

| 11 | INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO NO CENÁRIO EDUCACIONAL

Rejane Honório de Sant'anna

Resumo

O presente estudo objetivou analisar a representatividade no campo educacional do I Programa Especial de Educação (IPEE) nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) nos anos 80 e 90, e, em especial o Programa Aluno Residente (PAR), o impacto social que representou esse Programa à população e a garantia do direito democrático de inclusão social através da formação sócio educativa. Para tal, utilizou-se a metodologia de pesquisa descritiva e qualitativa de natureza etnográfica, utilizando bibliografia concernente ao objeto em questão e entrevistas semiestruturadas. Assim, apresenta-se um estudo teórico sobre pressupostos da educação (em tempo) integral, baseada em Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Tal metodologia se fundamentou no levantamento do estudo da arte da literatura existente sobre o I PEE, e, em particular sobre o PAR. Ao longo da pesquisa constatamos que até o início da década de 90, foram atendidas mais de 5.000 crianças, considerando o número significativo de reintegrações familiares proporcionado pelo Projeto PAR, com a permanência da criança na escola de horário integral. A articulação positiva entre a assistência e a educação possibilitou incluir crianças e adolescentes em situação de risco social nas áreas como: educação, trabalho, esporte, saúde, cultura e lazer, do ponto de vista das pessoas entrevistadas ao longo da pesquisa de campo.

Palavras – chave: Educação Integral – Projeto Alunos Residentes – Assistência

Introdução

O Brasil cresceu visivelmente nos últimos 80 anos. Cresceu mal, porém. Cresceu como um boi mantido, desde bezerro, dentro de uma jaula de ferro. Nossa jaula são as estruturas sociais medíocres, inscritas nas leis, para compor um país da pobreza na província mais bela da terra.

Darcy Ribeiro

O presente estudo objetivou analisar o Programa Alunos-Residentes dentro de uma perspectiva de inclusão social através da formação sócio-educativa, como parte integrante do Programa Especial de Educação (I PEE)¹, implantado no 1º governo de Leonel de Moura Brizola no estado do Rio de Janeiro (1983-1987).

¹ O Programa Especial de Educação (PEE), de escopo tão abrangente, acabou sendo identificado com os CIEPs. Luiz Antônio Cunha atribui a reorientação definitiva no sentido da redução do PEE aos CIEPs o que, em sua avaliação, de fato aconteceu no encontro dos professores em Mendes, marcando a clivagem definitiva entre o governo e o magistério da rede pública de ensino do Rio de Janeiro (EMERIQUE, 1997; MAURÍCIO, 1995).

O estudo justifica-se pelo fato de que o projeto de tal envergadura merece ser mais bem analisado, devido a sua relevância social, pois através dele foi possível contribuir para a mudança de rumo da vida de algumas crianças e adolescentes em situação de risco social. Se considerarmos que devido a uma série de circunstâncias, como a falta de recursos econômicos e apoio familiar, muitas vezes os que têm o acesso à educação, perdem oportunidades de uma maior inserção no processo social.

O campo da Educação tem como fundamento a prática social que objetiva o ensino dos diversos tipos de saberes, contribuindo para a formação dos sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências da sociedade em dado momento histórico. Com o advento da Constituição Federal de 1988, a Educação se tornou no país um direito de todos e dever do Estado e da família. Entretanto, a inserção em políticas educacionais, desde a Educação Infantil, ainda não está universalizada devido às vagas insuficientes. Logo, parte da população deixa de ter acesso a escola pública e também a possibilidade de ensino de qualidade, levando ao reforço das desigualdades sociais e econômicas, à medida que não ocorreu a oferta quantitativa e qualitativa aos mais desfavorecidos socialmente.

Deste modo, as crianças e adolescentes permanecem, em pleno século XXI, desmotivadas em frequentar as salas de aulas, levando à evasão e repetência ou, quando concluem o ciclo de ensino, saem despreparados, sem qualificação alguma, o que refletirá em seu futuro pessoal e profissional.

Nos anos 80, com o processo de re-democratização em todo o Brasil e em particular, no Estado do Rio de Janeiro, algumas políticas públicas educacionais se destacaram, dentre elas, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's/RJ) implantados durante o governo de Leonel de Moura Brizola.

