de escrever e isso muito me ajuda em meu trabalho. (RAa17)

Com relação aos alunos novos, os respondentes tinham entre 11 e 16 anos e cursavam entre o 6º e 8º ano: no momento de realização da pesquisa, dezessete cursavam o 6º ano, trinta cursavam o 7º ano e quarenta e nove o 8º ano.

Dos 96 alunos novos que responderam o questionário, vinte e dois moram na comunidade Final Feliz, vinte na Criança Esperança, vinte na Tiradentes, dezesseis em Cavaleiro da Esperança, doze na comunidade Anchieta, um na Gravatá e um na Gogó da ema. Outros quatro alunos não responderam a questão, conforme apresentamos no gráfico abaixo:

GRÁFICO 03: COMUNIDADES DOS ALUNOS NOVOS



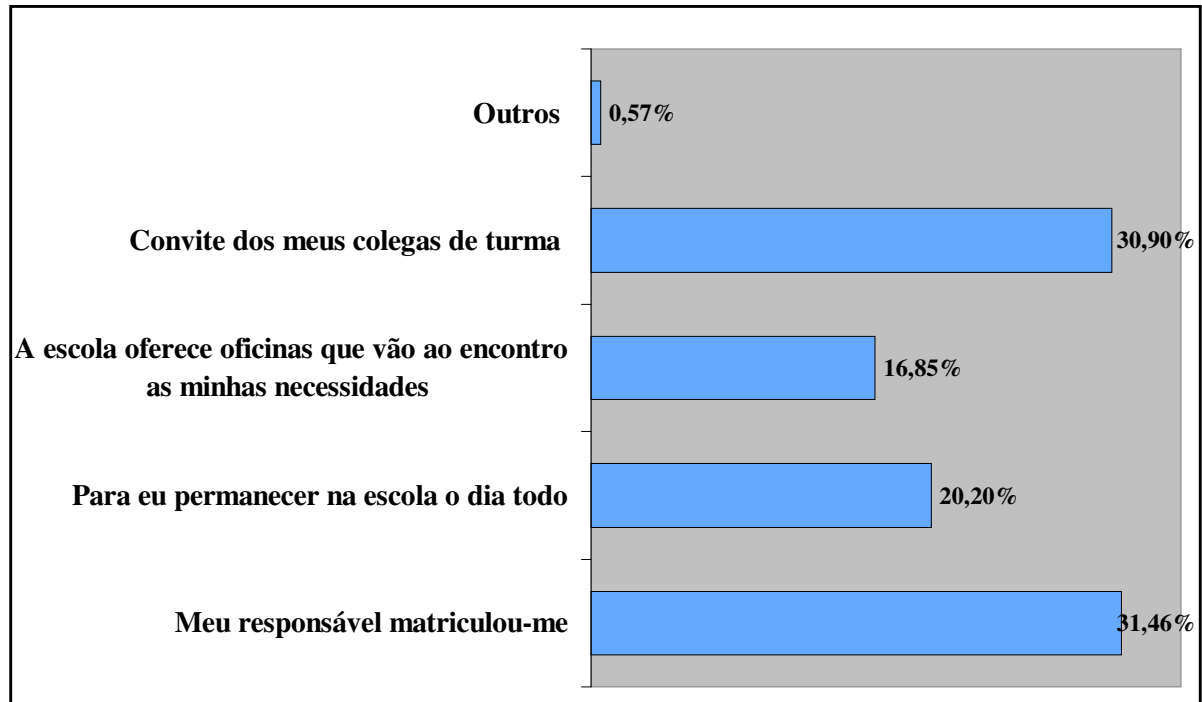
Perguntamos aos respondentes a partir de que ano eles começaram a participar do Horário Integral: quarenta e dois começaram no 6º ano, trinta e quatro começaram no 7º ano e vinte começaram no 8º ano. Essa pergunta foi importante para evidenciar o quanto de vivência eles já tinham tido no Programa de Horário Integral.

Fazendo uma comparação entre a série que os respondentes assinalaram cursar no momento do preenchimento do questionário e o momento em que assinalaram ter iniciado a sua participação no horário integral, percebemos que eles participavam do programa há aproximadamente dois anos, e já tinham, portanto, condições de opinar acerca do funcionamento do programa e perceber os seus entraves, as possibilidades e os benefícios.

