



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ROSIANE DE FÁTIMA PEREIRA DUTRA

**O FUTURO NO PASSADO: A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO BÁSICA (EMEB) NOSSA SENHORA DOS PRAZERES DO CENTRO
DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE (CAIC) NOSSA
SENHORA DOS PRAZERES DE LAGES (SC) NA PERSPECTIVA DO TEMPO DE
PERMANÊNCIA (1992-2012)**

LAGES (SC)

2013

ROSIANE DE FÁTIMA PEREIRA DUTRA

**O FUTURO NO PASSADO: A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO BÁSICA (EMEB) NOSSA SENHORA DOS PRAZERES DO CENTRO
DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE (CAIC) NOSSA
SENHORA DOS PRAZERES DE LAGES (SC) NA PERSPECTIVA DO TEMPO DE
PERMANÊNCIA (1992-2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Professora Doutora Maria de Lourdes Pinto de Almeida.

LAGES (SC)

2013

Ficha Catalográfica

Dutra, Rosiane de Fátima Pereira.

D978f O futuro no passado: a organização da escola municipal de educação básica (EMEB) Nossa Senhora dos Prazeres do centro de atenção integral à criança e ao adolescente (CAIC) Nossa Senhora dos Prazeres de Lages (SC) na perspectiva do tempo de permanência (1992-2012) / Rosiane de Fátima Pereira.-- Lages (SC), 2013.
138f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto
Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da
Universidade do Planalto Catarinense.

Orientadora: Maria de Lourdes Pinto de Almeida.

(Elaborada pelo Bibliotecário José Francisco da Silva - CRB-14/570)

ERRATA

DUTRA, Rosiane de Fátima Pereira. **O Futuro no Passado:** a organização da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Nossa Senhora dos Prazeres do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) Nossa Senhora dos Prazeres de Lages (SC) na perspectiva do tempo de permanência (1992-2012) Lages, SC, 2013. 138f.

Onde se Lê (p. 4 – Folha de Rosto:aprovação; p. 5 – Ata de Aprovação de Dissertação):

RECONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DO CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE (CAIC) NOSSA SENHORA DOS PRAZERES DE LAGES (SC) A PARTIR DAS PROPOSTAS QUE AMPLIARAM O TEMPO DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NA ESCOLA (1992-2012)

Leia-se:

O FUTURO NO PASSADO: A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA (EMEB) NOSSA SENHORA DOS PRAZERES DO CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE (CAIC) NOSSA SENHORA DOS PRAZERES DE LAGES (SC) NA PERSPECTIVA DO TEMPO DE PERMANÊNCIA (1992-2012)



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

**“RECONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DO CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA
E AO ADOLESCENTE (CAIC) NOSSA SENHORA DOS PRAZERES DE LAGES (SC) A
PARTIR DAS PROPOSTAS QUE AMPLIARAM O TEMPO DE PERMANÊNCIA DOS
ESTUDANTES NA ESCOLA (1992-2012)”**

Dissertação submetida ao colegiado do
Programa de Pós-Graduação *Stricto
Sensu* em Educação – Mestrado
Acadêmico em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação, na Linha de Pesquisa
Políticas e Processos Formativos em
Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 16/12/13

Profª. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Orientadora)

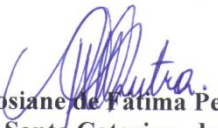
Prof. Dr. Leandro Rogério Pinheiro (Examinador Externo – UFRGS)

Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan (Examinador Externo – UFSM)

Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa (Examinador PPGE/UNIPLAC)

Profª. Dra. Carmen Lucia Fornari Diez (Examinadora PPGE/UNIPLAC-Suplente)


Profª. Dra. Marina Patrício de Arruda
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado em Educação
UNIPLAC


Rosiane de Fatima Pereira Dutra
Lages, Santa Catarina, dezembro de 2013.



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO - MESTRADO ACADÊMICO

ATA DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO

Aos dezesseis dias do mês de dezembro do ano de dois mil e treze, às dezesseis horas, na Sala de Projeção da Medicina do CCS/UNIPLAC, reuniram-se os professores: Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Orientadora); Prof. Dr. Leandro Rogério Pinheiro (Examinador Externo – UFRGS); Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan (Examinador Externo – UFSM); Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa (Examinador PPGE/UNIPLAC) e Profa. Dra. Carmen Lucia Fornari Diez (Examinadora PPGE/UNIPLAC-Suplente), com a finalidade de arguirem a mestranda: ROSIANE DE FÁTIMA PEREIRA DUTRA sobre sua Dissertação intitulada: “RECONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DO CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE (CAIC) NOSSA SENHORA DOS PRAZERES DE LAGES (SC) A PARTIR DAS PROPOSTAS QUE AMPLIARAM O TEMPO DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NA ESCOLA (1992-2012)”. Aberta a sessão foi passada a palavra à mestranda, para que na forma regimental procedesse a apresentação de seu tema de dissertação. Após foi arguida pelos membros da Comissão. Tendo sido ouvidas as explicações da mestranda, a Comissão Examinadora emitiu os seguintes pareceres: Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida aprovada; Prof. Dr. Leandro Rogério Pinheiro aprovada; Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan aprovada; Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa aprovada; Profa. Dra. Carmen Lucia Fornari Diez aprovada. Assim a dissertação foi considerada aprovada conforme o Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIPLAC. Fica a mestranda alertada para que dentro de um mês apresente as correções finais e dentro do prazo regimental de 60 dias, a partir desta data, segundo o Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação, apresente as cópias da versão definitiva à UNIPLAC. Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos e tendo lida e aprovada, foi a presente assinada pelos membros da Comissão e mestranda. Comentários da Banca:

O texto está bem escrito, apresenta a discussão de um problema extremamente interessante e atual. A banca sugere a publicação do trabalho em forma de livro de artigos científicos incorporando as sugestões levantadas pelos avaliadores. Parabéns a orientadora e a discente pelo excelente trabalho apresentado.

Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Orientadora) _____

Prof. Dr. Leandro Rogério Pinheiro (Examinador Externo – UFRGS) _____

Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan (Examinador Externo – UFSM) _____

Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa (Examinador PPGE/UNIPLAC) _____

Profa. Dra. Carmen Lucia Fornari Diez (Examinadora PPGE/UNIPLAC-Suplente) _____

*O primeiro pressuposto de toda
história humana é naturalmente a existência
de indivíduos humanos vivos.
(Karl Marx, 1986)*

Dedicatória

A Maria Angélica, minha mãe.

Não há no mundo maior amor que o meu por ti.

AGRADECIMENTOS

Aventurei-me a buscar um sentido atribuído historicamente à palavra agradecer para dizer:

– Eu reconheço e testemunho o agrado!

Admito que este se constitua em um texto primoroso para ser redigido, mas assumo o risco de incorrer em uma infidelidade de memória. De qualquer forma...

Eu agradeço:

A todos os professores que durante a minha trajetória escolar dedicaram-se a ensinar o que de melhor sabiam, que labutaram pela minha autonomia na leitura e na escrita.

Aos Professores Doutores do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da UNIPLAC, pelos ensinamentos, em particular, à Orientadora Professora Doutora Maria de Lourdes Pinto de Almeida pelas orientações, indicação do objeto de estudo e da literatura.

Aos Professores Doutores que realizaram a leitura da produção: Professor Doutor Amarildo Trevisan, Professora Doutora Carmem Lucia Fornari Diez, Professor Doutor Geraldo Antônio Rosa, Professor Doutor Leandro Rogério Pinheiro, Professora Doutora Maria de Lourdes Pinto de Almeida e Professor Doutor Nilson Thomé, pelas valiosas contribuições através dos pareceres.

Aos Gestores e Professores da EMEB Nossa Senhora dos Prazeres, do CAIC Nossa Senhora dos Prazeres pela disponibilização de documentação, fundamental para elaboração da produção. Minha admiração pela luta histórica e comprometimento com os estudantes do Bairro Santa Catarina e adjacências.

Aos colegas do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da UNIPLAC – Turma de 2012 – pela convivência e discussões nas disciplinas, a leitura da produção nos seminários, as contribuições na arguição e o incentivo constante.

Aos amigos que participaram nos momentos de orientação em grupo: Ivonete, Valéria, Maribel, Carlos, Kelin e Simone pela força fraterna, fundamental para permanência neste intento.

À Prefeitura do Município de Lages, SC, pelo incentivo à pesquisa científica em Educação, oportunizando a minha licença total e financiamento.

À Gestora da escola na qual leciono, aos meus colegas professores do Sistema Municipal e aos estudantes que moveram a busca pela compreensão da nossa história.

A toda minha família, pela compreensão, amor, em especial a Luis Cesar e
Guilherme Augusto pelo apoio, companhia e encorajamento.

Minha estima a todos.

RESUMO

Esta dissertação teve como objeto de Pesquisa o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) Nossa Senhora dos Prazeres da cidade Lages, Santa Catarina, anteriormente denominado Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC) Nossa Senhora dos Prazeres. Constituiu-se de um estudo histórico, documental e bibliográfico e teve como objetivo reconstruir a história da instituição a partir das propostas que ampliaram o tempo de permanência dos estudantes na escola. Os CIACs foram criados durante o Governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) através do “Projeto Minha Gente”, que tinha por finalidade o desenvolvimento de ações integradas de saúde, educação, assistência e promoção social, voltadas a crianças e adolescentes, incluindo a construção de unidades físicas. Nestas, seriam organizadas as atividades, através de programas e subprogramas, entre os quais havia o Programa Escolar. O CAIC Nossa Senhora dos Prazeres fez parte da primeira fase de construção dessas unidades e passou a funcionar no segundo semestre de 1992. Ano que marcou o período inicial delimitado no estudo, estendido até 2012, abrangendo duas décadas de história. A partir de sua fundação, essa instituição aderiu à estrutura indicada no Projeto de Origem. O Programa Escolar passou por regulamentação e originou a Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Nossa Senhora dos Prazeres, estando assim denominada em 2012. A escola do CAIC, durante vinte anos funcionou com uma jornada diária ampliada para os estudantes. Por dez anos, com a proposta de escola em tempo integral, posteriormente organizada por turnos, com atividades complementares de contraturno. Em 2011, aderiu ao Programa do Ministério da Educação que propôs a ampliação da jornada escolar. Para compreender como a escola organizou-se a partir das propostas que ampliaram o tempo de permanência dos estudantes na instituição, partiu-se da contextualização do processo de implantação dos CIACs/CAICs no País no movimento histórico da década de 1990. Analisou-se o Projeto de Origem e as Diretrizes para a construção do Projeto Pedagógico dos CIACs, os quais orientavam que a proposta de escola em tempo integral fosse construída na instituição junto à comunidade escolar. O estudo documental apontou a construção do projeto pedagógico do CAIC relacionado aos projetos desenvolvidos para o conjunto de escolas da rede/sistema a que pertencia. Em diferentes períodos da sua história, reuniram-se encaminhamentos de distintas propostas. Assim, a carga horária ampliada foi composta pelas atividades integradoras dos programas do Centro, atividades decorrentes de projetos comuns a outras escolas da rede/sistema e, nos últimos anos do período delimitado na pesquisa, as advindas do programa de ampliação da jornada de nível Federal. A Escola do CAIC instituída em um momento histórico de amplas movimentações na sociedade capitalista, com intensas inferências nas políticas socioeducacionais transcreveu a história da luta da escola pública brasileira cuja origem voltou-se à própria luta de classes.

Palavras-chave: História das Instituições Escolares, Educação Escolar, Jornada Escolar Ampliada, Escola de Tempo Integral, Centro Integrado de Apoio à Criança.

