



Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Faculdade de Educação – EDU  
Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd

**Projeto Alunos Residentes:  
uma alternativa para a inclusão  
social através da formação sócio  
educativa**

Autora: Rejane Honorio de  
Sant'anna

Orientadora:  
Lia Faria

Rio de Janeiro, 19 de março de  
2010

REJANE HONORIO DE SANT'ANNA

**PROJETO ALUNOS RESIDENTES: UMA ALTERNATIVA PARA  
A INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS DA FORMAÇÃO SÓCIO EDUCATIVA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Área de concentração: Ideário Republicano e Educação Fluminense

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lia Ciomar Macedo de Faria

Rio de Janeiro  
2010

REJANE HONORIO DE SANT'ANNA

**PROJETO ALUNOS RESIDENTES: UMA ALTERNATIVA PARA  
A INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS DA FORMAÇÃO SÓCIO EDUCATIVA**

Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado em Educação da Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro, como requisito  
parcial para a obtenção do grau de Mestre.  
Área de concentração: Ideário Republicano e  
Educação Fluminense

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010

Banca Examinadora: \_\_\_\_\_

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Lia Ciomar Macedo de Faria  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof. Dr<sup>o</sup> Luiz Cavaliere Bazilio  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jaqueline Moll  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Rio de Janeiro  
2010

## **AGRADECIMENTOS**

À Lia Faria, minha orientadora, pela seriedade com que conduziu esse trabalho, pela dedicação, pelo respeito ao meu trabalho e pela mediação na aprendizagem.

Ao meu marido Fernando José, meu filho Fernando e minha filha Nathália, por compreender, ter paciência e acreditar neste desfecho desde o início do curso. Sem vocês, acredito, não ser possível grandes realizações.

Ao professor Bazilio pelas sugestões no exame de qualificação.

Aos ex alunos residentes Tatiana, Fabrício, Desirée, Fabiana, Alexsandro, Gilson, Fabíola e André, tenha certeza, vocês são os vencedores dessa jornada.

Ao lindo casal de pais sociais, Ana Lucia e Reis, obrigada pela lição de vida.

À amiga Maria José Faria, obrigada pela contribuição ímpar no trabalho e na melhoria da educação brasileira.

Aos amigos e amigas da FUNDAR, obrigada pela atenção e apoio.

Aos amigos e amigas, Conceição, Jussara, Cezarina, Cris Faber, Ana Miriam, Vera Lucia, Thaís, Eliane, obrigada pelas sugestões, compartilhando as experiências no projeto.

Obrigada Excelentíssimo Senhor Doutor Desembargador Direito Siro Darlan.

À amiga Teresa, por ter compartilhado sua experiência.

A todos do grupo de pesquisa que direta ou indiretamente contribuíram com o trabalho.

A todos, muito obrigada.

SANT'ANNA, Rejane Honório. *Projeto Alunos Residentes: uma alternativa para a inclusão social através da formação sócio educativa*, 2010, 133 f, Dissertação Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

## RESUMO

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) do estado do Rio de Janeiro despertaram uma grande discussão da sociedade fluminense, a respeito do modelo de Educação Integral, inspirado em Anísio Teixeira. A presente dissertação analisa o Projeto Alunos Residentes (PAR), um dos componentes dos CIEPs, onde crianças e adolescentes em situação de risco, recebiam um tratamento diferenciado. Além da escola em tempo integral, eram assistidos por uma família (pai e mãe social), podendo retornar para casa nos finais de semana. O objetivo do estudo é focar a concepção de educação em tempo integral, desenvolvida durante o I Programa Especial de Educação (I PEE/1983-1986), analisando mais aprofundadamente o Projeto Alunos Residentes. Para tanto, foram entrevistados ex-alunos, ex-pais sociais, ex-professores, ex-diretores e coordenadores do referido projeto, desvelando as marcas do PAR, nesses diferentes agentes sociais que participaram naquele momento histórico, do sistema público de ensino fluminense, na década de 80.

**Palavras-chaves:** Educação integral; crianças em situação de risco, Programa Alunos Residentes e I PEE.

## ABSTRACT

The Integrated Centers for Public Education (CIEP) of Rio de Janeiro aroused a great deal of discussion in society of the state, about the model of Integral Education, inspired by Anísio Teixeira. This dissertation examines the Scholars in Residence Project (ERP), a component of the CIEP, where children and adolescents at risk, received a different treatment. In addition to school full time, were watched by a family (father and mother social), and returned home on weekends. The objective is to focus on the design of full-time education, developed during the First Special Education Program (I PEE/1983-1986) analyzed further the Project Scholars in Residence. To this end, we interviewed former students, ex-social parents, former teachers, former directors and coordinators of that project, revealing the marks of the PAR, these different stakeholders who participated in that historic moment, the public school system of the state, in the 80's.

**Keywords:** Integral education, children at risk, Scholars in Residence Program and I PEE.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Escola Parque .....	41
Gráfico 1 - Idade que os alunos entrevistados entraram para o PAR.....	102
Gráfico 2 – Tempo de permanência dos ex-alunos no PAR.....	103
Quadro 1 – Atribuições das E/CRES e dos profissionais responsáveis pelo Programa Alunos Residentes no CIEP .....	116

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAC	Centro de Amor à Arte e à Cultura
CAPES	Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBIA	Fundação Cetro Brasileiro da Criança e do Adolescente
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEIS	Centros de Educação Integrada
CIACS	Centros integrados de atendimento à criança
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
CONADA	Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente
CRES	Coordenadorias Regionais de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECOS	Espaços de contra-turno Socioambientais (Ecos)
FEBEMs	Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor
FEEM	Fundação Estadual de Educação do menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNDAR	Fundação Darcy Ribeiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
PAR	Projeto Alunos-Residentes
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEE	Programa Especial de Educação
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSDB	Partido Socialista Democrático Brasileiro
SME-RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
UDF	Universidade do Distrito Federal



UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	United Nations Education, Scientific and cultural organization
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPITULO I – A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL</b> .....	21
1.1 Gênese e trajetória .....	21
1.2 O pensamento de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro .....	42
1.3 Políticas Públicas: tempo ou educação integral? .....	54
1.3.1 A experiência de Americana (SP) .....	57
<b>CAPITULO II – CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES</b> .....	62
<b>CAPITULO III – O PROGRAMA ALUNOS-RESIDENTES</b> .....	91
3.1 A implantação do PAR .....	91
<b>CAPITULO IV - FALAS E MEMÓRIAS DO PAR</b> .....	99
4.1 Memórias do PAR.....	99
4.2 Marcas do que ficou .....	102
<b>CONCLUSÃO</b> .....	118
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	123
<b>ANEXOS</b> .....	135

## 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. Sendo assim, no Brasil do futuro, a maioria da gente nascerá e viverá nas ruas, em fome canina e ignorância figadal, enquanto a minoria rica, com medo dos pobres, se recolherá em confortáveis campos de concentração, cercados de arame farpado e eletrificado. Entretanto, é tão fácil nos livrarmos dessas teias, e tão necessário, que dói em nós... À nossa convivência culposa.*

*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)<sup>1</sup>, implantado no 1º governo de Leonel de Moura Brizola no estado do Rio de Janeiro (1983-1987).

A opção pelo tema se deve a minha trajetória acadêmica que tem sido na área de educação, sendo grande parte na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), secretaria esta ligada a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, em variadas formas de atuação: professora, diretora adjunta, membro de equipe da divisão de Recursos Humanos e atualmente atuando na 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ª CRE) no gabinete, exercendo a função de assistente. Cabe salientar, que tal pesquisa, no foi realizada no âmbito das escolas, e, sim com ex representatividade do projeto em foco.

---

<sup>1</sup> 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. Essas avaliações indicavam que o desencanto provocado na seqüência do encontro deveu-se à suspeita de que toda a reunião servira apenas como referendo para decisões de governo que foram imediatamente chanceladas pela Assembléia Legislativa do estado, autorizando a construção da cadeia de escolas que vieram a constituir os CIEPs. Daí a conclusão de Luiz Antônio Cunha, de que o Encontro de Mendes marcaria a clivagem definitiva entre o governo e o magistério da rede pública de ensino do Rio de Janeiro (EMERIQUE, 1997; MAURÍCIO, 2004).

Cabe ainda salientar que nunca trabalhei no Programa Alunos-Residentes, entretanto iniciei minhas atividades como professora no município do Rio de Janeiro em 1985, período que o referido Programa foi implementado na rede. Com mais de 30 anos de experiência na área, trilhei e trilho caminhos prazerosos em muitos momentos e, em outros, caminhos sombrios e solitários, onde observo que a prática educativa vem se constituindo um sério problema educacional, impedindo de melhorar concretamente a realidade social da população pobre.

No ano de 1993, realizei pesquisa, com a finalidade de problematizar junto aos professores da rede a proposta de avaliação, intitulada de “aprovação automática”, que tinha como finalidade combater o alto índice de reprovação e evasão escolar. Na época, obtive resposta unânime, do campo representativo da minha pesquisa onde estavam incluído alunos da população pobre, obtive como considerações finais, a negativa da proposta da aprovação automática, o anseio era de uma educação mais coerente, mais eficaz e eficiente e não benéficos, que aparentemente indicam soluções dos problemas, mas na realidade, não representam a realidade, com vista a uma educação emancipadora.

Hoje, com mais de 17 anos de pesquisa feita, volto ao campo educacional com outra pesquisa, mas na realidade busco na representatividade da população pobre, seus anseios diante da educação de base, que garanta no ensino público a entrada e a permanência da população pobre no cenário educacional. Portanto, o tema da dissertação justifica-se pelo fato de que, projetos de tal envergadura merecem ser melhor analisados, devido a sua relevância social, pois através deles talvez seja possível contribuir para a mudança de rumo da vida de algumas crianças e adolescentes. 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 à escola pública e também a possibilidade de ensino de qualidade, levando ao reforço das desigualdades sociais e econômicas, a 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. Ao mesmo tempo, podemos observar que há um grande esforço dos setores mais excluídos, não apenas para ingressarem no ciclo do ensino, mas, sobretudo para permanecerem nele.

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 Ribeiro<sup>2</sup> 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,

---

<sup>2</sup> 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

lembrava Darcy, era possível 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, facilitam paradoxalmente, um distanciamento e uma aproximação do que seria a mensagem daquilo que se oferecia como Centro Integrado de Educação Pública. Que mensagem era essa?

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 a 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.

O vice-governador convencido do desvirtuamento do sentido republicano da Educação brasileira propugnava clamoroso:

Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o Ciep proporciona a todos eles assistência médica e odontológica (Ribeiro, 1986, p.48).

Ainda segundo Bomeny (2009), identificamos na fala acima a intenção de firmar dois pontos cruciais à defesa do projeto do governo: o programa era destinado às crianças e, a escola em tempo integral deveria ser uma resposta ao que Darcy considerava a “calamidade” do sistema público de ensino. As séries iniciais foram o segmento de ensino para o qual o programa fora pensado prioritariamente.

Quanto à discordância de Darcy Ribeiro com relação a educação de adultos como prioridade de governo, a investigação assinala, que esse foi também um dos fatores dentre tantos outros, que ocasionou muitas críticas de setores do pensamento educacional na década de 80. Ao mesmo tempo, 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 que as crianças efetivamente não tinham mais de três horas de ensino – repetia o então vice-governador em muitos depoimentos e entrevistas, nas mídias impressa e televisiva. Portanto, a escola de educação integral seria o projeto democrático de formação humana – logo o público-alvo devia ser a infância.

Portanto, priorizar a educação de adultos seria continuar produzindo futuros analfabetos. Darcy Ribeiro definia o programa dos Cieps, como a incursão do poder público na área social, republicanizando os sistemas de ensino. A escola em tempo integral seria a chave da solução também do problema do “menor abandonado”.

Segundo Moll (2008), o debate da Educação Integral ganha sentido, portanto, nas possibilidades, que estão sendo e que serão construídas, de reinvenção da prática educativa escolar no sentido de seu desenclausuramento, de seu reencontro com a vida, do desenrijecimento de seus tempos, da interlocução entre os campos do conhecimento em função da compreensão e da inserção qualificada no mundo.

No reencontro com a vida coloca-se a perspectiva de um projeto educativo que, ancorado na instituição escolar, possa recriar seu sentido na relação com outros interlocutores, outros espaços, outras políticas e equipamentos públicos. Portanto, o patamar a partir do qual se organiza uma escola que pensa e propõe Educação Integral precisa considerar os saberes, as histórias, as trajetórias, as memórias, as sensibilidades dos grupos e dos sujeitos com os quais trabalha, tecendo as universalidades expressas nos campos clássicos de conhecimento.

Ao longo de suas pesquisas, Bomeny (2009) aponta sua verve apaixonada e seu destemor narrativo que Darcy Ribeiro não se intimidava em diagnosticar: o Brasil paga um alto preço pela elite que tem. Uma elite muito esperta, disse certa vez, que tratou de moer e explorar ao limite o povo deixando-o como bagaço de cana, sem suco e sem viço. O antielitismo de Darcy jogava-o na matriz de pensamento que não atribuía o fracasso do País à incapacidade do povo. Desta forma, o povo foi excluído e não reprovado como incapaz, demarcando dimensões de compreensão distintas.

Em sua teoria sobre o Brasil, para o antropólogo, o povo se torna categoria incorporada na construção da nação, reiterando sua filiação ao pensamento da geração de intelectuais dos anos 50, comprometida com os processos da transformação sócio-econômica brasileira. A reação aos Cieps parecia conferir veracidade ao diagnóstico de Darcy. A conjuntura de alguns setores conservadores da sociedade no momento da redemocratização brasileira se identificou com a liderança de Brizola ao elegê-lo governador do Estado do Rio de Janeiro em 1982. Por outro lado, setores da esquerda dificultaram a gradual e progressiva implantação do programa especial, alimentando as reações conservadoras que combatiam o projeto dos Cieps.

Paralelamente, segundo Emerique (1997), o I Programa Especial de Educação (PEE) tinha como objetivo garantir à população seu direito democrático, de acesso a um ensino gratuito moderno, reestruturado do ponto de vista pedagógico e tecnologicamente aparelhado. No Encontro de Mendes<sup>3</sup>, foram apresentadas aos delegados representantes dos professores da rede pública estadual e municipal do Rio de Janeiro 19 metas: 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) e metas de conservação das escolas (reformas dos prédios escolares e renovação do mobiliário).

---

<sup>3</sup> Em 1983 professores se reuniam, pela primeira vez na história do país, para discutir as políticas educacionais a serem adotadas nos anos seguintes. O Encontro de Mendes, como ficou conhecido, foi organizado pela professora Rosiska Darcy de Oliveira, juntamente com o vice-governador da época, o educador Darcy Ribeiro.



O professor Darcy Ribeiro resolveu colocar em discussão um conjunto de teses sobre educação. As teses cobriam vários temas, relativos à situação da educação naquele momento, e o Darcy queria fazer com que todo o corpo docente do estado discutisse essas teses. Era uma tentativa de fazer um grande processo de qualificação profissional dos professores. Em Mendes houve a chegada do encontro. Eram 60 mil professores que, durante uma semana, foram se aproximando de Mendes por afunilamento. Ou seja, começou nas escolas, com todos os 60 mil discutindo, depois iam-se criando grupos menores e delegações, até que os delegados chegaram a Mendes. E lá houve um grande debate. Foi um momento muito importante do pensamento sobre a educação no estado do Rio de Janeiro<sup>4</sup>.”

As metas pedagógicas se referiam a 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. Também se destacavam novos projetos educacionais: Casas da Criança com atendimento pré-escolar; 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.

Algumas pesquisas criticam o I PEE, afirmando que o programa apenas se dirigiu aos CIEPS, embora o I PEE tivesse como objetivo um escopo bem mais abrangente, mas o foco se limitou bastante aos CIEPs, por ter sido o projeto conforme identificamos ao longo deste estudo, que provocou maior impacto na sociedade fluminense naquela década.

---

<sup>4</sup> Folha Dirigida, 11/11/2003, Seção Educação, 'A dívida com a escola pública'. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

O Projeto Alunos-Residentes (PAR), objeto desse estudo, foi uma das estratégias utilizadas no I PEE (1988), que visavam minimizar a evasão escolar.

Não obstante as críticas ao projeto dos CIEP's, Mignot (1994), menciona aspectos positivos quando afirma que é possível encontrar ex-alunos residentes que atualmente possuem uma profissão e que constituíram suas próprias famílias.

Logo, o objetivo geral da presente dissertação é investigar até que ponto o PAR se constituiu enquanto alternativa de inclusão social, através das práticas de formação sócio-educativa. Como objetivos específicos analisamos: 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, investigando o processo de implantação dos CIEP's, mais especificamente o Projeto Alunos-Residentes (PAR), que será detalhado no capítulo III.

Mister se faz compreender que embora esta política pública se situasse dentro de um contexto político partidário, nos parece que o seu cunho social é muito mais relevante. Muitas críticas ao PAR se prendem a supostas pretensões "político-eleitoreiras".

Cabe lembrar ainda que, um dos seus principais idealizadores, Darcy Ribeiro, antes de ser vice-governador do Rio de Janeiro, já tinha em sua trajetória muitos feitos na área da educação e tanto ele, como Anísio Teixeira atuaram em cargos públicos, no sentido de contribuir com a luta pelo acesso à educação pública no Brasil, possibilitando dessa forma uma maior inserção sócio-educativa, dos segmentos historicamente excluídos.

Os principais teóricos que fundamentaram o estudo são: Luiz Cavaliere Bazilio (1985; 2006), Helena Bomeny (2001; 2008 e 2009), Ana Maria Cavaliere (1996; 1999 e 2009), Lia Faria (1991, 2007 e 2008), Ana Chrystina Mignot (1988; 1989; 1994 e 2001), Luiz Antonio Cunha (1991) entre outros.

Como metodologia optamos pela pesquisa descritiva e qualitativa de natureza etnográfica, utilizando bibliografia concernente ao objeto em questão.

Paralelamente, foram realizadas entrevistas com (ex) alunos-residentes, (ex) diretores, (ex) professores, (ex) pais sociais e coordenadores do PAR, objetivando analisar a percepção dos mesmos em relação ao PAR.

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). Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, de natureza etnográfica.

A pesquisa qualitativa possui algumas particularidades e a principal é que nesse tipo de pesquisa são priorizadas as fontes e também dados coletados de caráter mais subjetivo, como depoimentos e falas dos entrevistados, profissionais ou ex-alunos.

Tal característica se desvela diante da afirmação de Gil (2002, p.21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Também, de acordo com Alvez-Mazzotti (1998, p.147) se observa que “as pesquisas qualitativas diferem bastante quanto ao grau de estruturação prévia, isto é, quanto aos aspectos que podem ser definidos já no projeto”.

De acordo com Gil (2002) a principal vantagem da pesquisa bibliográfica consiste no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. O autor afirma ainda que embora “(...) não existam regras fixas para a realização de pesquisas bibliográficas (...) há algumas tarefas que a experiência demonstra serem importantes, tais como: exploração de fontes bibliográficas, leitura do material, elaboração de fichas, ordenação e análise das fichas e conclusões”.

Enquanto para Vergara (2006):

“Pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, ou seja, material acessível ao público em geral”

Também para Mattos (2001), a etnografia como uma abordagem de investigação científica é explorada nesse texto para demonstrar como esta abordagem de pesquisa traz algumas contribuições importantes ao campo das pesquisas qualitativas, especialmente aquelas que se interessam pelos estudos das desigualdades sociais e dos processos de exclusão. Introduz o conceito de etnografia e desenvolve aspectos que envolvem o trabalho etnográfico, informando que fazer etnografia implica em: 1) preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura entendida: 2) introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais; 3) preocupar-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexibilidade sobre a ação de pesquisar. Conclui que alguns cuidados devem orientar o pesquisador - a proposta de pesquisa, o período despendido no campo, a descrição densa e minuciosa dos dados e finalmente, a ética na pesquisa.

Paralelamente, foram realizadas entrevistas com (ex) alunos-residentes, (ex) diretores, (ex) professores, (ex) pais sociais e coordenadores do PAR, com o intuito de coletar informações que serviram de subsídio para analisar a efetividade do PAR, enquanto programa de caráter sócio-educativo, nos amparando em alguns teóricos, cuja obra prioriza o tema da inclusão de jovens e adolescentes em situação de risco.

Cabe salientar ainda que a pesquisa individual é realizada pessoalmente por um entrevistador com habilidade para extrair do entrevistado suas idéias, opiniões e argumentações que sustentem suas declarações. Trata-se de uma técnica de entrevista na qual não é utilizado um questionário estruturado, e sim um roteiro com tópicos a serem abordados conforme os objetivos da entrevista (Anexos 1, 2 e 3). Este roteiro possibilita uma condução de forma mais livre a conversa entre o entrevistador e o entrevistado.

A dissertação será dividida em 4 capítulos, sendo que o primeiro aborda o pensamento educacional e a questão da educação integral no Brasil, mencionando a trajetória e a contribuição de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro; o capítulo 2 identifica o perfil histórico das crianças e adolescentes em situação de risco e as políticas públicas implementadas; o capítulo 3 investiga o Projeto Alunos-Residentes, sua estrutura e processo de implementação. O capítulo 4 analisa as falas e memórias dos entrevistados acerca do PAR.

## CAPITULO I – A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

*Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra.*

*Anísio Teixeira*

### 1.1 Gênese e trajetória

O acesso ao ensino público tem desafiado o Brasil desde a proclamação da República, ou seja, desde a última década do século XIX. Historicamente, os problemas educacionais não surgiram nessa época, mas foi nesse período que os primeiros esforços de sistematização se tornaram urgentes no sentido da construção da nação brasileira. Lamentavelmente, o que demonstram os resultados das estatísticas educacionais é que os resultados tem sido insuficientes, deixando marcas até os dias de hoje, devido aos altos índices de analfabetismo, que permanecem apesar dos inúmeros esforços empreendidos na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De acordo com o recenseamento de 1906, o Brasil apresentava a média nacional de analfabetismo na ordem dos 74,6%. A exceção vinha da cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, com 48,1% de analfabetos. Tais números fortaleceram a defesa em favor da escola pública, firmando-se na década de 1920. O movimento da Escola Nova<sup>5</sup> inspirou jovens reformadores liderados por Anísio Teixeira, que irá atuar na área das políticas públicas pela educacionais de meados da década de 1920 até 1971.

A história da educação brasileira se confundiu com a luta pelo acesso das crianças às escolas, o que acabou por abrir portas para outros

---

<sup>5</sup> O movimento chamado Escola nova esboçou-se, na década de 1920, no Brasil. O mundo vivia, à época, um momento de crescimento industrial e de expansão urbana e, nesse contexto, um grupo de intelectuais brasileiros sentiu necessidade de preparar o país para acompanhar esse desenvolvimento. A educação era por eles percebida como o elemento-chave para promover a remodelação requerida. Inspirados nas idéias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, esses intelectuais viam num sistema estatal de ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. Denominado de Escola Nova, o movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto da Escola Nova (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita.

movimentos, que lutariam 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 concorreu para fazer do Brasil do 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 jurídico significativo na legislao brasileira, assegurando sua aplicabilidade no campo da educao formal e em outras áreas da política social. O arcabouço normativo oferecido pelo paradigma da proteo integral, garante os direitos de toda criança 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 Criança e do Adolescente (ECA) e  Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional (Lei n 9.394/96), pode-se constatar nesses marcos legais as bases para a educao integral na perspectiva que queremos adotar aqui. Não se pode negar que o Brasil tem avançado muito em termos normativos, embora também exista uma reconhecida distância entre a lei e o ritmo das mudanças por ela sugeridas. Esse descaso no cumprimento das responsabilidades legais não diminui a exigibilidade do direito e o fato de que a populao infanto-juvenil goze, hoje, de uma proteo legal expressiva, alinhada às indicaoes da Conveno Internacional sobre os Direitos da Criança (GUARÁ, 2009).

O tema da educao integral renasce também sob inspirao da Lei n 9.394/ 96, que prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral (arts. 34 e 87,  5) e reconhece e valoriza as iniciativas de instituioes que desenvolvem, como parceiras da escola, experiências extra-escolares (art. 3, X). A previsão disposta no artigo 34 – de ampliao 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 idéia 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.

Quanto à questão dos direitos, se destaca o direito à educação em seu sentido amplo. Mais ainda: ao propor um novo sistema articulado e integrado de atenção à criança e ao adolescente, o ECA indica claramente que os novos direitos da infância só podem ser alcançados pela integração das políticas sociais públicas, reconhecendo também o papel da sociedade e da família no provimento desses direitos (GUARÁ, 2009). O direito à aprendizagem está inscrito no artigo 57 do ECA, que determina ao sistema escolar público a busca de metodologias e ferramentas pedagógicas para que o alunado se mantenha na escola e conclua, com sucesso, sua formação.

Paralelamente, os pais encontram no ECA o respaldo necessário sua intervenção nos processos pedagógicos e à discussão dos conteúdos curriculares. Legalmente, podem também reivindicar do Estado a inclusão de seus filhos em programas suplementares de transporte escolar, material didático ou merenda. Há, pois, muitos recursos jurídicos que sustentam a base legal para a educação integral, entendida como direito de toda criança ao desenvolvimento e à proteção integrais (GUARÁ, 2009).

A garantia legal é, portanto, uma salvaguarda relevante de promoção da equidade para os que se encontram mais prejudicados em sua cidadania, muitos dos quais também apresentam déficits de aprendizagem e, vivem em famílias, que não conseguem oferecer a seus filhos a atenção e a educação a que têm direito. Educação integral, aprendizagem e inclusão social.

Nas discussões sobre a demanda por instituições de período integral, a justificativa mais recorrente é a situação de pobreza e exclusão que leva



grupos de crianças à situação de risco pessoal e social, seja nas ruas, seja em seu próprio ambiente. A educação em tempo integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil (GUARÁ, 2009).

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 encontram respaldo em pesquisas que mostram a correlação entre o aumento do tempo de estudo e a melhoria dos indicadores sociais (MENEZES, 2006; 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 idéia 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 conseqüências 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).

A constatação da influência dos fatores externos nos resultados escolares reflete a situação de exclusão social de grandes grupos populacionais. Ferrão e Fernandes (2003) alertam para o fato de que "a associação entre os resultados escolares e o capital humano das famílias [...] corrobora a tendência para a reprodução de desigualdades sociais na formação do capital humano das gerações futuras".

Dando prosseguimento, Soares (2006) reafirma que o desempenho acadêmico é determinado por uma gama de fatores que vão desde os valores da sociedade até as leis educacionais e trabalhistas, a administração dos sistemas de ensino, a família e a comunidade e, por fim, a escola. Há, segundo ele, um efeito tanto direto como indireto das condições econômicas no desempenho dos alunos. O que não significa a impossibilidade da escola exercer uma influência positiva sobre a aprendizagem, porém haverá necessidade de um esforço maior para garantir a qualidade do ensino em regiões de concentração de famílias empobrecidas.

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, serão 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 será 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, irá inaugurar novos CIEPs, quase chegando ao número de quinhentas unidades em todo estado (OLIVEIRA, 2006).

Torna-se importante destacar que dado ao sucesso alcançado por Brizola com a construção dos CIEPs, os demais políticos voltaram suas atenções para a educação popular, conforme declara Ghiraldelli, afirmando também que:

Para Ghiraldelli (1991):

Os CIEPs...apesar de sobrepor uma rede paralela de ensino à rede já existente, trouxe de fato oportunidades para uma teorização calcada em números e dados a respeito das possibilidades da escola de tempo integral.