Levando em consideração que estudar em Horário Integral não era obrigatório, perguntamos aos alunos o que os levou a participarem do citado programa. No questionário,

havia cinco opções, e muitos deles assinalaram mais de uma alternativa, conforme vemos no gráfico:

GRÁFICO 04: MOTIVO DA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA



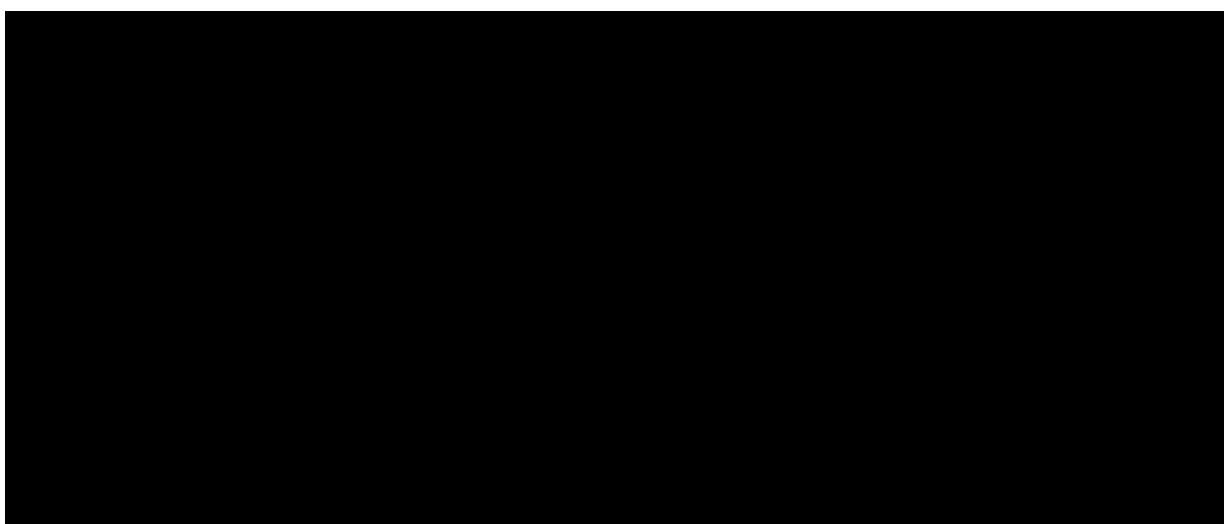
Assim sendo, obtivemos 178 registros, dentre as quais duas alternativas se apresentaram praticamente empatadas: 31,46% (56) das respostas afirmaram que seu responsável o matriculou no programa e 30,90% (55) apontou que participou do Programa a convite dos colegas. Esse estímulo é importante, pois, de acordo com Paro (2007), grande parte do trabalho do professor seria facilitado se o estudante já viesse para a escola predisposto para o estudo e se, em casa, ele tivesse quem o estimulasse a esforçar-se ao máximo para aprender.

20,22 % (36) responderam que optaram pelo horário integral pelo fato de permanecer na escola o dia todo; 16,85% (30) das respostas apontaram que a escola oferece oficinas que

vão ao encontro das necessidades dos alunos. Houve uma resposta Outros, a qual foi justificada por causa da merenda (0,57%).

Perguntamos qual avaliação os alunos faziam a respeito das oficinas oferecidas pelo Horário Integral. A maioria deles (38,54% - 37) assinalou a opção Muito bom e 34,38% (33) marcou a opção Bom. Os dois extremos ficaram empatados: treze alunos (13,54%) assinalaram as opções Excelente e outros treze alunos (13,54%) assinalaram Regular. A opção Péssimo não foi marcada.

GRÁFICO 05: AVALIAÇÃO DAS OFICINAS



Ao perguntarmos o motivo de terem marcado tal opção, os alunos ainda ressaltaram que:

Gosto muito de ficar na escola (RAn2)

É muito legal, aprender coisas novas e conviver com os colegas (RAn77)