ABSTRACT

This research had as object of investigation the CAIC – “Nossa Senhora dos Prazeres” Center of Attention to Children and Adolescents, in Lages, Santa Catarina, formerly CIAC – “Nossa Senhora dos Prazeres” Integrated Center of Child Support. It is constituted by historical, documental and bibliographic study in order to reconstruct the history of the institution from proposals which have increased the student’s continuation at school. CIACs were created during the government of the Brazilian president Fernando Collor de Mello (1990-1992) through the Project “Minha Gente”, which aimed the development of integrated actions on health, education, assistance and social promotion directed at children and adolescents, including buildings construction where activities could be organized through programs and subprograms, as the Scholar Program. “Nossa Senhora dos Prazeres” CAIC was part of the first phase of the buildings construction and it became operational during the second half of 1992, year which set the initial period delineated in this study until 2012. From its foundation, this institution adhered to the structure indicated at the original Project. The Scholar Project has gone through regulation and gave rise to Escola Municipal de Educação Básica (Municipal School of Basic Education) (EMEB) Nossa Senhora dos Prazeres in 2012. During its twenty years, CAIC school had been run extending its activities (extended school day): for ten years with the proposal of full-time instruction and, afterwards, organized in shifts, with complementary activities after/before school. In 2011, it adhered to the Program of the Brazilian Ministry of Education which proposed extending school day. This way, in order to understand how school has organized from the proposals of the extended school day, this study has gone through the contextualization of the deployment process of CIACs/CAICs in Brazil from the historical movement of 1990s. It was analyzed the Original Project and Guidelines for the construction of CIACs Pedagogic Project, which orientated that full-time school has been built in the institution with the school community. Documentary study has highlighted the construction of CAIC pedagogic project related to projects developed for the set of schools from the net/system to which CAIC belonged. In different periods of its history, it has been joined referrals from separate proposals. So, extended school day was composed by integrated activities from CAIC programs; from activities related to common projects covering other schools of the net/system; and, over the last years covering this research, those ones coming from the federal extended school day program. CAIC school, instituted in a historical period with broad movements in a capitalist society and intense inferences in social and educational policies has reproduced the historic struggle of the Brazilian public school whose origin has returned to the class struggle.

.

Key Words: History of Scholar Institutions; Scholar Education; Extended School Day; Full-Time Education School; Integrated Center of Child Support.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Teses e Dissertações – Banco CAPES: Escola de Tempo Integral/Educação Escolar, Educação Escolar/Escola de Tempo Integral, Escola/Jornada Ampliada.....	36
Gráfico 2 – Teses e Dissertações – CAPES, UNICAMP E UNIPLAC: História das Instituições Escolares, Escola de Tempo Integral/História das Instituições Escolares.....	39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAIC	–	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBIA	–	Centro Brasileiro para Infância e Adolescência
CECR	–	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEIM	–	Centro Educação Infantil Municipal
CIAC	–	Centro Integrado de Apoio à Criança
CIEP	–	Centro Integrado de Educação Pública
COHAB	–	Companhia de Habitação
CONAE	–	Conferência Nacional de Educação
CRAS	–	Centro de Referência de Assistência Social
DOU	–	Diário Oficial da União
EBM	–	Escola Básica Municipal
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
EMEB	–	Escola Municipal de Educação Básica
FACIP	–	Faculdade de Ciências e Pedagogia
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
FNDE	–	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUB	–	Fundação Universidade de Brasília
FUNDEB	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEM	–	Grupo Escolar Municipal
GV	–	Ginásio Vocacional
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	–	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBA	–	Legião Brasileira de Assistência
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
PACCs	–	Projeto de Atividades Culturais Complementares
PDDE	–	Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE	–	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEC	–	Proposta de Ementa Constitucional
PETI	–	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIPA	–	Programa Infantil Popular de Assistência
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
PROFA	–	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROFIC	–	Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	–	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
SECAD	–	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SCIELO	–	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEML	–	Secretaria da Educação do Município de Lages
SEPESPE	–	Secretaria Nacional de Projetos Educacionais Especiais
SME	–	Secretaria Municipal da Educação
SMEC	–	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TCU	–	Tribunal de Contas da União
UBS	–	Unidade Básica de Saúde
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura,
UNICAMP	–	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para Infância
UNIPLAC		Universidade do Planalto Catarinense
USP	–	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	27
2.1 A METODOLOGIA	28
2.2 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	30
2.3 O ESTADO DA ARTE	34
3 CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DOS CENTROS INTEGRADOS DE APOIO À CRIANÇA – CIACs/CENTROS DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE–CAICs NO BRASIL E EM LAGES	43
3.1 A DÉCADA DE 1990 E A INSTITUIÇÃO DOS CIACs/ CAICs	44
3.2 A IMPLANTAÇÃO DO CIAC NOSSA SENHORA DOS PRAZERES: ENTRE OS REGISTROS DA IMPRENSA LOCAL E OS HISTÓRICOS DA INSTITUIÇÃO	54
4 A INSTITUIÇÃO CENTRO INTERGADO DE APOIO À CRIANÇA– CIAC/CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE – CAIC E A UNIDADE “NOSSA SENHORA DOS PRAZERES”	61
4.1 A INSTITUIÇÃO CIAC/CAIC: O CENTRO E O PROGRAMA ESCOLAR/ESCOLA	62
4.2 A INSTITUIÇÃO CIAC: AS AÇÕES INTEGRADAS, A ATENÇÃO INTEGRAL E O TEMPO INTEGRAL	77
4.2.1 O “Projeto Minha Gente” e as Propostas anteriores que ampliaram o Tempo de Permanência dos Estudantes na Escola	82
5 A ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA –EMEB NOSSA SENHORA DOS PRAZERES E AS PROPOSTAS QUE AMPLIARAM O TEMPO DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NA ESCOLA.	89
5.1 O PERÍODO DE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL	90
5.2 DO PERÍODO DAS ATIVIDADES DE CONTRATURNO AO DE ESCOLA COM JORNADA AMPLIADA PELO “PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO”	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122

1 INTRODUÇÃO

Os homens têm *história* porque devem produzir sua vida, e devem fazê-lo de determinado modo: isto está dado por sua organização física da mesma forma que a consciência.

(Karl Marx, 1986)

Esta dissertação teve por objeto o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) Nossa Senhora dos Prazeres, da cidade Lages, Santa Catarina, e direcionou-se à reconstrução da história da instituição.

A produção desta dissertação coincide com um momento histórico em que a escola pública brasileira vivencia uma intensificação na implantação de uma jornada escolar ampliada, impulsionada, pela via da política pública instituída a partir do ano de 2007, através do “Programa Mais Educação” do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2007a) que previu a ampliação do tempo e espaço para a aprendizagem nas instituições públicas estaduais e municipais de ensino. Sustentou-se também, pela destinação de recursos através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007b; c).

Além desses motivos, decorreu de iniciativas específicas dos sistemas municipais e redes estaduais de ensino, conforme registrou Maurício (2013, p. 19-20) ao destacar que os dados sobre o panorama nacional de um regime com carga horária diferenciada ganharam maior visibilidade, entre outros, pelas publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a partir de 2009, que apontaram para categorizações já em 2010, ou seja, aquelas instituições que constituíam uma jornada em tempo integral e as que funcionavam com atividade complementar correspondendo, no mínimo, a sete horas diárias.

Um contexto de intensificação nas discussões em torno da construção de uma escola pública em tempo integral em âmbito nacional que incluiu a Proposta da Ementa Constitucional (PEC) 134/2007, prevendo o referido regime, e a inserção no Projeto de Lei 8035/2010 do Plano Nacional de Educação (PNL)¹, com a proposição de que até o ano de

¹ A situação da Proposta de Emenda Constitucional, no início dezembro de 2013 quando concluímos esta pesquisa, estava pronta para pauta no Plenário e a pauta do PNE estava aprovada nas Comissões de Assuntos Econômicos, de Constituição, Justiça e Cidadania e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal (BRASIL, 2013a; b).

2020 cinquenta por cento das escolas públicas estivessem organizadas em tempo integral (BRASIL, 2013a; b).² Constituiu-se, assim, uma mobilização por meio de regulamentações para a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola.

Nesse sentido, meu interesse pelo tema derivou de inquietações suscitadas a partir de discussões, no final da primeira década de 2000, momento em que o Sistema Municipal de Educação de Lages aderiu a esses debates via proposta através do Ministério da Educação.

Com formação acadêmica em Pedagogia, com concentração em Administração Escolar e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2.º Grau e Séries Iniciais do 1.º Grau, como professora, trabalhei em classes de alfabetização, porém, em certos períodos nos quais surgiram propostas diferenciadas de organização do trabalho e tempo escolar, fui convidada a fazer parte das mesmas. Assim, ocorreu por ocasião da instituição da escola organizada por Ciclos, nas classes denominadas Laboratório de Aprendizagem e Assistência Pedagógica, que funcionavam à maneira de contraturno. Da mesma forma ocorreu com a proposta de ampliação da jornada escolar, através do Programa do Ministério da Educação. No início de 2011, passei a integrar o grupo de professores que trabalhavam na referida proposta.

Foi em um momento em que as escolas vivenciavam práticas de atividades no contraturno, de discussões em decorrência dos resultados de desempenho das escolas nas avaliações externas³ de âmbito municipal e da Prova Brasil⁴ que os debates sobre a ampliação da jornada escolar, indicando a possibilidade da ampliação de oportunidades educativas, tomaram espaço nas escolas municipais, em particular na que eu trabalhava.

As discussões nos momentos de formação indicavam que a ampliação da jornada instituída demandava diversificação nas práticas a serem desenvolvidas. Por vezes, surgiam em meio aos debates, nas conversas entre professores, menções às experiências anteriores

² Maurício (2013, p. 20) cita a abrangência de discussões sobre a ampliação da jornada escolar, na pauta da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010.

³ Provas realizadas “[...] com os estudantes de 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, sempre no mês de novembro de cada ano com o objetivo de “mensurar o grau de aprendizagem dos estudantes em relação às habilidades da leitura, escrita, do raciocínio lógico e da interpretação desenvolvidas em sala de aula, servindo de instrumento de análise e indicador para elaboração de novas estratégias que possibilitem a constante avaliação e eficiência do processo educacional” (LAGES, 2010a, p. 41).

⁴ A Prova Brasil se constitui de avaliações nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática realizadas em todo o Brasil a cada dois anos nas turmas de 4.º e 9.º anos do Ensino Fundamental, organizadas pelo “Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira” (INEP - MEC). Tem o objetivo de “subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade”. O resultado do desempenho dos estudantes nas provas é um dos “indicadores” utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), juntamente com o “fluxo” de aprovação (BRASIL, 2011a, p. 1-6). O resultado do IDEB foi um dos, critérios para adesão ao “Programa Mais Educação” conforme Manual da Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro Através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral, Exercício de 2010 (BRASIL, 2010a, p. 9), embasado no Art. 5º do Decreto n.º 7.083/10 (BRASIL, 2010b).

desenvolvidas no País que incidiam em distintos pareceres sobre a efetivação de uma escola pública em tempo integral, os limites e potencialidades das políticas educacionais de ampliação da jornada. Nessa conjuntura, conhecer a história de escolas que já haviam trabalhado no regime de tempo integral e aprofundar os conhecimentos sobre o assunto tornava-se elementar. Encontrar fontes escritas acerca das vivências das escolas de nossa localidade não era e não é tarefa fácil. Poucos registros foram conservados.

Na atividade docente, as incertezas sobre a organização do trabalho eram muitas. Parecia em alguns momentos que as ações se tornavam uma artificialização de práticas tão próprias de outras relações daqueles grupos, de processos ocorridos no âmbito familiar e, da mesma forma, daqueles desenvolvidos em meio às práticas da comunidade. Mais do que isso, residia a preocupação de como fazer essa escola com jornada ampliada com a qualidade que os grupos mereciam e, a preocupação em saber se o estar mais tempo na escola repercutiria significativamente nas aprendizagens escolarizadas daqueles meninos e meninas.

A experiência inicial somada às indagações que surgiram naquele ano e a compreensão da relevância da história de instituições que passaram por experiências de ampliação da jornada escolar apontaram para possibilidade de reconstruir a história de uma instituição que desenvolveu, na sua trajetória, práticas no referido regime, sendo ela a EMEB Nossa Senhora dos Prazeres, do CAIC Nossa Senhora dos Prazeres.

Assim, buscamos **reconstruir a história da instituição a partir das propostas que ampliaram o tempo de permanência dos estudantes na escola**. A reconstrução da história da EMEB, no que tange à organização do tempo escolar, tornou-se também a reconstrução histórica da Instituição CAIC Nossa Senhora dos Prazeres, espaço onde a escola está inserida.

Fundado no início dos anos de 1990, o CAIC Nossa Senhora dos Prazeres, fez parte da fase inicial de construção dos antigos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) programada para ser concluída no primeiro semestre de 1992. Teve como matriz o “Projeto Minha Gente” do Governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992).