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 arquitetura de seus prédios foi desenvolvida por Oscar Niemeyer, solicitado pelo próprio governador para elaborar um projeto de construção de uma escola, cujo espaço comportasse o atendimento em tempo integral e que, com baixos custos e montagem acelerada possibilitasse multiplicação rápida dessa escola, criando então o que Brandão (1989) chamou de “rede paralela de impacto”, uma rede de ensino de impacto nacional.

O projeto criado pelo arquiteto tratava-se de um prédio erguido com seis peças pré fabricadas de concreto armado. O CIEP Padrão possuía três blocos. No bloco principal, com três andares, ficavam as salas de aula, um centro

médico, a cozinha, o refeitório e as áreas de recreação. No segundo bloco ficavam o salão polivalente, com ginásio coberto, quadra, arquibancada e vestiários. O terceiro bloco com forma octogonal, abrigava a biblioteca e sobre ela as moradias para os alunos residentes<sup>6</sup>.

Os CIEPs foram instalados preferencialmente em regiões mais carentes. Ao mesmo tempo, dependendo da dimensão de alguns terrenos, foram edificadas também CIEPs Compactos que tinham apenas o prédio principal, sendo no térreo, a quadra coberta, os vestiários, a biblioteca e as caixas d'água. O governo Brizola criou o sistema de construção de escolas em série, para tanto, originou-se uma fábrica especializada, a "Fábrica de Escolas".

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 de tal política educacional, como nos coloca Stock (2004, p.20):

Falar de CIEP é gerar polêmica. É um incessante questionamento por parte de professores e da sociedade. É motivo de defesa de idéias e choque de opiniões.

Para Mignot (2001), uma das pesquisadoras críticas do modelo "brizolista", os defensores e críticos, prisioneiros de seus modelos, não perceberam que a sociedade se complexificava, exigindo um repertório variado de propostas escolares. Os CIEPs atenderiam às demandas específicas da sociedade, como por exemplo, das mulheres que trabalhavam fora. Ao se afirmar a importância de recuperar a especificidade da escola transmissora do saber, não se poderia esquecer que ela também foi se modificando ao longo da história, incorporando funções educativas que antes pertenciam às famílias. Segundo a pesquisadora, os defensores da proposta, ao transformarem esta

---

<sup>6</sup> Os CIEPS do estado do Rio de Janeiro mantinham duas famílias de pais sociais que cuidavam de até vinte e quatro alunos alojados para ali residirem por um prazo máximo de um ano, em caso de necessidade. Esse programa visava o atendimento de alunos cujas famílias enfrentavam situações emergenciais, para as quais esse recurso pudesse evitar a evasão escolar. Todo esse programa de alunos residentes era acompanhado diretamente por assistentes sociais. (PARO, 1988.p.122-131)

escola como modelo multiplicável, como a escola “honestá”, a escola do futuro, acabaram negando a própria inspiração do projeto: contemplar a diversidade que a rotinização das práticas pedagógicas impedia. Outro aspecto combatido, se refere ao projeto arquitetônico uniforme, preso a horários pré-estabelecidos para o seu funcionamento, generalizado como único modelo de escola, negando assim os argumentos que justificariam a escola pública de tempo integral.

Com a derrota eleitoral de Darcy Ribeiro para o governo estadual em 1986, o projeto foi interrompido. Em ruas, estradas, praças, bairros e favelas onde os CIEPs estavam apenas em fase inicial da construção, os canteiros de obras foram abandonados. Eram resquícios de um sonho, escombros de um monumento à educação. Tapumes e entulhos macularam a paisagem e a imagem da cidade-vitrine do país. A escola que havia se tornado o seu mais novo cartão postal, ainda assim pretendia dar mais uma lição: a lição sobre a importância da continuidade administrativa. O debate sobre qualidade do ensino que gerou, continuou vivo, apaixonado e apaixonante (MIGNOT, 2001).

O que a dissertação aponta é que, apesar das inúmeras críticas acerca do projeto, não há como negar a sua importância, uma vez que dá sentido e significado à escola de tempo integral. Ribeiro (1986) alertava para a proposta dos CIEPs, enquanto urgência de oferta de uma escola pública brasileira que tornasse efetivamente republicana.

Os CIEP's se propunham a atender aos alunos de todo o ensino fundamental, da primeira a oitava série, mas também ofereceria um programa de ensino noturno, de Educação Juvenil, para jovens de 14 a 20 anos. Cada CIEP abrigaria até mil alunos, 600 em horário integral diurno e 400 jovens frequentando a escola no turno da noite. Os CIEPs atrairiam jovens, crianças e integrantes da comunidade, com uma programação que visava o aproveitamento de espaço e tempo; seriam pólos educacionais e culturais da região, por contar com bibliotecas públicas, abertas para moradores, e quadras esportivas para os finais de semana. Como o projeto previa atendimento aos alunos provenientes de segmentos sociais de baixa renda, as escolas foram

localizadas preferencialmente onde havia maior incidência das populações oriundas das classes populares. A assistência médico-odontológica, a alimentação e os hábitos de higiene eram desenvolvidos como condição para o atendimento em horário integral dos alunos deste segmento social (LOBO JÚNIOR, 2001).

A obra em tela analisou o pensamento de Darcy Ribeiro, destacando sua denúncia, a indignação sobre a incapacidade histórica da sociedade brasileira em educar sua população, ou alimentá-la, devido ao caráter de uma cultura enferma de desigualdade e de descaso por sua população (RIBEIRO et al, 1995).

Tanto os CIEP's, como em especial o PAR, surgiram então como uma possibilidade de contribuir efetivamente com a luta pelo direito ao ensino público de qualidade. O PAR intentava também uma ampla utilização social dos estabelecimentos educativos, o que se faria através da utilização de parte da estrutura física do prédio, onde dormitórios abrigariam “pais sociais<sup>7</sup>” que se responsabilizariam, em troca da moradia, pelo acompanhamento escolar de crianças que morassem na escola. O núcleo de convivência na residência do CIEP era composto por alunos residentes, o casal e seus filhos. O “casal social” atuava de forma semelhante aos pais e tinham como responsabilidade cuidar dos alunos residentes, complementando o processo educacional vivido por eles durante o dia no CIEP.

O foco do projeto era tirar crianças das ruas e educá-las, dando-lhes educação de qualidade em um CIEP, enquanto uma experiência de moradia assistida em espaço menor, unidade integral com assistência social e pedagógica especializada. Tal projeto será melhor analisado em capítulo posterior.

Segundo Mignot (2001, p.35):

os CIEPs passaram a representar o que seria o programa extensivo de educação para o Rio de Janeiro: “escola-casa”, “escola-restaurante”, “escola-ambulatorio” — a compensação pública pelas carências emocionais, nutricionais, intelectuais, culturais e sociais.

---

<sup>7</sup> Os “pais sociais” são casais selecionados entre PMS e Bombeiros do Estado do Rio de Janeiro.

As críticas à escola de tempo/educação integral foram mais concentradas no período de 1987 a 1989 e, para tanto, os estudiosos trabalharam com dados do I Programa Especial de Educação (PEE). Ao mesmo tempo, algumas apreciações favoráveis começaram a surgir em 1990, se utilizando também de dados do II PEE. No entanto, os críticos publicaram em revistas ou editoras de maior circulação, enquanto que os defensores da educação integral em menor número, inclusive teses ou dissertações permaneceram, praticamente, restritas às universidades. O que reforça também uma rejeição marcante, do mundo acadêmico ao pensamento de Darcy Ribeiro.

O I PEE, considerado seu formato original, não poderia ser confundido com o CIEP, pois se propunha a ir além dos limites da escola. Menandro (2006) faz a seguinte apreciação sobre o projeto educacional do governo Brizola:

Ele veio com duas características que, a meu ver, o distinguiram bastante. A primeira, o caráter político. Quer dizer, todo projeto de educação é político, mas eu acho que ele veio como o primeiro projeto político de educação realmente sério – sério no sentido de ter uma perspectiva muito além dos limites propriamente da escola e daquele círculo que ele pretendia cobrir com aquela escolaridade. Mas ele tinha um objetivo político intencional de uma monta muito maior. (...) Eu ouvi, pessoalmente, o Darcy comentar algumas coisas sobre esse projeto em reuniões. (...) era um projeto que visava, intencionalmente, da parte do governo – e aí eu incluo a própria pessoa do governador –, a mudar uma geração. O estado seria, vamos dizer assim, um exemplo, e ele tinha uma perspectiva de estender isso ao país (MENANDRO, 2006, p.127).

O programa incluía também intervenções mais extensas dentro e fora do ambiente escolar, constituía ponto de honra oferecer às crianças das camadas populares condições de aprendizagem, de enriquecimento humano através do acesso à cultura reafirmando o compromisso com a transformação social e a diminuição das desigualdades.

A respeito, resume Moreira (2005),

estabeleceram-se, no estado do Rio de Janeiro, como prioridades para a esfera educacional, o aumento da permanência do aluno na escola,



com a eliminação do chamado terceiro turno, e a ampliação da rede escolar, com a construção de escolas de tempo integral. Insistindo-se no respeito aos saberes da criança pobre, sustentou-se que a escola deveria servir de ponte entre o conhecimento prático já adquirido e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada (.p. 64).

Por outro lado, Cunha (1991) assinala a reorientação no sentido da redução do I PEE aos CIEPs o que em sua avaliação, de fato aconteceu no Encontro dos professores em Mendes. Segundo o autor, os relatórios feitos pelos professores não foram convergentes, nem compatíveis com os planos já previamente elaborados, o que criou uma tensão grande entre os participantes, fortalecendo a impressão negativa de que todo o processo já havia sido decidido pela Comissão Coordenadora, independentemente e a revelia da participação dos professores ali mobilizados.

Um dos aspectos do I PEE dizia respeito à construção de uma instituição escolar, capaz de oferecer condições apropriadas ao desenvolvimento de um conjunto de atividades escolares e assistenciais para crianças e jovens. Se uma criança deveria entrar na escola às 7.30h da manhã e só sair às 17h, uma extensa programação teria de ser prevista. Era preciso garantir também 4 refeições (café da manhã, almoço, lanche e jantar).

Segundo Bomeny (2008), as bibliotecas eram outro ponto a ser destacado e faziam diferença onde existiam. Embora nem todos os CIEPs tenham efetivado tal experiência, mas relatos confirmam que os que delas usufruíram, perceberam o quanto as bibliotecas contribuíram para a melhoria da educação pública. As bibliotecas foram equipadas com um acervo inicial de mil títulos que abrangiam os clássicos universais, dicionários, enciclopédias, obras de literatura contemporânea, nacional e estrangeira.

Ao mesmo tempo, Paiva (1985) introduziu a crítica ao que considerava práticas populistas, no confronto com Darcy Ribeiro, em vários meios de comunicação. Suas críticas encontraram eco nos argumentos de Mignot (1988), que afirmava que a inexistência de transparência em relação a custos, critério de localização, número de escolas concluídas e de alunos atendidos, indicavam o uso dessa escola como instrumento do populismo.

Também Lobo Jr. (1988), baseado em Paiva, identificou o discurso populista com o pedagógico renovador, presente na concepção escolanovista dos CIEPs. Enquanto que a tese de Leal (1991), sistematizou a literatura sobre clientelismo, afirmando que, no caso dos CIEPs, a escolha das áreas a serem construídas, o excessivo número de CIEPs inaugurados em período pré-eleitoral e a contratação de pessoal sem concurso revelaram a faceta clientelista do projeto, apesar dessas escolas cumprirem função social no atendimento à demanda por escola pública em áreas carentes. Cunha (1991), nesse aspecto, endossa Leal, pois considera que a localização inadequada dos escolões não eliminou o terceiro turno. Por outro lado, a pressa nas construções para fins eleitorais deixou vazamentos e afundamentos e que obras monumentais como o CIEP, além de absorverem grandes recursos financeiros têm o objetivo de aumentar os valores simbólicos dos governantes e engordar as 'caixinhas'.

Paralelamente, Paro et al (1988) criticavam também a inviabilidade de universalização da escola de horário integral e alegavam, da mesma maneira que Brandão (1989), que a simples extensão da escolaridade diária não garantia o bom funcionamento da escola. Dessa forma, o custo muito alto com a incerteza de benefício, inviabilizaria, segundo os autores acima, a universalização da escola de horário integral no Ensino Fundamental. Lobo Jr. (1988) e Kramer (1991) concordavam que o custo e a manutenção são obstáculos a sua generalização, acrescentando que diante do alto custo, a escola de horário integral só se justifica dentro de uma política educacional mais ampla.

Alguns setores do meio acadêmico foram procurados e convidados por Darcy Ribeiro, para participar de debates sobre os projetos de educação do governo Brizola, sendo ele também um acadêmico, valorizava pesquisas e estudos sobre o tema. Porém, devido a sua personalidade polêmica e a sua associação com o pensamento brizolista, houve muitos desencontros entre Darcy e as universidades. Sobre ele pesaram críticas referentes ao I PEE, acusado de resumir suas ações ao projeto e implantação das escolas de tempo integral.

Outra polêmica envolvendo a criação dos CIEPs do Rio de Janeiro, diz respeito ao pesado investimento reservado à Educação, que convertido em moeda americana no ano de 1984, alcançava o valor aproximado de 60 milhões de dólares, levando à indignação a opinião pública da sociedade, uma vez que outros setores do estado se encontravam abandonados e sem recursos suficientes. A mídia no Brasil, especialmente a televisão, divulgava os CIEPs sugerindo que o governo de Leonel Brizola consistia em dar aos pobres, escolas de rico.

No entanto, apesar das polêmicas surgidas na década de 80, Brizola é reeleito em 1990, elevando o número de CIEPs implantados por ocasião de segunda gestão (1991-94), alcançando o número de quinhentas unidades.

Nesse meio tempo, entre o final de sua primeira gestão (1986) e o início de sua segunda gestão (1991), governou o estado do Rio de Janeiro Wellington Moreira Franco, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que fora eleito vencendo o candidato à sucessão governamental de Brizola, Darcy Ribeiro. Durante o governo de Moreira Franco a continuidade do projeto CIEP foi interrompida, apesar de seu discurso em defesa das escolas de tempo integral como importante conquista do povo fluminense. O novo governo estadual abandona e descaracteriza a proposta original dos CIEPs. Moreira Franco convidou alguns intelectuais para comporem a pasta da Educação que defendiam a igualdade de condições para todas as escolas, criticando, portanto, o período integral que requer ações específicas para se desenvolver, como veremos mais adiante no Capítulo II deste trabalho. Desta forma, alguns CIEPs foram fechados e/ou abandonados, contribuindo para o desmonte do projeto de horário integral

Já em 1986, houve a transferência de 101 CIEPs, que se localizavam na capital do estado, cidade de Rio de Janeiro, para a rede municipal da prefeitura. Embora diferentes partidos políticos tenham assumido o município, em quatro gestões diferentes até os dias de hoje. Esses CIEPs mantiveram a

vigência do turno integral e o mínimo de estrutura necessária à sua execução<sup>8</sup>. No entanto, irão ocorrer mudanças relativas à equiparação da prática pedagógica, recursos e estrutura administrativa dos CIEPs, em relação às demais escolas da rede regular de ensino da cidade do Rio de Janeiro<sup>9</sup>.

Neste contexto, Saturnino Braga um dos prefeitos que assumiu o governo municipal, afirmou que:

... Toda política educacional é determinada pelo seu orçamento. Sem verbas não se faz Educação. Esse é um dos perigos que vivem hoje os CIEPs, no município. Sem destinação de verba própria, correm o risco de desaparecer enquanto proposta original" (STOCK, 2004. p. 45).

A descontinuidade de projetos da esfera pública, incluindo-se políticas públicas em Educação, instituídos pelo governo de um determinado partido político, está relacionada a questões de ideologia partidária que acabam prevalecendo em detrimento da questão pública, acarretando muitas vezes em desperdício de dinheiro público. É o que aponta Cunha (1991, p.482-3):

...Mais que uma ambigüidade inerente ao processo de construção da democracia, no caso brasileiro, tal contradição retira sua força justamente do caráter difuso dos sujeitos políticos, em especial dos partidos, que não apresentam plataformas consistentes que sirvam de guia para a ação administrativa por mais de uma gestão...

De fato, toda polêmica envolvendo a implantação dos CIEPs no estado do Rio de Janeiro permanece nos dias de hoje. Debates, pesquisas e fóruns de discussão são realizados atualmente, levantando importantes reflexões sobre essa relevante experiência da história da educação brasileira.

Em um artigo específico sobre o tema (Costa, 1991) afirma que o CIEP apresentou custo aluno/ano três vezes maior que o da escola convencional de

---

<sup>8</sup> Cavaliere (2002, p.104), em seus estudos aponta que em 10 das 20 unidades municipais dos CIEPs (construções originais) que por ela foram visitadas em sua pesquisa de campo, foi possível detectar falta de manutenção e até mesmo abandono das partes externas destas escolas.

<sup>9</sup> Ainda, segundo Cavaliere (2002), as escolas de tempo integral constituem 15,8% do sistema municipal da cidade do Rio de Janeiro, atendendo à população mais pobre e desassistida do município. A maior parte dos CIEPs localizados no interior do estado do Rio de Janeiro permanecem sob gestão estadual, embora muitos tenham sido municipalizados e descaracterizados da proposta inicial ao longo dos anos.

1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, nos aspectos pessoal e material e duas vezes maior no tocante ao prédio. No entanto, como em qualquer escola, 60% do custo aluno está na despesa com pessoal, o que justificaria que o CIEP com capacidade completa apresentaria resultado diferente. Costa (1991) reconheceu alguma potencialidade na proposta de escola pública de horário integral. Entretanto, Lobo Jr. (1988), Paro (1988), Mignot (1989) e Kramer (1991), ao abordarem custo ou função da escola, indicavam sua inviabilidade ou inadequação; ao discutirem a implantação, apontavam o clientelismo ou o populismo; acrescentavam a impropriedade para o aluno brasileiro, que precisa trabalhar, ou para o sistema de ensino, que ainda não oferecia quatro horas diárias de escola. Enfim, era uma concepção de educação cara e fadada ao fracasso como política pública para o ensino fundamental brasileiro.

Para Oliveira (1991) existiam dois tipos de críticas com relação ao custo dos CIEPs: havia os que discordavam da oportunidade de implantar uma escola como essa e outros tinham dúvidas acerca da análise dos gastos dessa implantação. Enquanto os críticos do projeto, acreditavam ser impossível a universalização do atendimento em tempo integral, quando não se garante ainda ensino de boa qualidade em tempo parcial, alegando que a escola unitária tem sido confundida com uniformidade de atendimento.

Em outro sentido, Coelho (1996) afirma que qualidade emancipatória a ser desenvolvida no ensino público fundamental requer democracia que se lê, minimamente, como acesso e permanência na escola, mesmo que seja necessário facultar condições desiguais para que as crianças das classes desprivilegiadas possam se tornar iguais. A pesquisadora defende a extensão da quantidade de horas na escola como condição para desenvolver a qualidade emancipatória, inserindo conteúdo político na qualidade de ensino.

Paralelamente, os inúmeros autores levantados desvelam uma terceira vertente da crítica, que discutia a real função da escola, introduzida por texto decorrente de estudo proposto pela Fundação Carlos Chagas. Paro et al (1988) ao responderem se essa escola podia servir de instrumento para a universalização da educação elementar para as amplas camadas da

população, reafirmaram a função de instrução da escola sem desconhecer a de socialização, mais importante para as crianças das camadas populares que não contam com alternativas de lazer em ambientes coletivos diversificados. Entretanto, consideraram que na escola real, a instrução tem sido reduzida a mínimos insignificantes e a socialização tem se baseado em práticas autoritárias, que recalcam a cultura do dominado, até que essas crianças sejam expulsas da escola sem aprender o mínimo necessário.

Segundo Mignot (1988), o que se divisa por trás do caráter formador da escola voltada para as classes trabalhadoras é a concepção de pobreza como problema moral, que deve ser eliminado através da educação integral, concluindo em seu estudo, que o papel da escola não era suprir carências. Logo, como resultado, deixava de cumprir sua função de ensinar, agravando a carência dos pobres.

Ao mesmo tempo, Arroyo (1988), ao abordar as funções que as escolas de tempo integral assumiram ao longo da história, salientou seu caráter de instituição total, em que se valorizava mais a socialização do que a instrução. Alertou para a percepção negativa da pobreza que estas instituições, destinadas a “salvar” os filhos dos trabalhadores pobres, têm, mostrando quão violenta pode ser a relação pedagógica. Apesar disso, reconhece que a escola de horário integral pode ter um papel a cumprir na nossa sociedade.

Cavaleri (1996) considera que há hoje, ampliação das funções da escola por modificação da natureza da instrução escolar, assim o tempo de permanência diária passou a condição para que a escola possa desempenhar essas novas atribuições.

Um outro estudo efetuado por Leonardos, compara em três pesquisas (1991 e 1992), um CIEP e uma escola de horário parcial na mesma comunidade, ambos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, contribuindo com informações para a discussão sobre a função e a natureza da escola de horário integral. Apesar das duas unidades não se diferenciarem por índices de evasão e de repetência, constatou-se que, no CIEP, os alunos tinham um leque mais amplo de experiências educacionais. A partir da Investigação da fala, da leitura e da

escrita em turmas de 4ª série, os resultados apontaram que os alunos do CIEP, revelaram domínio superior significativo na habilidade da fala e no desempenho homogêneo nas três habilidades.

Por fim, o estudo de redações argumentativas desses alunos, concluiu que os do CIEP tinham postura não repetidora do senso comum, com tentativa de elaboração própria; os alunos da escola convencional tendiam para a repetição da palavra autorizada. Segundo a autora, não há como negar o impacto daquele programa educacional nos resultados diferentes verificados, apesar de não se poder afirmar que este seja o único fator preponderante.

A implantação do programa também provoca o questionamento da pertinência do horário integral, tendo em vista a necessidade da criança colaborar com a renda familiar (Paro et al, 1988; Cunha, 1991; Kramer, 1991). Perissé (1994), analisando a evasão de alunos de um CIEP, concluiu que, diferentemente do que se supunha, o motivo principal para o abandono do horário integral não era a necessidade de complementar a renda familiar, mas a não implementação bem sucedida da proposta original, tanto por responsabilidade do governo da época, quanto pela dos profissionais que trabalhavam naquele CIEP, deixando os alunos na ociosidade por longo período do dia. Outra crítica à implantação foi a contradição observada entre o discurso da equipe central do I PEE e a prática das escolas (Lima, 1988) ou entre o discurso e a prática dos próprios professores (Aguilar, 1991). Oliveira (1991) critica o discurso salvacionista de Brizola, justificando o programa atribuindo ao caráter dessa afirmação o estigma do CIEP como “escola para pobre”.

Cabe, no entanto, destacar que mereceram destaque por terem sido citados, em contextos diversos, tanto por críticos, como por defensores da implantação da escola de horário integral. O primeiro e mais significativo para a permanência da demanda por essa escola é a satisfação dos pais. Paro et al (1988) reconheceram que, a primeira vista, a população desejava esses projetos que estavam sendo oferecidos. Lobo Jr. (1988) atribuiu o entusiasmo das comunidades e das equipes internas em torno do CIEP, a uma estreita

ligação entre a proposta populista do CIEP e um certo consenso vulgar do que seja escola de qualidade. Lima (1988) registrou que, apesar da omissão da escola em discutir a disciplina, diante de tantos casos de violência, a visão dos pais era positiva, desejando que os filhos estivessem seguros na escola. Leonardos (1991) compartilhou esta percepção ao afirmar que o conceito de CIEP da comunidade em geral era de um prédio em que funcionava uma escola de horário integral, o que lhes dava tranquilidade para trabalhar e garantia as crianças alimentadas. Oliveira (1991) mencionou a expectativa favorável da população que foi confirmada em avaliação externa realizada em 1994 (Maurício e Silva, 1995), segundo a qual o índice de aprovação da comunidade em relação ao horário integral, ao prédio escolar, à integração criança-escola e à qualidade de vida da comunidade após implantação da escola ficou acima de 80%.

O segundo aspecto positivo enfocou o horário integral do professor que, segundo Paro et al (1988) e Brandão (1989), permitem intervalos para planejamento, preparação de material didático e aperfeiçoamento profissional, indispensável diante do baixo padrão de qualidade do professor resultante do desprestígio da profissão e dos baixos salários. Arroyo (1988) e Costa (1995) abordaram outro aspecto, considerando que o horário mais extenso do professor contribui para maior envolvimento e constituição de um sistema de ensino mais definido, com um corpo profissional mais consistente, conformando-se num interlocutor para a classe trabalhadora.

O último aspecto compartilhado por vários autores citados, foi o de que a proposta dos CIEPs suscitou ampla discussão na sociedade brasileira, sobre a importância da escola pública. O debate contribuiu para o avanço do processo de democratização da escola pública, tanto que nas campanhas eleitorais, apesar de ressalvas, figurou como plataforma política dos demais candidatos (Mignot, 1988). Brandão (1989) destacou que o CIEP tornou-se um “nome próprio” para a escola de tempo integral; entrou na vida dos usuários, nos debates de educação, dos intelectuais e dos políticos.



De acordo ainda com Mignot (2001), os CIEPs conferiram identidade à escola pública de tempo integral, suas linhas arrojadas e grandiosas não permitiram que se passasse desavisadamente por eles. Despertaram a atenção, sobretudo, porque contrastavam com os demais prédios escolares – modestos em sua maioria – testemunhando a importância conferida à educação em determinado momento, mas adverte que ao serem construídos deliberadamente, em lugares de visibilidade estratégica, representavam monumentos à educação, a um partido político e a seus idealizadores.

Arquitetos, advogados, sindicatos, associações de moradores, lideranças políticas envolveram-se em um apaixonado debate, amplamente registrado pela imprensa, sobre as novas estruturas arquitetônicas que invadiram as praças, as estradas, as ruas, os terrenos baldios.

No decorrer da polêmica despertada pela construção da escola pública de horário integral, os educadores não fugiram a regra e, contaminados por determinadas interpretações acerca da qualidade do ensino, também mantiveram a polêmica igualmente marcada por reducionismos na qual os CIEPs foram heróis e vilões, solução e desgraça. Durante o período de implementação das escolas de tempo integral – 1984-1987 –, criticaram e aplaudiram permitindo entrever divergentes concepções de qualidade de ensino e evidenciando que se os CIEPs não democratizaram o ensino, democratizaram o debate acerca da escola pública de qualidade.

Há também que se considerar que embora o Projeto Alunos-Residentes (PAR) fosse idealizado por Darcy Ribeiro, teve como primeira inspiração o projeto de Anísio Teixeira, da Escola-Parque na Bahia. De acordo com Éboli (2000), na Escola-Parque os alunos eram agrupados pela idade e pelas preferências, em turmas de 20 a 30 no máximo, pelos diversos setores, todos em funcionamento, para realizar inúmeras atividades:

- artes aplicadas (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria,

bordados, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria, flores) no Setor de Trabalho;

- jogos, recreação e ginástica no Setor de Educação Física e Recreação;
- grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja no Setor Socializante;
- música instrumental, canto, dança e teatro no Setor Artístico; leitura, estudo e pesquisas no setor de Extensão Cultural e Biblioteca.