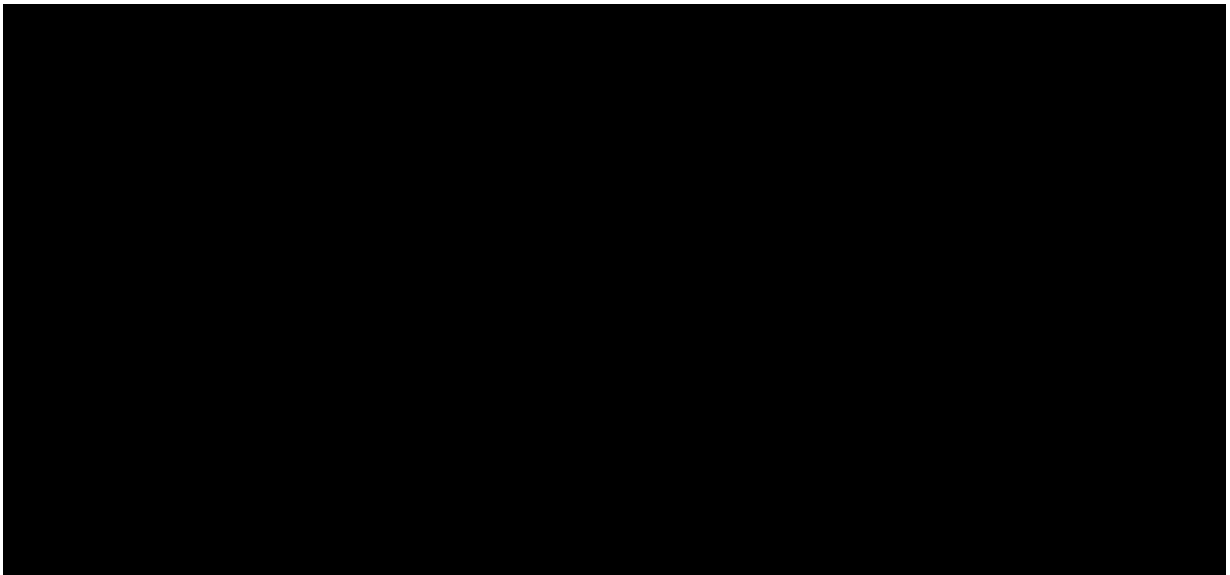
De fato, era notório que os alunos participavam ativamente das oficinas, levavam a sério e tinham muito empenho. Esse comprometimento refletia no desempenho escolar, pois percebíamos melhora na capacidade de compreender os conteúdos formais dados nas disciplinas, e mais interesse em sua participação em sala de aula.

Desde a implantação do Horário integral, o quadro de oficinas funcionava da seguinte forma, divididas por áreas:

- a) esportes: vôlei, futebol de salão, xadrez, basquete, ginástica rítmica, capoeira
- b) artes: artesanato, técnica de pintura em tela e óleo
- c) artes cênicas
- d) produção de textos: biblioteca
- e) reforço matemática e língua portuguesa
- e) informática (relacionada às matérias)

Interessava-nos saber também a respeito dos benefícios que este programa de Horário integral trazia aos alunos, e mais uma vez eles marcaram mais de uma opção, conforme o gráfico abaixo:

GRÁFICO 06: BENEFÍCIOS DO PROGRAMA



Para esse item do questionário obtivemos, obtivemos 177 registros, dentre as quais, a frase mais assinalada, 45,77% (81), foi ‘Gosto do espaço escolar’. De fato, o espaço de convívio das crianças era agradável e a ausência de agressões verbais ou de ordem física entre

os membros da comunidade escolar tranquilizava os responsáveis. A escola para os alunos parecia uma continuidade de sua casa.

22,60% (40) das respostas apontaram para a preocupação em ocupar o tempo livre; 17,51% (31) consideravam que melhora as habilidades em geral e 14,12% (25) apontavam preocupação em se encaminhar para o mundo do trabalho.

As respostas mais assinaladas denotam a proximidade que os alunos têm com o ambiente escolar estabelecido e o quanto gostam do espaço escolar. Isso nos remete a questão anterior que indagava sobre o que levou os alunos a participarem do programa de Horário Integral e as respostas mais assinaladas foram que o responsável o matriculou no programa e que participou do Programa a convite dos colegas.

Como os alunos gostam de participar das oficinas e da convivência no horário integral, eles influenciam os colegas a participarem; por outro lado, os pais os estimulam, pois percebem aquele espaço escolar como uma escola cujo foco é a educação integral, onde o aluno pode conquistar conhecimentos e também se preparar para ser um cidadão consciente.

4.3.3 Refletindo a partir de um entrelaçamento de fontes

No que tange ao papel dos pais na escola, Paro (2007) relata que, muitas vezes, a participação dos pais nas decisões é reduzida à forma de execução de serviços diversos e à realização de bingos e festas para angariar fundos.