O “Projeto Minha Gente” tinha como finalidade promover atividades integradoras de ordem educacional, assistencial, de promoção social e saúde em diferentes Estados da Federação. Para tanto, incluía a construção de centros para realização desses serviços às crianças e aos adolescentes de famílias oriundas das “classes populares” (BRASIL, 1991b; 1992a, p. 65).

Como justificativa anunciava a necessidade de implantação de medidas para um quadro de problemas sociais historicamente vivenciados pela população brasileira, para os quais, as propostas até então desenvolvidas, embora, consideradas pelo mesmo como

propostas comprometidas, pouco êxito haviam alcançado. Nesse sentido, propunha-se uma ação inovadora:⁵ “a prática da atenção integral”. A atenção estaria vinculada à melhoria das condições de vida da população alvo e exigiria uma permanência com o passar dos anos. Almejava-se que se tornasse prática de todo e qualquer serviço social prestado às crianças, adolescentes e familiares. A organização dos serviços prestados no centro compreenderia programas e subprogramas dentre os quais, previa-se um direcionamento ao trabalho escolar.

Na história educacional brasileira, entre os grandes desafios estiveram as questões relativas ao cumprimento da função da escola, no trabalho com conhecimento elaborado, na garantia de acesso ao ensino e à aprendizagem, particularmente e para estudantes oriundos das camadas populares do sistema público de ensino, mediante ao processo de exclusão social advindo das carências socioeconômicas. Isso tomou centralidade em projetos que privilegiaram a ampliação da permanência dos estudantes na escola.

O Projeto que institui o CIAC indicou para o Programa Escolar a característica do trabalho escolarizado em regime de tempo integral, incluindo na justificativa para implantação das unidades a necessidade de medidas para o enfrentamento de problemas sociais vivenciados pelos estudantes, entre outros, pela exclusão das práticas escolares através da repetência, abandono e analfabetismo. Constituiu-se uma política delineada por uma sucessão de decretos e marcada por mudanças em termos administrativos, acumulou críticas e esteve suscetível a não consolidação de seus objetivos.

O CIAC/CAIC Nossa Senhora dos Prazeres a partir de seu funcionamento aderiu a estrutura de programas e subprogramas do Projeto Oficial. Entre eles, o Programa Escolar, a partir do qual foi instituído um Grupo Escolar que no final do período delimitado em nossa pesquisa tinha por denominação Escola Municipal de Educação Básica Nossa Senhora dos Prazeres.

Na sua trajetória, a instituição contemplou por dez anos o regime de tempo integral, vivenciou práticas de atividades de contraturno e no final da primeira década do século XXI aderiu ao Programa do Ministério da Educação, que ampliou a jornada escolar. Assim, tivemos como delimitação temporal o período correspondente a vinte anos — 1992 a 2012.

A instituição foi fundada em um momento de grande mobilização na sociedade capitalista. O historiador Hobsbawm (1995, p. 23-24), em um panorama do século XX, elencou entre as transformações percebidas nesse período, e de forma mais direcionada ao início dos anos de 1990, uma intensificação na ideia de uma unicidade mundial voltada a

⁵ Faz esta referência o documento Concepção Geral do “Projeto Minha Gente” (BRASIL, 1992a).

muitos desígnios, com proeminência os relacionados às questões econômicas: “[...] o globo é agora unidade operacional básica e as unidades mais velhas como as ‘economias nacionais’, definidas pelas políticas de Estado territoriais, estão reduzidas a compilações das atividades transacionais”. Mobilizações que, segundo o historiador, foram acompanhadas de um rápido avanço no campo da comunicação e do transporte que incidiram, entre outras, em aspectos particularizados da vida. Incorreram, assim, em um redimensionamento nas noções de territorialidade.

Com alcance no núcleo das instituições, os reflexos da intensificação nas relações mundializadas passaram a ser observadas a partir de acordos internacionais entre países que atingiram as políticas educacionais na América Latina. Nesse sentido, de acordo com Monlevade e Silva (2000, p. 48, 84), no Brasil essas inferências na economia e no plano socioeducacional foram mais perceptíveis na última década do século XX. Para os autores “[...] a política do Banco Mundial torna-se mais imperativa e perpassa pelas estruturas do sistema educacional em todo território nacional [...]”. Permaneceram, no entanto, políticas de décadas anteriores que apontavam para modificações institucionais no espaço escolar e à redução de custos para a manutenção da mesma.

Perante um quadro aportado em ressignificações, passou a ser observado nas reformas em âmbito nacional, um incentivo a um redirecionamento das responsabilidades do Estado e da sociedade civil em termos de financiamento da educação pública brasileira, fomento ao privado, impulso às parcerias com organismos independentes das esferas governamentais, e outras instituições públicas e privadas e, também implantação de programas de monitoramento dos resultados condicionando repasses de verbas. Dessa forma, foram previstas alterações na organização das instituições e de maneira mais ampla nos sistemas.

Ao considerar-se que a escola historicamente foi creditada como espaço de possível de formação dos trabalhadores, as condições, na sociedade capitalista nas últimas décadas do século XX mediante as reorganizações nos processos produtivos traduziram expectativas com relação a sua prática. Como expôs Almeida (2010, p. 41): “De modo geral, a visão liberal, em todas as suas fases, tem se caracterizado pela preocupação com as condições de possibilidades de manutenção e atualização da força de produção.” Nesse contexto, os espaços educacionais, estiveram presentes nos diferentes períodos, com fins na conservação de um sistema gerador de lucros. Assim, os processos escolarizados destinados à formação profissional historicamente foram incentivados, pelas exigências de mercado.

Essa possibilidade de fomento à força de trabalho pelos meios de educacionais escolarizados foi renovada ao tempo em que às exigências se tornaram outras. No adentrar do século XXI, as atualizações passaram a voltar-se à distintas habilidades esperadas pelo mercado que prosseguiu almejando os mais preparados, autônomos e inovadores.⁶ O perfil desse trabalhador foi apresentado por Almeida (2010, p. 44-45) ao considerar essa projeção a um profissional extremamente eficiente.

Destacou a autora a polivalência como característica de perfil profissional que apontou para o mercado no referido período. Assim, a versatilidade do trabalhador passou a determinar a sua condição de aptidão para inserção no campo do trabalho. A mesma condição de polivalência imprimiu a ideia da necessidade de um constante processo de atualização, pois a exigência voltou-se a um profissional capaz de se adaptar rapidamente em distintas funções sendo condicionante inclusive para sua manutenção no mesmo espaço direcionando a certa instabilidade.

A maleabilidade tornou-se fundamental, na exigência de saber administrar a causalidade, o inesperado, operar com a renovação de instrumentos e espaços de trabalho, reivindicando do profissional o domínio de conhecimentos que ultrapassassem os saberes específicos de sua habilitação. Essa tendência nas atividades no campo de produção passou a projetar o deslocamento do trabalhador para uma esfera de formação e atuação global.

Outra característica que apresentou Almeida (2010, p. 44-45) foi a capacidade profissional de trabalhar em “rede”. Entre as significações atribuídas à ideia de rede enfatizou enquanto relações estabelecidas na atividade conjunta, mas mantendo individualidades que se conectam e constituem um campo de interações do qual é possível formar um terreno de força, sendo que todos assumem o papel de manutenção do sistema, não havendo uma “centralidade”. O trabalho em rede, impulsionado particularmente pelo avanço na área das tecnologias, recebeu outra interpretação na própria condição imposta nas relações globais, que passou a estimular a interação com diferentes grupos, trocas ou o acúmulo das mais valiosas informações, a constituir como diferencial na valorização dos bens.

No interior da escolas, diante das movimentações à época, as concepções fundamentadoras das práticas pedagógicas também passaram por reestruturações que incutiram outras ideias em suas bases, de maneira que, segundo Saviani (2008, p. 428), perderam centralidade. Nessa condição de descentramento de ideias, no avançar da década de

⁶ Moraes (2001, p. 13) ao expor sobre a relação entre trabalho e o homem na doutrina liberal, refere-se à tendência da utilização da capacidade criadora. “Além disso, premiam a iniciativa criadora, incitando ao trabalho e a inovação”.

1990, as bases teórico-pedagógicas que passaram a sustentar as produções no âmbito das instituições escolares, embora absorvendo elementos fundantes de correntes consolidadas em décadas anteriores, tornaram-se gradativamente diluídas por outras abordagens.

Em síntese, o período abordado, inseriu-se em termos político-econômicos e educacionais em uma época sinalizada pelo avanço das políticas neoliberais, de mobilizações no mercado de trabalho, aumento da busca pela eficiência como forma de manutenção do e no sistema, refletindo nos encaminhamentos dados através das políticas socioeducacionais desse período. Constituíram-se, portanto elementos da conjuntura na qual esteve inserida a instituição que trouxemos através do estudo historiográfico.

A historiografia segundo Sanfelice (2005, p. 189-194), há muitas décadas vem se compartimentando. Desdobramentos estes intensificados pela busca cada vez maior por uma particularização⁷ o que, para o autor, não afluem “[...] bons princípios para ciência da história”. De maneira parecida vem ocorrendo com a historiografia da educação, a partir da qual os estudos sobre instituições escolares passaram a ser percebidos como uma “especialização” da mesma. Mas, para Sanfelice (2005), “[...] a história das instituições escolares, é a história da própria educação – e não uma mera subdivisão dela”. Assim percebida na relação com a totalidade, aumenta a “compreensão” sobre a “Educação”.

Dessa forma, pensar a escola por meio da historiografia torna-se significativo porque a maneira como cada instituição interpreta as propostas materializa-se de modo diferenciado, no diálogo com outras instituições, à medida que se constituem a partir de um mesmo projeto de origem, pertencem a uma comunidade, a um sistema de ensino que introduz também suas propostas para organização escolar. Enfim de acordo com Sanfelice (2005), percebemos a singularidade das instituições, mas de maneira articulada ao universal.

Nenhuma Instituição Escolar tem o sentido da sua singularidade explicitado, se tomada apenas em si mesmo. Uma instituição escolar, avança, projeta-se para dentro de um espaço social. [...] Mobiliza ou desmobiliza grupos de pessoas e famílias; assinala sua presença em comemorações, torna-se notícia na mídia, ou seja, é muito, mas, muito mais mesmo que um prédio que agrupa sujeitos para trabalharem, ensinarem, aprenderem, etc (p. 193).

Ao considerarmos nosso objeto de pesquisa nessa dimensão, fez-se *mister*, atermo-nos neste estudo a historiar o processo de constituição da instituição no contexto dos anos de

⁷ O enfoque ao “particular”, segundo Sanfelice (2005, p. 189), não se restringiu à historiografia da educação no Brasil e se constituiu no decorrer do século XX.

1990; as relações centro e escola: o envolvimento com outros programas ou subprogramas e os aspectos organizacionais e conceituais a partir da sua Proposta de Origem.

A partir do exposto, constituíram-se nossos objetivos o contextualizar o CIAC/CAIC Nossa Senhora dos Prazeres, tendo com referência a década de 1990, o período de implantação do Projeto dos CIACs/CAICs em âmbito nacional e incluindo elementos da sua história registrados pela instituição. Buscamos no decorrer do estudo, relatar as características histórico-organizacionais e conceituais da instituição CIAC/CAIC e as relações do “Projeto Minha Gente” com a história da escola em tempo integral no Brasil. Observadas essas abordagens, voltamo-nos ainda, a compreender como a EMEB Nossa Senhora dos Prazeres se organizou a partir das propostas de ampliação da jornada escolar.

Os estudos voltados às instituições escolares com expansão, principalmente, a partir dos anos de 1990, embora de ascendente interesse por parte dos pesquisadores, trouxeram inquietações, quando na apreensão do objeto distanciada das relações da totalidade, assim incorrendo em esvaziamento, um isolamento em relação aos aspectos contextuais. Talvez, este, constitua-se o maior desafio quando nos colocamos na condição historiadores das instituições escolares, o de produzir sentido, registrar o contexto, como resultado do conhecimento relativo às questões mais abrangentes a partir das quais o objeto em estudo pode ser interpretado.

Quando percebida nessa perspectiva, a historiografia voltada às instituições escolares se constitui atividade de tratar a materialidade dos espaços escolares de maneira a compreender as diversas relações que compuseram sua existência. Em Marx (1873)⁸ temos que “[...] o ideal não é mais do que o material transposto para cabeça do ser humano e por ela interpretado”. É um produto da reflexão sobre a realidade e sendo matéria interpretada. Foi nesse sentido, que ao historiarmos o CIAC/CAIC Nossa Senhora dos Prazeres pensamos sobre o que aquela instituição instituiu, **como se organizou historicamente a partir das propostas que ampliaram o tempo de permanência dos estudantes na escola**⁹.