A Escola-Parque abrigava, ainda, a direção e a administração geral, o setor de Currículo, Supervisão e Orientação Educativa, a assistência médico-odontológica e alimentar aos alunos. O real objetivo do Centro Educacional era integrar os alunos na comunidade escolar; torná-los conscientes dos seus direitos e deveres e desenvolver com eles atitudes de autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação, honestidade, respeito por si mesmo e pelos outros.

Figura 1 – Escola Parque



Fonte: <http://cecrhabilidades.blogspot.com/2009/10/blog-post.html>

Na tentativa de sintetizar a contribuição do Centro Educacional Carneiro Ribeiro para o País, Éboli (2000, p. 35) registra um depoimento obtido nas entrevistas que fez com a direção do Centro:

[...] fazer um melhor uso das coisas que sabemos sobre as crianças; fazer da sala de aula um laboratório para a vida democrática; melhorar o ambiente da classe; prover materiais eficientes de aprendizagem, desenvolver melhores procedimentos para o trabalho com os pais; empregar mais adequadamente as conclusões de pesquisas sobre o

ensino das matérias escolares e desenvolver um programa de avaliação do progresso do aluno e procurar manter a escola em harmonia com a vida da sociedade, que rapidamente vem se modificando.

Todo o esforço de um grande número de profissionais se justificava no sentido de que, para Anísio Teixeira, nações pobres como o Brasil, não poderiam se dar ao luxo de não educar plenamente as novas gerações. Tratava-se de uma aspiração por justiça social, num regime livre e democrático com igualdade de oportunidades educativas. O ponto de partida, em sua concepção, deveria ser o mesmo para todos, já que a contingência dos indivíduos não nega, na sua concepção, a equidade. Pelo contrário, é a efetiva possibilidade de construí-la. Nesse sentido, a ampliação da antiga escola primária, numa relação integrada, funcionando em um conjunto de prédios e locais de aprendizagem, priorizava os aspectos diversos de uma sociedade em desenvolvimento.

## **1.2 O pensamento de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro**

De acordo com Coelho (2009), no Brasil da primeira metade do século 20, coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas.

Desse grupo faziam parte, os católicos, que por meio de suas instituições escolares, defendiam uma concepção de educação integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas. Os liberais, como Anísio Teixeira, implantaram instituições públicas escolares, entre as décadas de 30 e 50, em que essa concepção de educação foi praticada. Mais especificamente, o movimento integralista defendia a educação integral, tanto nos escritos de Plínio Salgado, seu chefe nacional, como naqueles elaborados por militantes representativos do Integralismo. É emblemática a afirmação de Salgado: "em todos esses escritos um único pensamento: o da educação integral para o homem integral" (CAVALERI, 1999, p. 8).

Também merece destaque a reflexão de Leopoldo Aires, "O verdadeiro ideal educativo é o que se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual" (apud Cavalieri, 1999, p.46).

No entanto, se para eles as bases dessa educação integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, ou seja, fundamentos que podem ser caracterizados como político-conservadores, para os anarquistas, ainda ativos no mesmo período, a ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humanas, em uma clara opção pelos aspectos político-emancipadores.

Nesse período de 30 anos, podemos dizer que o pensamento integralista defendia a educação integral; enquanto Anísio Teixeira propunha instituições escolares públicas e as implementava, objetivando constituir uma formação completa. Perguntamo-nos então: estaria esse grande educador brasileiro defendendo os mesmos fundamentos e as mesmas práticas anteriormente apontadas?

Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, dedicou a vida à luta pela implantação de um sistema público de ensino para o País, abrangente e de boa qualidade.

Nessa árdua tarefa, que divulgou em várias de suas obras, o educador propunha uma educação em que a escola oferecesse às crianças

[...] seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física (...) saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (Teixeira, 1959, p. 79).

O que contém a proposta de Anísio Teixeira para o então ensino primário, aqui sintetizada em uma de suas falas, senão uma concepção curricular baseada na formação completa do ser humano? O que significa pensar em uma construção de currículo em que se desenvolvam atividades de cunho cognitivo, físico e estético, alicerçadas em um horário que contemple,

também, uma alimentação saudável, levando em conta – na maioria das vezes – a ausência desse alimento na mesa da família brasileira?

Na mesma obra anteriormente referenciada, Anísio Teixeira (1959), reforçando sua visão de instituição escolar pública, propõe

[...] que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

A análise dos dois trechos citados daquele educador, permite-nos inferir que ele tinha em mente a criança do ensino fundamental, a quem deveria ser dispensada uma formação completa, calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico (formação de hábitos e atitudes, cultivo de aspirações).

Constata-se também que essa formação completa defendida por Anísio Teixeira tem como uma de suas bases a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal. Nesse sentido, a formação completa da criança – via educação – teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País. Anísio Teixeira colocou em prática essa concepção de educação, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado em Salvador, Bahia, no ano de 1953 (COELHO, 2009).

Ainda, segundo Teixeira (1976),

Só existirá uma democracia, no Brasil, no dia em que se montar no Brasil a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública. Mas não a escola pública sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados. Não a escola mais ou menos abandonada, sem prestígio social, ferida em suas forças vivas de atuação moral e intelectual e existindo graças à penosa e quase única abnegação de seus modestos servidores. E sim a escola pública rica e eficiente, destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir com eficiência dentro do país. Essa nova escola pública -menina dos olhos de todas as verdadeiras democracias - não poderá existir no Brasil, se não mudarmos a nossa orientação a respeito dos orçamentos

do ensino público. Precisamos – e por aí é que há de inferir a sinceridade pública dos homens brasileiros- precisamos constituir fundos para a instrução pública, que esteja não só ao abrigo das contingências orçamentárias normais, como também que permitam acréscimos sucessivos, independentemente das oscilações de critério político de nossos administradores.

No Brasil, podemos dizer que foi com Anísio Teixeira, na década de 50, que se iniciaram as primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas, com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa. No entanto, a experiência não se multiplicou. A proposta dos Cieps, no Estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 80 e 90, bem como a dos Centros de Atenção Integral à Criança (Caics), em nível nacional, na mesma época, apenas para citar algumas dessas investidas, não mereceram melhor sorte do que as escolas-classe e as escolas-parque anisistas. Em outras palavras, multiplicaram-se, mas o projeto não vingou de forma mais consistente e duradoura.

Hoje, em pleno século XXI, encontramos experiências diversas no sentido da promoção de uma educação integral em jornada ampliada, mas as duas propostas citadas sempre aparecem como emblemáticas, tendo em vista as concepções e práticas que formularam.

Anísio Teixeira deixa claras as suas intenções ao criar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro: não bastava dar acesso à escola; para que o projeto de educação firmado no desenvolvimento científico e tecnológico avançasse, era preciso formar para o trabalho e para a sociedade. E para que isto acontecesse, a escola deveria funcionar em tempo integral, com uma formação que viabilizasse esse projeto (COELHO, 2009).

Ao comparar o projeto de Anísio Teixeira com o de Darcy Ribeiro, verifica-se que a proposta era ao mesmo tempo semelhante e diferente: semelhante, na perspectiva de oferecer atividades diversas das tradicionalmente entendidas como características da educação formal; diferente, na tentativa de integrar o que estamos denominando de atividades escolares e outras atividades nos dois turnos, ainda, de fazê-lo no mesmo

espaço formal de aprendizagem, que possuía três blocos. No bloco principal, com três andares

[...] as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e de recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos residentes (Ribeiro, 1986, p. 42)

No trecho citado, constata-se que, enquanto Anísio Teixeira pensou em um espaço escolar bipartido – escolas-classe e escolas-parque – para agregar as atividades que compunham sua concepção de formação completa, Darcy Ribeiro, nos Cieps, procurou congregá-las no mesmo espaço, situação que promoveria maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola, bem como possibilita entendê-las – todas – como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse espaço escola.

Hoje, no entanto, as perspectivas de compreensão da educação em tempo integral, como inerentes à natureza da instituição escolar e de seu espaço vêm sendo mais uma vez questionadas, nos meios acadêmicos e por muitos educadores.

De acordo com Nunes (2009), concebido por Anísio Teixeira (1900-1971), o primeiro centro de educação popular do Brasil foi criado por um governo estadual e contou com o apoio do governo federal, por meio do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). A concepção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro também esteve na base da organização do sistema escolar de Brasília, traçado por Anísio Teixeira e que fazia parte da sua proposta de um plano diretor de educação do governo federal para todo o País.

A denominada “educação popular” é uma criação de intelectuais que se colocaram a seu serviço. Na década de 1950, conjuntura na qual se ergueu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Liberdade, uma das áreas mais pobres de Salvador, também nasciam projetos de educação popular que

proliferaram na década seguinte por todo o País. Esses projetos funcionaram como alternativa para os movimentos de esquerda, cujos intelectuais não participaram da luta armada contra a ditadura militar, instalada a partir da segunda metade da década de 1960 (NUNES, 2009).

Anísio Teixeira criou o programa de educação para todos ou programa de educação elementar, fazendo, o que, na sua visão, deveria ter sido feito desde o início do processo de democratização: manter e não reduzir o número de séries escolares; prolongar e não reduzir o dia letivo; enriquecer o programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; preparar um novo professor para funções mais amplas da escola. Por quê? Porque não se tratava de criar uma escola que funcionasse como complemento da educação recebida pela criança na sua família, quando a tinha, mas de oferecer às crianças de todas as classes sociais uma educação no sentido mais nobre da palavra. A escola primária deveria oferecer aos estudantes oportunidades amplas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de sociabilidade, de arte, recreação e jogos. Era preciso um novo currículo, um novo programa, um novo docente. Tratava-se, portanto, de expandir, do ponto de vista da cultura geral, a instrução primária – até então caracterizada praticamente como escola alfabetizadora – para que a população, sobretudo das áreas mais pobres, se integrasse no contexto de uma sociedade moderna. O Centro de Educação Popular ou Centro de Educação Primária na Bahia aparecia como ensaio possível de solução. (NUNES, 2009).

O Centro de Educação Popular foi nomeado pelo governador da época, Octávio Mangabeira, de Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em homenagem ao educador baiano que se distinguira na formação de intelectuais brasileiros prestigiados, como Ruy Barbosa e Euclides da Cunha. Curiosamente ganhou o apelido de Escola-Parque e tornou-se assim conhecido – o que evidencia a força da inovação –, pois, no conjunto de prédios escolares que constituíam o Centro, a Escola Parque destacava-se do ponto de vista arquitetônico e pedagógico.



Para Anísio Teixeira era preciso expandir as atividades educativas da escola primária, as oportunidades de comunicação entre os alunos e de vivência em diferentes atividades. Não se tratava de suprir carências culturais, mas de antecipar experiências que levassem a uma relação com o conhecimento necessário a um cotidiano que estava em mudança, o que colocava um desafio paradoxal: seria possível organizar a educação antes da mudança da estrutura social ou, pelo menos, simultaneamente a esse processo? Essa resposta passava pela decisão com relação à prioridade da alocação dos recursos públicos.

Criar um Centro de Educação Popular era uma empreitada cara em instalações, equipamentos, tempo letivo e preparo docente. Anísio Teixeira atuou como secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947) e como diretor do Inep de 1952 a 1964, encaminhando recursos ao Centro, mas não apenas a essa instituição (NUNES, 2009).

Em seu discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro afirmou, em tom categórico:

Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional. Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Acredito que responderão todos afirmativamente a essa pergunta. Basta que reflitamos sobre a inviabilidade da criatura humana ineducável (Teixeira, 1994, p.176).

Acreditava Anísio Teixeira que educáveis ineducados não tinham autonomia e a saída para um país pobre era produzir a "maioridade" da sua população. Logo, o povo brasileiro acreditava na educação, mas não naquela escola, historicamente oferecida marcada pela improvisação e pela ausência de políticas educativas conseqüentes. Por outro lado, tratava-se de dar credibilidade a essa instituição social.

Respondia assim às críticas que o empurravam para o lugar do visionário afastado dos reais problemas da sociedade e da educação brasileira, desqualificando a sua ação político-administrativa.

Com veemência, e mesmo indignado, assinalava – no mesmo discurso – que os sete mil contos que criaram as primeiras instalações do Centro, quantia considerada avultada para a época, era um gasto modesto perto de mais quinze mil contos que poderiam ser gastos construindo-se outros centros iguais ao que se erguia nos bairros pobres da Liberdade, Caixa d'Água, Pero Vaz e Pau Miúdo, região em que moravam em casebres de alvenaria, centenas de famílias de baixa condição econômica e sem qualquer perspectiva, pela falta de escolas e médicos e sem as condições mínimas para uma existência digna.

Os critérios políticos que levaram Anísio Teixeira a uma iniciativa desse porte ancoram-se nos valores da igualdade e da individualidade, caros à modernidade. É pela igualdade que defende o acesso de todos, ricos e pobres, a uma escola primária de qualidade. É pela individualidade que apresenta uma formação flexível e variada, já que aptidões e interesses são próprios dos indivíduos. Para ele, a formação das personalidades dá-se num ambiente rico de possibilidades sociais. Essa formação holística, como afirma Rocha (1995), impõe-se pelo social e não pelo Estado, articula meios e fins, enfatiza o ensino como arte e como inserção cultural, cria instituições modernas que facilitam a incorporação ao processo educativo, mas não se pretendem fixadoras de um modelo:

Parece-me que a idéia de autonomia dos que estão envolvidos no processo educativo, acoplada à necessidade do reconhecimento daquele que se educa, a rigor inverte o traço fundo da política pública de educação que se implantou no país, exatamente porque se recusa a estabelecer modelos de educação. Penso que, neste aspecto, o ideário de Anísio faz uma ponte com a tese que resgata o valor do direito civil como fundamento de uma cidadania contemporânea (ROCHA, 1995, p. 41).

O Centro Educacional tinha a capacidade de receber quatro mil alunos aproximadamente. Para cada 20 alunos havia um profissional habilitado. Os professores foram recrutados na capital baiana e no interior. Passaram por cursos de aperfeiçoamento no Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, no Curso de Artes Industriais do Senai, no Rio de Janeiro, na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte, e alguns tiveram bolsas para estudar nos Estados Unidos da América do Norte (NUNES, 2009).

O projeto de construção do Centro comportava quatro escolas-classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos; uma escola parque, com sete pavilhões destinados às práticas educativas, onde os alunos completavam sua educação no turno alternado ao da classe. Aos alunos do centro era oferecido um dia completo de permanência em ambiente educativo. Havia, ainda, um plano de manter, numa residência apropriada, 5% dos meninos considerados sem lar, mas essa residência nunca foi construída. A construção dessas instalações físicas foi dada como encerrada em 1964.

De acordo com Xavier (2000), ao longo de nossa história republicana, vários foram os projetos de reconstrução nacional que disputaram sua legitimidade junto ao Estado do Rio de Janeiro. Enquanto que para Faria (2008) Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foram dois educadores que tiveram uma participação efetiva no que tange ao movimento de defesa pela educação pública, que antecedeu o advento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1961.

Os dois educadores materializaram suas idéias através de suas produções intelectuais e ocupações em cargos públicos. Anísio Teixeira com a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), acabou propiciando reações de intelectuais mais conservadores da época. Darcy Ribeiro, como encarregado do planejamento da Universidade de Brasília (UnB), em 1959, enfatizou a necessidade da transformação da educação, através de um comprometimento político que garantisse a todos o direito à educação.

Segundo Viana Filho (1990), a trajetória de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro forneceu um quadro intercalado pela persistência e fidelidade aos princípios que presidiram o projeto de renovação do ensino, e, em particular, às convicções deste educador. Inaugurada com a reforma do ensino no Distrito Federal, nos anos 30, o percurso do educador atinge seu ponto máximo com a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF) e com as inovações introduzidas no processo de formação de professores, recua com a extinção da UDF e seu posterior alijamento da vida pública. Retornando, nos anos 50, ele assume a direção da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), investindo ainda na criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Por fim, paralelamente ao esvaziamento do CBPE, a atenção do educador desloca-se para o projeto de criação da Universidade de Brasília (UnB).

Anísio Teixeira, no que tange ao ensino universitário, se mostrou preocupado com a Universidade do Distrito Federal, com a formação de professores. Teixeira criou no interior das escolas de educação e das próprias universidades, um espaço institucional para o estudo científico da educação (MENDONÇA, 1993).

No que concerne à administração pública, sempre ficou clara a oposição de Teixeira ao processo de racionalização administrativa, calcado no modelo padronizador e centralizador montado durante o Estado Novo. Teixeira (1956) criticou a administração pública brasileira e denunciou a organização monolítica do Estado e a conseqüente centralização dos serviços, transformados em gigantescos órgãos de controle e fiscalização legal, aplicáveis a todos os campos, independente do conteúdo e da natureza do setor administrável, resultando na hipertrofia dos meios e processos puramente formais e, em oposição aos fins mais gerais a que se destinam os diferentes setores das organizações públicas.

Para Teixeira (1956), a regra principal da educação consistia em propiciar a autonomia das instituições de ensino. Entendendo o processo educativo como individual e pessoal e, por conseguinte, tão diversificado quanto o número de alunos educados em determinada escola, Anísio condenava a aplicação de planos previamente fixados bem como as exigências de caráter meramente formal e legal. Na sua visão, a centralização dos serviços escolares — nas Secretarias de Educação nos estados e no Ministério da Educação no nível da União — teria transformado cada uma das escolas em uma só escola monstruosa e abstrata, com seções espalhadas por todo o estado. A implantação de um quadro único de pessoal e a distribuição uniforme de material, estariam, assim, destruindo a individualidade de cada escola e

uniformizando o seu trabalho (controlado por órgãos administrativos e técnicos centrais), retirando-lhe a autonomia e integridade.

Para Nunes (1991), Anísio Teixeira passou a analisar a perda de qualidade do ensino e a ineficácia da escola pública, já existente nos anos 50, tomando como parâmetros para sua análise, não a mera expansão da rede de ensino ou a ampliação do acesso escolar às classes populares, com sua conseqüente massificação. Pelo contrário, apesar de considerar, como seus pares, o efeito nefasto da heterogeneidade sobre a ação prática coletiva das classes populares, e de reconhecer a importância de uma intervenção educativa que organizasse a sua dispersão, Anísio se distinguia, no entanto, por não considerar como característica intrínseca das classes populares a falta de aptidão para a coletivização.

Ainda os estudos de Nunes (1991), salientam que o projeto de Anísio Teixeira na Reforma do Distrito Federal, considerava a educação como instrumento de superação da carência de cultura erudita das classes populares, libertando-as das superstições, o que as tornavam incapazes de adaptarem-se à realidade de uma civilização moderna, urbana, industrial e democrática.

Assim sendo, Teixeira (1956) acreditava que os problemas da educação escolar estariam, naquele momento, vinculados à profunda alteração provocada pela racionalização presidida por um espírito formal e burocrático que, incapaz de distinguir os serviços meios — de controle e fiscalização — dos serviços fins — relacionados à condução de atividades próprias e autônomas, como os de educação — teriam provocado uma profunda ruptura na história, na fisionomia, no caráter das escolas que, ao perderem a individualidade, tornaram-se instituições desenraizadas, imprecisas e fluidas.

No que tange ao plano da política educacional, a intenção de Teixeira era dotar o campo educacional dos recursos necessários à formulação e implementação de um plano de educação, capaz de viabilizar a adequação da instituição escolar a um projeto de construção da nacionalidade, que concebia a cultura brasileira como plural e diversificada (BRANDÃO, 1992).

Segundo Bomeny (2001), ao aliar-se a Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro integra-se ao grupo de importantes cientistas sociais, unidos particularmente por sua experiência acadêmica, que se constituiu em torno do tema da educação, no interior do aparelho de Estado, e que levaria a cabo uma série de projetos, cujo interesse de realizar estudos sobre a cultura e a sociedade brasileiras dar-se-ia em um verdadeiro “espírito universitário”. Vista de uma perspectiva mais ampla, a criação do CBPE correspondia a uma tentativa de sanar as dificuldades que o INEP enfrentava, desde sua criação, com a ausência de pessoal qualificado para a pesquisa, órgão marcado pela rigidez burocrática. O órgão nascia, assim, do encontro de diagnósticos sobre a sociedade brasileira, com a proposta de democratização através de políticas educacionais de largo alcance.

Para Corrêa (1988) muitos dos projetos desenvolvidos no CBPE, embora importantes para o futuro das ciências sociais, parecem, ao fim e ao cabo, ter perdido o rumo da proposta inicial.

Bomeny (2001) enfatiza que a crença de Anísio “no progressivo aperfeiçoamento humano através do florescimento do indivíduo e de seu cultivo em liberdade”, decorrente do comprometimento do educador com a filosofia de John Dewey, teria possivelmente encontrado “em Darcy aposta semelhante se entendemos sua pregação na direção da civilização como uma evolução cultural a partir da combinação própria das particularidades de cada etnia” (BOMENY, 2001, p. 217). A autora não considera, porém, que tais idéias, na década de 50, ocupavam um lugar relativamente tímido no pensamento de Darcy, que as professava, sobretudo, nas aulas do Centro de Amor à Arte e à Cultura - CAAC, tendo adquirido a força de uma formulação teórica sistemática somente nos livros escritos durante o período do exílio, portanto, na segunda metade da década de 60. De qualquer maneira, devemos concordar que o encontro desses pensadores apaixonados pelo Brasil – e, a partir de então, pelo ideário da escola pública –, traria ao movimento da Escola Nova, pela mão de Anísio, “seu pioneiro mais ilustre, um reforço naquilo que mais a identificou: o entendimento da educação como uma questão social” (BOMENY, 2001, p. 221).

Diante do exposto, destacamos em nossa pesquisa, algumas cartas que fazem parte da correspondência trocada entre Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. De acordo com Faria (2008) Darcy sempre se referiu a Anísio como “o meu mestre”, conforme pode-se verificar em sua carta datada de 28 de março de 1966, a Anísio Teixeira, destacamos:

... respondo a isto e a perplexidade e poderia cair com a crença de que nos cabe a nós, a intelectualidade dos povos morenos e pobres, a função de nos fazermos um novo sal da terra. Tendo tarefas específicas de luta contra o atraso e a miséria que nos aqueceram o peito por décadas, nós, os deserdados e discriminados que não possuímos bombas temos uma autoridade moral de importância decisiva neste mundo em crise de valores. (...) Por que o senhor não escreve uma carta de pito geral ecumênica. Fale em nome de W. James, de Dewey aos yanques. (...) E fale como cabloco do sertão sanfranciscano, último reduto de romanidade (ACERVO FUNDAR).

Darcy Ribeiro mostrava-se indignado, ou iracundo, como falava, com os rumos da organização mundial nos planos econômico, político, social, cultural e, principalmente, educacional. Ao conclamar Anísio ao debate não circunscrito ao cenário nacional, reforça a questão da escola republicana, que passa necessariamente pelo direito à educação.

### **1.3 Políticas Públicas: tempo ou educação integral?**

Cabe mencionar também algumas experiências em outros estados do Brasil, de escolas de tempo integral. De acordo com Cavaliere (2009), o levantamento das características das experiências hoje em andamento demonstra que algumas prefeituras das grandes capitais fazem investimentos no aumento do horário escolar.

Em Belo Horizonte, desenvolve-se, desde 2006, o Programa Escola Integrada, que tem como objetivo oferecer aos alunos, além das aulas de reforço, outros saberes. Para tal intento, são utilizados diversos espaços da cidade, como clubes, parques, praças, museus, cinemas, entre outros. O Programa funciona com o auxílio de monitores de universidades e agentes comunitários.

Na cidade de São Paulo, desde 2005, está em curso o programa São Paulo é uma Escola, que também se aproxima do segundo modelo e tem por finalidade organizar "as oportunidades para que o potencial educador da cidade de São Paulo se realize na vida dos cidadãos", visando à formação integral de crianças, jovens e adultos.

O Programa paulista organiza o antes e o depois da aula, com atividades culturais, esportivas e recreativas. A adesão é voluntária. Assim sendo, são utilizados diversos ambientes, como as próprias escolas, os Centros Educacionais Unificados (Ceus), parques, praças, centros culturais, museus, balneários e o Sambódromo.

Os projetos das duas capitais citadas estão inseridos na rede brasileira de Cidades Educadoras, fazendo parte da Associação Internacional de Cidades Educadoras, que tem como base a Declaração de Barcelona, de 1990. A respeito desse momento, Cabezudo (2004, p. 11) afirma que a cidade, grande ou pequena, dispõe de incontáveis possibilidades educadoras:

De uma forma ou de outra, contém em si mesma elementos importantes para uma formação integral de seus habitantes. Por isso o conceito de cidade educadora é uma nova dimensão complementar e, até certo ponto, alternativa ao caráter formalizado, centralista e freqüentemente pouco flexível dos sistemas educativos.

Em Curitiba, há um processo em curso, semelhante ao do Rio de Janeiro. Os 35 Centros de Educação Integrada (Ceis), criados na década de 80, permanecem atuando em tempo integral e, além deles, foram criados 33 Espaços de contra-turno Socioambientais (Ecos), que são espaços públicos, e recebem parte das crianças para o segundo turno da jornada escolar.

Entre as redes estaduais com práticas de ampliação do tempo de escola, destacam-se Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro, apresentando a tendência de investimento nos moldes do modelo da escola de tempo integral.

Em Minas Gerais, o Programa Estadual Aluno em Tempo Integral, implantado em 2005, "desenvolve, no turno regular, o currículo básico e a parte diversificada e, no extra-turno, atividades de linguagem e matemática, artísticas



e esportivo-motoras, além das de formação social, todas elas voltadas para o aprendizado".

O Estado de São Paulo desenvolve, desde 2004, o programa Escola de Tempo Integral. Os alunos ficam na instituição de sete horas da manhã às quatro e meia da tarde e recebem três refeições diárias, aulas de reforço, oficinas de música, dança, teatro, informática e outras.

No Sul, em Santa Catarina, o Projeto Escola Pública Integrada, criado em 2003, afirma que sua proposta "está baseada no conceito de escola integrada a sua comunidade e aos seus recursos educativos, com currículo em tempo integral e, na gestão compartilhada da educação pública entre Estados e municípios", oferecendo, além das disciplinas curriculares, aulas de ciências, artes e esportes, implantado em diversos municípios (PIRES, 2007).

Por outro lado, o Rio de Janeiro, embora não haja qualquer iniciativa recente, a rede estadual (SEE) mantém o tempo integral em algumas escolas oriundas do Programa dos Cieps (Cavaliere & Coelho, 2003).

Além das capitais e estados acima mencionados, diversos municípios, especialmente das Regiões Sul e Sudeste, também desenvolvem projetos próprios, num lento processo de adequação à Lei nº 9.394/96. O que se observa são experiências muito diferentes entre si, com matizes entre o modelo escola de tempo integral e o modelo aluno em tempo integral.

Em âmbito nacional, o Programa Mais Educação, criado em 2007 e ainda em fase de estruturação, visa à formação em tempo integral de alunos da rede pública de ensino básico, através de um conjunto de ações educativas, do fortalecimento da formação cultural de crianças e jovens e da aproximação das escolas com as famílias e as comunidades. Segundo a portaria que o criou, instituições privadas também podem participar, promovendo atividades educativas, culturais e desportivas que estejam integradas aos projetos político-pedagógicos das escolas.