Nesta pesquisa, em particular, descrevemos uma realidade escolar em que a função da família e sua participação na vida escolar foi maior do que simplesmente ações em festas ou ajuda em pequenos serviços na escola. No caso do CIEP Mussum, devido à sua história particular, os pais, além de frequentarem reuniões diversas, entre elas o Conselho de classe,

travaram uma relação com a escola de forte envolvimento, visto que foram protagonistas ativos na sua construção e posterior recuperação. É Paro (2007) quem mais uma vez nos esclarece que a escola que toma como objeto de preocupação levar o aluno a querer aprender, precisa ter presente a continuidade entre a educação familiar e a escolar, buscando formas de conseguir a adesão da família para sua tarefa de desenvolver nos educandos atitudes positivas e duradouras com relação ao aprender e ao estudar.

No que tange a instituição escolar descrita, esta foi construída a partir da luta de pessoas engajadas em movimentos sociais, dos anseios dos professores, das necessidades dos alunos, das expectativas das famílias e da comunidade por educação escolar de qualidade.

Brandão (1999) aponta que, para Anísio Teixeira, “Só uma escola comum (única), laica, gratuita, obrigatória e co-educativa seria uma instituição verdadeiramente democrática e, portanto, ajustada aos desafios de construir uma sociedade moderna, inclusiva e autônoma.” (p.96). A escola aqui estudada pretende ser um espaço democrático, contribuindo para a formação dos indivíduos para que eles possam ao mesmo tempo se integrar socialmente e ter consciência dos aspectos contraditórios e injustos da sociedade em que vivem. Para isso, o caminho escolhido foi a criação de uma instituição com forte feição comunitária. Nesse sentido, Cavaliere (1996) reforça que a característica cultural-comunitária, neste caso, modifica a experiência educacional permitindo-lhe uma aplicabilidade transformadora e, portanto, politicamente relevante. (p. 83)

A valorização da cultura da comunidade foi um resultado do forte engajamento dessa mesma comunidade e confirma a afirmação de Paro (2007) de que para a escola tornar mais facilmente apreensível seus conteúdos, deve se reportar constantemente às experiências anteriores dos educandos.

A reflexão a partir da história e da realidade do CIEP Mussum nos levou a concordar com Paro (2007), quando ele aponta que nem o decréscimo da importância da escola como

móvel de ascensão social nem as concepções a respeito da queda da qualidade do ensino parecem ter conseguido abalar significativamente a confiança que a população tem na escola como instituição. As pessoas envolvidas na escola aqui estudada, desde o início, demonstraram atribuir grande valor à escola, e com isso justificavam a sua luta.

Os relatos de alunos sobre o horário integral, tanto alunos novos quanto antigos, evidenciaram, que, no caso no CIEP Mussum, os alunos gostavam do espaço escolar e se adaptaram à rotina em tempo integral. Lembrando Gohn (2002) que afirma que o elemento comum que entrelaça os movimentos sociais com a educação é a cidadania, a aprendizagem proporcionada pela vivência das atividades realizadas no turno adicional ao turno das aulas, influenciou, segundo os alunos, para a sua formação num sentido amplo, para o melhor relacionamento com a família e para a sua inserção social. Para eles, a experiência escolar parece ter ocupado lugar central na formação da cidadania, porque se construiu num processo de luta que foi, em si próprio, um movimento educativo.

Nesse sentido, a cidadania não se constrói por decretos ou intervenções externas, programas ou agentes pré-configurados, ela se constrói como um processo autêntico, no interior da prática social, como fruto do acúmulo das experiências produzidas e consideradas, construindo assim, novos agentes históricos. Assim se construiu essa história, contando com a força da comunidade, dos gestores, dos funcionários, dos professores e dos alunos que juntos a escreveram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos propusemos a pesquisar a construção de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) e a implantação do Programa de Horário Integral a partir da reivindicação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e Sem Teto para atender crianças, adolescentes e adultos que habitavam o local, não tivemos o objetivo de apontar o certo ou errado e sim de relatar os fatos, a partir de depoimentos de pessoas que construíram a história daquele lugar.