Ao discutir a “questão da reconstrução histórica” das “instituições escolares no Brasil”, Saviani (1997, p. 15) esclarece que “[...] o objeto do historiador não é construído por ele, enquanto pesquisador. O que lhe cabe construir é o conhecimento do objeto, e construir o conhecimento do objeto não é outra coisa senão reconstruí-lo no plano do pensamento.” Sendo assim, a historiografia das instituições escolares ocupa-se da realidade do campo educacional nas mais variadas relações.

⁸ A citação corresponde ao Posfácio da 2ª edição de “O Capital” vol.1 (MARX, 1988, p. 17).

⁹ Grifos nossos.

A reconstrução da história de uma instituição é trabalho primoroso que demanda cuidado e depende muitas vezes de fontes que não foram bem preservadas. Trata-se de exercício de profunda leitura, de releitura, de encontro e de confronto de dados. Constitui representação que produzimos acerca da instituição e do que foi instituído. Saviani (2005), ao tratar das “fontes históricas para história da educação” afirma que estas só tomam sentido à medida que percebidas pelo historiador que lhes atribui significado.

Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte de nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história (p. 198-199).

A exposição de Saviani (2005) nos conduz a compreender a história das instituições escolares, como resultado do pensamento, a partir das ações materializadas em seu espaço. Condiz ao conhecimento embasado nas produções de seus sujeitos. O autor aborda no mesmo texto e página que as fontes contemplam amplas perspectivas, se tornando inesgotáveis sempre que a elas se remetem em situações distintas. Assim, as instituições escolares concentram fontes que por compilarem representações, permitem outras representações que não se encerram na única busca, mas suscitam o estabelecimento de outras, ampliando a dimensão histórica.

Assim, compreendendo que as fontes nos trabalhos historiográficos constituem-se um meio para produzirmos o conhecimento histórico, no trabalho documental buscamos a contribuição advinda de documentos de arquivos públicos: leis, decretos, portarias e projetos em vigor no decorrer dos períodos estudados; de arquivos particulares de escolas municipais de Lages, de coleções próprias de professores e da instituição.

No trabalho bibliográfico envolvemos livros, teses, dissertações e artigos que contribuíram com o embasamento teórico e informações de diferentes momentos históricos nas formulações de processos de pesquisa e registro da produção.

No estudo bibliográfico, entre os autores incluímos Marx (1986; 1988) no que se referiu ao materialismo histórico-dialético; Saviani (1995; 1999; 2005a; 2008), enfatizando a função da escola, as “especificidades” da educação, os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e os movimentos históricos, principalmente dos anos de 1980 e 1990. Com referência à escola de tempo integral, Paro *et al.* (1988). Saviani (2005b; 2007) e Sanfelice (2002; 2005; 2007) e Werle (2004a; b; 2007), nas abordagens sobre história das instituições escolares. Em relação à instituição dos CIACs, Ferretti (1992) e Kramer (1991). Nos direcionamentos às

políticas públicas em educação e ao Estado neoliberal, nos situamos com Monlevade; Silva (2000); Silva (2002) Monlevade (2007a; b) e Almeida (2010).

Com a finalidade de tratar dos assuntos pertinentes ao nosso objeto e problema de estudo, organizamos a pesquisa em quatro capítulos.

No primeiro capítulo destacamos os encaminhamentos teórico-metodológicos pelo qual foi estruturada a pesquisa. Relacionamos o sentido do ato de pesquisar enquanto diálogo entre a realidade na qual emergem nossas inquietações, as teorias que sustentam as análises e a metodologia enquanto caminho para tomada dos conhecimentos. Apresentamos, ainda, os procedimentos que o objeto em estudo demandou.

Outra abordagem que fizemos nesse capítulo, foi em torno do estado do conhecimento. Apresentamos um levantamento sobre as produções acadêmicas acerca das categorias de nosso trabalho, dessa forma, com relação às questões que permeiam a educação e jornada escolar, a instituição CIAC/CAIC e a história das instituições escolares. Compor o capítulo da metodologia incluindo o estado da arte se tornou relevante, à medida que, ele permitiu traçar um panorama das várias perspectivas sob os quais o assunto foi abordado entre as comunidades científicas, marcando, datando historicamente as condições em que se encontrava o objeto em questão no momento em que iniciamos a pesquisa e suas movimentações no período delimitado.

No segundo capítulo registramos aspectos históricos relativos ao processo de implantação da instituição CIAC/CAIC no Brasil e em Lages. Nesse contexto, situamos a implantação das instituições anunciada como medida de inovação e modernização às políticas sociais e educacionais brasileiras voltadas às crianças, aos adolescentes e familiares.

Não pudemos deixar de apresentar, nesse capítulo fatos que informam sobre os processos antecedentes à fundação do CIAC Nossa Senhora dos Prazeres, na relação com seu entorno e os dados dos históricos da instituição de diferentes períodos. Também incluímos o modo como ela registrou sua história.

Na continuidade desta dissertação, historiamos o espaço educacional formal na instituição CIAC/CAIC Nossa Senhora dos Prazeres, porque, essa demarcação do espaço da escola torna-se elementar para a compreensão sobre a organização da jornada ampliada na sua história. Dedicamo-nos também aos aspectos histórico-organizacionais e conceituais da instituição, considerando o “Projeto Minha Gente” de julho de 1992 que trouxe os encaminhamentos para a organização da unidade. Nesse capítulo tratamos das ações integradoras, da atenção integral, considerando o tempo integral como condição de

atendimento integral e permanência no decorrer dos anos, e as experiências brasileiras de escolas em regime de tempo integral a partir do Projeto de Origem.

No quinto capítulo, voltamo-nos à trajetória da instituição no que tange à organização dos projetos e programas nela desenvolvidos. Concentramo-nos, dessa forma, nos encaminhamentos que conduziram à organização das atividades no tempo e espaço escolar na instituição em diferentes períodos.

Registramos na sequência nossas considerações sobre a pesquisa, retomamos as questões levantadas neste estudo, compreendendo que o mesmo se constitui trajetória delineada por muitas leituras, por história e para a história. Está situado no desafio de reconstruir história de instituição escolar. Mas é, sobretudo, uma leitura, dentre tantas outras, dessa história, por outro sujeito.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Importa apenas que a proposição em debate tenha significação para a história da ciência, seja expressão teórica mais ou menos adequada da situação da sua época.

(Friedrich Engels, 1978)

Este capítulo tem por prioridade apresentar os encaminhamentos teórico-metodológicos, segundo os quais foi organizada a nossa pesquisa. Ao dedicarmos um capítulo para a metodologia, o fazemos por considerarmos fundamental apresentar as orientações que nortearam seu desenvolvimento, compreendendo que, sendo a metodologia um meio para produzirmos o campo das análises e processos interpretativos da investigação, ela contribuiu nas considerações que elaboramos. Dessa forma, o existir metodológico colocou-se presente no percurso da pesquisa e está na conjuntura de sua elaboração.

Na reconstrução da história de uma instituição escolar selecionamos fontes, examinamos documentos, confrontamos fatos, buscamos teorias, movidos pelo problema que gerou nosso interesse por uma produção teórica sobre tal instituição. De acordo com Nascimento, Sandano e Lombardi (2007, p.viii), enquanto historiadores determinamos: “[...] os caminhos de uma pesquisa produzida na perspectiva da apropriação desse processo”. Para tanto, o estudo histórico demanda planejamento. Ele organiza as ações para que os objetivos que impulsionaram a proposta do estudo sejam alcançados. Torna-se significativo na medida em que compreende a função da pesquisa enquanto promotora da atitude crítica, como atividade que se coloca na análise das relações que abrangem o objeto, considerando os determinantes de cada momento histórico.

No âmbito educacional escolarizado, pesquisa científica é o exercício de pensar a escola e os movimentos que permeiam seu existir no espaço social. Atividade que não se compõe alheia ao posicionamento, ao conhecimento do professor, pesquisador, historiador, já que traz consigo concepções, vivências da docência, das relações estabelecidas por esse indivíduo em uma sociedade que é constituída na base da produção do sujeito, que em meio aos outros sujeitos produzem no conjunto, historicamente, a maneira de conceber, ser, existir nos espaços e tempos. Como em Marx e Engels: “Coincide, portanto, com sua produção, tanto com o *que* produzem, como com o modo *como* produzem” (1986, p. 27-28).

Nesse sentido ao projetarmos uma pesquisa tendo o CIAC/CAIC Nossa Senhora dos Prazeres como objeto, demandou pensarmos de que forma organizar e tratar os registros de

sua produção histórica a partir das propostas que ampliaram a jornada escolar naquela instituição. É, por isso, também que certificamos a importância da materialização através dos apontamentos do caminho metodológico, visto que as condições para o desenvolvimento do trabalho se tornam importantes para compreensão da nossa produção acadêmica em sua totalidade.

2.1 A METODOLOGIA

A pesquisa é um caminho que tomamos no intento de fazer emergir algo que se apresenta, em primeiro momento, estranho ao nosso entendimento. Seu significado está na compreensão da realidade, já que emana nas nossas vivências. Para Gramsci (1995, p. 70), “Toda ciência é ligada às necessidades, à vida, à atividade do homem”. Ele determina valores, entre os quais estão os científicos. Assim a ciência é instrumento para estudarmos a nossa história.

Essa busca pelo entendimento da realidade está na consciência de como se sustentam as nossas práticas em sociedade a nossa convivência entre homens, já que a realidade é resultado das mesmas. É na produção diária e mediante aos processos interativos que transformamos o nosso pensamento em relação à realidade e as condições de existência nessa realidade (MARX; ENGELS, 1986, p. 36, 37). Nesse sentido, na produção dos meios que sustentam a vida, efetivamos nossa historicidade.

A história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora, os materiais, os capitais e as forças de produção a elas transmitidas pelas gerações anteriores; ou seja, de um lado, prossegue em condições completamente diferentes a atividade precedente, enquanto de outro lado, modifica as circunstâncias anteriores através de uma atividade totalmente diversa (MARX; ENGELS, 1986, p.70).

A capacidade de produzir a existência e seus significados é para os autores, atividade intencional. Utilizamo-nos, no entanto, do acervo produzido pelo pensar e fazer daqueles que nos antecederam, a partir das ideias que elaboramos em relação à matéria que temos, deixando para os sucessores também o produto do nosso refletir e agir, constituindo-se aí um processo que é histórico. No mesmo sentido, em meio à prática, como professores pensamos

sobre aquilo que fazemos, não em ato solitário, mas, no encontro com outros sujeitos e suas laborações. Construímos, assim, o nosso pensar e fazer pedagógico.

Dessa maneira, o comprometimento com a análise criteriosa torna-se elementar ao historiarmos a trajetória de uma instituição que trabalhou com formas diferenciadas de organizar a sua prática no tempo escolar, a nossa experiência docente, em especial, com grupos de estudantes em jornada ampliada, em atividades de contraturno, as discussões com os professores que partilham conosco esta tarefa, as leituras dos encontros de formação, as percepções em relação à função da escola, à organização da prática no tempo e tantas outras situações que compõem nossas atividades colocam-se presentes nos rumos da pesquisa.

Ainda em registros de Marx e Engels temos: “[...] parte-se dos homens realmente ativos, e a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida” (1986, p. 37). No plano escolar, a produção se dá no exercício da função da escola, no ensinar e aprender, na constituição da coletividade, no envolvimento com a comunidade, nos processos organizacionais, os quais entrelaçam determinantes de uma conjuntura social, política, econômica, e refletem no existir desse âmbito. Fazer pesquisa na escola é trazer essas relações para compreensão.

A pesquisa, nesse sentido, tem a finalidade de tratar das situações transcritas nos espaços escolares que geram as inquietações naqueles que ali trabalham e com tais espaços estão comprometidos. Então, o trabalho científico assume um compromisso histórico e crítico. Segundo Gramsci (1995)

Na discussão científica, já que se supõe que o interesse seja a pesquisa da verdade e o progresso da ciência, demonstra ser mais “avançado” quem se coloca do ponto de vista segundo o qual o adversário possa expressar uma exigência de que deva ser incorporada, ainda que como um momento subordinado na sua própria construção. Compreender e valorizar com realismo a posição e as razões do adversário (e o adversário é, talvez, todo pensamento passado) [...] significa colocar-se em ponto de vista “crítico”, o único fecundo na pesquisa científica (p. 31).