De acordo com Bomeny (2009), nos muitos depoimentos concedidos à imprensa e aos meios de divulgação acadêmica, Darcy Ribeiro² defendia os CIEPs como uma escola pública regular em nada distinta daquelas milhares em funcionamento em qualquer bairro dos países que, de alguma maneira, sinalizaram para a importância democrática de prover educação para a maioria da população. O feito tido aqui como extraordinário e extravagante, é agenda rotineira de qualquer governante nos países que universalizaram o direito à educação, afirmava Darcy. E não era preciso que tal associação fosse feita com os países considerados desenvolvidos. Na própria América Latina, lembrava Darcy, era possível

² Darcy Ribeiro, acumulava em 1983 os cargos de vice-governador, secretário de Ciência e Cultura e chanceler da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

encontrar, em outros países que não o Brasil, a concepção da educação integral, como padrão de escolarização nas séries iniciais.

As lideranças de Darcy Ribeiro e Leonel Brizola, em grande medida, autorizavam – pelo estilo e pela paixão implicados nas ações de governo – a eclosão da virulência crítica de seus adversários. O processo de construção do sistema público do ensino fluminense, a deterioração da rede escolar, o aumento da violência urbana e a sensação de insegurança e desorientação, sobre o que fazer com tantas demandas feitas às escolas, facilita paradoxalmente, um distanciamento e uma aproximação do que seria a mensagem daquilo que se oferecia como Centro Integrado de Educação Pública.

Darcy Ribeiro estava convencido de que a escola pública brasileira ainda não podia ser considerada republicana. Elitista e seletiva, ela não estava preparada para receber quem não tivesse acesso aos bens materiais e simbólicos que contam e interferem diretamente no desempenho escolar. A escola burguesa, exigia da criança pobre, o rendimento da criança abastada, não levando em conta a maioria do alunado, oriundo das classes populares.

Denunciava com veemência o tempo irrisório oferecido às crianças nas escolas públicas de tempo parcial. Os três turnos seriam a evidência do que Darcy Ribeiro classificava como "escola mentirosa" – a que não ensina, a que não prepara, a que não cuida. Na medida em que as crianças efetivamente não tinham mais de três horas de ensino – repetia o então vice-governador em muitos depoimentos e entrevistas, nas mídias impressas e televisivas. Portanto, a escola de educação integral seria o projeto democrático de formação humana – logo o público-alvo devia ser a infância.

Logo, o objetivo geral foi o de investigar até que ponto o PAR se constituiu alternativa de inclusão social, através das práticas de formação sócio-educativa. Como objetivos específicos analisaram: a concepção da educação brasileira em tempo integral; a trajetória e contribuição de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro à educação e, em particular às crianças e adolescentes em situação de risco. Em seguida, investigamos o processo de implantação dos CIEP's, mais especificamente o Projeto Alunos-Residentes (PAR).

Como metodologia optamos pela pesquisa descritiva e qualitativa de natureza etnográfica, utilizando bibliografia concernente ao objeto em questão. Paralelamente foram realizadas entrevistas com 8 (ex) alunos-residentes, 3 (ex) diretores, 5 (ex) professores, 2 (ex) pais sociais e coordenadores do PAR, com o intuito de coletar informações que serviram de subsídio para analisar a efetividade do projeto enquanto programa de caráter sócio-

educativo, cuja obra prioriza o tema da inclusão de crianças e adolescentes em situação de risco.

Tal metodologia se fundamentou no levantamento do estado da arte da literatura existente sobre o I PEE e, em particular, sobre o PAR. Também, analisamos os documentos do acervo da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR).

A concepção de educação integral no Brasil

A história da educação brasileira se confundiu com a luta pelo acesso das crianças às escolas, o que acabou por abrir portas para outros movimentos, que lutaria pelo acesso ao conhecimento das operações mentais desenvolvidas com as habilidades da escrita, da leitura e dos cálculos elementares. Na década de 80 ocorreram mudanças no quadro internacional provocadas pelas transformações tecnológicas, provenientes do desenvolvimento de sistemas de automação e informatização. Tal quadro concorre para fazer do Brasil no fim do século XX, um país despreparado ainda com muitos analfabetos, embora os 74,6% do final do século XIX, tenham dado lugar aos 17% no final dos anos 1980.