De modo algum pretendíamos ter uma visão tendenciosa dos fatos narrados, embora tenhamos nosso direito de leitura. Falamos de um lugar: o lugar de professora e posteriormente diretora da escola em foco. Exatamente por conta desse lugar, buscamos nos “*cercar*” de uma metodologia que refletisse nossa preocupação de dar voz aos diferentes envolvidos, e por isso ouvimos alunos e ex alunos, professores novos e antigos, gestores, moradores da localidade, pais e os líderes do Movimento. Isso compõe o universo pesquisado, assim, fizemos nossa leitura através da percepção desses sujeitos.

Dessa forma, é importante retomarmos o Objetivo Geral desse estudo, que teve o intuito de descrever e analisar o processo de construção de uma escola e implementação de um programa de horário integral, na rede pública estadual do Rio de Janeiro, em uma região do município do Rio de Janeiro, capital do Estado, ocupada por um Movimento Social, ligado à luta por moradia em áreas urbanas.

Para esse fim, nos guiamos por três Questões de Estudo: a primeira questão tratava da relação entre a forma peculiar de criação da escola em foco e os processos internos de sua organização; a segunda questão abrangia a relação entre o movimento social, a luta pela moradia e o movimento pela construção da escola; e a terceira tratava da relação entre o corpo de profissionais, alunos e os pais/responsáveis de alunos e comunidade do entorno da escola.

Todas essas questões se entrelaçam numa mesma história de luta, e tentamos narrar todo o processo, desde a ocupação das terras devolutas do Estado até a construção da escola e a implantação do horário integral, evidenciando a construção coletiva por parte de todas as pessoas que circundavam aquele lugar, no qual todos tinham voz e eram considerados, e assim, construíram essa história.

A força do movimento social urbano, que iniciou toda essa história, se enraizou naquela população, pois muito foram os embates e conflitos que eles tiveram que superar. Observamos que, por conta disso, a escola se apresentou como uma extensão da família e da comunidade, numa relação muito próxima e participativa. Pais e filhos compartilhavam o espaço escolar, pois os filhos frequentavam o Horário Integral e seus respectivos pais estudavam à noite.

A implantação do programa Horário Integral foi uma experiência bem sucedida no período de 2000 a 2008. Sua implantação não foi só um trabalho da instituição escola, foi um trabalho conjunto da instituição escola com as famílias e com o movimento social – foi uma tripla aliança.

Vimos que o documento Resumo da ação do governo na área educacional, de 1984 e 1985 (Secretaria de Estado de Planejamento e Controle, 1985) apresentou a proposta pedagógica que visava a reformulação profunda, objetivando abertura para participação dos professores, dos alunos e da comunidade na elaboração de currículos e programas. Isso foi um antecedente que, alguns anos depois, permitiu a participação ativa de todos os envolvidos nesse relato.

Segundo Paro (2007), a escola, ao prover educação, precisa tomá-la em todo seu significado humano, não apenas algumas de suas dimensões; e reforça que a escola tem falhado também porque não tem dado a devida importância ao que acontece fora e antes dela, com seus educandos.

A história do CIEP Mussum é original e contém elementos significativos que ajudam a reflexão sobre a escola pública brasileira que atende às classes populares das grandes cidades. Nossa intenção foi trazer à luz essa experiência e dar uma contribuição ao debate educacional que visa o desenvolvimento democrático da educação brasileira .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. São Paulo: Pioneira, 2004.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. In: Seminário de Pesquisa em Educação-Região Sudeste (Anais). Belo Horizonte: UFMG, 1983. p. 24-31

ARANTES, Jorge. **Programa especial de educação: um projeto político**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

BLOCH, Janaina Aliano. **O direito a moradia**. Um estudo dos movimentos de luta pela moradia no centro de São Paulo. Dissertação de Mestrado. USP, São Paulo, 2007.

BOMENY, Helena. **Salvar pela escola: Programa especial de educação**. Sociologia, problemas e práticas, n.º 55, 2007, pp. 41-67

BRANDAO, Zaia. **Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 194, p. 95-101, jan./abr. 1999.

CASTELLS, Manuel. **Movimientos sociales urbanos** -2ª edição. Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 1976.

CASTELLS, Manuel. **A Questão Urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em: maio de 2010.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira**. In: Revista Educação & Sociedade. Campinas, n. 81, dezembro/2002a Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em março 2010.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil** In:CAVALIERE, Ana Maria Villela & COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Orgs.). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002b.