Assim, pesquisar toma sentido por suscitar a análise dos paradigmas fundadores das ações no espaço escolar, que incidem no trabalho docente, nas relações entre os vários segmentos da escola e a comunidade, nos processos de aprendizagem, ensino e gestão. Mas, além disso, por levantar possibilidades de ação, sempre que modelos e concepções tornam-se frágeis para alcançar os objetivos educacionais escolarizados que uma determinada sociedade almeja e necessita.

A pesquisa na escola volta-se à sociedade à medida que em uma realidade de base capitalista traz à análise, às situações de reprodução de desigualdades que expõem as camadas

trabalhadoras e seus filhos sobre os condicionantes que os colocam na posição permanente de marginalizados. Levanta atitude questionadora em meio às adversidades que traduzem a exclusão no campo do ensino e da aprendizagem, reduzindo as possibilidades de acesso aos bens culturais necessários à emancipação e acesso aos bens elementares para existência.

Assim ao buscarmos a pesquisa na escola nos envolvemos pela compreensão da história do nosso tempo, sobre o espaço em que vivemos.

2.2 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Considerando o objeto e problemática de pesquisa, voltamo-nos à delimitação dos procedimentos metodológicos que os mesmos requeriam para que pudéssemos desenvolver o trabalho. De posse desse entendimento, direcionamos para uma pesquisa bibliográfica, documental e de caráter histórico.

No estudo bibliográfico, buscamos a leitura de produções anteriores referentes à temática e temas afins. Em se tratando desse tipo de estudo, Marconi e Lakatos (1999, p. 73) ao citarem Manzo e Trujillo, explicam que este, não representa uma simples reiteração daquilo que foi registrado, mas uma análise que permite outras perspectivas sobre o assunto. Realizamos nesse sentido, leituras em livros, teses, dissertações e artigos que contribuíram com informações de diferentes momentos históricos, trouxeram-nos o embasamento teórico.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Lüdke e André (1986, p. 2-4), explicam que é um conhecimento que se integra pela “[...] continuação do que já foi elaborado sistematizado pelos que já trabalharam o assunto anteriormente”. Isso, traduz-se na nossa própria tarefa de pesquisador: fazer um percurso entre o que já é conhecido e outras perspectivas a partir da investigação. É, por isso que ao compormos a presente pesquisa perpassamos por trabalhos de outros que perceberam, como nós, a importância de historiar a escola brasileira, o tempo na escola, a tarefa escolar, a organização escolar.

Na proposição de uma pesquisa histórica o trabalho do historiador envolve recolhimento, seleção, catalogação e análise sistemática das “fontes de dados” de maneira a tratar o objeto atribuindo a essa tarefa o rigor necessário para compreensão à problemática estudada (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 75). Com esses direcionamentos é que na análise

documental recorreremos a documentos de arquivos públicos: leis, decretos, portarias e projetos relativos ao objeto estudado CIAC/CAIC e àqueles relacionados à problemática: escola de tempo integral, atividades de contraturno, a jornada ampliada pelo “Programa Mais Educação”. Buscamos contemplar o maior número de documentos sobre a implantação e funcionamento dos CIACs e CAICs nos anos de 1990, por tratar-se de um período na história brasileira repleto de redefinições nos direcionamentos para organização da política pública em questão.

Utilizamos como recurso para acesso às leis, decretos e portarias, os Portais da Câmara de Deputados e do Senado, disponíveis na *Internet*. Já a documentação pertinente ao “Programa Mais Educação”, obtivemos através da Secretaria Municipal da Educação de Lages e no “Portal da Educação” do Ministério da Educação. Em termos de documentos oficiais, elencamos também o “Projeto Minha Gente”, datado de julho de 1992, que foi pesquisado nos arquivos do CAIC Nossa Senhora dos Prazeres, e os Manuais de Aplicação de Recurso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – Exercício 2010, 2011 e 2012 – relacionados ao “Programa Mais Educação”. O acesso aos referidos documentos, tornou-se fundamental nas análises sobre a forma como foram encaminhadas as ações escolares no período estudado, contribuindo com informações contextuais.

Acessamos também aos documentos do arquivo particular da Instituição em estudo, onde selecionamos projetos pedagógicos da escola, publicações de jornais e revistas pedagógicas da Secretaria da Educação.¹⁰ Encontramos na mesma relatórios anuais, *folders*, portfólios de legislações municipais e de recortes de jornais de certos períodos.

A constatação da frequência de publicações nos jornais locais, acompanhando o funcionamento da instituição, nos vários períodos chamou-nos a atenção e por isso, buscamos pelos documentos completos no acervo da Biblioteca Pública Municipal, que dispunha da coleção referente à fase antecedente a fundação do Centro, arquivos não reservados no CAIC. Complementamos o trabalho com consultas nas coleções da UNIPLAC referentes aos últimos anos delineados em nosso estudo.

Pesquisamos, ainda, em arquivos particulares de escolas do Sistema Municipal, com o intuito de levantar informações para contextualizar nosso objeto de estudo entre as escolas

¹⁰A Secretaria da Educação teve, no período correspondente à pesquisa, as nomenclaturas: Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC; Secretaria Municipal de Educação – SME; e, Secretaria de Educação do Município de Lages – SEML. Estes dados foram extraídos de certificados de Congressos, Atos e Formação Continuada, promovidos pela referida Secretaria entre 1992 - 2012 (LAGES, 1992b; 1999; 2010b). Para efeitos desta pesquisa, utilizaremos a expressão “Secretaria da Educação” para designar a referida instituição.

públicas municipais locais, que trabalharam em regime de tempo integral. Nessas instituições levantamos históricos em seus Projetos Pedagógicos.

Dessa forma, entramos em contato com os documentos que julgamos potenciais como fontes para compreendermos a questão em estudo. Com referência aos materiais selecionados como fonte para a historiografia, encontramos em Saviani (2005b):

Com efeito, os mencionados objetos só adquirem o estatuto de fonte diante do historiador, que ao formular seu problema de pesquisa delimitará aqueles elementos a partir dos quais serão buscadas as respostas às questões levantadas. Em consequência aqueles objetos em que real ou potencialmente, estariam inscritas as respostas buscadas erigir-se-ão em fontes a partir das quais o conhecimento histórico referido poderá ser produzido (p. 199).

Dessa forma, a partir da leitura das bases materiais procuramos dar um tratamento qualitativo de maneira, a utilizá-las como fonte, concebendo-as como ponto de partida para reconstruir a história do CIAC/CAIC Nossa Senhora dos Prazeres. Embasados no valor dessas fontes, conduzimos a capturar seus significados, e a dimensão de relações possíveis entre os mesmos para o entendimento das condições históricas vivenciadas pela instituição.

Observamos, porém, que o trabalho documental como atividade de coleta de informações, no entanto, demanda atenção no sentido de que os documentos também possuem uma fragilidade no sentido de identificarmos o conjunto de relações ou mecanismos que conduziram a sua produção como alertaram Marconi e Lakatos (1999, p. 64-68).

Nesse sentido, a atenção na seleção e exame das informações, a análise contextual, tornou-se uma condição na utilização dos documentos. Para o uso de jornais, tomamos o cuidado de compreendê-los enquanto resultado de representações diversas sobre a instituição, entendendo que permeavam neles concepções próprias de editores, repórteres, administradores públicos entre outros. Não obstante, mantivemos essa prática no uso das revistas pedagógicas, cujo conteúdo incluía os delineamentos da política pública educacional municipal da época. Da mesma forma, foi a observância no acolhimento de informações do Projeto Pedagógico da Escola.

Em se tratando dos documentos, sínteses das políticas públicas em nível nacional, igualmente houve o cuidado em percebê-los diante das influências ideológicas transcritas de cada período histórico.

A produção historiográfica das instituições escolares traz vários desafios ao pesquisador. Entre eles, encontrar os documentos que serão utilizados como fontes. As escolas ao serem construídas na maioria das vezes não reservam local apropriado para manutenção do

acervo. Entre os motivos para não existência desses locais está a demanda de matrícula que impulsiona a utilização de todos os espaços possíveis como sala de aula.

Sobre o estado das fontes Werle (2004a) a partir de seus estudos sobre as instituições escolares considerou:

É lugar comum afirmar que as escolas atualmente não preservam sua história. Incêndios, arrumações, limpezas, mudanças, superlotação e falta de espaço, ação de insetos e desconhecimento são alguns dos fatores que exterminam com a memória material, objetiva da educação (p. 116).

A não preservação das fontes muitas vezes, ainda está ligada as trocas administrativas. As modificações em termos de plano administrativo acabam por creditar outros modelos, desfazendo do acervo referente a projetos anteriores, traduzindo um não entendimento de que a base material das instituições reserva a história. É possível considerar também como limite para conservação as intempéries e o próprio material utilizado para construção dos prédios.

Os desafios que encontramos na busca pelas fontes ocorreram principalmente nos arquivos da escola. O período de pesquisa coincidiu com um momento de reformas no espaço da Secretaria, local que concentrava o “arquivo morto”. Mediante a situação de reforma, entre o final de 2012 e primeiros meses de 2013, este setor estava funcionando numa saleta onde todo o arquivo estava acondicionado, mas com poucas possibilidades de identificação por estarem encaixotados devido à mudança. A perspectiva de organização demandava tempo, tão logo a sala estivesse construída. Outro agravante com relação ao acesso aos arquivos da escola se deu em decorrência à destruição de parte do mesmo em um incidente ocorrido poucos anos antes ao final do período determinado em nossa pesquisa.

Situações como as apresentadas repercutiram na falta de documentos, principalmente, dos períodos iniciais de funcionamento da instituição. Para a ausência de certos documentos, a procura em arquivos de outras escolas do Sistema Municipal corroborou no levantamento de dados.

Nesse sentido, foi através dos encaminhamentos metodológicos acima descritos que levantamos informações, organizamos a trajetória, examinamos e confrontamos os dados e as teorias, considerando que pesquisa é trabalho de permanente construção e que não há razão de existir de uma pesquisa que não seja pela busca de outra produção.

2.3 O ESTADO DA ARTE

Escolhido o objeto de pesquisa – a instituição “CAIC Nossa Senhora dos Prazeres” – e definida a problemática de estudo, sobre a jornada diária dos estudantes na história da instituição, iniciou o trabalho exploratório acerca das produções existentes sobre a temática, em livros, teses, dissertações e artigos.

Direcionamos, na fase inicial, uma busca por informações sobre trabalhos em nível de Doutorado e Mestrado, disponíveis na Rede Mundial de Computadores. Para tanto, concentramos a pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e no Banco de Dissertações da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Para coleta de informações sobre artigos, pesquisamos no Portal CAPES Periódicos e na Base de Dados *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*.

Isso, com o intuito de fazer um levantamento sobre a produção científica referente ao objeto e problemática em questão, as abordagens já realizadas e períodos em que se constituíram aspectos do estado do conhecimento até então. Sendo assim, utilizamos palavras-chave relativas às categorias norteadoras da nossa investigação: história das instituições escolares, educação escolar, CIACs e CAICs, escola de tempo integral e jornada ampliada. Esse procedimento foi adotado por entendermos que os trabalhos que mostram o panorama do estado do conhecimento, constituem-se instrumento importante nas pesquisas da área educacional. Tal como explicam Romanowski e Ens (2006):

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (p. 39).

Observando as possibilidades indicadas pelas autoras para construirmos um referencial sobre assuntos já estudados, elaboramos quadros que se destinaram ao tratamento das informações, organizando-as por palavras-chave, *site* e nível: doutorado e mestrado. As informações foram subdivididas em assunto abordado, objetivo geral, período e região do País aonde se originaram os trabalhos. Isto, por meio dos resumos e especificações publicadas pelos pesquisadores nas referidas bases de dados.