De acordo com Guar (2009), o conceito de educao integral encontra amparo jurdico significativo na legislao brasileira, assegurando sua aplicabilidade no campo da educao formal e em outras reas da poltica social. O arcabouo normativo oferecido pelo paradigma da proteo integral, garante os direitos de toda criana ou adolescente a receber atendimento em todas as suas necessidades pessoais e sociais, desenvolvendo adequadamente.

Por outro lado, recorrendo-se  Constituio Brasileira (1988), ao Estatuto da Criana e do Adolescente (ECA) e  Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional (Lei no 9.394/96), podem-se constatar nesses marcos legais as bases para a educao integral na perspectiva que queremos adotar aqui. No se pode negar que o Brasil tem avanado muito em termos normativos, embora tambm exista uma reconhecida distncia entre a lei e o ritmo das mudanas por ela sugeridas. Esse descaso no cumprimento das responsabilidades legais no diminui a exigibilidade do direito e o fato de que a populao infnto-juvenil goze, hoje, de uma proteo legal expressiva, alinhada s indicaoes da Conveno Internacional sobre os Direitos da Criana (GUAR, 2009).

O tema da educao integral renasce tambm sob inspirao da Lei no 9.394/ 96, que preve o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral (arts.

34 e 87, § 5º) e reconhece e valorizam as iniciativas de instituições que desenvolvem como parceiras da escola, experiências extra-escolares (art. 3º, X). A previsão disposta no artigo 34 - de ampliação da permanência da criança na escola, com a progressiva extensão do horário escolar - gera para os pais a obrigatoriedade de matricular e zelar pela frequência dos filhos às atividades previstas. Ao mesmo tempo, a ideia de proteção integral inscrita no ECA está fundada, em primeiro lugar, no reconhecimento de que a situação peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos, tanto individuais como coletivos, que devem assegurar sua plena formação.

A década de 1990 foi uma década de grande importância na história da educação brasileira, uma vez que suas deficiências e incapacidades foram expostas de maneira mais clara. Ribeiro (1991) denunciou "a pedagogia da repetência" e dessa forma, propiciou uma retomada das discussões, destacando agora não somente os fatores externos que se interpunham ao sistema educacional impedindo seu florescimento satisfatório, mas, os impasses internos aos próprios sistemas de ensino.

Apostas na educação como instrumento de diminuição da pobreza encontra respaldo em pesquisas que mostram a correlação entre o aumento do tempo de estudo e a melhoria dos indicadores sociais (Menezes, 1998; Soares, 2006). Esses estudos revelam que a superação da pobreza e da desigualdade exige uma escolaridade mínima de 12 anos, embora se saiba que a pobreza e a exclusão social apresentem complexidades que exigem a conjugação de esforços de todas as políticas públicas e não apenas da área educacional.

Há uma grande produção de pesquisas nos Estados Unidos, na Europa e, agora, no Brasil analisando os fatores internos e externos à escola que explicam o desempenho dos alunos, em geral associadas ao tema efeito-escola. Todas essas investigações convergem em apontar evidências empíricas de que a performance dos alunos e seu acesso à educação ligam-se a condições intra-escolares, mas dependem, sobretudo, de uma teia complexa de características sociais, econômicas e culturais das famílias e do contexto social e comunitário (Ferrão & Fernandes, 2003; Soares, 2004; Gomes, 2005; Franco, 2001).

A relevância estatística dos fatores externos no desempenho escolar causou surpresa e preocupação entre especialistas e pesquisadores temerosos de ver ressurgir uma ideia perigosa de culpabilização do aluno (e da família) por seu próprio fracasso. Algumas análises vão mais longe, lembrando a facilidade com que, dentro da lógica capitalista, se instaura o "território da falta" ou da carência, que reforça a manutenção da exclusão

(Coimbra & Nascimento, 2005). Ainda será necessário investigar as consequências deletérias sobre os resultados escolares e a auto-estima dos alunos, "cujos mestres pensam que o seu êxito ou fracasso depende das condições familiares" ou, ainda, têm "uma atitude fatalista, que culpa as condições socioeconômicas do aluno" (Gomes, 2005).