Cabe ainda enfatizar nesta oportunidade, que o projeto dos Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs, idealizados e implantados no Rio de Janeiro por Darcy Ribeiro e Leonel Brizola evidenciou o PDT enquanto o

partido que fez da educação a sua principal bandeira política e eleitoral. As 6.302 escolas construídas por Leonel Brizola quando governou o Rio Grande do Sul, na década de 50 e os 500 CIEPS que implantou no Estado do Rio de Janeiro, são uma referência histórica para os pesquisadores e professores, principalmente para os que defendem a adoção dessa proposta..

### **1.3.1 A experiência de Americana (SP)**

De todos os municípios e políticas analisadas a que mais se destaca, pela continuidade e consistência político-pedagógica são os CIEPs de Americana, região metropolitana do entorno de Campinas (SP). A experiência paulista na implantação dos CIEPs nos moldes da experiência no Rio de Janeiro, deu-se em Americana, cidade do interior do estado de São Paulo, sendo fruto da iniciativa política do prefeito Waldemar Tebaldi, durante sua segunda gestão à frente do governo municipal (1989/1992). Em seu programa de governo, Tebaldi define os CIEPs como prioridade absoluta, semelhantemente à experiência fluminense. Esse não é o único ponto em comum de ambas experiências na implantação do projeto CIEP. Todas as semelhanças são fundamentadas na questão política partidária, uma vez que Waldemar Tebaldi fora eleito pelo partido de Leonel Brizola (PDT) três vezes para o cargo de Prefeito Municipal da cidade de Americana<sup>10</sup>.

A implantação dos CIEPs na cidade foi justificada por Tebaldi (PDT), principalmente pela falta de vagas em algumas escolas estaduais e pela estrutura social de Americana, que na década de 1990 era precária, com graves problemas sociais. Apesar do perfil estritamente industrial do município, destacando-se o setor têxtil, que viabilizava, portanto, arrecadação razoável de recursos financeiros que supostamente pudessem superar tais problemas, dentre estes, encontravam-se as questões educacionais. Mas foi justamente esse perfil industrial que atraiu para a cidade migrantes de várias regiões do

---

<sup>10</sup> sendo na sua primeira gestão eleito pelo PMDB.

estado de São Paulo e do Brasil, fazendo com que, no final dos anos 90, as submoradias (moradias erguidas sem o mínimo de infra-estrutura básica) se multiplicassem.

Alguns desses migrantes viviam nas ruas, sendo comum encontrar crianças desnutridas, sem condições de higiene e sem freqüentar escolas. O aumento da população na cidade, especialmente na periferia, acarretava a falta de vagas nas escolas. Embora o diretor do Departamento de Educação na época, Herb Carlini, divulgasse que a cidade sofria, na verdade, com a superlotação das escolas em algumas regiões. Como conseqüência, no interior dessas escolas havia classes com número de alunos além do que o espaço físico e a legislação permite, o que inviabilizava o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Tal como no Rio de Janeiro, a implantação dos CIEPs em Americana também gerou polêmica. A escolha dos locais para construção dos CIEPs foi alvo de crítica, pois os adversários políticos do governo municipal afirmavam que, colocavam que o critério para tais escolhas tinha fundamentos políticos e não educacionais. Os políticos locais partiram do princípio de que cada região da cidade pertence ao partido ou a determinado político.

Tal cultura política se fortalece por ocasião das eleições. A contagem de votos por região, confirma que há a predominância de certos partidos ou políticos, dependendo dos bairros.

Segundo Stock (2004), tradicionalmente, na cidade, essa contagem de votos por região afere que o bairro São Vito e São Manoel, junto com o centro da cidade são PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) ou PSDB (Partido Socialista Democrático Brasileiro) e o bairro Antonio Zanaga e outros periféricos são Tebaldi e indiretamente PDT (Partido Democrático Trabalhista).

Logo, a construção de um CIEP no bairro São Vito, foi vista pelos partidos de oposição ao PDT, como estratégia de Waldemar Tebaldi, para projetar politicamente seu partido naquela região, já que, segundo os opositores, o bairro já possuía escolas estaduais suficientes, para atender à demanda de alunos das imediações do bairro São Vito.

Em meio às polêmicas políticas, as autoridades da rede oficial de ensino na época aprovaram a implantação dos CIEPs, afirmando que suas unidades solucionariam os problemas de superlotação das escolas estaduais. A definição da necessidade de novas unidades escolares dava-se em reuniões da Delegacia de Ensino de Americana, avaliando a demanda escolar com diretores de escolas que apontavam os dados de cada bairro/região. Cabia à Delegacia de Ensino encaminhar os dados às autoridades competentes. Todo o levantamento de informações, acerca do contexto em que se deu a implantação dos CIEPs em Americana, é fruto da pesquisa realizada por Stock, durante sua dissertação de mestrado, junto aos jornais impressos de circulação na cidade e na região.

Em seu estudo, Stock (2004, p.93) conclui:

Apesar da mídia apoiar, talvez indiretamente e sem intenção a iniciativa de implantação dos CIEPs em Americana através das reportagens que mostravam a estrutura econômica e social da cidade, e a falta de vagas justificar a construção de novas escolas, há indícios de que a amizade entre o prefeito e o governador Brizola, tenha sido fator definidor que mobilizou o prefeito Waldemar Tebaldi a trazer os CIEPs para a cidade.

Os CIEPs do bairro Antonio Zanaga e São Jerônimo foram inaugurados em 1991. Já os CIEPs dos bairros São Vito e Cidade Jardim foram inaugurados, ao final da segunda gestão de Tebaldi, no governo municipal de Americana, em 1992. Curiosamente, como ocorreu com Brizola no Rio de Janeiro, Waldemar Tebaldi não elegeu seu sucessor político, professor Herb Carlini e, na gestão seguinte ao seu mandato fora eleito Frederico Pólo Muller (PMDB), que não considerou os CIEPs como prioridade em sua administração.

Em 1997, Waldemar Tebaldi volta ao governo municipal e os CIEPs são evidenciados novamente. É importante ressaltar ainda que também em 1997 é criado o Sistema Municipal de Ensino de Americana.

Em 2000, Tebaldi (PDT) é reeleito mais uma vez, para sua quarta gestão, como prefeito da cidade de Americana. Porém, por conta de sua saúde debilitada, é afastado do seu cargo por licença médica em 2003, assumindo o vice-prefeito Erich Hetzl Junior. Neste mesmo ano, foi inaugurado o CIEP do

bairro Praia Azul. Em 2004, em nova eleição, Erich (PDT) foi candidato apoiado por Tebaldi à sucessão no governo municipal, fazendo questão de participar do último comício, realizado no bairro Antonio Zanaga, mesmo em condições de saúde precárias. Segundo depoimentos de moradores do bairro, o apelo do ex-prefeito Waldemar Tebaldi neste comício para que a população votasse em Erich, foi crucial para sua vitória (OLIVEIRA, 2006).

Tebaldi faleceu em 2005, marcando a história da cidade de Americana, por ter sido eleito prefeito por quatro vezes e especialmente por ter implantado os CIEPs na cidade, sempre priorizando a educação no município.

Na experiência de quase duas décadas de ensino integral, pioneira no Estado de São Paulo, o professor de história e secretário de Educação de Americana, Herb Carlini<sup>11</sup>, considera, em sua avaliação, que é necessário aprofundar a questão da interdisciplinaridade. Ele acredita que o aluno, para ficar de 7 a 8 horas na escola, necessita de um trabalho coletivo, uma maior aproximação entre os professores e os projetos. “A escola precisa aprofundar o integral. O projeto integral exige o concreto e o trabalho interdisciplinar”, avaliou. Para a experimentação do concreto, Carlini citou que as unidades possuem laboratórios para os trabalhos de Ciência, Experimentoteca, salas de vídeo, oficinas de expressão corporal (dança, teatro, capoeira e música), laboratório de informática, Matemoteca e o projeto Lego.

Cabe mencionar que, em Americana, o projeto de implantação dos CIEPs era prioridade absoluta, no programa de governo da Administração Tebaldi (1989/92). No ano seguinte, iniciaram-se as obras dos dois primeiros CIEPs, nos bairros periféricos Antonio Zanaga e São Jerônimo, que passaram a funcionar no início de 1991. Nesse mesmo ano, construíram-se outras 2 escolas, nos bairros São Vito e Cidade Jardim, inauguradas em 1992.

A experiência do projeto de educação integral, consubstanciada nos CIEPs, tem representado no município paulista um desafio estimulante, que vem sendo assumido pelos professores com dedicação, empenho e, sobretudo

---

<sup>11</sup> Em 7 e 8 de outubro de 2009, Herb Carlini participou de evento pela Faculdade de Educação PROPed, realizado na UERJ, abordando a experiência do Projeto de Educação Integral em Americana (SP).

paixão. Uma paixão compartilhada por educadores, funcionários e alunos que juntos têm logrado vencer este desafio.

Em Americana como no Rio de Janeiro, antes da construção dos CIEPs e até a consolidação de sua proposta pedagógica, a oposição aos CIEPs deu-se muito mais na esfera política partidária e ideológica do que educacional. As questões políticas demarcaram os interesses de ambas as partes, os que apoiavam e os que criticaram (STOCK, 2004).

Ao fim e ao cabo, ao focar o Projeto Alunos-Residentes (PAR), dentro do contexto dos CIEPs fluminenses, necessário se faz também analisar um problema crucial que justifica a importância dessa pesquisa a questão de crianças e adolescentes em situação de risco, abordado no próximo capítulo, fenômeno cada vez mais presente nos grandes centros urbanos, em nosso país.

## CAPITULO II - CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*Criança é coisa séria. A criança é o princípio sem fim. O fim da criança é o princípio do fim. Quando uma sociedade deixa matar as crianças é porque começou seu suicídio como sociedade. Quando não as ama é porque deixou de se reconhecer como sociedade. Afinal, a criança é o que fui em mim e em meus filhos, enquanto eu e a humanidade. Ela como princípio é a promessa de tudo. É minha obra livre de mim. Se não vejo na criança, uma criança, é porque alguém a violentou antes e o que vejo é o que sobrou de tudo que lhe foi tirado. Mas esta que vejo na rua, sem pai, sem mãe, sem casa, cama e comida, essa que vive a solidão das noites sem gente por perto, é um grito, é um espanto. Diante dela, o mundo deveria parar para começar um novo encontro, porque a criança é o princípio sem fim e o seu fim é o fim de todos nós.*

*Herbert de Souza (Betinho)*

Cada vez mais, as políticas de atenção à criança em situação de risco enfrentam o desafio das precárias condições de vida em que estas se encontram, vivendo no cotidiano, muitas vezes, situações extremas de exclusão social, em que os direitos assegurados no Estatuto da Criança e do Adolescente não são respeitados (ECA, 1990).

Por situação de risco, entende-se a condição de crianças que, por suas circunstâncias de vida, estão expostas à violência, ao uso de drogas e a um conjunto de experiências relacionadas às privações de ordem afetiva, cultural e socioeconômica que desfavorecem o pleno desenvolvimento bio-psico-social (LESCHER et al, 2004).

Esta situação de risco acaba se traduzindo por dificuldades na frequência e no aproveitamento escolar, nas condições de saúde de forma geral e nas relações afetivas consigo mesmo, com sua família e com o mundo, tendo como conseqüências à exposição a um circuito de sociabilidade marcado pela violência, pelo uso de drogas e pelos conflitos com a lei. Muitas vezes estas experiências de vida facilitam dinâmicas expulsivas da família nuclear e da casa e o ingresso no circuito da rua e das instituições de abrigamento.

No campo da prevenção e do tratamento do uso de drogas observa-se que esta população é bastante vulnerável às circunstâncias da violência. Embora crianças em situação de risco façam parte de um grupo com muitas necessidades, por suas condições de vida acabam tendo dificuldades de acesso aos serviços públicos existentes em seus bairros de origem, agravando a situação de risco em que se encontram.

A complexidade da atenção às crianças em situação de risco passa por repensar as práticas da saúde e da assistência social, na medida em que a forma como os serviços estão organizados e como os profissionais se relacionam podem facilitar ou não o acesso e a permanência no serviço. Nesse âmbito, a noção de acolhimento tanto da criança ou jovem, quanto do adulto que acompanha, seja ele um educador ou um familiar, ganha importância (LESCHER et al, 2004).

O acolhimento tem sido pensado como uma função institucional, muito mais do que um dispositivo de atendimento, como um grupo de entrada. Uma das características da função acolhimento é a disponibilidade do técnico na abordagem do paciente. Significa, por um lado, que o técnico valoriza seu próprio trabalho, acredita que ele tem sentido e que tem efeito sobre o atendido, e, por outro, indica que este técnico pode lidar com a angústia despertada pelo cliente, que transcende muitas vezes a sintomatologia fisiopatológica. No caso de crianças e jovens em situação de risco, justamente são as “patologias sociais” do desamparo das políticas públicas, as maiores geradoras da angústia e de impotência.

Por outro lado, Impõe-se à compreensão do conceito de infância e adolescência duas visões distintas, mas que não se contradizem: o aspecto cronológico e o aspecto desenvolvimentista.

O Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe, em seu art. 2º, que criança é a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Acrescenta, no art. 6º, que na interpretação da Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a



condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento. É necessário definir a expressão pessoa em desenvolvimento, bem como entender como se dá esse desenvolvimento. Tão importante como ter em mente os condicionantes sócio-econômicos para o comportamento da criança e do adolescente, o profissional envolvido no atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco, devem conhecer as fases do desenvolvimento infantil visando à adaptação do atendimento a cada faixa etária.

A questão teórica que envolve a concepção do desenvolvimento humano já foi motivo de grande controvérsia doutrinária. Alguns consideraram-no o resultado do amadurecimento das células do corpo humano, geneticamente determinado, enquanto outros depositaram suas explicações nas condições ambientais em que se desenvolve o indivíduo. Tais condições poderiam conduzi-lo a este ou aquele comportamento. Já houve um tempo em que pesquisas científicas voltaram-se para a determinação genética do comportamento. Nesse passo, intentou-se associar características físicas com a delinqüência. Mas esta concepção não prospera nos meios acadêmicos atuais.

Atualmente, as pesquisas discutem aspectos em termos de interação de fatores genéticos e ambientais na formação da personalidade. Nessa vertente, enquadra-se o pensamento de Jean Piaget. Seus estudos levaram à distinção das fases de desenvolvimento cognitivo, pelas quais passam invariavelmente todos os seres humanos, e devem aqui ser lembradas, por úteis, para que se possa ter em mente, a importância da transmissão de valores e da afetividade na vida infantil/adolescente, corroborando a interpretação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Trata-se de considerar o homem, enquanto ser cultural, levando em conta as influências do seu meio social, especialmente, durante a formação de sua identidade. É certo que tanto os aspectos considerados socialmente positivos, como os negativos, confluem na criação da subjetividade. Cada sujeito de um grupo social, em alguma medida influencia na identidade dos

outros membros, ao mesmo tempo em que introjeta características do grupo. Para tanto, basta observar as conversas e o vestuário dos adolescentes, para verificar-se como buscam uma identidade grupal.

Assim sendo, a educação e a cultura transmitem-se no convívio social, da mesma forma que a marginalidade e a banalização, no cometimento de infrações penais. Logo, a infância e a adolescência, vividas nas ruas, merecem especial atenção das políticas sociais, enquanto etapas do ciclo de vida que deveriam ser destinadas primordialmente à educação e à formação biopsicossocial dos indivíduos.

Para Lepre (2009), na adolescência a construção da identidade é o resultado da interação entre o indivíduo e o meio. Enquanto que de acordo com Medeiros (2005), dos 13 aos 18 anos a qualidade do ego a ser desenvolvida é a identidade, sendo a principal tarefa adaptar o sentido do eu às mudanças físicas da puberdade, além de desenvolver uma identidade sexual madura, buscar novos valores e fazer uma escolha ocupacional".

Os estudos de Erikson (1972), apontam que em termos psicológicos, a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e como os tipos que se tornaram importantes para ele.

Portanto, a construção da identidade é pessoal e social, acontecendo de forma interativa, através de trocas entre o indivíduo e o meio em que está inserido. Esse autor enfatiza, ainda, que a identidade não deve ser vista como algo estático e imutável, como se fosse uma armadura para a personalidade, mas como algo em constante desenvolvimento. O que se pode assinalar é que o jovem forma a própria identidade, espelhando suas relações dinâmicas com o meio social ao qual pertence.

Ao mesmo tempo, Medeiros (2005) afirma que a criança e o adolescente em situação de rua, possuem as mesmas necessidades de todos os indivíduos de sua faixa etária, embora não possuam condições de ultrapassar esta fase da vida com sucesso:

Vivenciar a rua como meio real de subsistência, não expropria crianças e adolescentes do fato de pertencerem a esta fase particular do desenvolvimento humano, bem como dos significados específicos trazidos por esta etapa da vida. Apesar de terem na rua seu espaço principal, estes indivíduos são crianças e adolescentes como outros quaisquer, com inúmeras necessidades, próprias desta fase de acelerado desenvolvimento físico, psíquico, moral, intelectual, interacional, afetivo, entre outros. Raramente o espaço que ocupam, a rua, traz subsídios adequados para o enfrentamento, com um mínimo de sucesso, desta etapa da vida em direção a construção do indivíduo pleno e cidadão.

A presente pesquisa sinaliza que para o profissional envolvido no atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco, tão importante como conhecer as fases do desenvolvimento infantil, visando à adaptação do atendimento a cada faixa etária, é ter em mente os condicionantes sócio-econômicos para seu comportamento. Nesse sentido, cabem algumas considerações a respeito do contexto sócio-cultural em que se encontram crianças e adolescentes que, desassistidas pelos familiares, necessitam da intervenção do Estado na proteção de seus direitos fundamentais.

De fato, as desigualdades sócio-econômicas formam bolsões de pobreza em torno dos centros produtivos como a cidade do Rio de Janeiro, gerando sentimentos de injustiça social. Desse modo, não é difícil deduzir que os excluídos do sistema dominante possam incutir em sua comunidade valores culturais forjados na sua experiência de vida e deverão agir em função deles. Tais valores tenderão a serem conflitantes em relação aos da sociedade que os excluiu, gerando a paralelização de sistemas éticos.

As crianças e os adolescentes estarão, mais vulneráveis a esta aprendizagem do que adultos, que, porventura, tragam consigo configuração diversa de valores éticos e morais. Na medida que estarão ainda formando tais valores dimensionados numa realidade adversa, materializada por situação de risco pessoal e social.

A despeito dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência comunitária, assegurados pelo ordenamento jurídico atual a todas as crianças brasileiras, muitas delas continuam à margem da rede de proteção, quer na esfera dos direitos humanos, quer na esfera social e trabalhista. Costuma-se indicar esta condição como situação de risco.

Por outro lado, configuram-se situações de risco pessoal/social na infância e adolescência, casos de: abandono e negligência; abuso e maus-tratos na família e nas instituições; exploração e abuso sexual; trabalho abusivo e explorador; tráfico de crianças e adolescentes; uso e tráfico de drogas e conflito com a lei, em razão de cometimento de ato infracional.

Em todos estes casos, a legislação brasileira, visando assegurar proteção integral à infância e adolescência e o bem comum, estabelece normas a serem seguidas.

O abandono e a negligência consubstanciam-se na falta de assistência de pais ou responsáveis quanto à segurança, educação, saúde e formação moral. Quando evidenciada negligência e falta de condições psicológicas, e não apenas falta de recursos materiais, pode ser aplicada aos pais ou responsáveis a perda da guarda de crianças e adolescentes, conforme art. 33 do ECA.

Ainda se pode verificar que a maioria dos indicativos de situação de risco correlacionam-se com a situação econômica precária da família que não consegue cuidar de suas crianças, enquanto outros, relacionam-se a problemas de saúde psíquica e emocional dos seus membros. A violência doméstica ocorre em todas as classes sociais, embora seja mais visível nas classes menos favorecidas. Muitos são os casos que chegam aos hospitais de crianças vítimas de violência física e sexual perpetrada pelos próprios familiares.

O Código Penal Brasileiro dispõe em seu artigo 136 sobre os maus-tratos:

Art. 136 - "expor a perigo a vida ou a saúde de pessoa sob sua autoridade, guarda ou vigilância, para fim de educação, ensino, tratamento ou custódia, quer privando-a de alimentação ou cuidados indispensáveis, quer sujeitando-a a trabalho excessivo ou inadequado, quer abusando de meios de correção ou disciplina: Pena – detenção de 2(dois) meses a 1 (um) ano, ou multa. § 1º - se do fato resulta lesão corporal de natureza grave: Pena – reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos. § 2º se resulta morte: Pena – reclusão de 4 (quatro) a 12 (doze) anos. Aumenta-se a pena de um terço, se o crime é praticado contra pessoa menor de 14 (catorze) anos).

Paralelamente, o ECA determina que os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais (art. 13) e, ainda, tipifica como infração administrativa sujeita à penalidade, o fato de médico, professor ou outro profissional responsável por estabelecimento de atenção à criança ou adolescente não comunicar tais casos às autoridades competentes.

Art. 245 - " Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência."

O elemento básico caracterizador da entidade de atendimento é o seu regime de atendimento. Costa (2005) analisa cada um dos regimes:

1. REGIME DE ORIENTAÇÃO E APOIO SÓCIO-FAMILIAR. É o mais importante e o menos praticado dos regimes de atendimento do ECA. A orientação refere-se à ajuda não-material à família: informação, aconselhamento psicossocial, jurídico e econômico. Já o apoio refere-se à ajuda material: renda mínima, cesta básica, materiais de construção, vestuário, medicamento e outros. Vale ressaltar, que embora de difícil prática, seria ideal que seus resultados fossem suficientes no combate à violação dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, tornando possível o seu desenvolvimento no seio da família. Logrando-

se êxito nesse patamar de atendimento, não se chegaria à institucionalização (abrigo e internação) de crianças e adolescentes desassistidos pelos familiares.

2. REGIME DE APOIO SÓCIO-EDUCATIVO. É o trabalho social e educativo dirigido a crianças e adolescentes fora dos regimes de institucionalização. Nesse sentido, tais programas governamentais e não-governamentais desenvolvidos na comunidade são um poderoso instrumento de garantia ao direito à convivência familiar, ao lado do apoio e orientação sócio-familiar. Cumpre destacar, o relevante papel de algumas empresas privadas em parceria com Prefeituras e os Conselhos Municipais visando ao desenvolvimento local, instrumentalizando a Responsabilidade Social e contribuindo para o crescimento do país.
3. REGIME DE COLOCAÇÃO FAMILIAR. A colocação em família substituta em regime de guarda, tutela ou adoção é uma forma de – quando exauridas todas as alternativas de manter a criança em sua família natural- assegurar à criança o direito à convivência familiar e comunitária. É uma alternativa ao abrigo.
4. REGIME DE ABRIGO. O abrigo não é uma internação, não há privação de liberdade. Trata-se de uma medida de apoio residencial, afetivo e provisório até que a criança ou adolescente atendido possa retornar à sua própria família ou ser colocado em família substituta. Ressalte-se que o Estatuto estabelece um prazo de dois dias úteis para que os responsáveis pelos abrigos comuniquem à Justiça os casos de acolhimento de crianças e adolescentes em seus programas sem a prévia medida judicial, encaminhados pelos Conselhos Tutelares, pelas próprias famílias ou outros Órgãos.

5. REGIME DE LIBERDADE ASSISTIDA. Este regime é voltado para o atendimento de adolescentes que cometeram ato infracional. Para seu adequado funcionamento faz-se necessário um conjunto de métodos e técnicas sócio-educativos nas áreas de aconselhamento, terapia, reabilitação, educação básica e profissional, bem como orientação e apoio sócio-familiar, quando necessário.
  
6. REGIME DE SEMI-LIBERDADE. Também voltado para o atendimento de adolescente autor de ato infracional. É a última alternativa antes que se recorra à privação de liberdade. É a primeira alternativa, quando se pensa em progressão de regime para adolescente que se encontra internado.
  
7. REGIME DE INTERNAÇÃO. É regime de privação de liberdade. Deve obedecer aos princípios da excepcionalidade e da brevidade, devendo ser aplicado em último caso. Fundamenta-se na necessidade de ação sócio-educativa, gerando a responsabilidade da entidade pela integridade física, psicológica e moral do adolescente e pelo seu desenvolvimento pessoal e social.

Em que pese ser o direito à convivência familiar e comunitária, direito fundamental ao lado do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito e à liberdade, nem sempre é possível sua manutenção. O que se observa é que fatores como o desemprego, a dependência de drogas, entre outros, levam ao rompimento dos laços familiares.

Deste modo, o abrigamento em instituição é uma das medidas de proteção aos direitos das crianças e adolescentes estabelecidas no art. 101 do ECA e sua aplicação por decisão do Conselho Tutelar e por determinação judicial, implica na suspensão do poder familiar e o afastamento temporário do convívio com a família. Já a colocação em família substituta, através de

adoção, implica na destituição do poder familiar, aplicável aos casos em que não há mais possibilidade de retorno à família de origem, de competência exclusiva do Juízo da Infância e Adolescência.

As entidades de atendimento que oferecem o regime de abrigo devem propiciar, durante a aplicação da medida, a manutenção do vínculo familiar e a convivência comunitária. Desse modo, deve incentivar o contato com familiares, organizando reuniões, encaminhando pais ou responsáveis para programas oficiais ou comunitários de apoio à família, bem como manter grupos de irmãos unidos, possibilitando a busca da reestruturação familiar, sempre que possível.

Foi também intentada pelo legislador a convivência comunitária, evitando-se a alienação e a inadequação dos abrigados para a vida em sociedade. Contudo, os resultados práticos desta abordagem de proteção tem deixado muito a desejar, tendo em vista o grande número de crianças e adolescentes que acabam vivendo pelas ruas das grandes cidades, o que sinaliza a pouca atratividade que tais instituições exercem sobre os que delas necessitam. Vistos os regimes de atendimento que podem ser buscados no enfrentamento das questões referentes à infância e adolescência, passa-se a considerar as dificuldades encontradas pelos Conselhos Tutelares no desempenho de suas atribuições, enquanto órgão de mediação entre a demanda e a oferta desses atendimentos.

O que se observa historicamente é que embora conduzida pela área de assistência social, a relação com a criança e o adolescente que vive ou vem com frequência para as ruas centrais da cidade se revela enquanto uma relação de caráter eminentemente educativo. Ou seja, devemos verificar em que medida esses indivíduos estão ou não tendo acesso aos direitos essenciais que lhe são garantidos em lei, assegurando-lhes aqueles que lhe estejam sendo negados, para que possam crescer em condições favoráveis a um desenvolvimento saudável, tanto para si quanto para o conjunto da sociedade.



Costa (1989, p.82) afirma a respeito que,

"O assistencialismo dirige-se à criança e ao jovem perguntando pelo que ele não é, pelo que ele não sabe, pelo que ele não tem, pelo que ele não é capaz. Daí que, comparado ao menino de classe média, como padrão da normalidade, o menor marginalizado passa a ser visto como carente bio-psico-sócio-cultural, um feixe de carências."

O processo histórico do atendimento às crianças e adolescentes, filhos das classes populares no Brasil, é marcado por sucessivos enganos, onde a questão central sempre foi assegurar à sociedade a manutenção dos sistemas político, econômico e social, impondo, dessa forma, a rotulação das crianças e adolescentes pauperizados, conforme os padrões dominantes.