Nesse momento, combinamos duas palavras-chave por acesso, exceto nas Bases de Dados como no caso da *SCIELO* em que não foram feitos agrupamentos entre as mesmas, devido às particularidades do sistema. Também por não encontrarmos registros nos bancos de dados das Universidades a partir de agrupamentos, optamos por utilizar como categoria única: escola de tempo integral. Ocorreu em algumas pesquisas o uso da opção de busca “expressão exata”, no Banco CAPES de Teses e Dissertações, e “refinar”, no Portal CAPES Periódicos, que foram lançadas como medida para obtenção de dados mais precisos.

É importante salientar que os dados apresentados foram colhidos entre os meses de agosto a outubro de 2012 e como a atualização realizada pelas bases obedece a critérios próprios, consideramos como período de coleta: 31 de agosto a 31 de outubro de 2012. O tratamento das informações culminou na redação do presente texto, embasado nos objetivos iniciais para essa etapa da pesquisa.

Iniciamos o processo pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES e combinando as palavras-chave educação escolar, escola de tempo integral e jornada ampliada, encontramos oitenta e sete produções entre os anos de 1994 e 2011. Dados que demonstraram um interesse por estudos sobre a temática a partir dos anos de 1990.

As referidas produções acadêmicas, na sua maioria, concentraram-se em problemáticas da prática pedagógica, entre as quais destacamos as abordagens relativas à ampliação da jornada escolar e aprendizagens, assunto proeminente quando pensada a função da escola para além de uma jornada de turno, mediante o rol de tarefas que a escola tende a assumir.

Outro direcionamento dado nas produções foi quanto aos limites e possibilidades de efetivação das políticas públicas da escola de tempo integral, em questões como a do financiamento que historicamente repercutiu na manutenção dessas propostas. A predominância de pesquisas voltadas à educação escolar e à escola tempo integral, segundo as informações da CAPES, ocorreu em universidades da Região Sudeste do País, mesma Região onde se desenvolveram experiências que marcaram a história da escola de tempo integral brasileira, como os CIEPs no Rio de Janeiro, o PROFIC¹¹ e os Ginásios Vocacionais em São

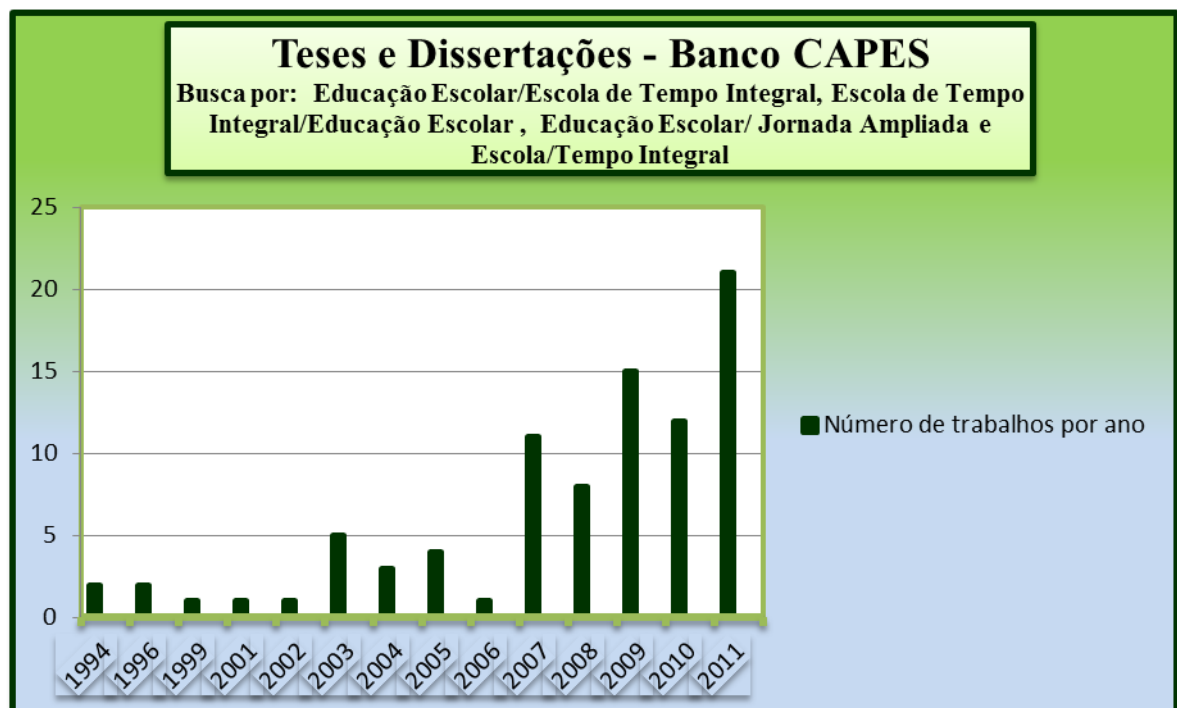
¹¹As escolas do Estado de São Paulo que ofereciam aulas no contraturno, em 1986, passaram a receber investimentos do PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança, um programa que também tinha por objetivo a oferta de atendimento em tempo integral para as crianças. Assim, o programa escolar paulista passou a ter esse nome e é a ele que aqui nos referimos (PARO *et al.*, 1988, p. 135-139).

Paulo¹². Estas, entre outras experiências históricas, foram comentadas em grande parte das pesquisas.

Dentre os trabalhos obtidos através das palavras-chave “educação escolar e escola de tempo integral”, enfatizamos a dissertação de Cella (2010, p. 12, 86-89): “Educação de Tempo Integral no Brasil: história, desafios e perspectivas” que apresentou um estudo discutindo questões históricas e trouxe reflexões para os debates sobre a escola de tempo integral, a partir do final do século XX, mediante os limites no estabelecimento das políticas públicas para as administrações locais, entre eles, os relativos aos recursos financeiros.

Quanto ao interesse por parte dos pesquisadores pela temática, constatamos um crescimento a partir de 2007, conforme apresentado no gráfico:

GRÁFICO 1 – Teses e Dissertações - Banco CAPES: Escola de Tempo Integral / Educação Escolar, Educação Escolar / Escola de Tempo Integral, Escola / Jornada Ampliada



Fonte: A pesquisadora, setembro de 2012.

¹²Vitor Henrique Paro *et al.* (1988, p.13,19) cita as experiências de escola de tempo integral nos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo, dos anos sessenta e oitenta.

É importante observar que esse crescimento coincide com o período do movimento de ampliação da jornada escolar, iniciado a partir do estabelecimento da Portaria Normativa Interministerial n.º 17, do ano de 2007, que instituiu o “Programa Mais Educação” do Ministério da Educação. Programa que previa atividades na escola em horário ampliado – “contraturno” – com vistas à educação integral dos estudantes (BRASIL, 2007).

Tratando da escola de tempo integral, com enfoque no campo histórico, ressaltamos a pesquisa de Germani (2006), que apresentou propostas desenvolvidas em escolas municipais e em seu texto faz uma abordagem sobre a transição da década de setenta para a década de oitenta, do século XX, como um momento de grande mobilidade no campo das ideias educacionais locais, via encaminhamentos de “redemocratização”, fundação de novas organizações partidárias e de administrações municipais e estaduais. A escola pública de tempo integral passou a ser vista como uma oportunidade de oferta educacional diferenciada para as crianças brasileiras que se encontravam em condições precárias de escolarização, conforme registrou Germani (2006):

Assim, as escolas públicas de tempo integral surgiram como um modelo educacional, aspirando ser capaz de suprir as deficiências do sistema brasileiro de ensino, que trazia uma carga histórica de defasagem, de abandono e de pouco investimento, desde o tempo do Brasil Colônia, passando pelo Brasil Império e pela República (p.33).

O texto de Germani (2006), contextualiza uma das épocas de movimento pela escola de tempo integral, na cidade de Curitiba-PR, que também foi vivenciado na cidade de Lages-SC, *lócus* de nossa pesquisa, quando na década de 1980 teve experiências de escola em regime de tempo integral que citamos neste trabalho.

Com referência à escola de tempo integral, destacamos também o trabalho de Rodermel (2010) que concluiu à época, ser um assunto pouco explorado, apontando naquele momento para a possibilidade de concretização desse regime nas escolas públicas, em nível nacional. Sua discussão voltou-se às relações da ampliação da jornada escolar com as políticas públicas de avaliação em larga escala (RODERMEL, 2010, p. 13-14).

Entre as pesquisas, também Daher (2004) desenvolveu um estudo em um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC. Analisando as práticas pedagógicas, a autora fundamentada no conceito de currículo, buscou compreender como se desenvolviam as atividades integradoras na instituição. Constatou, nesse sentido, que a “atenção integral” não se constituía orientadora das atividades de integração na unidade pesquisada. Dessa forma,

naquele Centro, as práticas pertinentes às proposições de origem de um trabalho articulado entre programas não ocorriam.

Nas buscas direcionadas ao CAIC, encontramos no Banco CAPES de Teses e Dissertações, quatro produções em nível de Mestrado. As mesmas abordaram questões relativas à prática pedagógica e à política de formação, datadas entre 2001 e 2011. Entre elas, a dissertação de Beherend (2011, p. 12-13) levantou representações de famílias nas quais as crianças apresentavam um histórico de reprovação no período correspondente à alfabetização. Nesse sentido, a autora centrou-se nos “**saberes escolares**”¹³ na história individual dos sujeitos e recolheu “[...] **discursos das famílias sobre a escola CAIC** [...]”. A respeito destes, ela registrou que familiares declararam sentir-se culpados pela não aprendizagem das crianças. Um discurso que parece transparecer a ideia de que o sucesso ou não na aprendizagem traduzia uma polarização, ocultando os vários determinantes que incidiam nesse processo.

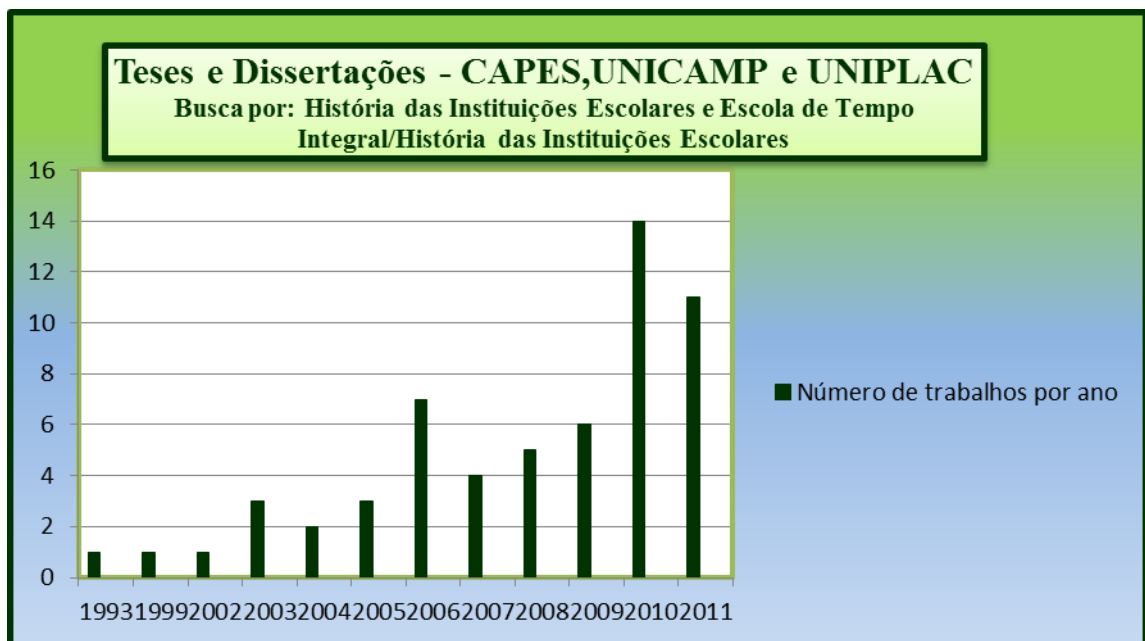
Em se tratando da relação CAIC e Escola de Tempo Integral, localizamos no banco de dados da UNICAMP – Faculdade de Educação – duas dissertações, uma delas publicada em 2004, a qual tratou de questões referentes às políticas públicas e às práticas escolares. A partir de suas vivências, a autora abordou o processo histórico de instituição dos CAICs desde a criação do “Ministério da Criança” até o “Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA”, última configuração da Proposta de implantação de centros de atendimento integral em âmbito nacional, na década de 1990. Em suas considerações, registrou a tendência a inovações advindas das políticas educacionais presentes à época e a unilateralidade que direcionava essas ações. Uma centralização nos encaminhamentos da atividade escolar que, muitas vezes, segundo a autora, eram incorporados sem maiores reflexões, traduzindo-se em embates na prática (CASSAN, 2004, p. 76-82, 122-123).