O que se observa é que o problema da evasão escolar dava lugar ao reconhecimento da repetência, como o sintoma mais visível do fracasso no ensinar e da frustração e não aprender. Os indicadores de repetência justificaram a recondução tanto das abordagens analíticas, como também a definição de políticas públicas para o setor educacional. Devido à precária situação educacional do país, governos estaduais se movimentaram com plataformas específicas de intervenção, uma delas, nacionalmente conhecida, foi a que deu notoriedade aos dois mandatos de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, nos períodos de 1983-1987 e 1991-1994.

Por outro lado, abordar o programa de educação dos dois governos de Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1994) é trazer a tona mais uma vez, o tema que, na década de 1920, foi bandeira de luta dos reformadores da educação no Brasil conhecidos como os pioneiros da Educação Nova, cujo líder foi Anísio Teixeira.

O que esta investigação objetiva assinalar, é que o idealizador e implementador dos Projetos Especiais de Educação dos governos Brizola foi Darcy Ribeiro, que no primeiro mandato, era vice-governador e no segundo mandato secretário estadual de Programas Especiais. Darcy Ribeiro foi um antropólogo, com forte comprometimento com os ideais de universalização do ensino público, desde o seu encontro com Anísio Teixeira, em 1952. Como parte do projeto de Brizola e Darcy Ribeiro, foram construídos mais de 500 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

Leonel Brizola governou a partir de 1983 o estado do Rio de Janeiro tendo como Vice-Governador e Secretário de Estado de Cultura, Ciência e Tecnologia o antropólogo e educador Darcy Ribeiro, tornando-se possível afirmar que foi através do pensamento pedagógico deste que o PDT desenvolveu, entre 1982 e 1985, uma linha própria de política educacional. Em 1984, Darcy publicou a obra "Nossa escola é uma calamidade" denunciando a crítica situação do ensino brasileiro, buscando denunciar os fatores histórico-culturais que poderiam explicar o fracasso da educação brasileira (OLIVEIRA, 2006).

Ao longo da pesquisa, se observa que sua ideologia foi influenciada pelas teorias do movimento escolanovista, em especial pelas idéias do educador Anísio Teixeira. O que se depreende no conjunto de metas discutidas por professores e intelectuais no Encontro de

Mendes dando origem ao I PEE - Programa Especial de Educação - marcando assim a fase inicial de planejamento e construção do Projeto dos CIEPs.

Posteriormente, durante o processo de implantação do projeto, foram inaugurados em uma primeira fase, cento e cinquenta CIEPs em todo estado do Rio de Janeiro, no período de abril de 1985 à março de 1987. O projeto CIEP só foi retomado em 1991, quando Leonel Brizola se torna novamente governador do estado do Rio de Janeiro. Através do II PEE, também sob orientação de Darcy Ribeiro, foram inaugurados novos CIEPs, quase chegando ao número de quinhentas unidades em todo estado (OLIVEIRA, 2006).

Assim sendo, os CIEPs surgem com uma proposta de um atendimento de oito horas aos alunos, com concepções político-pedagógicas próprias. Além da marcante característica de atendimento em tempo integral, o CIEP inovou porque tinha como eixos centrais de sua proposta a transdisciplinaridade, a exploração das várias formas de linguagem como formas de expressão do aluno, a gestão democrática das escolas por meio dos CECs (Conselho Escola Comunidade) e a articulação da educação com a área de cultura, pela atuação dos animadores culturais.

A criação de uma escola pública de horário integral através da implantação volumosa dos Centros Integrados de Educação Pública repercutiu nacionalmente, dando origem a vários debates e teses, ora com pontos a favor, ora contra as concepções e características peculiares da política educacional adotada.