Ainda, de acordo com Alvim & Valadares (apud Junges, 1994, p.23):

Se foram várias as respostas oferecidas ao problema todas elas basearam-se numa mesma concepção da infância pobre como necessariamente perigosa e conseqüentemente ameaçadora. A integração à ordem estabelecida sempre se colocou como necessária, mas os menores, por permanecerem à margem (da lei e dos benefícios da sociedade), sempre foram excluídos de um projeto nacional."

Dentro dessa perspectiva, o Brasil viu crescer o número de crianças e adolescentes que romperam e negaram o que lhes foi imposto, e foram às ruas lutar por meios de sobrevivência que, apesar de arriscados, lhes garantiam um mínimo de liberdade para exercerem seu papel na sociedade, ou seja, negar-se à situação de miserabilidade, revelar a decadência das políticas públicas a eles aplicadas e, principalmente, "incomodar" uma sociedade que, tendo marginalizado suas famílias, também os marginalizou, roubando-lhes o direito à igualdade, à dignidade e à cidadania.

Até o início do regime militar de 1964, predominou a mentalidade de que "problema social é caso de polícia". As crianças e adolescentes pobres, os "menores", representavam uma das maiores ameaças sociais da época. O governo federal instaurou, naquele mesmo ano a lei no 4.513, que continha as diretrizes e bases para a Política Nacional do Bem-Estar do Menor. A implementação dessa lei foi viabilizada pela FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, órgão normativo federal, e através das FEBEMs –

Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor, órgãos executores do atendimento no âmbito estadual.

Tal política visava, antes de tudo, corrigir, regenerar, reformar tais "menores" no interior das instituições, para devolvê-los ao convívio social com a roupa de "cidadãos ordeiros", que respeitam a lei, a ordem, a moral e os bons costumes, cerceando-lhes a infância e a juventude com a desculpa de educá-los.

A prática dessas instituições, fundamentada no enfoque correccional-repressivo, foi enfraquecida pela realidade que as crianças e jovens insistiam em denunciar. A seguir, no período de modernização conservadora da vida brasileira, surge uma nova maneira de entender o problema: a ótica assistencialista. Mais um engano. Novamente as crianças e adolescentes são padronizados e se institui como modelo básico de atendimento em todo o país a tentativa de restituir, resgatar e devolver ao menor marginalizado o que lhe havia sido sonegado no âmbito das relações sociais.

Mais uma vez o modelo de atendimento não perguntou aos sujeitos interessados o que pensavam, sabiam e queriam e, para "dar certo". O assistencialismo — até pela estrutura funcional — conviveu, e ainda convive, com práticas do enfoque correccional-repressivo, estabelecidas pelo regime militar. Apenas no final do anos 70, quando crianças e adolescentes passam a ser entendidos como tal, e não como "pequenos adultos", e quando educadores e trabalhadores sociais começam a emergir no processo de abertura democrática, é que se estabelece um maior respeito ao menor marginalizado surgindo alguns modelos que priorizavam o aspecto educativo.

Para Costa (1989, p.83):

O menino deixa de ser visto como um feixe de carências e passa a ser percebido como sujeito de sua história e de seu povo, como um feixe de possibilidades abertas para o futuro. Agora se pergunta o que ele é, o que ele sabe, o que ele traz e do que ele é capaz.

Resumidamente, essa foi a história do atendimento que foi oferecido à criança e ao adolescente pobres — entre eles os meninos de rua — no Brasil

até os anos 80, e que ainda coexiste com novas formas de pensar e agir. Enquanto processo histórico, a marca do enfoque anterior acompanha cada nova tentativa, ou seja, práticas correccionais-repressivas mesclam-se a práticas assistencialistas e educativas.

No início da década de 80, se observa que, por mais que se aproximassem da realidade a ser trabalhada, as práticas das instituições não tinham sido capazes de quebrar o ciclo apreensão-triagem-rotulação-deportação e confinamento nas prisões e depósitos do governo.

À luz desse entendimento começa a ser discutido o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) — implantado em 1990 — que traz uma nova perspectiva de encarar o problema da criança e do adolescente no país, contemplando principalmente a situação de risco e de degradação pessoal e social a que estão expostos os meninos e meninas de rua.

A concepção sustentadora do ECA é a chamada Doutrina da Proteção Integral.

Essa doutrina afirma o valor intrínseco da criança como ser humano; a necessidade de especial respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento; o valor prospectivo da infância e da juventude como portadoras da continuidade de seu povo, da sua família e da espécie humana; e o reconhecimento da sua vulnerabilidade, o que torna as crianças e adolescentes merecedores de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado, o qual deverá atuar por meio das políticas específicas para o atendimento, promoção e defesa de seus direitos (Costa, 1994, p.24).

Dessa forma, o ECA garantiu proteção integral não só às crianças e adolescentes, mas também às suas famílias. Ainda que sejam classificadas pelos diversos organismos de assistência social e pela sociedade em geral como "desequilibradas" e "desorganizadas" e apontadas como "culpadas" pela situação de abandono de seus filhos, a família é quem mais precisa de proteção, para poder criá-los.

Ao contrário do que se pensava em décadas anteriores, as crianças e adolescentes as quais nos referimos não são "abandonadas", embora haja,

sim, uma tendência ao enfraquecimento dos laços familiares, na medida em que se estabelecem as relações sociais no espaço da rua.

As famílias nucleares predominam, embora uma parcela significativa seja organizada apenas em torno da mãe. As ocupações de baixa qualificação e o desemprego também predominam entre os chefes dessas famílias.

Os conflitos familiares decorrentes dessa realidade (violência, abuso sexual, instabilidade nas relações conjugais, exploração do trabalho infantil) determinam, muitas vezes, o afastamento definitivo da criança e do adolescente, reforçando seu vínculo no mundo da rua em contraposição ao da casa.

Considerando os aspectos estruturais que determinam a condição social dos pais desses meninos e meninas que hoje estão ou vivem nas ruas, cabe perguntar, como Pino (1987, p.39):

Se há um processo de exclusão — o que implica, por definição, um ato externo à vontade dos excluídos — como atribuir às características das populações excluídas a razão da sua não integração?

É nessa compreensão da exclusão social imposta a essa população que deve pautar-se o trabalho a ser realizado com crianças e adolescentes, visando assegurar-lhes seus direitos fundamentais: vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária (ECA, art. 4º).

De acordo com Junges (1994), a história do atendimento local será resumida a seguir, tendo por base as informações agrupadas em monografia produzida sobre esta problemática, na experiência de trabalho nos projetos conduzidos pelo poder público municipal, nos depoimentos das crianças e jovens, colhidos nos últimos dez anos de atuação profissional, e de relacionamentos pessoais, com crianças e adolescentes pobres, na sua maioria moradores ou ex-moradores de rua na cidade de Londrina.

Embora conduzida pela área de assistência social, a relação com a criança e o adolescente que vive ou vem com freqüência para as ruas centrais

da cidade é, uma relação de caráter eminentemente educativo, que tem por objetivos verificar em que medida esses indivíduos estão ou não tendo acesso aos direitos essenciais que lhe são garantidos em lei, a fim de poder assegurar-lhes aqueles que lhe estejam sendo negados, para que possam crescer em condições favoráveis a um desenvolvimento saudável, tanto para si quanto para o conjunto da sociedade. Tal verificação e as providências a ela relacionadas, para terem eficácia, devem implicar em diálogo, empatia, respeito mútuo entre o educador que aborda e a criança ou o adolescente que está na rua, e que só se deixa abordar, de fato, quando confia no sujeito que a ela(e) se dirige nesse processo.

Infelizmente, porém, na prática que vem sendo adotada no interior dos projetos de atenção à criança e ao adolescente pobres hoje existentes no município de Londrina, e mais especialmente no interior dos projetos mantidos e conduzidos pela Prefeitura, através da sua Secretaria Municipal de Ação Social, observa-se que ainda persiste o modelo assistencialista descrito abaixo por Antonio Gomes da Costa (1991, p.82):

O assistencialismo dirige-se à criança e ao jovem perguntando pelo que ele não é, pelo que ele não sabe, pelo que ele não tem, pelo que ele não é capaz. Daí que, comparado ao menino de classe média, como padrão da normalidade, o menor marginalizado passa a ser visto como carente bio-psico-sócio-cultural, um feixe de carências.

Como pode-se observar, são diversos são os estudos acerca da realidade vivida por crianças e adolescentes, que tem na rua o seu único espaço de sobrevivência (PANÚNCIO, 1995).

Outros estudos em todo mundo, também investigaram as principais características de crianças e adolescentes em situação de rua (APTEKAR, 1988, 1989, 1996; HECHT, 1998; KOLLER & HUTZ, 1996). Em geral, citam aspectos como: história anterior à inserção na rua; características bio-sócio-demográficas; atividades desenvolvidas pela criança e/ou adolescente na rua; relação com a escola, família e pares; e funcionamento psicológico e neurológico. A história anterior à inserção na rua, talvez seja a principal questão a ser enfatizada nas políticas públicas e, nas pesquisas sobre crianças

que saem de casa para viverem na rua. Desta forma, haveria condições de efetuar um trabalho preventivo, ao invés de simplesmente paliativo.

Por outro lado, um conjunto de problemas sociais, políticos e econômicos tem sido relacionado à saída das crianças e dos adolescentes para a rua. Estes jovens em geral vivem, juntamente com suas famílias, em condições de miséria, sendo apontado em alguns estudos que a saída para rua se deve, na maioria das vezes, a questões financeiras, paralelamente à violência intrafamiliar é um outro fator também citado (ANECI ROSA et al, 1992; APTEKAR, 1996).

Tal violência decorre, muitas vezes, da reprodução de um modelo agressivo, impingido aos próprios cuidadores na infância (Caminha, 1999), mas nem sempre é regra, uma vez que há exemplos de superação. É constatado, no entanto, que muitas destas famílias não têm conseguido cumprir de forma eficaz e dedicada as suas funções parentais, devido a alta demanda para a própria sobrevivência (CECCONELLO, DE ANTONI & KOLLER, 2003). A esta condição enfrentada por crianças, adolescentes e famílias em situação de risco, Alves e colaboradores têm descrito como miséria econômica e afetiva (ALVES et al., 1999).

Por outro lado, estudos descritivos de adolescentes em situação de rua apontam um maior número de meninos do que meninas nesta situação, variando entre os estudos a magnitude desta diferença (APTEKAR, 1996; MARTINS, 1996; RAFFAELLI et al, 2000; YUNES et al, 1997). Uma das principais justificativas para o maior número de meninos em situação de rua refere-se ao papel social que as meninas desempenham em casa, ao ajudar a cuidar das crianças mais novas e prestarem trabalhos domésticos (MACIEL et al, 1997; POLETO et al, 2004; RIZZINI, 1995).

Ao mesmo tempo, a participação em instituições ou programas é considerado como um importante fator compartilhado pelas crianças e pelos adolescentes em situação de rua. Tratam-se de instituições e programas governamentais, não governamentais ou religiosos que estão a disposição destes jovens prestando os mais diversos serviços, tais como: fornecimento de

alimentação, educação, lazer e prestação de cuidados com a higiene e a saúde. Bandeira et al (1994) apontaram, em seu estudo com crianças e adolescentes em situação de rua, que quase cem por cento deles referiam-se às instituições de recreação e/ou oficinas profissionalizantes, como contextos importantes no seu dia-a-dia. Tais resultados vem corroborar os dados obtidos por Forster et al (1992), que reafirmam a capacidade de envolvimento dos jovens em situação de rua com pessoas e instituições.

Segundo Costa (1991), situação de risco pessoal e social, é a situação em que se encontram as pessoas, famílias e coletividades excluídas das políticas sociais básicas ou de primeira linha: trabalho, educação, saúde, habitação, abastecimento, transporte, esporte, meio ambiente, lazer, etc., políticas que configuram a qualidade de vida de um povo e, portanto, merecem e devem ser ampliadas ao conjunto da população, ou seja, universalizadas deste espaço lugar de mendicância, trabalho, e mesmo de moradia, apropriando-se dos espaços públicos, palco das mais variadas estratégias de sobrevivência.

Os estudos de Foracchi (1982), ressaltam que uma pessoa ou um grupo estando “em situação de risco” acaba contribuindo para agregar outro fator de risco à já complicada situação do sujeito. Para o autor:

O perigo da rotulação, da esteriotipação, ou seja, da criação de condições em que o simples emprego de uma característica negativa, aplicada com sucesso a um sujeito ou categoria, decore como a característica principal e identitária e se torne injustamente a chave interpretativa no relacionamento com os indivíduos, grupos ou categorias vítimas de rotulação (FORACCHI, 1982, p.125)

Também Parada (2003), assinala as diversas características existentes para descrever o que é uma situação de risco. Todos estudiosos acima citados mencionam diferentes características para descrever o que entendem por situação de risco, o que nos parece ser uma definição difícil, bastante relacionada a privações de ordens diversas ou a necessidades básicas não atendidas. As pesquisas desvelam as baixas condições socioeconômicas como pobreza, falta de saneamento básico, desemprego, exclusão social, como elementos presentes na vida de crianças em situação de risco.

De acordo ainda com Lescher et al (2004), por situação de risco entende-se a condição de crianças que, por suas circunstâncias de vida, estão expostas à violência, ao uso de drogas e a um conjunto de experiências relacionadas às privações de ordem afetiva, cultural e socioeconômica que desfavorecem o pleno desenvolvimento bio-psico-social. Esta situação de risco acaba se traduzindo por dificuldades na frequência e no aproveitamento escolar, nas condições de saúde de forma geral e nas relações afetivas consigo mesmo, com sua família e com o mundo, tendo como conseqüências à exposição a um circuito de sociabilidade marcado pela violência, pelo uso de drogas e pelos conflitos com a lei. Muitas vezes estas experiências de vida facilitam dinâmicas expulsivas da família nuclear e, da casa e, o ingresso no circuito da rua e das instituições de abrigamento.

O local de moradia tem sido uma das referências mais freqüentes no que tange a situação de risco vivida por crianças e adolescentes. Moradias precárias, ambientes insalubres, morar em favelas, cortiços, viadutos ou mesmo na rua ou ainda não ter uma moradia fixa é determinante para se enquadrar como uma situação de risco. A falta de estrutura familiar também é encarada como situação de risco, pois essa desestruturação não fornece proteção às crianças e adolescentes.

Ao longo da pesquisa pode-se destacar que, inúmeros fatores que prejudicam a criança, a colocando em situação de risco. Maus-tratos, violência, violência sexual, uso de drogas e a completa desestrutura da família são alguns dos aspectos levantados por autores e importantes para análise. Estudos históricos revelam que há um período que marca a ida da criança e do adolescente para as ruas. Trata-se do momento em que esses podem tornar-se mão-de-obra e, mais tarde, produto comerciável. A criança passa a viver nas ruas em busca do próprio sustento.

Para o educador Bazílio<sup>12</sup> (1985), o Serviço de Assistência a Menores teve em seu percurso momentos que foram da glória ao fracasso. Preliminarmente, encarado como guardião da ordem e da moralidade, com

---

<sup>12</sup> Atual presidente da Fundação São Martinho



recursos financeiros e frequentes visitas de Ministros de Estado a seus estabelecimentos, o serviço acabou perdendo importância e recursos ao longo dos anos cinquenta.

Por outro lado, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, a partir de ampla mobilização e participação da sociedade civil no processo de sua elaboração, constitui-se, sem sombra de dúvida, na principal conquista, no plano legal, relacionada aos direitos de crianças e adolescentes. Ao abandonar o paradigma da “infância em situação irregular” e adotar o princípio da “proteção integral”, prescreve sobre os deveres e responsabilidades do Estado, da família e da sociedade civil para com todos os cidadãos menores de 18 anos (BAZÍLIO e KRAMER, 2003). Nesse sentido, além da regulação dos princípios básicos relacionados aos direitos dessa parcela da população, aponta para os atores sociais responsáveis pela promoção, proteção, controle e defesa desses direitos.

Bazílio e Kramer (2003, p.40) salienta ainda que:

Embora alguns municípios venham trabalhando de forma responsável, dando suporte às ações/determinações de seus membros, a grande parte dos Conselhos Tutelares encontra-se funcionando de forma precária. Seja por ignorância do texto legal por parte da população ou autoridades, seja por descaso, o Estatuto da Criança e do Adolescente consegue ser ao mesmo tempo desconhecido e criticado.

O pesquisador também destaca os principais problemas enfrentados por aqueles que recorrem aos serviços dos Conselhos, tais como:

a) falta de estrutura (física, material e apoio) para atender à real demanda das violações de direitos. (...) b) Ausência de capacitação e/ou qualidade dos treinamentos oferecidos. (...) c) Questões relativas à representação política do conselheiro. (...) d) Falta de retaguarda ou estrutura de apoio. (...) e) Excesso de solicitações de demanda direta (encaminhamentos, atendimentos) prejudicam funções de fiscalização e supervisão dos abrigos e demais entidades que prestam atendimento à infância (BAZILIO e Kramer, 2003, p.40/43).

Paralelamente, a Lei 8069, de 13 de julho de 1990, veio trazer a *proteção integral* como novo paradigma no atendimento da criança e do adolescente. Bazílio (1985) enfatiza que o ECA é um longo e detalhado texto

que procura sistematizar e garantir direitos; organizar procedimentos jurídicos e delimitar o papel de diferentes atores.

De acordo com Rizzini (1995), ocorrem sete mudanças importantes na legislação de menores, a partir da elaboração do ECA:

- Objetivo da lei, o novo texto parte da concepção da criança como sujeito de direitos;
- Pátrio Poder “a falta de recursos materiais não constitui motivo suficiente para perda ou suspensão do Pátrio Poder”;
- Detenção de menores, “nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente”;
- Direito de defesa, que deixa de ser restrita a figura do Curador (Ministério Público) podendo ser exercida por outros atores durante o processo legal;
- Internação de menores, que não mais ocorre por prazo indeterminado;
- Posição do magistrado, não mais absoluto;
- Mecanismos de participação, de forma privilegiada o Conselho Tutelar e os demais Conselhos Municipais, Estaduais e Federal que acontecem paritariamente com a sociedade civil.

Rizzini (1995) menciona ainda os desdobramentos ocorridos após a aprovação do Estatuto:

- Em 1990 ocorreu a extinção da Funabem e a criação do CBIA – Fundação Centro Brasileiro da Criança e do Adolescente;

- Lançamento em 1991, do documento/manifesto que conta com integral apoio político e financeiro do UNICEF, denominado “Pacto pela Infância”; e
- A implantação em 1991/2, do Conada – Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente.

Depois de prever na parte geral, com detalhamento, os direitos assegurados à criança e ao adolescente e a prevenção da *ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente* (art. 70)<sup>13</sup>, na parte especial (artigos 86 e ss), dispõe sobre a política de atendimento e as entidades destinadas para tanto.

Para melhor explicitar o tema, a atenção volta-se, em particular, para o artigo 98 da Lei 8069/90, quando firma as situações nas quais a criança e o adolescente serão considerados como em *situação de risco*<sup>14</sup>e, portanto, sujeitas à aplicação de medidas específicas de proteção (artigo 101<sup>15</sup>).

---

<sup>13</sup> **Art. 70.** É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.

<sup>14</sup> **Art. 98.** As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:

- I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;
- II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;
- III - em razão de sua conduta.

<sup>15</sup> **Art. 101.** Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

- I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;
- V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- VII - abrigo em entidade;
- VIII - colocação em família substituta.

Parágrafo único. O abrigo é medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade.

(...)

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA:

toda criança tem direito à moradia e à família. No entanto, são inúmeros os casos de crianças e adolescentes em situação de pleno abandono psicológico, fazendo da rua a sua família e seu contexto social. Estão aí, portanto, os parâmetros que separam esses dois conceitos: rua e risco. A criança e o adolescente do Projeto, apesar das dificuldades e deficiências, vivem dentro de casa, junto a um grupo com laços parentais, porém em situação de risco.

Os fatores protetores podem ser recursos pessoais ou sociais, que ocorrem de forma inconsciente ou consciente. São situações que promovem um desenvolvimento adequado junto à família e aos grupos sociais em que as crianças e os adolescentes estão engajados. Deste modo, os fatores de risco, as situações promotoras dos eventos indesejáveis não teriam espaço, afirmam Einsenstein e Souza (1993).

Delors (1998, p.54), no relatório da UNESCO, aponta que vivemos num mundo de 'multiriscos' devido aos múltiplos problemas sociais existentes. Para o autor, é um mundo de incertezas, de violência e que provoca ao mesmo tempo um sentimento de solidariedade e conflitos. A atenção dispensada à criança e ao adolescente de risco não pode resumir-se a esses sentimentos. Ainda de acordo com o autor, 'a Educação pode ser o fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos'.

O processo de exclusão social ocorre por se querer formatar o que não está nos padrões, sem levar em conta as especificidades de cada um. Já a inclusão pressupõe esse respeito, não ferindo as leis máximas de direitos e deveres iguais para todo cidadão. Nesse sentido, a cooperação entre a escola, a comunidade e a universidade, deve ter iniciativas relevantes, assumindo o nível de problemas que temos, mas com perspectivas de melhorias.

Em outro estudo realizado por Vasconcelos (1996) com as crianças e os adolescentes, em situação de risco, assinala também que a maioria destes tem ou já teve uma experiência escolar. A principal fonte de rompimento dos vínculos com a escola deve-se à sucessão de fracassos a que a criança e/ou o adolescente são submetidos. O alto grau de repetência, as impossibilidades de conciliar a necessidade de trabalhar com a freqüência exigida pela escola e a

própria falta de atratividade desta, que muitas vezes apresenta conteúdos distantes da realidade vivida por estes jovens, também são razões que promovem o abandono da instituição escolar.

Cerqueira-Santos (2004) aponta para o fato de que as crianças informam que a escola não é um lugar de brincar. Parece bastante surpreendente que um lugar onde há tantas crianças juntas, seja identificado por eles como tal. Certamente isto se dá, como aponta Cerqueira-Santos, pela dificuldade da escola em acolher a infância em situação de risco que eles vivem. Contudo, é importante ressaltar a importância que a escola desempenha na vida e no imaginário destas crianças, que a considera como uma das formas possíveis de mudança de status social (KOLLER, 2001).

A relação dos meninos e meninas em situação de rua com os seus pares também tem sido discutida em muitos estudos (ALVES, 1998; MENEZES & BRASIL, 1998). Cerqueira-Santos (2004) verificou, também, que estes jovens, em geral, vivem em pequenos grupos que obedecem a uma hierarquia e que possuem regras específicas e um vocabulário particular. As instituições e/ou pesquisas com esta população devem considerar este importante aspecto relativo ao viver na rua. O grupo da rua exerce uma forte influência no jovem, fator a ser considerado nos programas de inserção das crianças e dos adolescentes em instituições. Além disto, a compreensão das particularidades do vocabulário cotidiano é fundamental para que jovens e instituições possam estabelecer um contato inicial mais eficaz no estabelecimento do vínculo futuro.

O que se observa é que a participação em instituições ou programas é considerada como uma importante característica compartilhada pelas crianças e pelos adolescentes em situação de risco. Tratam-se de instituições e programas governamentais, não-governamentais ou religiosos que estão à disposição destes jovens prestando os mais diversos serviços, tais como: fornecimento de alimentação, educação, lazer e prestação de cuidados com a higiene e a saúde.

Bandeira et al (1994) sinalizam, em seu estudo com crianças e adolescentes em situação de risco, que quase cem por cento deles referiam-se

às instituições de recreação e/ou oficinas profissionalizantes como contextos importantes no seu dia-a-dia. Estes resultados corroboram os dados obtidos por Forster et al (1992), que reafirmam a capacidade de envolvimento dos jovens em situação de risco com pessoas e instituições. Este aspecto também foi enfatizado por Brito (1999), que salientou o importante papel desempenhado pelas instituições de atendimento, assim como seus funcionários, na rede de apoio social e afetivo das crianças e adolescentes em situação de risco.

Em relação às crianças e aos adolescentes em situação de risco, uma das soluções encontradas foi a criação de instituições específicas para esta população. Estas instituições acompanharam as mudanças conceituais referentes à infância ao longo do tempo, mas mantiveram sempre o objetivo de atender esta população, especialmente para que não ficassem expostas à visão das pessoas nas ruas. Inicialmente, as instituições eram depósitos de crianças abandonadas, passando a ser locais de detenção e correção de menores infratores ou locais basicamente assistencialistas, que visavam a salvação ou recuperação destes jovens (ALVIM & VALADARES, 1988). Estas funções institucionais, assim como suas características foram alteradas, principalmente, com a implementação do ECA (1990). Desde então, as instituições tiveram que passar por adaptações e têm sofrido mudanças que, no entanto, ainda não foram suficientes para atender às exigências deste estatuto.

A relevância das instituições de atendimento às crianças e adolescentes em situação de risco não é verificada apenas pela sociedade, mas também pelos meninos e meninas que frequentam estes locais (SANTANA et al, 2003). Estudos têm demonstrado a capacidade de envolvimento destes jovens com as instituições, salientando que estes locais, juntamente com seus funcionários, desempenham um importante papel na rede de apoio social e afetivo dos atendidos (BRITO, 1999; FORSTER et al, 1992).

Atualmente há em algumas cidades brasileiras políticas públicas de atendimento às crianças e aos adolescentes em situação de risco de forma integral, unificando esforços governamentais e ações da sociedade civil

organizada. O discurso predominante demonstra o entendimento de uma noção de criança e adolescente, conforme prescrita no ECA (1990), que ressalta a importância do atendimento conjunto ao jovem. Pois, apenas desta forma, todas as suas necessidades podem ser satisfeitas e as ações desenvolvidas podem se tornar mais efetivas. Trata-se de um avanço conceitual que, quando operacionalizado, apresenta possibilidades de alcançar um caráter preventivo, uma vez que deveria, a princípio, enfatizar as razões desencadeadoras do processo de exclusão a que estas crianças e adolescentes, juntamente com suas famílias, foram submetidas.

Neste cenário, as instituições de atendimento às crianças e aos adolescentes em situação de risco possuem como objetivo além do suprimento das necessidades básicas dos jovens atendidos, a promoção da cidadania (CÂMARA et al, 2000).

No Brasil, muitas famílias de nível socioeconômico desfavorecido vivenciam a problemática da institucionalização de suas crianças e adolescentes. Fatores de risco presentes na família, como violência doméstica, alcoolismo, doença mental dos pais, pobreza, entre outros, são apontados como influentes para o aumento da vulnerabilidade dos seus integrantes. Esses fatores podem contribuir para o ingresso de crianças e adolescentes em instituições de abrigo.

O PAR passou a constituir uma das mais importantes fontes de apoio para essas crianças e adolescentes, visto que, na maioria das vezes, os vínculos familiares ainda existentes são frágeis.

Cabe mencionar que a rede de apoio social é definida como conjunto de sistemas e de pessoas significativas que compõem os elos de relacionamento recebidos e percebidos do indivíduo (BRITO & KOLLER, 1999). O apoio social é considerado uma importante dimensão do desenvolvimento, constituindo uma interface entre o sujeito e o sistema social do qual ele faz parte (GARMEZY & MASTEN, 1994). O apoio afetivo é igualmente fundamental por ser responsável por imprimir qualidade às relações e contribuir para a manutenção dos vínculos (BRONFENBRENNER, 1996). Assim, o apoio social e afetivo está relacionado

à percepção que a pessoa tem de seu mundo social, como se orienta nele, suas estratégias e competências para estabelecer vínculos, e com os recursos que esse lhe oferece, como proteção e força, frente a situações de risco que se apresentam (BRITO & KOLLER, 1999).