CAVALIERE, Ana Maria Villela . **Memória das escolas de tempo integral do Rio de Janeiro (CIEPs): documentos e protagonistas**. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Ligia. **Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho/ 2003 p. 147-174.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional**. (Tese de Doutorado) Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

- CERVO, A.; BERVIAN, P. **Metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Makron Books, 1996.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- COSTA, Sergio. **Movimentos sociais, democratização e a construção de esferas públicas locais**. Rev. bras. Ci. Soc. [online]. 1997, vol.12, n.35.
- CUNHA, Fátima. **Filosofia da Escola Nova: do ato político ao ato pedagógico**. Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro Ltda, 1986.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo, Niterói: Cortez, 1995.
- DEWEY. John. **Vida e Construção**. Tradução de Anísio Teixeira. Os Pensadores, São Paulo, Abril Cultural, 1980
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1959
- EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. Rio de Janeiro, FAPERJ, 1ª ed,1983.
- FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- GODOY, A.S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v.35, p.20-29, mai./jun., 1995.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez,2002.
- GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos Movimentos sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e lutas pela moradia**. São Paulo: Loyola, 1991.
- GOODE, L.; HATT, K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. 3 ed. Rio de Janeiro.: Record, 1998.
- GRAUPNER, Teresa. "CIEPs: O Brasileiro de Amanhã" . In: **Módulo – Arquitetura e Arte**, Rio de Janeiro, edição nº 91, maio/junho/julho de 1986.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza.** 267 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LOBO JUNIOR, Dácio Tavares. **A impotência de um desejo pedagógico.** Estudo histórico crítico sobre a educação pública no Estado do Rio de Janeiro, focalizando o Programa Especial de Educação do governo de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro (1983 – 1987). UFF, Niterói, 1988

MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2006.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **O que se diz sobre a escola pública de horário integral.** Cadernos CEMPEC Educação Integral, nº 2, São Paulo: Cortez, 2006, p. 57-67.

MENDONÇA, Ana Walesca e XAVIER, Libania Nacif. **Para o estudo das instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro.**In: CHAVES, Miriam Waidenfeld e LOPES, Sonia de Castro (Organizadoras).Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro: um século de história (1850-1950). Rio de Janeiro: Mauad X : Faperj, 2009.

MILES, M. B.; HUBERMAN, M. A. **Qualitative data analysis.** Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza & SANCHES, Odésio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MST. **Como fazer a escola que queremos?** CADERNO DE EDUCAÇÃO nº. 01.São Paulo: MST, 1992.

MST. **Princípio da educação no MST.** CADERNO DE EDUCAÇÃO nº. 08.São Paulo: MST, 1999

OLIVEIRA, Carlos Alberto, (1991). **CIEP : modelos subjacentes de uma escola que está fazendo escola.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PARO, Vitor et al. , (1988 b). **Viabilidade da escola pública em tempo integral.** Educação e Sociedade, nº 29, p. 86-99.

PARO, Vitor et al . (1988 c) . Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais.** São Paulo: Xamã, 2007.

PEREIRA, Suely de Oliveira. **Do CIEP ao Ensino Superior.** Novas Trajetórias escolares das camadas populares. UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

REID, Miriam. **CPI da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro que apurou a paralisação do II PEE**. Rio de Janeiro: Gráfica da ALERJ, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPS**. Ed. Bloch. 1986.

RIBEIRO, Sérgio Costa. **Pedagogia da repetência**. Estudos Avançados, 12, 1991.

RIZZINI, Irma; CASTRO, Monica Rabello de; SARTOR, Carla Silvana Daniel. **Pesquisando__ : guia de metodologias de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: USU Ed.Universitária,1999.

SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos & SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo e MST. **Olhar de Professor**, año/vol. 10, número 002.Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Brasil, 2007, p. 211-226.

SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E CONTROLE. **Resumo da ação do governo na área educacional de 1984 e 1985**. Governo do Estado, Rio de Janeiro, 1985

SOUZA, Maria Antônia de. **Movimentos sociais no Brasil contemporâneo: participação e possibilidades no contexto das práticas democráticas**. Coimbra, 2004 in anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. url: <http://www.ces.uc.pt/LAB2004>.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Marília Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2007.

STAKE, Robert. **Estudos de casos**. In: DEZIN, N; LINCOLN, Y. Handboock of qualitative research. Tradução de Francisco Settineri. Londres: Sage, 1994

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TOURAINÉ, Alan. **Movimentos sociais e ideologias nas sociedades dependentes**. In: Albuquerque, J. A. G. (org.). Classes médias e política o Brasil. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1977.