O programa alunos residentes

Durante os anos 80 foi implantado no estado do Rio de Janeiro um conjunto de escolas públicas de tempo integral, os CIEPs, funcionando a partir de concepções administrativas e pedagógicas próprias. Os dois Programas Especiais de Educação, criaram 406 CIEPs e cinco CIACs³. O que a pesquisa revelou foi que tal projeto se realizou em um período curtíssimo de tempo, o que só foi possível graças à dedicação do Professor Darcy Ribeiro, somado ao esforço e comprometimento de mais de 200 professores do Estado e Município do Rio de Janeiro, responsáveis pelas Coordenações do Programa, sob responsabilidade do I PEE, presidido pelo vice-governador.

³ No projeto arquitetônico constavam modelos diferenciados de residência (sobre a lage ou sobre biblioteca) com capacidade de acolher de 12 a 15 crianças e adolescentes em alojamentos separados, com idades entre 6 e 14 anos, inseridas no segmento escolar.

Ao longo da realização do programa dos CIEPs foram criadas coordenações que ficaram responsáveis pelas obras, pelo trabalho pedagógico e pela gestão. Também reformaram equipes pedagógicas que desenvolveram os seguintes projetos: material didático, treinamento de pessoal, cultura e recreação, assistência médico-odontológica, projeto alunos-residentes (PAR), educação juvenil, estudo dirigido, biblioteca e alunos-renitentes (Ribeiro, 1986). O objetivo da Comissão era formular e orientar a execução de toda a política educacional do estado.

Ao objetivarmos privilegiar o estudo acerca dos alunos residentes, propiciando um melhor entendimento desta política pública, através das falas e memórias, que expressam representações do significado histórico daquele projeto, como uma das propostas educacionais dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), ficou claro a importância desse marco histórico, de forte conteúdo social e democrático no atendimento a crianças socialmente desiguais, tratadas a partir de suas próprias características de vida, presentes nos relatos das entrevistas, dos alunos, responsáveis, professores, casais sociais e diretores que participaram do cotidiano dos CIEPs, naqueles anos 80 e posteriormente, nos anos 90 (2º mandato do governador Brizola).

O PAR, mesmo tendo sido responsável por algumas incompreensões, ensejou teorizar sobre a função social da Escola Pública, contrapondo com preconceitos cristalizados que entendiam que as crianças mais “desiguais socialmente” seriam casos para o atendimento por órgãos assistenciais e não pela Escola. Para Freire (1997), nessa relação, os oprimidos são submetidos à “invasão cultural” ao “silenciamento” da sua palavra e a constante “desumanização”, o que os impede de concretizar a sua “vocação ontológica” na direção de “ser mais” e de sua “humanização”.

De acordo com Lobo Júnior (2001), o Projeto Alunos-Residentes inseria os alunos-residentes nas atividades de rotina, a partir das 8 horas, recolhendo-os às residências do CIEP no final do dia. Nos finais de semana, feriados e férias escolares, os alunos deveriam retornar à convivência com seus pais ou responsáveis, minimizando dessa forma, o rompimento dos laços familiares.

Enquanto para Cavalieri (1996), o PAR encaminhava e apoiava o aluno que iniciava seu processo de evasão escolar. Paralelamente, se desenvolvia um trabalho conjunto com os familiares, procurando meios de superação os problemas encontrados. No caso das crianças abandonadas ou em estágio de pré-marginalização, o projeto funcionava como

instrumento de inserção da criança no sistema escolar, proporcionando também, e principalmente, a reversão, ou seja, o retorno dos alunos-residentes ao seio da família.

Entretanto, tal projeto foi alvo de controvérsias, visto que muitos estudiosos acreditavam tratar-se apenas de uma proposta marcada meramente por um viés assistencialista, tendo sido criada com objetivos político-partidários.

O projeto da residência era ambicioso: oferecer aos meninos e meninas dormitórios separados, equipados confortavelmente. O foco seria atender as crianças, futuras candidatas às ruas e reeducá-las, dando-lhes educação de qualidade dentro dos CIEPs. O que se observa é uma contraposição ao projeto de ressocialização fracassado da tão criticada Funabem (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor). Uma experiência de moradia assistida em espaço menor, sendo unidade integral, com assistência social e pedagógica especializada (BOMENY, 2008).