Segundo Garmezy e Masten (1994), a rede de apoio contribui para o aumento da competência individual, que reforça a auto-imagem e a auto-eficácia necessárias para alcançar um objetivo.

A rede de apoio social está associada à saúde e ao bem estar dos indivíduos (SAMUELSSON et al, 1996), sendo um fator fundamental para o processo de adaptação a situações de estresse e de suscetibilidade a distúrbios físicos e emocionais (MASTEN & GARMEZY, 1985; RUTTER, 1987). Ela é dinâmica, construída e reconstruída em todas as fases da vida. O efeito protetivo que o apoio social oferece está relacionado ao desenvolvimento da capacidade de enfrentamento das adversidades, promovendo processos de resiliência e desenvolvimento adaptativo (BRITO & KOLLER, 1999; GARMEZY & MASTEN, 1994; RUTTER, 1987). Todas as relações que o indivíduo estabelece com as outras pessoas, advindas dos diversos microsistemas nos quais transita, como família, amigos, escola, abrigo, entre outros, podem assumir o papel de fornecer apoio.

Para as crianças, a primeira rede de apoio social é a família. Ptacek (1996) indica que, entre os fatores determinantes da percepção de apoio social, a relação de apego com o cuidador primário é o componente mais crítico do desenvolvimento. Aquelas pessoas que têm uma relação de apego positiva tendem a acreditar que outras pessoas são confiáveis e mais capazes de oferecer ajuda. Ao longo do desenvolvimento, o mundo social da criança começa a expandir-se, a fim de incluir membros não pertencentes à família, como amigos e professores. Inicia-se a formação da rede de apoio social, baseada também, nas qualidades pessoais da criança, como responsabilidade e temperamento (NEWCOMB, 1990). Em situações de risco, a expectativa de apoio percebido e recebido dos pais reduz a angústia da criança (HOPPE, 1998). Assim, o apoio familiar traz resultados positivos para todos, sendo ainda



mais importante para crianças e adolescentes que vivenciam níveis altos de estresse, advindos de famílias com problemas socioeconômicos.

Para as crianças e adolescentes que vivem em abrigos, as pessoas com as quais esses convivem passam a integrar as suas redes de apoio social e afetivo. A entrada nos abrigos proporciona um leque de relações novas, fazendo do abrigo o seu ambiente principal (YUNES et al, 2004). É no abrigo que realizam um grande número de atividades, desempenham papéis e funções e interagem, abrindo espaço para o desenvolvimento de relações recíprocas, de equilíbrio de poder e de afeto estável (BRONFENBRENNER, 1996). Assim, por mais que os motivos de entrada estejam associados a conflitos e sofrimento, os abrigos podem proporcionar um espaço seguro e protetivo, acolhendo-os e orientando-os num momento em que possivelmente não houvesse mais ninguém a quem recorrer (ARPINI, 2003).

Entretanto, tanto a família e os amigos quanto o abrigo podem operar como fatores de risco. Famílias com muitos membros, com presença de doença mental, violência, alcoolismo, ou uso de outras substâncias não conseguirão se constituir em um ambiente saudável para seus membros, caracterizando-se como um ambiente de risco. Na adolescência, em especial, há um distanciamento progressivo dos filhos de seus pais e um direcionamento para as relações com grupos de pares, a fim de possibilitar a busca e a construção da identidade própria (STEINBERG, 1993). No entanto, se o grupo apresentar comportamentos desadaptativos, como delinquência e abuso de substâncias, poderá expor o adolescente a situações de risco, nas quais suas habilidades serão desafiadas, aumentando a sua vulnerabilidade (BRITO & KOLLER, 1999). Quanto aos abrigos, esses também podem representar um risco para o desenvolvimento, principalmente em situações em que há uma alta relação criança/cuidador, alta rotatividade dos abrigados e/ ou funcionários e descontinuidade no atendimento (RIZZINI & RIZZINI, 2004).

Fonseca (2002), em estudos com famílias brasileiras de nível socioeconômico desfavorecido, observa algumas características quanto à rede de apoio social. Destaca a prática da “circulação de crianças”, a qual consiste

no fato de uma criança ou adolescente passar parte da infância ou da juventude em casas que não a de seus genitores. Essa prática aponta para a solidariedade existente no próprio grupo familiar, que opera como fonte de apoio externo, destacando a importância da família extensa no sistema de parentesco brasileiro.

Enquanto para Wills et al (1996), os tipos de apoio mais relevantes para adolescentes são nos aspectos emocional, instrumental e informacional. O apoio emocional é conceituado como disponibilidade de conversar e dividir problemas, estabelecendo uma relação de confiança. O apoio instrumental está associado à ajuda e à assistência em tarefas, tais como oferecer transporte, dinheiro e auxílio nas tarefas escolares. Assim sendo, o apoio através de informações se refere à disponibilidade de orientação e informação a respeito dos recursos da comunidade. O estudo de Pesce et al (2004) leva em consideração as categorias apresentadas por Wills et al. (1996), acrescentando duas novas categorias: apoio afetivo e apoio de interação positiva. O apoio afetivo é aquele apoio fornecido através da demonstração de afeto e amor, como dar um abraço; e o apoio de interação positiva refere-se à possibilidade de obter apoio na realização de atividades em conjunto, como se divertir, fazer atividades agradáveis e distrair-se com alguém.

A rede de apoio social e afetivo tem sido avaliada por instrumentos específicos e através de entrevistas. Entre os instrumentos, destacam-se a Escolta Social (ANTONUCCI & JACKSON, 1987), considerada apropriada para a população de rua (BRITO & KOLLER, 1999), e o Mapa dos Cinco Campos (SAMUELSSON et al., 1996, adaptado por HOPPE, 1998). Através do Mapa dos Cinco Campos, é possível avaliar a estrutura e a função da rede de apoio de crianças, adolescentes e adultos, observando tanto a quantidade (estrutura) dos vínculos estabelecidos na rede quanto a qualidade (função) dos mesmos. As entrevistas analisam qualitativamente as respostas dos participantes, através de análise de conteúdo.

Também os estudos de Hoppe (1998) e de Mayer (2002) são exemplos de pesquisas que utilizaram o Mapa dos Cinco Campos, investigando a rede de

apoio social e afetivo de crianças de sete a nove anos e suas famílias expostas a situações de risco (HOPPE, 1998) e de meninas vítimas e não-vítimas de violência, com idade entre oito e 12 anos (MAYER, 2002).

É dentro desse contexto histórico que o Projeto Alunos-Residentes está inserido, buscando a promoção de cidadania às crianças e adolescentes, em situação de risco e, provendo através da educação a possibilidade de mudança desse cenário, conforme analisaremos no próximo capítulo.

## CAPITULO III – O PROGRAMA ALUNOS-RESIDENTES

*[...] É...  
A gente quer viver pleno direito  
A gente quer viver todo respeito  
A gente quer viver uma nação  
A gente quer é ser um cidadão  
A gente quer viver uma nação*

*Gonzaguinha*

### 3.1 A implantação do PAR

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 CIACs<sup>16</sup>. 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.

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-remanescentes (Ribeiro, 1986). O objetivo da Comissão era formular e orientar a execução de toda a política educacional do estado.

---

<sup>16</sup> O Programa Especial de Educação – I e II PE, incluiu na sua proposta político pedagógica integrada, nas décadas de 80 e 90. Sua implantação e implementação tinha como meta a construção de 500 CIEPs no Rio de Janeiro, Baixada Fluminense e Interior do Estado. 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. As residências foram totalmente equipadas para o casal, seus filhos e os alunos residentes. A intenção do Programa Especial foi incluir na escola crianças em situação de risco social, com sérias dificuldades familiares considerando sobretudo, ser este o seu espaço de direito.

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). Também analisamos o impacto social do projeto, junto aos militares da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros, que forneciam os casais sociais com suas esposas, destacando um olhar ousado, em meio a um cenário político de redemocratização do país e de fortalecimento da escola pública.

Tal marco histórico, de forte conteúdo social e democrático se expressa 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), pesquisadora da UFRJ, 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. Segundo Bomeny (2008), o aluno residente participava das atividades escolares, retornando à residência do CIEP no fim da tarde. Era a partir desse momento que surgiam as oportunidades de um trabalho mais intenso dos casais junto às crianças – conversando com elas em grupo ou individualmente.

O projeto da residência era ambicioso: oferecer aos meninos e meninas dormitórios separados, equipados confortavelmente. O foco seria atender as crianças candidatas futuras 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 idéia central do Projeto Alunos Residentes é abrigar no CIEP crianças que “provêm de família que não tem condição de dar-lhes assistência”, ou são consideradas como “um menor abandonado de fato, perambulante e infrator.

Desta forma, o Projeto de Aluno Residente, 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 freqüentar 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 articulado 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 – permanece na escola durante toda a semana, sob os cuidados de um casal representado por uma “mãe social” e um “pai social”<sup>17</sup>. Os pais sociais, seus filhos e os alunos residentes moram em um espaço construído para essa finalidade: a “residência”, onde ficam até o dia seguinte, quando vão novamente para as atividades na escola, ou seja, tal projeto reunia em uma mesma instituição educação e assistência. (SÁ EARP, 1996). As mães das crianças residentes podem visitá-las durante a semana. Esse é um dos aspectos que diferencia o Projeto alunos residente de outras instituições, como os internatos da FUNABEM, FEBEM e FEEM/RJ. Ainda segundo Sá Earp (1996), as crianças residentes têm condições de moradia extremamente precárias, geralmente casas de poucos cômodos, onde vivem muitas pessoas. Os alunos com laços familiares moram com as mães e a figura paterna parece distante, algumas vezes substituídas por um padrasto. Para algumas crianças residentes, o CIEP representa um internato. Para crianças sem laços familiares, os chamados “desassistidos”, o atendimento na “residência” assume características de internação.

---

<sup>17</sup> No Projeto Alunos Residentes, o marido da mãe social não é pai social. Desde a concepção do Projeto, tal situação era prevista: “constituirão uma família sob a responsabilidade de um casal ou de uma senhora em qualquer caso elementos cuidadosamente selecionados segundo critérios estabelecidos pela contratação. Essa contratação implicará em deveres explicitamente definidos e permitirá uma autonomia de ação no âmbito doméstico, estabelecerá uma vinculação administrativa direta ao Diretor Geral do CIEP e assegurará a orientação de técnicos da área social e de especialistas em assuntos educacionais”. (SÁ EARP, 1996, p.119)

Dando continuidade, Sá Earp (1996, p.37), afirma que a prática de internação desencadeia sentimentos contraditórios e isso fica claro quando menciona que:

Apesar da precariedade do atendimento, a condição de internato acaba produzindo uma contraditória consequência: a interpretação positiva do período de internação. Para o ex-interno, o que lhes é assegurado na instituição – cama, roupa, comida – passa a ser considerado como regalia e não como direito de cidadão: não lhes foi propiciado acesso á noção de direitos. Frente às precárias situações materiais anteriores à internação e ao abandono ao qual foram relegados, é de se esperar que sejam impedidos a preservarem a imagem daquela que o acolheu: a instituição. No lugar da revolta por terem sido lá (mal) tratados, paira uma estranha gratidão.

Torna-se importante então sinalizar, que se trata de uma investigação histórica que intenta contribuir para o estudo da memória das escolas em tempo integral e, mais precisamente sobre a representatividade do Projeto Aluno Residente no espaço educacional, à luz dos escritos, principalmente dos educadores Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira.

Teoricamente, a pesquisa justifica-se pela investigação dos pressupostos que moveram os elaboradores da proposta, viabilizando um pensamento de características dialéticas, em contraposição ao pensamento positivista que antecederam a quase totalidade das ações no campo da educação pública até aquele momento (FARIA, 1991). Em termos gerais, esta pesquisa do mesmo modo se justifica por possibilitar uma investigação de uma ação pedagógica real, buscando encontrar nela características que a identifiquem, ou não, como uma proposta de educação democrática.

O estudo busca ainda, identificar as características que apontam para as estratégias realizadas durante a (re) *fundação* de um conceito de escola democrática, pública/republicana solidária e popular construída com o intuito de atender aos alunos oriundos dos setores mais pobres do estado do Rio de Janeiro, naqueles anos 80, marcados pelo processo de redemocratização política do país.

Desta forma, pode-se afirmar a existência de uma função histórica que explique o *ato de leitura do passado*. Logo, existe uma *função histórica*, que



especifica a incessante confrontação entre passado e um presente, quer dizer, entre aquilo que hoje permite pensá-los, existe uma série indefinida de *sentidos históricos* (CERTEAU, 1982).

No caso em tela, no esforço de vasculhar, separar, reunir e transformar determinados *objetos* relativos ao processo de implantação do Projeto Aluno Residente, cabe ter em mente os critérios que estão presidindo o recorte teórico-metodológico a que os objetos estão sendo submetidos e, ao mesmo tempo, não perder de vista que os mesmos foram (e são) efeitos da ação de grupos, de lugares e de práticas (datados/as). Da condição oferecida por essa análise, cabe perceber as representações forjadas e, nelas/delas, tornar inteligível o que exprimem do processo de instalação de um modelo de política pública educacional, o que pode vir a ser um importante elemento para desenvolver uma reflexão mais atenta acerca dos *sentidos históricos* produzidos em torno da experiência em destaque.

Trata-se, portanto, de trabalhar, com a possibilidade de apropriação diferenciada dos mecanismos e das matrizes doutrinárias em circulação e dos registros que finalmente tornaram-se *vencedores*, constituindo-se em um esforço de desenvolver um relato da história, que não toma clivagens macroscópicas (o político e o econômico, por exemplo), como únicas categorias explicativas para o fenômeno educacional. Esta opção pode fazer dizer uma *história muda* no que se refere a sujeitos e, acontecimentos tradicionalmente silenciados ou apagados das pesquisas históricas, o que pode colaborar para instituir outras representações da escola, concorrendo para indicar os limites daquelas que trafegam de uma ótica positivada (messiânica) para uma negativada (reprodutora) (GONDRA, 2003).

A investigação opera em um registro bem determinado da história do processo de implantação do Projeto Aluno Residente, intentando praticar uma *história efetiva* deste marco educacional. Em suma, ao analisar o surgimento e a implantação do projeto, pretendeu-se tratá-lo como um acontecimento único, agudo, extremante significativo, ou seja, um marco na história da educação

fluminense e que, por sua vez, é permeado por relações de força, de significados e que colide violentamente com o *status quo* daquele período.

De modo geral, a tradição histórica que trabalha com documentos textuais, argumenta que o testemunho oral não é confiável, pela influência das versões coletivas e retrospectivas do passado. Contudo, como bem observa Bosi (1994), também o registro em documentos pode apresentar lapsos, dependendo da perspectiva com a qual se examina a realidade. E considerando esse viés, para Bosi, a história oficial está carregada de omissões. A revisão do *estado da arte* relativo a determinados períodos históricos desvela lacunas importantes (FARIA, 2008).

Quando analisa a percepção de crianças residentes, Sá Earp (1996), através de uma pesquisa de campos com ex-alunos, verificou que a condição inusitada de morar na escola, produziu uma questão para as crianças residentes: o espaço escolar inclui a “residência” ou a “residência” inclui o espaço escolar?

Tal questionamento se desvela quando Sá Earp (1996, p.17) menciona que “a confusão entre a função pedagógica e a assistência também produz consequências nefastas para as crianças. Comumente os meninos são punidos na “residência” pelos atos indisciplinados cometidos na escola”. A tal ponto que as repreensões com finalidades disciplinadoras, incluem até ameaças de sair da “residência”.

Logo, as mudanças de mentalidade, muitas vezes *crystalizadas*, poderão se dar através da tomada de consciência das rupturas e esquecimentos ocorridos no passado. Através da identificação dos *lugares de memória*, o que pode ocorrer com a ajuda do relato oral, daqueles que ocuparam/ocultaram os espaços escolares, no momento de execução das políticas educacionais fluminenses (FARIA, 1991).

Segundo o Desembargador Siro Sarlan (2009)<sup>18</sup>, o Projeto Aluno Residente do CIEP foi de importância fundamental para a justiça da infância e

---

<sup>18</sup> Entrevista realizada por e-mail em 03 de Dezembro de 2009.

juventude porque antecedeu à própria vigência do Estatuto da Criança e do adolescente (ECA).

Mais uma vez, Siro Darlan (2009) reafirma sua premissa:

Pena que durou muito pouco tempo, mas, sem dúvida foi uma passagem de rara sensibilidade do administrador público no sentido de garantir o direito ao convívio familiar e comunitária em espaço digno para as crianças excluídas de suas famílias de origem. O pior foi o argumento utilizado pelas elites que dirigiam a opinião pública que afirmava ser muito caro o projeto. Hoje pagamos um preço inestimavelmente maior em razão do desprezo a esse programa educacional tão importante na manutenção de um sistema de segurança pública medieval e um sistema penitenciário que nos causa vergonha.

Com o intuito de assinalar os impactos que o PAR causou na vida de “antigos egressos”, a próxima seção analisa as entrevistas coletadas. Ao longo da transcrição das entrevistas com os ex-alunos, ex-diretores e ex-pais sociais, foram definidas categorias centrais, que foram agrupadas em categorias de relevância.

Cabe mencionar ainda algumas das atribuições dos profissionais e dos pais-sociais envolvidos com o Programa Alunos Residentes. Os principais requisitos exigidos dos profissionais, eram a disponibilidade de horário para atendimento das atividades inerentes ao Programa Alunos Residentes (recebimento e entrega dos alunos e visita à residência). Assim como, a participação nos cursos de capacitação oferecidos pelo nível central e, também a indicação pelo E/CRE e/ou pela equipe do Projeto Programas Sociais, não podendo ser funcionário de apoio, mas integrante do magistério.

## CAPITULO IV - FALAS E MARCAS DO PAR

*Mesmo considerando a diversidade de arranjos familiares no plano empírico, a unidade doméstica é, ainda, o grupo mais importante para transmitir capital cultural e para orientar a ação dos filhos na aquisição de capital escolar*

*Romanelli*

*De tudo ficaram três coisas:  
a certeza de que estamos sempre  
começando...  
a certeza de que é preciso  
continuar...  
a certeza de que seremos  
interrompidos  
antes de terminar...  
Façamos da interrupção um  
caminho novo...  
Da queda, um passo de dança...  
Do medo, uma escada...  
Do sonho, uma ponte...  
Da procura, um encontro.*

*Fernando Sabino*

### 4.1 Memórias do PAR

Quanto ao processo de entrevistas, os sujeitos selecionados foram 8 (oito) ex-alunos do PAR, bem como 5 (cinco) ex-professores; 3 (três) ex-diretores; 3 (três) coordenadores do projeto e 2 (dois) ex-pais sociais.

Cabe também salientar que os entrevistados pertenceram e, alguns ainda fazem parte da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME- RJ), embora o Projeto tenha sido gerenciado, tanto pelo município, quanto pelo estado do RJ.

Por outro lado, visando não mencionar os nomes dos referidos entrevistados, optou-se pela utilização de nomes indígenas aos mesmos. Cabe salientar que a opção por nomes indígenas considerou que Darcy Ribeiro<sup>19</sup>, na

---

<sup>19</sup> A obra de Ribeiro abre-se ainda para uma nova perspectiva onde identifica-se o brasileiro com características revalorizadas peculiarmente. Assim, há uma consciência que ainda estamos construindo, o que, para Darcy, é um dos grandes desafios que enfrentamos: o de inventar o humano, com propriedades diferentes, mais solidários e fraternas.

qualidade de antropólogo, escreveu uma vasta obra indigenista, analisando o processo de formação do povo brasileiro.

Os ex-alunos receberam o nome de “Caiubi<sup>20</sup>”, “Iaciara<sup>21</sup>”, “Jaciara<sup>22</sup>”, “Jupi<sup>23</sup>”, “Kerexu<sup>24</sup>”, “Moema<sup>25</sup>”, “Piatã<sup>26</sup>”, “Unaí<sup>27</sup>”, respectivamente. Os ex-professores receberam o nome de “Anajé<sup>28</sup>”, “Butúie<sup>29</sup>”, “Coaraci<sup>30</sup>”, “Itacira<sup>31</sup>” e “Rudá<sup>32</sup>”. Os ex-diretores, os nomes de “Guaraci<sup>33</sup>”, “Irani<sup>34</sup>” e “Jaciaba<sup>35</sup>”. Os três coordenadores receberam o nome de “Cajuru<sup>36</sup>”, “Iramaia<sup>37</sup>” e “Jaci<sup>38</sup>” e os ex-pais sociais os nomes de “Guarabira<sup>39</sup>” e “Yara<sup>40</sup>”.

Importante se faz mencionar que os nomes atribuídos aos entrevistados representam pessoas fortes e ativas.

Para analisar os dados obtidos com as entrevistas, adotou-se os seguintes procedimentos: transcrição das entrevistas dos docentes; leitura recorrente do material; categorização dos relatos e falas; e sistematização dos dados.

Terminado esta etapa, procedeu-se o mapeamento dos discursos, segundo os temas emergentes (sempre guiados pelos objetivos da pesquisa). Esses agrupamentos permitem a apreensão dos significados, a associação de idéias, e a captação da variedade de pensamentos.

---

<sup>20</sup> Do Tupi “Folhas azuis”

<sup>21</sup> Do Tupi “iaci-uaruá” - Espelho da lua

<sup>22</sup> Do Tupi “jassy-ara” - Tempo de luar.

<sup>23</sup> Do Tupi “jupyra” - Roçado

<sup>24</sup> Do Guarani Lua crescente (pronúncia: Cretchu)

<sup>25</sup> Do Tupi “moeê” - Doce, adocicada

<sup>26</sup> Do Tupi “pyatã” - Forte, rijo, vigoroso

<sup>27</sup> Do Tupi “una-í” – Pretinha(o)

<sup>28</sup> Do Tupi “inajé” - Espécie de gavião.

<sup>29</sup> Do Borôro “butúie” - Flecha, taquara

<sup>30</sup> Do Tupi “cuarassy” - Sol, verão.

<sup>31</sup> Do Tupi “itá-syra” - Pedra cortante, afiada

<sup>32</sup> Do Tupi “Rudá” - Deus do amor.

<sup>33</sup> Do Tupi “cuarassy” - Sol, verão.

<sup>34</sup> Do Tupi “eíra-i” - Abelhinha.

<sup>35</sup> Do Tupi “jassy-aba” - Cabelos de lua, raios de luar.

<sup>36</sup> Do Tupi “caá-juru” - Boca do mato

<sup>37</sup> Do Tupi “eíra-maia” - Mãe do mel.

<sup>38</sup> Do Tupi “jassy” - Lua.

<sup>39</sup> Do Tupi “guarabira” - Nome de peixe.

<sup>40</sup> Do Tupi “yjara” - Sereia, mãe d'água.

Os depoimentos foram submetidos à análise hermenêutica dialética. Segundo Minayo (1996, p.231), este tipo de análise "coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir de seu interior e no campo de especialidade histórica e totalizante em que é produzida". E ao valorizarmos o contexto sócio-histórico e remetermos a fala à realidade social, é possível captar a dinâmica e as contradições dos processos sociais, visto que esse método considera os aspectos "extra-discursivos" e os processos de tomadas de decisões. Entretanto, o resultado e a produção de conhecimento são "aproximações da realidade social". Conforme aponta Minayo (1996, p.237), "o produto final de uma pesquisa é sempre provisório é sempre um ponto de vista a respeito do objeto."

De acordo com Lefèvre (2000) considerando-se o quadro da pesquisa empírica, o pensamento, materialmente falando, isto é, como matéria significativa, é um discurso, e sendo esse discurso um resultado previamente desconhecido (pela pesquisa empírica) a ser obtido indutivamente, tal pensamento apresenta-se, indubitavelmente, como uma variável qualitativa, ou seja, como um produto a ser qualificado *a posteriori*, como output, pela pesquisa.

Pelos estudos realizados, acreditamos que a vivência longe dos pais, a situação de risco e a miséria em que se encontravam produza, inicialmente, resistências, dor, negação e fragilidade diante da necessidade de expor as experiências vividas na época. Essa resistência inicial deverá atingir os ex-alunos, dificultando a retirada de informações importantes. Para minimizar esse problema, foi construído um contato empático, solidário, não-julgador, que favoreça a confiança e a exteriorização de sentimentos e emoções, visando o alívio de tensões e elaboração da dor ao relembrar o passado.

Uma observação cuidadosa, atenta aos momentos dos ex-alunos, será uma atitude favorecedora da construção de vínculo (transitório) para a realização do estudo. A qualidade do contato pesquisador-ex-alunos, foi a chave para minimizar as resistências. A formação educacional da pesquisadora, também professora de rede municipal e esposa de um coronel-

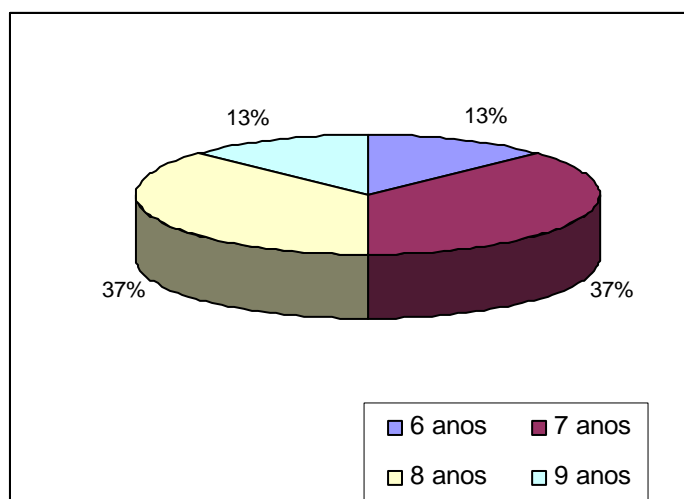
bombeiro, sido um facilitador para tal tipo de manejo.

#### 4.2 - *Marcas do que ficou...*

Após a realização das entrevistas, realizamos uma leitura transversal do seu conteúdo, identificando as categorias de maior relevância, para posterior análise. Quanto aos ex-alunos do PAR, foi possível extrair as categorias centrais desse estudo, as agrupando em categorias de relevância. As categorias foram: Resistência ao abordar o passado; chegada no PAR; violência em família, convivência com os pais sociais e importância do PAR.