Sobre as produções científicas relacionadas à história das instituições escolares, concentrando os dados dos bancos CAPES, UNICAMP e UNIPLAC, obtivemos sessenta e quatro produções, entre 1993 a 2011, incluindo teses e dissertações. Os resumos das produções indicaram a opção por temas diversos, porém, ocorrendo um maior direcionamento aos estudos sobre instituições de vínculo religioso; expansão dos grupos escolares e a educação no período republicano; escola normal e ensino técnico-profissionalizante.

¹³ Grifos da autora.

Observamos nesse levantamento, na quantidade de pesquisas que visam historiar as instituições escolares brasileiras, a partir dos anos de 1990, um crescimento conforme representa o gráfico:

GRÁFICO 2 – Teses e Dissertações – CAPES, UNICAMP e UNIPLAC: História das Instituições, Escola de Tempo Integral/Escolares História das Instituições Escolares



Fonte: A pesquisadora, outubro de 2012.

As produções acadêmicas sobre a história de instituições educacionais no Brasil tomaram importância à medida que os pesquisadores manifestaram em seus trabalhos a necessidade de conhecer a trajetória educacional, as concepções que a escola incorporou ao longo dos anos, constituindo-se dessa maneira, meio para pensar a escola nas relações com situações vividas no presente.

Após acessar as informações sobre teses e dissertações relacionadas ao nosso objeto e problemática de estudo, acessamos ao Portal CAPES Periódicos e à base de dados *SCIELO* para um levantamento de artigos, onde selecionamos seis trabalhos publicados entre 2007 e 2012, relacionados à escola de tempo integral.

Os referidos artigos abordaram a relação escola de tempo integral e ação educativa de qualidade, apontaram a preocupação com a organização curricular e a participação da

família que passa, diante dessas propostas, a deixar seus filhos por um maior tempo no espaço escolar. Enfatizando os limites e possibilidades para construção de uma escola que venha ao encontro das necessidades educacionais dos estudantes das instituições públicas, abordaram o assunto através da percepção de gestores, professores e pais.

Entre os artigos ainda, encontramos o trabalho de Matias (2009) que analisou produções acadêmicas em torno do assunto e indicou a necessidade da realização de pesquisas empíricas: “[...] o estudo sobre as atividades extracurriculares e escolas de tempo integral ainda é embrionário no Brasil e [...] urge a realização de pesquisas empíricas sobre atividades extracurriculares no País” (MATIAS, 2009, p. 120).

A partir da leitura das publicações apresentados nas bases citadas, na sua maioria em formato de resumo, de maneira geral, consideramos que assuntos relacionados a questões da nossa problemática de estudo, como o tempo de permanência diária dos estudantes na escola, corporificaram-se entre os problemas de pesquisa em nosso País com maior intensidade a partir do ano de 2007, quando do estabelecimento de diretrizes que encaminharam para a implantação de programas de ampliação de jornada escolar. Especialmente após a instituição do “Programa Mais Educação”, que desde sua origem teve entre suas finalidades ampliar tempos, espaços e oportunidades educacionais para estudantes do sistema público de ensino (BRASIL, 2007), conforme demonstramos no presente texto.

Em particular, com relação às pesquisas que trataram de estudar CAICs, referenciamos as que discutiram os processos que deram origem a uma política pública em nível nacional, de uma escola de tempo integral, marcada por mudanças e por compromissos assumidos em nível internacional com ênfase a “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”¹⁴, assinada na Tailândia em março de 1990, onde países em desenvolvimento como o Brasil firmaram o intento de reversão dos quadros de analfabetismo e do problema que impediam o acesso e permanência dos estudantes na escola. Ainda as que perceberam seus delineamentos como condutores a assistencialismo, elemento presente em muitas das discussões sobre escola de tempo integral nas pesquisas que localizamos.

Nas demais discussões acerca desse assunto, constatamos que o interesse dos pesquisadores voltou-se às práticas da escola, enfatizando as representações das instituições família e escola com relação ao insucesso nas aprendizagens. No mesmo sentido, direcionaram-se aos impactos de políticas nacionais de formação de professores nas aprendizagens dos estudantes e as interações sociais dos sujeitos nesse espaço. Foi possível

¹⁴ Cassan (2004, p. 74) cita essa passagem da história educacional no Brasil.

concluir, a partir das análises, que são poucas as pesquisas desenvolvidas em escolas de tempo integral com de instituições CIAC/CAIC e ainda, que os principais assuntos explorados referem-se às políticas a ele destinadas e às questões de insucesso nas aprendizagens.

Na abrangência dos assuntos pesquisados, incluímos também as abordagens que trataram das influências que as políticas públicas exercem nas decisões da comunidade escolar. Enfatizamos que, de maneira geral, dependendo do grau de participação da comunidade e do exercício de autonomia das instituições, essas pesquisas mostraram que os programas de implantação dos tempos de permanência dos estudantes na escola apresentam resultados diferenciados. Ora aparecem como empecilho para efetivação de outros encaminhamentos locais ou concepções próprias, ora como uma alternativa significativa para determinada realidade, principalmente, quando a comunidade escolar está sustentada em seus objetivos e estabelece os critérios para o funcionamento da escola.

Observamos que um mesmo modelo nem sempre se efetiva em todos os espaços com as mesmas condições, dadas as particularidades dos grupos, regiões, localidades. Se para algumas comunidades a questão de não dispor de espaço físico – e aqui não nos referimos somente às instalações físicas da instituição – é um entrave para efetivar o tempo integral na escola, para aquelas que dispõem, outras questões são apresentadas como limite. Os resultados das pesquisas apontaram que em certas situações o que ocorre é uma ampliação dos mesmos problemas do regime parcial, ou quando não, a duplicação de programas e atividades, distanciando-se dos objetivos pelos quais essas propostas são criadas.

Nesse contexto de opiniões, contraposições, há como resultados de pesquisas algumas conclusões em relação ao atendimento à criança em tempo integral que ressaltam como um ponto significativo, a retirada das crianças das condições de risco e exposição ao trabalho infantil e outras situações de exploração, nos períodos em que não estão sobre responsabilidade da escola. Por outro lado, há os que percebem a proposta como práticas que se ocupam apenas em cuidar e alimentar a criança trazendo-a para a escola o dia todo.

Uma questão pertinente ainda aparece em relação ao encontro de dados entre a “escola de tempo integral” e “história das instituições escolares”. A expansão dos estudos envolvendo essas abordagens, apresentam-se em nossa pesquisa, sobretudo, a partir das últimas décadas.

Nas pesquisas sobre história das instituições escolares, a temática sobre o regime de tempo escolar apareceu principalmente nos trabalhos que se dedicaram a historicizar instituições de vínculo religioso, que citaram sistemas de internato e semi-internato.

Sobressaem-se também estudos que trazem as duas categorias de análise em decorrência às peculiaridades da escola de tempo integral no Brasil.

Apresentamos ao longo capítulo os caminhos metodológicos utilizados no desenvolvimento de nossa dissertação. No próximo capítulo, trataremos do objeto de pesquisa relacionando a questões contextuais dos anos de 1990, época em que os CIACs/CAICs foram instituídos em diversas regiões do País. Historiaremos os processos de implantação em nível nacional, e em particular os da fundação da primeira unidade de Lages, incluiremos registros da história elaborados pela unidade e relações com o Bairro e a Cidade.

3 CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DOS CENTROS INTEGRADOS DE APOIO À CRIANÇA – CIACs/CENTROS DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE – CAICs NO BRASIL E EM LAGES

Provavelmente todas as sociedades que interessam ao historiador tenham um passado, pois mesmo as colônias mais inovadoras são povoadas por pessoas oriundas de uma sociedade que já conta com uma longa história. Ser membro de uma sociedade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade) ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana.

(Eric Hobsbawm, 1998)

O presente capítulo compreende aspectos históricos relativos à instituição CAIC Nossa Senhora dos Prazeres, nosso objeto de pesquisa, considerando questões contextuais da década de 1990 e da implantação dos CIACs/CAICs no Brasil, época em que a referida instituição foi fundada. Trata da unidade inicialmente denominada Centro Integrado de Apoio à Criança — CIAC e, posteriormente, Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente — CAIC,¹⁵ enfatizando o período de implantação do Centro que completou, em 2012, vinte anos na relação com seu entorno.

Uma instituição não se constitui alheia aos condicionantes sociais, políticos e econômicos da sociedade onde está inserida. Ela está imersa no universo de produções que configuram seu existir, por isso, torna-se relevante na reconstrução da história do Centro Nossa Senhora dos Prazeres abordar questões dos anos de 1990 à medida que esse período, na história de nosso País, houve uma intensificação nas políticas públicas voltadas à infância e à adolescência no qual a instituição CIAC corporificou-se em meio às iniciativas.

Consideramos ser importante também ao tratarmos do processo de implantação das unidades, em específico da Nossa Senhora dos Prazeres incluirmos as relações da instituição com seu entorno o que significou para aquela região a implantação da unidade e ainda o que valorizou dessa trajetória em seus históricos. Desenvolveremos, então, no decorrer do texto.

¹⁵A Lei Complementar Municipal n.º 9/93 que autorizou o Poder Executivo a manter o funcionamento dos CAICs de Lages, no seu Art.1.º referiu-se às unidades com a seguinte denominação, “[...] CAICS - Centro de Atenção Integrado à Criança. O Centro em estudo adotou a nomenclatura oficial” (LAGES, 1993a).

3.1 A DÉCADA DE 1990 E A INSTITUIÇÃO DOS CIACs/CAICs

A trajetória brasileira dos anos de 1990 foi caracterizada por uma época de redefinições nas políticas internas decorrentes das condições edificadas no terreno político-econômico mundial, cujos reflexos foram percebidos no espaço escolar, em todo seu processo organizacional. Ao expor o panorama do final da década de 1980 e início da década subsequente, Silva (2002, p. 5-6) descreve um período marcado pela intervenção das instituições financeiras internacionais, Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) nas nações latino-americanas pela impossibilidade de cumprirem com o pagamento de suas dívidas externas. Para tanto, por meio dessas instituições foram aplicadas medidas com o intuito de ajustar a economia dos Estados, que incluíram alterações estruturais e institucionais, expandindo-se ao campo social, particularmente, ao educacional.

No âmbito escolar, esse movimento direcionou-se, por um lado, pela via de uma maior responsabilização por parte da sociedade para o financiamento e manutenção das instituições através do incentivo às parcerias, diminuindo os deveres do Estado, por outro, pelo controle de resultados diante do estabelecimento de sistemas de avaliações condicionados à prestação de informações. Direcionou-se ainda, por incentivo à educação voltada à profissionalização e pela implantação de projetos direcionados pelas referidas organizações. Em um quadro de aceitação aos condicionantes externos, defende Silva (2002, p. 80) que de forma progressiva, durante esse período, o financiamento internacional e as ações do Banco Mundial acentuaram o estabelecimento, monitoramento e condução das políticas públicas para educação básica.

A intensificação dessas políticas no Brasil ocorreu, segundo Silva (2002) no início dos anos de 1990 com a abertura ao neoliberalismo.

No Brasil, essa tendência foi acelerada durante a presidência de Fernando Collor de Mello (1990-1992), subscrevendo políticas públicas econômicas voltadas para incorporação ao projeto econômico de desenvolvimento estabelecido no Consenso de Washington. Nos governos subsequentes, de Itamar Franco (1992-1994) e de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998), intensificaram-se as relações econômicas, identificando-se as necessidades nacionais como equivalentes às políticas do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (p. 47).

Ao traçar a linha histórica da trajetória neoliberal na década de 1990, Silva (2002) fez menção à universalização das normas para política econômica na América Latina

evidenciada no “Consenso de *Washington*”¹⁶ que transcreveu a subordinação dos Estados às grandes organizações econômicas e o controle internacional sobre decisões nacionais, mediante a cedência de crédito, a negociação de dívidas e a proposta de estabilização da economia em um plano de adequações, onde prevaleceu a imponência do capital com relação às decisões, a exemplo de todo percurso da história capitalista.