Também Sá Earp (1996), afirma que a ideia central do Projeto Alunos Residentes foi de abrigar no CIEP crianças que “provêm de família que não tinham condições de dar-lhes assistência”, ou eram consideradas como “um menor abandonado de fato, perambulante e infrator.

Desta forma, o PAR, objetivava assistir em particular às crianças ou adolescentes em situação de carência ou abandono, gerada pela inteira ou parcial impossibilidade dos pais, principalmente em áreas mais carentes, cuidando do acolhimento, nas residências construídas nos CIEPs, de grupos de no mínimo 15, no máximo 24 crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos. O aluno residente é a criança que, diante de uma situação social crítica, precisava de apoio para que pudesse frequentar a escola como é seu direito.

As investigações realizadas ao longo da dissertação identificaram 298 CIEPs, em 1994, atendendo a alunos residentes com 332 residências em funcionamento (algumas unidades que abrigavam até 24 crianças possuíam duas residências) em setenta e quatro municípios do Estado. O trabalho nesses municípios foi articulados com outros órgãos oficiais e não-governamentais, reunindo: Ministério Público, Juizado da Infância e Juventude, Conselhos de Defesa (Tutelar e Municipal), Secretarias Municipais etc.

Assim sendo, um grupo de doze crianças – os alunos residentes – permaneciam na escola (CIEP) durante toda a semana, sob os cuidados de um casal representado por uma “mãe social” e um “pai social”. Os pais sociais, seus filhos e os alunos residentes moravam em um espaço construído para essa finalidade: a “residência”, onde ficavam até o dia

seguinte, quando iam novamente para as atividades na escola, ou seja, o projeto reunia em uma mesma instituição educação e assistência (SÁ EARP, 1996). As mães das crianças residentes podiam visitá-las durante a semana. Esse foi um dos aspectos que diferencia o Projeto PAR de outras instituições asilar, como os internatos da FUNABEM, FEBEM e FEEM/RJ.

Conclusões

Ao longo da presente investigação, podemos assinalar que o PAR foi um projeto inovador na área da educação pública, atendendo crianças e adolescentes em situação de risco. Também constatamos que até o início da década de 90 foram atendidas mais de 5.000 crianças, considerando o número significativo de reintegrações familiares, com a permanência da criança na escola de horário integral e ingresso de novas crianças/adolescentes.

O referido projeto abrigou de fato, crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, inserindo-os no sistema escolar de horário integral, durante o qual, múltiplas atividades educativas, culturais e esportivas faziam parte do currículo pedagógico. Ao mesmo tempo nenhum encaminhamento dos órgãos competentes na área da criança e do adolescente, se concretizou a revelia da equipe coordenadora do projeto, por estarem devidamente inteirados dos critérios e procedimentos adotados para a inserção das crianças nas residências. O que demonstra um trabalho integrado dos profissionais que atuavam no nível central dos I PEE, junto aos demais órgãos, do sistema judiciário responsáveis pela questão social referente àquelas crianças e adolescentes.

Deste modo, o foco principal das ações do PAR estava voltado para as famílias das crianças e casais sociais. No caso das famílias buscava-se aproximá-las do ambiente escolar, estimulando as mesmas a participarem no processo escolar dos filhos, entendendo a provisoriedade da residência. O PAR apresenta-se como contexto principal de desenvolvimento para aquelas crianças, proporcionando novas relações de amizade, ampliando as suas redes de apoio. Os pais sociais foram de vital importância na vida das crianças inseridas no PAR, pois forneceram apoio, tendo em vista as situações adversas a que as crianças estavam expostas. Por outro lado, o papel do PAR foi além do de suprir as necessidades materiais dessas crianças, mas proporcionou para os alunos entrevistados,

confiança, segurança e a possibilidade de compartilhar sentimentos, operando como um fator de proteção.

Por fim, o que o estudo sinaliza é que o modelo “residência” constitui uma alternativa melhor do que o atendimento em grandes internatos. O menor número de crianças, a ausência de burocracia, a consideração pelos laços familiares e fraternos. Cabe destacar que alguns alunos entrevistados foram adotados pelos pais sociais devido à falta de referencial familiar.