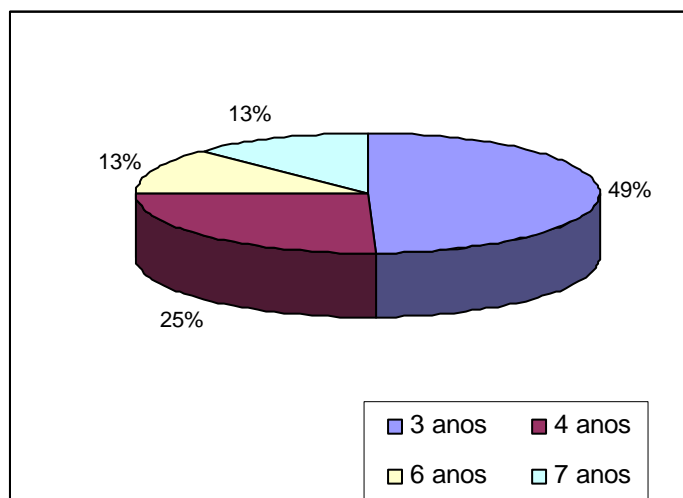
Cabe preliminarmente informar que o tempo que os ex-alunos permaneceram no Projeto Aluno Residente variou de 3 anos a 7 anos. Dos 8 anos entrevistados, 3 (37%) tinham 7 anos de idade quando entraram para o PAR; 3 (37%) tinham 8 anos; 1 (13%) tinha 6 anos e 1 (13%) tinha 9 anos de idade (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Idade que os alunos entrevistados entraram para o PAR



Quanto ao tempo de permanência desses alunos no projeto verificou-se que 4 (49%) permaneceram no PAR por 3 anos; 2 (25%) por 4 anos; 1 (13%) por 7 anos e 1 (13%) por 6 anos (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Tempo de permanência dos ex-alunos no PAR



A resistência ao abordar o passado foi percebida desde o início, devido à dificuldade de conseguir que os ex-alunos relatassem a sua trajetória no referido Projeto. Os que aceitaram falar não queriam se aprofundar muito na temática e, alguns chegaram a mentir seu próprio nome. Em outros casos, as respostas foram bem sucintas, não havendo aprofundamento.

Tal atitude é compreensível, uma vez que abordar o passado, nesse caso, traz de volta sentimentos de dor, sofrimento e desamparo. Esses sentimentos ficam claros na fala de um dos ex-alunos.

“Lembro, lembro, cheguei em situação difícil de viver. Por passar necessidades, meu pai era alcoólatra e minha mãe tinha uma problema na cabeça que tem até hoje. Então não tinha renda, a renda que a gente tinha, o meu pai gastava tudo na bebida, e a gente vivia de ajuda de parente” (**Caiubi**)

Muitos dos ex-alunos mencionaram que foram para o PAR, uma vez que o Conselho Tutelar visitou seu ambiente familiar e verificou que seria melhor que fossem inseridos no Projeto Alunos Residentes. Um ex-aluno inclusive mencionou que todos os irmãos foram levados ao PAR por meio do Conselho Tutelar.



“Eu e mais cinco irmãos, na época e hoje são oito irmãos. E ai nós vivíamos em cinco, então a gente passava muita necessidade. Tinha época em que nos só almoçávamos, que era arroz, feijão e farinha, não tinha café da manhã, não tinha um lanche da tarde, não tinha janta. Então devido a denuncia no Conselho Tutelar, a gente viemos para o PAR, Projeto Aluno Residente. E a gente ficamos, ficamos bastante tempo, a gente tinha alimentação correta e a gente não podia ir final de semana para casa. A gente não podia voltar para casa, o Conselho Tutelar proibiu a gente passar final de semana com nossos pais, que não tinham condições. E a gente ficava de segunda a sexta, na residência e sábado e domingo a gente ia para outra, as vezes a mãe ficava de plantão com a gente final de semana”. **(Caiubi)**

Dois dos ex-alunos entrevistados eram filhos de pais sociais, sendo que uma ficou durante dezoito anos, convivendo com os alunos residentes. As lembranças desses alunos não são tão difíceis, pois a situação era outra, eles estavam com os próprios pais, não eram crianças historicamente excluídas.

“Quando chegava uma outra criança eu dizia Oba! mais um para completar a turma, tinham aqueles também que chegavam encaminhados pelo Conselho Tutelar, ai tinha um certo mistério, ai via o mistério do meu pai, o mistério da coordenadora do Projeto” **(Iaciara)**

Outro tema recorrente é a violência em família, revelando que na sua grande maioria, o Conselho Tutelar optou por levar as crianças para o Projeto Alunos Residentes. Vários foram os relatos dessas situações familiares.

“Já apanhamos, muitas vezes sem motivo. Acordar de manhã com fome e pedir alguma coisa para comer, de tanto a gente ficar pedindo e chorando. Nossos pais ficavam nervosos com aquela situação, pedindo alguma coisa para comer e não tinha para comer e eles batiam na gente. De tanto ficar ali pedindo, pedindo, pedindo, eles queriam agredir a gente, meu pai e minha mãe”. **(Jupi)**

“Começou a ficar meio estranho, então minha mãe tinha que trabalhar e ele achava que minha mãe estava fazendo besteira, na verdade, ela estava batalhando por um espaço, uma oportunidade na vida, para melhorar a condição de vida dela. Esse deve ter sido um dos pontos para que meu pai pudesse ficar diferente com a minha mãe foi gerando um conflito” **(Moema)**

Os sistemas familiares são formados por subsistemas, e estes podem ser considerados segundo seus atributos, suas funções ou sua posição, numa escala hierárquica. Assim sendo, em uma família, há diversos grupos, tais como: os pais, os filhos, as mulheres, os homens, as crianças, os jovens, os adultos, os velhos, os que têm trabalho remunerado, os que não são remunerados, os que estudam etc. Entende-se por família nuclear o grupo formado pelo subsistema parental e/ou conjugal e pelo subsistema filial.

Conforme o tema em pauta, um ou outro desses subsistemas se sobressai e pode exercer maior influência, ou experimentar maior prazer, ou fazer maiores cobranças (ANTON, 2000).

(...) Em um grupo social doméstico que manifesta uma relação cotidiana e significativa, supostamente, de amor e proteção, existe violência familiar quando uma pessoa exerce coação sobre outra, sem que esta possa se proteger, por se encontrar numa situação de submissão. As formas mais freqüentes de manifestação de violência doméstica são a violência conjugal, especialmente contra mulher, seguida da violência física e sexual contra crianças e diferentes castigos aos anciãos (RAVAZZOLA, 1997; AUMANN e ITURRALDE, 2003).

As mulheres são as que correm maiores riscos de sofrer violência em ambientes domésticos e familiares e, segundo as estimativas da OMS, uma em cada quatro mulheres é vítima de abusos sexuais cometidos por seu parceiro ao longo da vida. (...) (...) Considerando que os membros das famílias sempre estão envolvidos nos acontecimentos que ocorrem no âmbito doméstico, e que, ao olhar sistêmico, todos são participantes do contexto, seja ativa ou passivamente, as crianças que convivem com a violência conjugal sofrem suas conseqüências inevitavelmente. Para Almarales (2002), o fenômeno violento, quando produzido no seio da família, adquire um significado especial, uma vez que a unidade familiar aparece como

Corsi (2003) também nos chama atenção para a pouca percepção social sobre o problema, já que essa problemática ocorre na intimidade e é estruturada segundo dois princípios básicos: o da invisibilidade e o da naturalização. O fenômeno não é visto e é tido como natural nas relações familiares. Muitas vezes os filhos são utilizados durante as brigas do casal,

principalmente pelo pai agressivo, que faz com que a mãe sinta-se culpada de qualquer coisa que aconteça aos filhos. As crianças acabam desenvolvendo algumas características, típicas de quem convive com a violência no lar, tais como: vivem com a esperança de que a situação da violência melhore ou termine; mostram-se desesperadas porque não vêem saídas; desenvolvem uma baixa auto-estima; expressam sentimentos de medo, ansiedade, insegurança e incertezas; desenvolvem problemas de autocontrole e condutas exageradas; manifestam dificuldades para concentrar-se; mostram-se dependentes econômica e emocionalmente; (...) (VIDA HUMANA INTERNACIONAL, 2002).

Em contrapartida, duas ex-alunas mencionaram que não sofriam violência por parte dos pais. Em um dos casos o problema era unicamente a miséria em que vivia, o que não deixa de ser uma outra forma violência social, imposta pelo modelo econômico brasileiro.

“Minha vida é miserável no sentido material. Não havia violência, minha mãe nunca ficou com homem que batesse na gente, minha mãe nunca bateu na gente” (**Jaciara**)

“Na verdade, eu participei desse Projeto em um época em que minha mãe saiu do Município de Duque de Caxias e teve que vir para o Rio de Janeiro. Como ela era solteira e tinha três filhos, então ela conseguiu a residência no PAR. A violência que sofri foi porque entrei na briga entre meu pai e minha mãe, então me machuquei, meu pai me machucou me batendo” (**Moema**)

Quanto à convivência com os pais sociais, os ex-alunos entrevistados relatam uma certa dificuldade inicial no relacionamento com os novos pais, mas afirmam que significaram muito para eles, como pode ser observado em seus depoimentos abaixo.

“Eu não era acostumada com eles ainda, então eu não falava nada. No começo para mim foi muito difícil no meu relacionamento com o tio Reis e com a tia Ana, mas com o tempo foi melhorando”. (**Jaciara**)

“Tio Reis representou muito para mim. Ele brincava muito com a gente, mas brigava também. O tio Reis conversava com agente, perguntava como tinha sido o nosso fim de semana.

Apesar dele ser brincalhão, eu tinha um certo temor dele.”  
(**Jaciara**)

“A mãe social era mais amorosa. Já o pai era uma pessoa mais autoritária, ele não era assim uma pessoa muito carinhosa. Ele não agredia, apenas chamava atenção quando via uma coisa errada.” (**Moema**).

Dando prosseguimento, todos os ex-alunos que vivenciaram aquela experiência, assinalaram a importância do PAR na suas vidas.

“O Projeto representou tudo para mim. O Projeto me moldou para eu ser o que sou hoje”. (**Jaciara**)

“O Projeto significou muito para mim, vai ficar marcado em minha vida. Foram praticamente cinco anos lá. Aprendi muita coisa lá dentro. Nunca vou esquecer” (**Caiubi**)

“Hoje eu me sinto uma pessoa realizada. Porque o CIEP foi parte da minha vida, não escondo de ninguém, tenho orgulho porque não só eu como outras pessoas também. Tenho conseguido alguma coisa, melhorar de vida mesmo. Como profissão escolhi o que gosto que é informática. O CIEP foi o pontapé inicial para tudo que eu sou hoje”. (**Moema**)

“No meu caso ajudou muito. Hoje em dia eu trabalho de carteira assinada. Tenho a minha esposa, os meus filhos, tenho a minha casa. Eu paro para analisar no tempo em que eu entrei para a Residência, se eu continuasse no convívio com minha família eu não seria a pessoa que sou hoje, com certeza”.  
(**Piatã**)

“Melhorei como ser humano, pois aprendi a conviver com as diferenças e a aceitar as pessoas como são e também a reconhecer cada um como uma pessoa especial, dotada de aptidões e talentos”. (**Unai**)

Mesmo não sendo um abrigo, o PAR traz algumas características de institucionalização de menores e a preocupação relativa aos efeitos prejudiciais da institucionalização no desenvolvimento e na saúde de um indivíduo. A base de todos estes prejuízos é a impossibilidade de se formar e manter vínculos afetivos, pois estes são um referencial primordial na elaboração da concepção de si e do mundo. É a vinculação afetiva, inclusive, que propicia as estimulações sensorial, social e afetiva fundamentais para que o indivíduo adquira amplas condições de aprendizagem em todas estas áreas. A infância conturbada e privada de laços afetivos fortes traz conseqüências futuras para o

repertório comportamental dos indivíduos, inclusive para sua auto-estima, que pode definir sua forma de relacionamento com o outro e com o mundo em geral.

O que se observou ao longo da pesquisa é que essa impossibilidade de se formar e manter vínculos afetivos é determinada por vários fatores: o elevado número de crianças; o tratamento massificado e despersonalizante, no qual todas as crianças e adolescentes devem fazer as mesmas coisas ao mesmo tempo e nada podem possuir.

No caso específico do PAR, embora as crianças tenham a possibilidade de encontrar seus pais nos fins de semana, ocorre que muitas delas não tem pais, o que propicia uma angústia muito grande por parte da criança.

“... eu sentia muita angústia porque via as outras crianças irem no fim de semana para a casa dos pais e eu não tendo família ficava com os pais sociais, mas o meu maior medo era para onde eu iria depois que crescesse e tivesse que deixar o PAR”

Ao mesmo tempo, muitas crianças do PAR eram proibidas pelo Conselho Tutelar retornar para casa no final de semana, devido à total falta de condições apresentadas por parte da família.

“...a gente tinha alimentação correta e não podia ir no final de semana para casa. O Conselho Tutelar proibiu a gente de passar o final de semana com nossos pais, que não tinham condições. E a gente ficava de segunda a sexta na residência e sábado e domingo a gente ia para outra, as vezes a mãe social ficava de plantão com a gente no final de semana”.

Algumas crianças chegavam ao PAR através do Conselho Tutelar, uma vez que as suas famílias, geralmente monoparentais (nas quais só a mãe está presente) e desfavorecidas economicamente. Muitas, a partir do momento em que chegavam ao PAR, eram proibidas de visitar suas famílias, devido ao total desfavorecimento das mesmas no que tange à questão econômica, como também devido a muitas famílias terem mães e pais sem condições de criar os filhos (alcoólatras, prostitutas), ou também casos de crianças que viviam em ambiente de total violência física ou abuso sexual. Diante disso, passam a

fazer parte de um contingente especial da população: os filhos de ninguém. As famílias, que a princípio pensavam em utilizar o PAR como um colégio interno, ou como simplesmente um local onde os filhos teriam o que comer, desaparecem. As famílias, no entanto, continuam detentoras do pátrio poder e, as crianças nem sequer têm o direito de serem colocadas em uma família substituta.

Apesar da proposta do PAR ser diferenciada, ainda assim percebe-se que existia ainda uma grande negligência em relação à preparação de crianças institucionalizadas, seja para a reintegração com a família de origem, para a colocação em família substituta através da adoção ou em casas-lares (mesmo porque isso não era de sua responsabilidade), ou simplesmente para conhecer, compreender e elaborar a sua história de vida. Consideramos essencial que a criança, como um sujeito de direitos, tenha acesso ao que existe de mais básico ao ser humano: a sua própria história e à sua realidade atual. Desta forma, entendemos que um projeto possa ser desenvolvido para tal intervenção, sendo que este projeto deve ter como base a multidisciplinaridade de ações:

- Conscientizar a criança sobre as reais possibilidades de viver em uma família, com base em dados da realidade atual brasileira.
- Proporcionar à criança e ao adolescente um trabalho de grupo de apoio psicológico que possa constituir um espaço para trabalhar suas questões pessoais, expectativas, fantasias, desejos, perspectivas futuras, idealização de família, conscientização e elaboração de sua história prévia e de seu momento atual.

A seguir, o tratamento metodológico aplicado à transcrição e análise das entrevistas feitas com os ex-professores, também definimos as categorias centrais, agrupando em categorias de relevância. As categorias são as seguintes: Seleção dos alunos residentes, funcionamento do programa,

No que diz respeito à seleção dos alunos residentes:

“O objetivo do Projeto era justamente a integração cultura e melhor dizer a reintegração desse aluno ao lar, que esta em fim desestruturado. Enfim o apoio esse aluno era um apoio temporal, com prazo determinado. Que fazia a avaliação ali anual, durante um ano”. (**Anajá**)

Paralelamente, mencionaram que o aluno residente deve estar na faixa etária dos 7 aos 14 anos e sua permanência no PAR será reavaliada a cada ano. O aluno na faixa etária diferente da citada poderia ser matriculado como residente, ressalvados os pressupostos das portarias de matrícula, no que diz respeito às prioridades legais. Já o ingresso de adolescentes na faixa etária superior a 14 anos ocorria, excepcionalmente, desde que submetido a uma criteriosa análise da equipe do E/CRE, CIEP e Coordenação do Nível Central, sendo sua permanência reavaliada permanentemente.

Os alunos eram oriundos de famílias residentes em comunidades de conflito social, com famílias desestruturadas e com necessidades econômicas também.

Quanto à avaliação do PAR (inclusão social), as falas são controversas:

“Penso que a educação não deveria ficar com a responsabilidade do cuidar, mas sim da escolarização” (**Itacira**)

“Precário por falta de uma estrutura multidisciplinar” (**Coaraci**)

No que diz respeito ao nível de educação:

“Foi produtivo para aqueles com que a família se organizou, porém outras famílias não possuíam de fato condições de ficar com seus filhos” (**Itacira**)

“Os alunos tinham todo o suporte necessário para o aprendizado. Não havia diferença entre o aluno do PAR e o restante dos alunos, pois sempre se buscava a integração entre eles. No CIEP, alguns alunos completaram o segundo grau e constituíram família” (**Coaraci**)

De outro lado, quando questionados se o PAR seria útil atualmente, no sentido da inserção social das crianças em situação de risco, todos entrevistados acreditam que sim, mas apresentam ressalvas como:

“Se tivéssemos mais integração com os Conselhos tutelares e as assistentes sociais) seria bom, uma vez que a parceria na época ficou desarticulada” (**Itacira**)

“Se tiver uma infraestrutura, sim” (**Rudá**)

Paralelamente, no que tange ao que representou o PAR de um modo geral, verificou-se que este propiciou uma maximização da visão de como ligar com as crianças que tem necessidades sociais e que precisam promover para o bem estar social.

“Sim. O Projeto é de muita valia, o problema é quem vai gerenciá-lo. A SME não possui essa vertente diretamente, a inserção se dará ao longo da vida escolar e esses alunos precisam de uma inserção imediata, ou seja, serem retirados de alguma situação de risco, por isso afirmo que a secretaria voltada para este trabalho é a SMAS” (**Coaraci**)

“Os alunos eram verdadeiramente assistidos quando tinham a mãe social para facilitar o processo” (**Itacira**)

Quanto ao depoimento dos ex- diretores destacamos as seguintes categorias: Avaliação do PAR (inclusão social), Avaliação do PAR (nível de educação) e aspectos a serem melhorados.

Em relação à avaliação do PAR no sentido da inclusão social, Guaraci afirmou que,

“Projeto de grande valia com importância fundamental, visto que a proposta é acolher o menor em risco social quando se torna presa fácil do crime, de indivíduos inescrupulosos, levados pela fome, pelo medo, pela busca de proteção, quando a fragilidade e a inocência são usadas para fins ilícitos.

Em seguida, no que se refere à avaliação do PAR e o nível de educação oferecido, analisou que,



“Os alunos tem todo suporte necessário para o aprendizado. Não há diferença entre o aluno do PAR e o restante de EU, sempre se buscava integrá-los.” **(Guaraci)**

Na ocasião destacou alguns aspectos a serem melhorados, como,

“O aumento de residências com mães sociais empenhadas em serem MÃES, dando aos alunos o que faltou (carinho, amor, atenção e limites), mais acesso à informação ocupacional visando o preparo para o futuro”. **(Guaraci)**

“Lazer, preparação da família para receber o aluno de volta” **(Irani)**

Também entrevistamos um casal, que exerceu a função de pais sociais, nesse caso específico 1 (um) pai social e 1 (uma) mãe social, mais uma vez agrupamos em categorias de relevância. As categorias são as seguintes: Relacionamento alunos / pais-sociais e percepção do PAR.

Quanto ao relacionamento alunos / pais sociais, verificou-se que o relacionamento entre os alunos e os pais sociais foi por vezes difícil no começo, entretanto, após uma maior adaptação por parte dos alunos, se desenvolveu um bom ambiente entre eles.

“Os alunos se confidenciavam muito comigo. Teve um menino por acaso, que no final acabou sendo meu afilhado. Logo no início em 1986, peguei uma amizade ótima com a mãe dele. Ele era muito agressivo com a mãe, mas com o tempo, ele foi se abrindo com agente e ele explicou que o motivo da agressividade dele com a mãe não era porque não gostava dela. O problema estava no padrasto, daí ele quis se vingar da mãe”. **(Yara)**

Cabe ainda salientar que a maioria dos pais sociais eram bombeiros sendo selecionados pela Secretaria de Educação.

As atribuições dos pais sociais eram:

- Participar de reuniões, eventos e treinamentos promovidos pelo CIEP, CRE e nível central;
- Participar das atividades comunitárias desenvolvidas no CIEP, nos fins de semana em que estivessem de serviço;

- Manter contato permanente com os responsáveis, equipe de Direção, equipe coordenadora e professores dos alunos residentes;
- Manter bom relacionamento entre si, com os filhos, com os filhos sociais, com os demais segmentos do Programa, com toda equipe e com a comunidade;
- Tratar com igualdade e imparcialidade qualquer questão que envolva a relação entre os próprios filhos e os filhos sociais;
- Cuidar para que a residência esteja sempre em perfeitas condições de limpeza e conservação;
- Cuidar da alimentação, saúde e higiene das crianças e adolescentes orientando-as quanto à necessidade de zelo pelos objetos pessoais e instalações da residência;
- Acompanhar o deslocamento de alunos que estejam, excepcionalmente, sob sua responsabilidade nos finais de semana;
- Encaminhar e acompanhar os alunos para exames de rotina médica, odontológica, se for o caso, inclusive utilizando os serviços da comunidade;
- Cuidar da roupa de banho, cama e vestuário da família e orientar as crianças e adolescentes quanto aos cuidados com suas próprias roupas;
- Orientar a formação de hábitos e atitudes dos alunos residentes;
- Zelar pelo cumprimento do horário escolar dos alunos residentes e sua frequência;
- Orientar as atividades lúdicas, sociais e recreativas, de modo a promover um melhor relacionamento entre o casal, seus filhos e os alunos residentes;
- Verificar as atividades escolares, acompanhando o desempenho dos alunos;

Buscando garantir o bom desempenho junto aos alunos do PAR, através da equipe da ASME-RJ, eram promovidos durante o ano, encontros periódicos de capacitação para os casais sociais. Durante esses encontros eram enfocados assuntos pertinentes à prática do atendimento aos alunos e assuntos que beneficiavam o processo educacional do aluno do PAR como: relações interpessoais, auto-estima, saúde, desenvolvimento da criança e do adolescente, conhecimento e praticidade do Estatuto da Criança e do Adolescente, sexualidade, acompanhamento escolar. Eram trabalhados também situações concretas vivenciadas no dia a dia do ambiente escolar e da família, dificuldades das relações, sistemática do PAR, questões de caráter administrativo e educacional do casal, avaliação e desempenho.

Por fim, seguem trechos das entrevistas realizadas com os coordenadores do PAR, da equipe central do I PEE. Neste caso, consideramos como categorias de relevância: Escolha dos pais-sociais e seleção dos alunos residentes e papel do PAR.

A respeito do processo de escolha dos pais sociais, Iramaia afirmou que,

O programa teve um convênio com a Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros, no início de Programa. Depois esse convênio acabou e quando os CIEPS foram sendo municipalizados, os funcionários de apoio do Município eram indicados para serem pais sociais. Depois de um certo tempo ficou muito difícil, a questão de ter candidato para pais sociais. Houve uma época que houve um convênio junto a Guarda Municipal e aí eles, nós tivemos um convênio que começou no ano de 2001 e foi até 2007. Eles eram Guardas Municipais porque não tinha como a gente pegar pessoas que não tivessem nem um vínculo com a Prefeitura, para ser o casal social. Então de alguma maneira o Guarda Municipal, apesar de não ser funcionário, ele tava ligado a uma instituição que era ligada a Prefeitura. Então você podia acompanhar, e ter um olhar profissional sobre eles e aí a gente fez essa parceria e alguns casais da Guarda foram ser pais sociais. E aí a gente capacitava, acompanhava e aí assim que entrava no Programa era a mesma coisa que fosse funcionário, a gente teve umas 20 residências com Guardas Municipais trabalhando, não necessariamente trabalhando o tempo todo.

Torna-se importante destacar que de acordo com Sá Earp (1996, p.119), no PAR, o marido da mãe social, não é pai social. Desde a concepção do

Projeto, tal situação era prevista: “constituirão uma família sob a responsabilidade de um casal ou de uma senhora...”

Quanto à seleção dos alunos residentes, duas coordenadoras deram seu depoimento, lembrando que na ocasião:

“estabelecemos critérios para seleção dessas crianças, entramos em contato com o Ministério Público, com o Juizado, com todas as Ongs que atuavam com crianças e adolescentes, naqueles Municípios” (**Jaci**)

“Através exatamente dos entendimentos com o Ministério Público da área que encaminhavam para equipe estudar a situação. Foi um outro ganho que nós tivemos, nem o Juizado da Infância e da Juventude, nem o Ministério Público, nem a policia que encaminhava muitos casos para aquela delegacia, de criança e adolescente. Eu acho que usa até hoje”. (**Cajuru**)

Também Importante se faz assinalar que era condição indispensável ao selecionar o aluno residente que este fosse matriculado na rede pública municipal. Além disso, ele deveria apresentar condições mínimas de saúde para convivência com outras crianças e demais pessoas e não estar cumprindo medida sócio educativa.

Por fim, sobre o possível papel do PAR, Iramaia acredita que,

O Programa antecede o Estatuto da Criança e do Adolescente, uma visão fenomenal do Professor Darcy Ribeiro. Ele antecipa essa função do Estado de proteger a criança e nós ficamos com muita dificuldade porque o Estatuto veio, a atuação do Conselho Tutelar, junto com a gente. A atuação do Juizado com a gente, então a gente tinha visita do Doutor Siro Darlan na época. (**Iramaia**)

Cabe ainda mencionar as atribuições das E/CRES (Coordenadorias Regionais de Educação) e as atribuições dos profissionais responsáveis pelo Programa Alunos Residentes no CIEP, como pode ser verificado no quadro 1:

Quadro 1 – Atribuições das E/CRES e dos profissionais responsáveis pelo Programa Alunos Residentes no CIEP

Atribuições das E/CRES	Atribuições dos profissionais responsáveis pelo PAR no CIEP
Promover treinamento periódico envolvendo os diversos segmentos do PAR;	Conhecer o Programa e as atribuições dos diferentes segmentos, zelando pelo cumprimento das mesmas;
Conhecer o PAR nos seus diferentes segmentos, zelando pelo cumprimento da sua filosofia;	Coordenar o Programa, num trabalho integrado com a direção do CIEP, E/CRE e nível central, acompanhando seu desenvolvimento;
Coordenar o PAR num trabalho integrado com o nível central, acompanhando seu desenvolvimento em todas as etapas;	Manter contato permanente com a equipe da E/CRE;
Manter contato permanente com a Equipe de Programas Sociais;	Manter atualizado o fluxo de informações em todos os níveis;
Manter atualizado o fluxo de informações em todos os níveis;	Comparecer as reuniões e treinamentos promovidos pela equipe central e intermediária;
Elaborar e enviar o relatório das atividades e os quadros referentes ao PAR;	Manter atualizado os documentos referentes ao Programa e dos alunos;
Cumprir os prazos determinados para a entrega de qualquer documento e/ou prestar esclarecimentos sempre que necessário;	Participar de todas as reuniões realizadas no CIEP, a fim de garantir um espaço para o Programa;
Comparecer às reuniões promovidas pela equipe central;	Acompanhar e orientar a distribuição da alimentação dos residentes;
Participar e/ou coordenar reuniões;	Verificar a necessidade de material e supervisionar a distribuição do mesmo na residência;
Participar do processo de seleção dos pais sociais;	Divulgar o Programa junto à comunidade escolar com vistas à busca de parcerias;
Orientar os professores responsáveis no que se refere à solução dos problemas que deram origem à necessidade da residência, visando o retorno dos alunos aos seus núcleos familiares;	Promover o entrosamento entre os segmentos do Programa;
Subsidiar a atuação dos profissionais responsáveis com relação a atuação dos pais sociais;	Promover reuniões com os segmentos, sistematicamente: casal, alunos, responsáveis e direção;
Promover a integração entre os segmentos do Programa;	Promover a avaliação constante do processo de desenvolvimento do Programa, bem como das atividades e do desempenho de todos os segmentos;
Promover a avaliação constante do processo de desenvolvimento do Programa, bem como das atividades e do desempenho de todos os envolvidos;	Comparecer a treinamentos relativos à operacionalização do PAR;
Orientar o fornecimento da alimentação nas residências;	Elaborar e encaminhas à equipe intermediária o plano de ação anual e o relatório de avaliação mensal;
Buscar e distribuir os recursos previstos para o PAR, coordenando a utilização dos mesmos;	Inventariar as condições de habitabilidade do imóvel e os bens móveis
Manter contato permanente com os Conselhos Tutelares visando buscar soluções para questões dos alunos residentes;	

Ao fim e ao cabo, assinalamos que, uma categoria também recorrente foi a análise do PAR enquanto um programa preventivo, uma vez que todas as crianças selecionadas encontravam-se em situação de risco.