TOURAINÉ, Alain. **The Self-Reproduction of Society**. Chicago, University of Chicago Press, 1973

YIN, Robert K. **Estudo de caso planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Questionário para alunos novos

NOME DO ALUNO:

TURMA:

Comunidade onde mora:

a) A partir de que ano você começou a participar do Horário Integral?

 6º ano 7º ano 8º ano 9º ano

b) Uma vez que cursar o Horário Integral não é obrigatório, o que levou você a participar deste programa?

 Meu responsável matriculou-me. Convite dos meus colegas de turma. A escola oferece oficinas que vão de encontro as minhas necessidades. Por eu permanecer na escola o dia todo. Outros _____

c) Qual é sua avaliação a respeito das oficinas oferecidas pelo Horário Integral?

 Excelente Muito bom Bom Regular Péssimo

d) Ao cursar o Horário Integral, que benefícios este programa está trazendo a você?

 Ocupa o meu tempo livre. Melhora as minhas habilidades. Encaminha para o mundo do trabalho Gosto do espaço escolar . Outros _____

APÊNDICE 2 - Questionário para alunos antigos

- A) Nome :
- B) Idade;
- C) Comunidade onde mora;
- D) Período em que participou do Horário Integral;
- E) Oficinas que mais gostou;
- () Esportes
- () Artes
- () Leitura
- () Teatro
- () Informática
- () Coral
- () Reforço
- () Outra
- F) Como foi sua convivência diária com a comunidade escolar no período integral;
- () Excelente () Muito bom () Bom () Regular () Péssimo
- Explique:
- G) A sua participação no Horário Integral trouxe contribuições em sua vida social?
- () Sim () Não
- Quais?

APÊNDICE 3 - Roteiro entrevista para Professor antigo

NOME DO PROFESSOR:

DISCIPLINA QUE LECIONA:

- a) Em que ano você iniciou suas atividades no Horário Integral?
- b) Como era o perfil comportamental dos seus alunos no ingresso às aulas no Horário Integral? E ao término do ano letivo, o que você diria sobre este mesmo perfil?
- c) Que observação você diria a respeito da elaboração da proposta do Horário Integral pela comunidade local?
- d) Discorra sobre o método pedagógico aplicado no Horário Integral

APÊNDICE 4 - Roteiro entrevista para Professor novo

NOME DO PROFESSOR:

DISCIPLINA QUE LECIONA:

- a) Em que ano letivo você começou a lecionar no Horário Integral?
- b) Qual é o perfil dos seus alunos atendidos neste programa?
- c) Que benefício a comunidade local recebe pelo do trabalho desenvolvido pelo Horário Integral?
- d) Opine a respeito da atuação das comunidades locais pela colaboração na elaboração do Projeto Político que encaminha a proposta do Horário Integral:
- e) Quais as dificuldades vividas em sala de aula?

APÊNDICE 5 - Roteiro de entrevista para morador antigo

- A) Nome completo;
- B) Profissão;
- C) Comunidade onde mora;
- D) Descreva como era o local antes da construção do CIEP;
- E) Influência do Movimento Sem Teto;
- F) Como foi o processo de loteamento depois da ocupação das terras devolutas do Estado;
- G) Explique como a comunidade já estabelecida no seu lote, decidiu sair e ceder o local de sua moradia para a construção do CIEP;
- H) Como os moradores (ligados ao MSTST) conseguiram convencer o poder público (governo do Estado) para a construção do CIEP?
- I) Relate como o CIEP funcionava em 1995. O Diretor Rui Pereira teve apoio da comunidade escolar?
- J) Somente no ano letivo de 2000, o Horário Integral se inicia. Por quê?
- K) Construção do modelo pedagógico pela comunidade escolar e seu olhar diferenciado quanto ao modelo de Horário integral implantado na gestão de Brizola?

APÊNDICE 6 - Roteiro de entrevista para funcionários antigos

- A) Nome completo:
- B) Cargo:
- C) Quando chegou a escola?
- D) Como era a comunidade local em 1994?
- E) A construção do CIEP e a permanência de todos os funcionários no barracão?
- F) Empresa Oxford faliu e os funcionários ocuparam a escola?
- G) A implantação do Horário Integral no ano letivo de 2000 e o que este programa mudou no desenvolvimento das suas atividades diárias ?
- H) Que contribuições o Horário Integral possibilitou na convivência da comunidade escolar?

ANEXO