No PAR existiu articulação positiva entre a assistência e a educação, o que nos levou a perceber no atendimento realizado com as assistentes sociais. O Projeto foi percebido por todos como uma oportunidade e como uma possibilidade de crescimento e desenvolvimento pessoal que permitiu o acesso a um futuro mais promissor. Desta maneira, sentiram-se ocupando um espaço, ou seja, julgaram-se incluídos na sociedade, pois o projeto permitiu a integração familiar, a participação política e social e controle do risco da marginalidade e da violência em que viviam essas crianças. Constituindo, para os entrevistados, “um dos” caminhos para evitar a marginalidade do jovem e acesso ao acervo cultural de nossa sociedade.

Referências

BAZILIO, L.C. *O menor e a ideologia de segurança nacional*. Belo Horizonte: Veja, 1985.

BOMENY, H. Darcy Ribeiro. *Sociologia de um indisciplinado*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

_____. Salvar pela escola: Programa Especial de Educação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *A força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: ALERJ/CPDOC/FGV, 2008. p. 95-127.

CAVALIERE, A. M. V.. *Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional*. (Tese de Doutorado) Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

_____. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999. p. 115-130.

COIMBRA, C.; NASCIMENTO, M. L. *Programas compensatórios: seduções capitalistas?* Niterói: Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2005.

CUNHA, L. A. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1991.

EMERIQUE, R. *Do salvacionismo à segregação: a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro*. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro/PPCIS, 1997.

FARIA, L. *Ecos e Memórias da Escola Fluminense*. Rio de Janeiro: Quartet, Faperj, 2008.

FERRÃO, M. E.; FERNANDES, C. *O efeito-escola e a mudança: dá para mudar? – Evidências da investigação brasileira*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (Reice), v. 1, n. 1, 2003.

FRANCO, C. *O Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 17, p. 127-133, maio/ago. 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

GOMES, C. A. *A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, 2005.

GUARÁ, I. M. F. R. *Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

LÔBO JÚNIOR, D. T. *CIEP: a impotência de um desejo pedagógico*. (Dissertação de mestrado) Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1988.

_____. *Sobre as relações entre as questões da educação e do populismo*. Educação e Sociedade, Campinas, n. 24, p.48-60, 2001.

MAURICIO, L.V.; SILVA, I. *Avaliação Externa 1993 e 1994*. Carta 25: O Novo Livro dos CIEPs. Brasília. Senado Federal, 1995, pp.193-219.

MENEZES, D. M. & BRASIL, K. C. T. *Dimensões psíquicas e sociais da criança e do adolescente em situação de rua*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 11, 327-344, 1998.

MIGNOT, A. C. V. *CIEP - Centro Integrado de Educação Pública: alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação?* Rio de Janeiro. Dissertação (mestrado), PUC-RJ, 1988.

_____. *CIEP: alternativa para a qualidade de ensino ou nova investida do populismo em educação?* Em Aberto, Brasília, v. 8, n. 44, p.45-63, 1989.

OLIVEIRA, T.C.C. *Escola Pública de Tempo Integral: a experiência dos CIEPs em Americana - SP*, Campinas, 2006.

PARTIDO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. PDT - Uma proposta para o Brasil (História). Disponível em: <http://www.pdt/patido/historia.asp>. Acesso em 25 de setembro DE 2009.

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

_____. *A revolução educacional do Rio*. Modulo/Arquitetura e Arte, n. 91, 1986.

_____. *A educação e a política*. Carta: falas, reflexões, memórias - informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, p. 11-15, 1995.

SÁ EARP, M. de L. *O Projeto Alunos Residentes de CIEPs: educação e assistência?* Dissertação de Mestrado em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1996.

SOARES, J. F. *O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (Reice), v. 2, n. 2, 2004.

_____. *O efeito da escola no desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental*. Trabalho apresentado no Seminário Interno de Educação Integral do Cenpec, realizado em São Paulo, em 2006.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1956.

_____. *Educação no Brasil: textos selecionados*. Rio de Janeiro: MEC, 1976.

_____. *Educação não é privilégio*, Rio de Janeiro, UFRJ, 1994.