O modelo de educação historicamente fundado na visão de infância desvalorizada, não considerava os desejos da criança, fazendo da resignação a virtude essencial. Valorizam-se a disciplina, a obediência da criança e o seu respeito pelos adultos. Ao indivíduo, tudo era explicado no seio da família; a autoridade paterna tinha razões indiscutíveis, não sendo permitido aos filhos exercer crítica em torno dela.

Assim sendo, cabia à família assegurar conforto e proteção aos seus membros, a herança era uma razão fundamental de obediência à autoridade familiar. Dessa forma, a família estabelecia os modelos sociais, normas sociais de comportamento e explicava a seus membros de forma direta ou indireta, o que é a sociedade, como funciona e quais os deveres dos cidadãos. Dentre outros fatores, devido a esse enfoque “sagrado” do espaço doméstico, o estudo das relações violentas entre pais e filhos sempre é tratado com certo pudor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da presente investigação, podemos assinalar que o PAR foi um projeto inovador na área da educação pública, uma vez que antecipou-se às disposições do ECA, 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.

Tal proposta educativa de assistência foi uma possibilidade que abriu caminhos para o rompimento da situação de crianças nas ruas e/ou internações em estabelecimentos de modelo asilar. A intenção do PAR foi incluir na escola, crianças em situação de risco social, com sérias dificuldades familiares considerando, sobretudo, ser este, o seu espaço de direito.

O referido projeto abrigou de fato, como a investigação comprova, 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 término das atividades escolares (às 6as. Feiras), as mães retiravam seus filhos e os devolviam às 7 horas da manhã de 2ª feira, garantindo-se assim a convivência familiar e comunitária daquelas crianças e adolescentes e, este foi um diferencial no projeto, o não rompimento com os laços familiar.

Também no II PEE foram incorporados ao Projeto professores e pedagogos, lotados no CIEP, para acompanharem às solicitações do Ministério Público local ou do Juizado, e encaminhá-las à equipe responsável, para estudo da situação social das famílias e/ou responsáveis das crianças.

Ao mesmo tempo nenhum encaminhamento dos órgãos competentes na área da criança e do adolescente, se concretizou à 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 PEE (I e II), 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. A diminuição da convivência das crianças com seus familiares possibilita que os momentos ruins vivenciados no contexto familiar sejam atenuados, fazendo com que essas relações sejam, neste momento, consideradas satisfatórias.

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 que, frente às situações adversas a que as crianças estavam expostas. Percebe-se que para as crianças entrevistadas, a falha ou mesmo a ausência de apoio familiar faz com que o apoio fornecido pelos pais sociais seja mais valorizado.

Por outro lado, o papel do PAR vai além do que suprir as necessidades materiais dessas crianças, proporcionando confiança, segurança e a possibilidade de compartilhar sentimentos, operando como um fator de proteção. A pesquisa também que a importância do apoio instrumental às crianças inseridas no PAR, vinculado à privação material que poderiam ter vivenciado.

O que se observa ainda é que as meninas se expressaram um pouco melhor do que os meninos acerca do PAR e essa diferença pode ser atribuída a uma característica feminina em relação a expressar sentimentos, visto que a identidade masculina é alicerçada sob outras competências, como força, vigor físico e competitividade. Deste modo, os meninos são socialmente estimulados a não expressar sentimentos, uma vez que tal comportamento estaria associado à fraqueza, por exemplo. As meninas apontaram maior média de contatos satisfatórios e de conflitos, sendo essas diferenças significativas.



Relataram também maior freqüência de conflitos e rompimentos no aspecto familiar do que os meninos.

Outro aspecto destacado é que as crianças residentes tinham condições de moradia extremamente precárias, geralmente casas de poucos cômodos, onde conviviam muitas pessoas. Ainda que sejam diversos os motivos que trouxeram as crianças para a “residência”, todos contêm traços de natureza socioeconômica.

Para várias crianças residentes, o CIEP representava um internato, uma vez que é comum em famílias de pobreza, a inserção dos filhos em instituições do Estado. No universo social do PAR as estratégias de criação das crianças são semelhantes, uma vez que por diversas vezes já tinham sido enviados para morar com parentes e conhecidos e outros já tinham sido colocados em abrigos ou internatos.

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 e a ausência de surras são pontos positivos do Projeto. Por outro lado, algumas questões precisam ser levantadas e discutidas, com o intuito de avançar o conhecimento sobre práticas de políticas de atendimento que precisam da assistência do Estado.

No PAR existiu articulação positiva entre a assistência e a educação, o que nos levou a perceber no atendimento realizado com assistentes sociais. Percebe-se nas falas dos entrevistados, a motivação que o Projeto Alunos Residentes atendeu a possibilidade de superar as condições de vida nas áreas como: educação, trabalho, esporte, saúde, cultura e lazer, do ponto de vista das crianças atendidas.

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 de risco da marginalidade e da violência em que viviam essas crianças.

Hoje, o Projeto Alunos Residentes, ainda está ativo, mas sem muita representatividade, seu objetivo inicial, de inserir e permanecer com seus alunos desassistidos no campo educacional não está ativo, pois não existe mais o olhar de assistência e educação caminhando em prol da educação emancipatória.

Por fim, a pesquisa assinala um descaso por parte do Estado em desempenhar suas funções primordiais de proteção integral à criança e adolescente. Apesar de alguns esforços, ainda existem falhas no sistema educacional, principalmente no modelo de escola pública, muitas vezes elitista.

Os direitos previstos independentemente de etnia, gênero, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional, posição social e econômica, impedimentos físicos ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais; contexto sócio cultural em que se encontram crianças e adolescentes que, em sua grande maioria, desassistidos pelos familiares, necessitam das intervenções do Estado na proteção de seus direitos fundamentais.

Crianças e adolescentes em "situação de rua" representam o resultado de um processo de exclusão social a que está submetida grande parte da população brasileira. As desigualdades sócio econômicas formam bolsões de pobreza em torno dos centros produtivos como a cidade do Rio de Janeiro. Tal visão crítica deve embasar futuras pesquisas e os profissionais e/ou agentes sociais que se dedicam ao atendimento às crianças e aos adolescentes em situação de risco. Desta forma, contribuindo para seu desenvolvimento digno como cidadão, sob pena de entregarmos a tutela dessas crianças ao desespero e ao crime.

Assim, queremos ressaltar que os sentidos construídos por esses jovens não são generalizáveis devido à especificidade do Projeto Alunos Residentes. Apesar disso, gostaríamos de destacar que iniciativas como esta podem ser

“um dos” caminhos para evitar a marginalidade do jovem, possibilitando seu acesso ao acervo cultural de nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.F. *Inovações metodológicas: seus caminhos e descaminhos*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, UERJ, 1991.

ALMARALES, I. R. *Hacia una investigacion sobre proteccion juridica de la familia y el menor*. Publicaciones cubanas, 2002.

ALVES, P. B. *O brinqueado e as atividades cotidianas de crianças em situação de rua*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 1998.

ALVES, P. B., KOLLER, S. H., SILVA, A. S, REPPOLD, C. T., SANTOS, C. L., BICHINHO, G. S., PRADE, L. T., SILVA, M. R. & TUDGE, J. *A construção de uma metodologia observacional para o estudo de crianças em situação de rua: Criando um manual de codificação de atividades cotidianas*. Estudos de Psicologia, 2, 289-310, 1999.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZAJDER, F. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALVIM, M. R. B.; VALLADARES, L. P. *Infância e sociedade no Brasil: Uma análise da literatura*. BIB: Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais. São Paulo, v. 26, p. 3-37, 1998.

ALVIM, Maria Roselene; VALADARES, Licia do Prado. *Infância e Sociedade no Brasil: uma análise da literatura*. In: ANPOCS-BIB/Boletim Informativo de Ciências Sociais, Rio de Janeiro: Vértice, 2º sem. (nº 26), 1994.

ANECI ROSA, C. S., BORBA, R. E. S. R. & EBRAHIM, G. J. *The street children of Recife: A study of their background*. Journal of Tropical Pediatrics, 38, 34-40, 1992.

ANTON, J. L. C. *A escolha do cônjuge*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ANTONUCCI, T. C., & JACKSON, J. S. Social support, interpersonal efficacy and health: A life course perspective. In L. Carstensen & B. A. Edelstein (Eds.), *Handbook of clinical gerontology* (pp. 291-311). New York, USA: Pergamon Press., 1987.

APTEKAR, L. *Colombian street children: Their natural health and how they can be served*. International Journal of Mental Health, 17, 81-104, 1988.

APTEKAR, L. *Characteristics of street children of Colombia*. Child Abuse and Neglect, 13, 427-437, 1989.

APTEKAR, L. *Crianças de rua nos países em desenvolvimento: Uma revisão de suas condições*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, 153-184, 1996.

ARPINI, D. *Violência e exclusão: Adolescência em grupos populares*. São Paulo, Brasil: EDUSC, 2003.

ARROYO, Miguel. *Reflexões sobre a idéia de escola pública de tempo integral*, São Paulo, 1988.

AUMANN, V.; ITURRALDE, C. La construcción de los géneros y la violencia doméstica. In: CORSI, J. (Comp.) *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico*. Buenos Aires: Paidós, 2003.

BANDEIRA, D., KOLLER, S., HUTZ, C. & FOSTER, L. *O cotidiano dos meninos de rua de Porto Alegre*. Anais do XVII International School Psychology Congress, Tomo II (pp. 133-134). Campinas, São Paulo, 1994.

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

BAZILIO, L.C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

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.

\_\_\_\_\_. *A escola no Brasil de Darcy Ribeiro*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

BRANDÃO, Zaia. *A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática*. Educação & Sociedade, Campinas (SP), n. 32, p. 116-129, 1992.

BRITO, R. C. *Uso de drogas entre meninos e meninas em situação de rua: Subsídios para uma intervenção comunitária*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS., 1999.

BRANDÃO, Zaia. *A escola de 1º grau em tempo integral: "as lições da prática"*. In: Revista Educação e Sociedade nº 32. São Paulo: Cortez, abril de 1989. p. 116-129.

BRITO, R., & KOLLER, S. H. Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. In A. M. Carvalho (Ed.), *O mundo social da criança: Natureza e cultura em ação* (pp. 115-129). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo, 1999.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas, 1996.

CABEZUDO, Alicia. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs). *Cidade educadora*. São Paulo: Cortez, 2004.

CÂMARA, M.F.B.; MORAES, M.M.; MEDEIROS, M.; FERRIANI, M.G.C. Aspectos da assistência prestada a crianças e adolescentes em situação de rua no município de Goiânia. *Revista Eletrônica de Enfermagem*. Goiânia, v.3, n.1, 2000.

CAMINHA, R. M. *A violência e seus danos à criança e ao adolescente*. Em AMENCAR. *Violência doméstica*. Brasília: UNICEF, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. *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.

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

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p.51-53, abr.2009.

CAVALIERE, A.M.V.; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; (organizadoras). *Educação Brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CECCONELLO, A. M., DE ANTONI, C. & KOLLER, S. H. *Práticas educativas, estilos parentais e o abuso físico intrafamiliar*. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54, 2003.

CERTEAU, M. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CERQUEIRA-SANTOS, E. C. *Um estudo sobre a brincadeira entre crianças em situação de rua*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2004.

COELHO, L. M. C. C. *Escola de horário integral: por que não?* Revista Presença Pedagógica, n. 15, 1996.

\_\_\_\_\_. *História(s) da educação integral*. Em aberto, Brasília, v.22, n.80, p.83-96, abr 2009.

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

CORREA, Mariza. *A revolução dos normalistas*. Cadernos de Pesquisa, SP (66): 13-24.

CORSI, J. La violencia en el contexto familiar como problema social. In: CORSI, J. (Comp.) *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico*. Buenos Aires: Paidós, 2003.

COSTA, Marly Abreu. *Comparação das estimativas do custo/aluno em dois CIEPs e duas escolas convencionais no município do Rio de Janeiro*. Educação e Sociedade nº 40, 1991, pp. 486-501.

\_\_\_\_\_. *Qualidade de ensino: a escola pública de tempo integral em questão*. Doutorado em educação. Faculdade de Educação UFRJ, 1994.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. *Infância, juventude e política social no Brasil*. São Paulo, São Paulo, Editores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 1991.

\_\_\_\_\_. Entrevista, 2005. Disponível em: [http://www.risolidaria.org.br/vivalei/biblioteca/view\\_livro.jsp?v=200404160010](http://www.risolidaria.org.br/vivalei/biblioteca/view_livro.jsp?v=200404160010) Acesso em 15 de Janeiro de 2010.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1991.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

EBOLI, Terezinha. *Uma experiência de Educação Integral* - Centro Educacional Carneiro Ribeiro. 4ª edição. RJ: Gryphus, 2000.

EINSENSTEIN, Evelyn; SOUZA, Ronald P. *Situações de Risco à Saúde de Crianças e Adolescentes*. Petrópolis: Cenespa, 1993.

EMERIQUE, Raquel. *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.

ERIKSON, Erik, H. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em <http://www>.

FARIA, L. *CIEP: a utopia possível*. São Paulo: Livro do Tatu, 1991.

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.

FONSECA, C. *Mãe é uma só? Reflexões em torno de casos brasileiros*. Psicologia USP, 13, 49-68, 2002.

FORACCHI, M.M. *A participação social dos excluídos*. São Paulo: Hucitec, 1982..

FORSTER, L. M. K., BARROS, H. M. T., TANNHAUSER, S. L. & TANNHAUSER, M. *Meninos na rua: Relação entre abuso de drogas e atividades ilícitas*. Revista da ABP-APAL, 14, 115-120, 1992.

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

FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO (FUNDAR). Disponível em <http://www.fundar.org.br> Acesso em: 21 de Julho de 2009.

GARMEZY, N., & MASTEN, A. Chronic adversities. In M. Rutter, E. Taylor & L. Herson (Eds.), *Child and adolescent psychiatry* (pp. 191-207). Oxford, UK: Blackwell, 1994.



GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GHIRALDELLI Junior, Paulo. *História da Educação*. SP: Cortez editora, 1991.

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.

GONDRA, José Gonçalves & MAGALDI, Ana Maria. *A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.

GUARÁ, Isa Maria 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.

HECHT, T. *At home in the street*. Street children of northeast Brazil. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

HOPPE, M. *Redes de apoio social e afetivo de crianças em situação de risco*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil, 1998.

JUNGES, Clarice. *A cidade-mãe e sua prole: estudo das representações dos educadores e meninos de rua de Londrina*. Londrina, 1994.

KOLLER, S. H. *A escola, a rua e a criança em desenvolvimento*. Em Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional: Saúde e qualidade de vida* (pp. 159-176). São Paulo: Alínea, 2001.

KOLLER, S. H. & HUTZ, C. S. *Meninos e meninas em situação de rua: Dinâmica, diversidade e definição*. Coletâneas da ANPEPP: Aplicações da Psicologia na Melhoria da Qualidade de Vida, 1, 11-34, 1996.

KRAMER, Sonia. *CIACs: falácias, equívocos e tentações*. Educação e Sociedade, nº 40, 1991, p. 461-474.

LEAL, Maria Cristina. *Práticas clientelísticas e recursos públicos para a educação de primeiro e segundo graus*. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação, UFRJ, 1991.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 15 de junho de 2009.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. Os novos instrumentos no contexto da pesquisa qualitativa. In: *O Discurso do Sujeito Coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa*. Fernando Lefèvre, Ana Maria Cavalcanti Lefèvre, Jorge Juarez Vieira Teixeira (Org.) Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LEONARDOS, A. C. *Oportunities to learn academic skills in the brazilian public schools: a comparative case study*. (Tese de doutorado) Stanford: Universidade de Stanford, 1991.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso das produções acadêmicas de alunos de CIEP (representativo da proposta original) e de escola convencional*. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro : CAPES/UFRJ, 1992.

LEPRE, Rita M. *A Adolescência e a Construção da Identidade*. Disponível em: <http://www.sociologia.org.br>. Acesso em 09 novembro 2009.

LESCHER, A.D.; GRAJGER, B.; BEDON, G.; AZEVEDO, L.N.; PERNANBUCO, M.C.A.; JÚNIOR, N. C. *Crianças em situação de risco social: limites e necessidades da atuação do professor de saúde*, 2004.

LIMA, V. M. *CIEPs: a re-invenção da escola pública? (um estudo de caso)*. (Dissertação de mestrado) Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1988.

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.

MACIEL, C., BRITO, S. & CAMINO, L. *Caracterização dos meninos em situação de rua de João Pessoa*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 10, 315-334, 1997.

MARTINS, R. A. *Censo de crianças e adolescentes em situação de rua em São José do Rio Preto*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 9, 101-122, 1996.

MASTEN, A., & GARMEZY, N. Risk, vulnerability and protective in developmental psychopathology. In B. Lahey & A. Kazdin (Ed.), *Advances in clinical child psychology* (pp. 1-52), New York, USA: Plenum Press, 1985.

MATTOS, C.L.G. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. Rio de Janeiro: UERJ, 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.

MAYER, L.R. *Rede de apoio social e afetivo e representação mental das relações de apego de meninas vítimas de violência doméstica*. Porto Alegre, 2002.

MEDEIROS, M. *Percepções dos atores sociais que coordenam programas de atenção às crianças e aos adolescentes em situação de rua no município de Ribeirão Preto (SP)*. Ribeirão Preto, 2005, 80p. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto.

MENANDRO, H. *Depoimento a Helena Bomeny em 19 de setembro de 2006*. Rio de Janeiro, CPDOC/FGV, 2006.

MENDONÇA, Ana Waleska. *Universidade e formação de professores: uma perspectiva integradora. A Universidade de Educação de Anísio Teixeira (1935-1939)*. Tese de Doutorado. Departamento de Educação da PUC-Rio, 1993.

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, Ana Chrystina Venancio. *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.

\_\_\_\_\_. *Monumento à educação: escola pública de tempo integral*. Revista do Rio de Janeiro, ano II, n. 3, p.52-60, 1994.

\_\_\_\_\_. *Postal card of the democratisation of teaching: full-time state school of Rio de Janeiro*, INTERNATIONAL STANDING CONFERENCE FOR THE HISTORY OF EDUCATION, 23. Universidade de Birmingham, Julho de 2001.

\_\_\_\_\_. *Escolas na Vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987)*. Estudos Avançados, 15(42), 2001.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOLL, Jacqueline. *Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral?* In: TV ESCOLA. Salto para o futuro: educação integral, ano XVIII, boletim 13, agosto de 2008.

MOREIRA, A.F.B. *Propostas curriculares alternativas: limites e avanços*, Educação e Sociedade, Campinas, v. 21, n. 73, dez 2005.

NEWCOMB, M. *Social support and personal characteristics: developmental and interactional perspective*. Journal of Social and Clinical Psychology, 9, 54-68, 1990.

NUNES, C. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Tese de Doutorado, PUC, Rio de Janeiro, 1991.

\_\_\_\_\_. Quando a casa vira escola: a modernidade pedagógica no Brasil. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2009.

OLIVEIRA, C.A. *CIEP: modelos subjacentes de uma escola que estão fazendo escola*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, UFRJ, 1991.

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/partido/historia.asp>. Acesso em 25 de setembro DE 2009.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 2ª edição. SP: Edições Loyola, 1985.

PANÚNCIO, Maria Paula. *Crianças e adolescentes em situação de risco: entendendo a opção pela vida de rua*. Dissertação de mestrado. Universidade estadual de Campinas, 1995.

PARADA, C. O acolhimento revisitado. In: PARADA, C. *Drogas e Pós-modernidade – prazer, sofrimento, tabu*. V.1, Rio de Janeiro, Editora UERJ, 2003.

PARO, Victor Henrique. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo, Cortez, 1988.

PERISSÉ, Vanda Lúcia S. *Análise da evasão de alunos de um CIEP para escolas de horário parcial*. Faculdade de Educação, UFRJ [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro, 1994.

PESCE, R., ASSIS, S., SANTOS, N., & OLIVEIRA, R. *Risco e proteção: Em busca de um equilíbrio promotor de resiliência*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 20, 135-143, 2004.

PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PINO, Angel. A questão do menor e o significado da infância na sociedade burguesa. In: *Educação e Sociedade*, IX, dez, 1987, pp.32-49.

PIRES, Gisele Brandelero C. *Escola pública integrada: as impressões dos professores e especialistas das escolas de Blumenau – SC*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, 2007.

POLETO, M., KOLLER, S. H. & WAGNER, T. C. *Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: Uma visão em perspectiva*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 20, 241-250, 2004.

PTACEK, J. T. The role of attachment in perceived support and the stress and coping process. In G. R. Pierce, B. R. Sarason, & I. G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and family* (pp. 495-520). New York, USA: Plenum Press, 1996.

RAFFAELLI, M., KOLLER, S. H., KUSCHICK, M. REPPOLD, C., KRUM, F. BANDEIRA, D. & SIMÕES, C. *Gender differences in Brazilian street youth's family circumstances and experiences on the street*. Child Abuse Neglect, 24,1431-1441, 2000.

RAVAZZOLA, M. C. *Histórias infames: los maltratos en las relaciones*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

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

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

\_\_\_\_\_. *O Novo Livro dos CIEPs*. Informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro, Brasília : Gabinete do senador Darcy Ribeiro, 1991.

\_\_\_\_\_. *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.

RIZZINI, I. *Deserdados da sociedade: Os "meninos de rua" da América Latina*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1995.

RIZZINI, I., & RIZZINI, I. *A institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, Brasil, 2004.

ROCHA, M. B. M. *Paradigmas do moderno em educação: Francisco Campos e Anísio Teixeira*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 94, p. 34-42, ago. 1995.

RUTTER, M. *Psychosocial resilience and protective mechanisms*. American Journal Orthopsychiatry, 57, 316-331, 1987.

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

\_\_\_\_\_. *Infância, pobreza e educação: o projeto alunos residentes em CIEPs*. In FRANCO, Creso & KRAMER, Sônia. Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores. Rio de Janeiro, Raval, 1997, p. 181-200.

SAMUELSSON, M., THERNLUND, G., & RINGSTRÖM, J. *Using the five map to describe the social network of children: A methodological study*. International Journal Behavioral Development, 19, 327-345, 1996.

SANTANA, J. P. *Instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua: Objetivos atribuídos por seus dirigentes e pelos jovens atendidos*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2003.

SILVA, Rose Neubauer et alii. *O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino*, Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa, nº 84, 1993, p. 5-16.

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.

SPOSITO, Marília Pontes. *Escola pública e movimentos sociais*. São Paulo, Revista da ANDE, n. 7, p. 15-20, 1984.

STEINBERG, L. *Adolescence*. New York: McGraw-Hill, 1993.

STOCK, Suzete de Cássia Volpato. *Entre a paixão e a rejeição: A trajetória dos CIEPs no Estado de São Paulo – Americana*. Universidade Estadual de Campinas, 2004.

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

\_\_\_\_\_. *Educação não é privilégio*, São Paulo, Ed. Nacional, 1959.

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

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

VASCONCELOS, M. M. P. *Família, trabalho e drogas: Estudo exploratório da representação dos meninos de rua na cidade de João Pessoa sobre as suas condições de vida*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 1996.

VERGARA, Sylvia C. *Projetos e Relatórios em Pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas, 2006.

VIANA FILHO, Luis. Anísio Teixeira: a polêmica da educação. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira, 1990.

XAVIER, Libânia. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE/Inep/MEC (1950-1960)*. Bragança Paulista: Ifan/ Cdaph/Edusf, 2000.

YUNES, M. A. M.; ARRIECHE, M. R. O.; TAVARES, M. F. A. *Meninos(as) em situação de rua na cidade de Rio Grande: Vida na rua e vida na instituição*. Momento, Rio Grande, v. 10, p. 131-142, 1997.

WILLS, T, BLECHMAN, E., & MCNAMARA, G. *Family support, coping and competence*. In M. Hetherington & E. Blechman (Eds.), *Stress, coping and resiliency in children and families* (pp. 107-133). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum, 1996.

YUNES, M. A., MIRANDA, A. T., & CUELLO, S. S. Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In S. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenções no Brasil* (pp. 197-218). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo, 2004.

**ANEXO 1****ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM EX-ALUNOS**

Idade: .....

Formação: .....

- 1) Com que idade começou a estudar no PAR?
- 2) Qual era a sua percepção acerca do ensino dado?
- 3) A convivência nesse grupo era satisfatória?
- 4) Quanto tempo fez parte desse programa?
- 5) Mencione aspectos positivos sobre o projeto.
- 6) Mencione aspectos que poderiam ser melhorados com relação a esse projeto.
- 7) Acredita que se não tivesse participado desse programa, você teria tido condições de estudar?
- 8) Você credita a esse projeto alguma melhoria na sua vida?
- 9) Você acha que atualmente esse projeto seria útil para a inserção social das crianças em situação de risco?
- 10) Depois que saiu do PAR, você conseguiu dar prosseguimento aos estudos? Onde?
- 11) Você está trabalhando no momento? Em que?
- 12) Você se considera bem sucedido profissionalmente?



**ANEXO 2****ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM EX-DIRETORES E COORDENADORES  
DO PROJETO ALUNOS-RESIDENTES**

Nome: .....

- 1) Em que ano começou a trabalhar no Projeto Alunos-Residentes
  
- 2) Como avalia o Projeto Alunos-Residentes no que tange a inclusão social de crianças em situação de risco?
  
- 3) Como avalia o Projeto Alunos-Residentes no que tange ao nível de educação?
  
- 4) A convivência com os alunos-internos era satisfatória?
  
- 5) Quanto tempo fez parte desse programa?
  
- 6) Mencione aspectos positivos sobre o projeto.
  
- 7) Mencione aspectos que poderiam ser melhorados com relação a esse projeto.
  
- 8) Soube de algum aluno que conseguiu se destacar nos estudos e profissionalmente após ter saído do Projeto?
  
- 9) Você acha que atualmente esse projeto seria útil para a inserção social das crianças em situação de risco?

**ANEXO 3****ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM EX-PAIS-SOCIAIS DO PROJETO ALUNOS-RESIDENTES**

Nome: .....

- 1) Quanto tempo fez parte do Projeto Alunos-residentes na qualidade de pai/mãe social?
- 2) Quais eram as atribuições dos pais-sociais nesse projeto?
- 3) Como era a convivência dos alunos com os pais-sociais?
- 4) A maioria dos alunos tinham pais ou eram meninos de rua?
- 5) Acredita que esse projeto cumpriu o papel de inserir essas crianças tanto no aspecto social como educativo?
- 6) Mencione aspectos positivos sobre o projeto.
- 7) Mencione aspectos que poderiam ser melhorados com relação a esse projeto.
- 8) Você acha que atualmente esse projeto seria útil para a inserção social das crianças em situação de risco?