De acordo com Silva (2002, p. 80), foi um período assinalado pela aceitação desses determinantes externos que culminou na “desestruturação” interna dos países com relação às finanças, às negociações de exportação e importação, no aumento do desemprego e na não manutenção do patrimônio nacional, direcionando-se dessa forma a venda de bens ao capital estrangeiro, aumentando o empobrecimento e os problemas sociais.

Foi nessa mesma década que houve uma reincorporação no discurso, quanto às políticas sociais destinadas à educação e ao combate às condições de miserabilidade sinalizadas desde as décadas de 1960 e 1970. A partir da análise de documentos do Banco Mundial dos anos de 1970, Silva (2002, p.61-67, 82-83) constatou que os mesmos, concebiam educação como um meio de instrumentalização e aquisição de: “[...] conhecimentos, atitudes, valores, habilidades [...]”, necessários para a participação dos indivíduos no mercado de trabalho e à adaptação perante as movimentações na sociedade. Os referidos documentos, ao associarem as situações de pobreza aos processos educacionais direcionavam-se a justificar uma atenção à educação básica como meio de promover maior desenvolvimento econômico dos Estados. Com esse entendimento, o interesse na formulação das políticas, voltou-se, à época, à garantia dos mínimos: “acesso” e “conclusão” do ensino primário, para abranger amplas camadas com aproveitamento máximo dos recursos e gerenciamento de resultados.

Já nos anos de 1990, de acordo a autora supracitada o incentivo direcionou-se às questões metodológicas. Sendo assim, como proceder embasado naquele entendimento sobre a função da educação, para que os indivíduos se afastassem das situações de pobreza. Quanto à concepção de pobreza, categorizou-se como a condição dos que dispunham dos mínimos em termos de alimentação para subsistência ou desprovidos deles e como medida para amenização de quadros de vulnerabilidade apontou-se para um fomento a programas assistenciais (SILVA, 2002, p. 82-83).

¹⁶O “Consenso de *Washington*” foi resultado de uma avaliação da política econômica nos países da América Latina, realizada em reunião nos Estados Unidos em 1989 entre representantes do “governo norte-americano” e “agências financiadoras internacionais”, na qual foram relacionadas medidas, às quais, os países deveriam ser submetidos com vistas à obtenção do crédito (SILVA, 2002, p. 137).

Para Saviani (1999, p. 1-2), as “políticas sociais”, estabeleceram-se no modelo capitalista como meio para balizar as consequências da economia incidentes no campo do trabalho, da saúde, nos processos culturais e educacionais. A condição de subordinação da política social à política econômica desse período é apresentada pelo autor.

O período atual inaugurado com o lema “Brasil Novo” na posse do Collor de Mello em março de 1990, assumiu claramente a prioridade do País no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas de modo geral, e especificamente a política educacional (1999, p. 125).

Expondo sobre as formulações de “políticas sociais” o referido autor explica que, desde os primórdios da sociedade capitalista, essas políticas corporificaram-se na base de uma economia excludente decorrente da “apropriação privada” da produção. Sendo a produção coletiva vinculada aos interesses particulares, a manutenção dessas frentes tornou-se favorável à sustentação do sistema. Assim, as “políticas sociais” constituíram-se intermeadas por determinantes da economia em diferentes momentos do capitalismo (SAVIANI, 1999, p.122).

As políticas educacionais nesse sentido, historicamente traduziram esta lógica. Considerando-se que a educação escolar tem sua tarefa precípua no trabalho com o conhecimento científico e o conhecimento é elemento constitutivo da produção do capital, na configuração de base capitalista, as inferências dos interesses de mercado na produção do conhecimento colocaram-se presentes.

Durante o decênio de 1990, a política social foi tomada como questão de discussão nos encontros promovidos pelas organizações internacionais, nos quais os assuntos educacionais estiveram em pauta. O conteúdo dessas discussões foi traduzido em diretrizes a serem seguidas pelos países participantes (NORONHA, 2001, p. 460). Entre os encontros, a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em *Jomtien*, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, marcou o início da década.¹⁷ Nessa conferência, participantes de países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, firmaram acordo comprometendo-se em cooperar através de encaminhamentos propícios ao alcance dos objetivos nela estabelecidos, pautados na satisfação das “necessidades básicas de aprendizagem”. Entre as questões, os países deveriam empenhar-se por: “[...] universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;

¹⁷ As formulações desta Conferência tornaram-se presentes nas diretrizes e planos educacionais em nosso País como na Lei n.º 9394/96, que em seu Artigo 87, § 1.º, nas disposições transitórias, previa a instituição do Plano Nacional de Educação em consonância com as metas da referida Conferência. (SOUZA; SILVA, 1997, p. 125). Saviani (1999, p. 79-80) cita o “Plano Decenal de Educação para Todos” como um documento que também teve como referência a “Declaração Mundial de Educação para Todos”.

propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças e requisitos de desenvolvimento de uma “política contextualizada de apoio”, mobilização de verbas e fortalecimento da “solidariedade internacional”. Isto, convocando a participação de governos, organizações e a sociedade para juntos tomarem frente ao então denominado “urgente empreendimento”— o direito à educação (UNESCO, 1998, p. 2-8).

Santos *et al.* (2005, p. 171-172) cita a Conferência organizada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial e o entendimento dessas organizações com relação às condições dos países participantes, preconizadas no documento final da Conferência. Os autores se referem particularmente ao Brasil.

Para estes organismos, o baixo desempenho da escola pública brasileira (elevada evasão, alto índice de repetência, ineficiência na utilização de recursos) compromete os desafios da sociedade contemporânea. Neste sentido, a educação básica adquiriu centralidade nas diretrizes definidas por estes organismos (p. 172).

As ideias que passaram a predominar, de uma educação escolar pública deficiente, em crise e que justificava as intervenções são apontadas também por Saviani (2008, p. 428) ao tratar do contexto político-econômico dos anos de 1990 e os reflexos do “Consenso de Washington”, das referidas intervenções e do pensamento pedagógico que se desenvolveu no Brasil.

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se assumir o próprio discurso do fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis de mercado (p. 428).

Nessa conjuntura, explicou o autor citado, que especificar o pensamento pedagógico se tornou difícil. As concepções com ideias “contra-hegemônicas”, que despontaram na década anterior, perderam “força”, e as anteriores passaram a ser reincorporadas com outro discurso, buscando-se creditar um caráter de pensamento **novo**¹⁸. O referido autor, com o intuito tornar compreensível o pensamento que nessa época se configurou, procurou categorizá-las como neoprodutivistas, neo-escolanovistas, neoconstrutivistas, neotecnicistas (SAVIANI, 2008, p. 428).

Entre as transformações no âmbito do pensamento pedagógico, à época, segundo Saviani (2008, p. 429-444), percebeu-se uma ênfase à escola como espaço de

¹⁸ Grifo nosso.

desenvolvimento das competências individuais. A educação escolarizada historicamente concebida e valorada, no sistema capitalista, como meio de formação das massas trabalhadoras, nos contornos do pensamento da década de 1990 presenciou a busca de um modelo educacional que convergisse em um trabalhador dotado de competência, adaptabilidade diante das transformações de mercado. Assim, ligada à outra lógica produtivista, antes, voltada a preparação da mão de obra com vistas a um trabalho garantido, estável e específico. Nesta, sob os condicionantes de uma exclusão do mercado, imputando, a cada um, uma condição de busca permanente pela aquisição de habilitações favoráveis a manutenção em um trabalho perante a imprevisibilidade.

Nessa conjuntura, segundo Saviani (2008, p. 424-444), observou-se a reivindicação de uma formação que privilegiasse uma aprendizagem processual como instrumento de aprendizagem, indicada a necessidade da constante atualização. Conforme o autor mencionado, essas ideias subtraíram traços dos conceitos de base “escolanovista” fortificados no Brasil, principalmente, a partir dos últimos anos da década de 1920, mas com significados deslocados pela lógica ascendente. Inflexões na base construtivista e tecnicista incorporaram desde múltiplas concepções para aprendizagem e desenvolvimento de competências, à valoração de sistemas controle de desempenho.

Quanto ao pensamento marxista que se corporificava através da Pedagogia histórico-crítica, esta, recebeu críticas sendo indicada como “simplificadora”, quando a mesma se posicionava contra as interpretações do “modismo marxista” fundadas no superficialismo teórico (SAVIANI, 1995, p. 1-3). Nessa direção, as ressignificações das bases teórico-pedagógicas presentes em outros momentos da nossa história educacional, foram motoras do redirecionamento nas discussões e práticas no espaço educacional.

Em meio à ascendente volatilidade de concepções pedagógicas, intervenções externas condicionando o financiamento das políticas públicas às medidas – denominadas emergenciais – entre elas, de combate aos níveis de analfabetismo, evasão, repetência e aos problemas oriundos da não satisfação das necessidades básicas de saúde, alimentação e proteção direcionaram para ações com perspectiva consideradas **inovadoras**¹⁹, edificando-se um campo de políticas sociais voltadas à infância e a adolescência.

Para encaminhar ações ligadas ao atendimento à criança e ao adolescente no final do ano de 1990 foi criado no Brasil, o Ministério da Criança sob a responsabilidade da Ministra

¹⁹ Grifo nosso.

de Estado de Ação Social, cargo que um mês depois passou a ser ocupado pelo Ministro da Saúde (BRASIL, 1990a, p. 25724; 1990b, p. 21368).

No ano seguinte, com a finalidade de desenvolver “ações integradas de educação, assistência, saúde e promoção social, relativas à criança e ao adolescente”, foi implantado o “Projeto Minha Gente”, mais especificamente no dia 14 de maio de 1991, no então Governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), (BRASIL, 1991b). O Projeto previa a execução de ações em nível nacional, frente aos problemas sociais ligados à infância e à adolescência, apontando como medida para tanto, a inovação e modernização, com práticas capazes de oferecer uma “atenção integral” àqueles que se apresentavam em condições desfavoráveis (BRASIL, 1992a, p. 8).

As políticas voltadas à criança e ao adolescente nessa época encontraram sustentação nas sínteses das discussões levantadas em encontros sobre a temática, como a Cúpula pela Criança²⁰ (BRASIL, 1992a, p. 45, 50-53). No “Projeto Minha Gente” ficou registrado:

[...] está-se diante de uma clara mobilização internacional sobre o assunto, com base na Declaração dos Direitos da Criança aprovada pela Organização das Nações Unidas, da qual o Brasil é signatário. E, ao mesmo tempo, evidencia-se uma decisão nacional inquestionável, expressa no corpo da Constituição de 1988 e, em seguida a reiterada pela unanimidade do Congresso Nacional na votação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei sancionada pelo Presidente da República em julho de 1990 (BRASIL, 1992a, p. 8).

Assim, desenvolver ações para um quadro propalado de abandono, exploração, miséria, fome, doença, violência, analfabetismo era uma forma de resposta anunciada aos compromissos que o Estado havia firmado com relação à garantia das necessidades básicas da população de zero a quatorze anos.

O referido projeto, em seu momento de criação, estava sob a coordenação do Ministério da Criança. A partir do Decreto de 31 de maio de 1991, a formação do Conselho Superior do Projeto tinha como responsáveis o Ministro de Estado da Saúde, no cargo de Presidente, os Ministros da Educação e Ação Social, bem como Presidentes da LBA e CBIA, enquanto demais membros. Ainda, na comissão executiva, representantes do Ministério da Saúde, Educação, Ação Social, Fazenda e Planejamento, formando uma parceria interministerial e de fundações, conforme era previsto no primeiro decreto. Caberia aos executores encaminhar a “implantação de unidades físicas”, as quais compreenderiam espaço

²⁰ No Encontro Mundial de Cúpula pela Criança, realizado em 1990, na sede das Nações Unidas, em Nova Iorque, foi assinada a “Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança” e a adoção do “Plano de Ação” para a década de 1990. Em pauta, assuntos ligados à educação e à saúde infantil e materna (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2013).

para a “pré-escola”, “escola de primeiro grau em tempo integral”, “puericultura”, “convivência comunitária e desportiva”, além de “alojamento para menores carentes”, sendo que o Decreto de 31 de maio, no seu Artigo 1.º, parágrafo único, incluiu atendimento em “creche” (BRASIL, 1991b; c).

A partir do Decreto de 7 de fevereiro de 1992, a subordinação do Projeto passou ao Ministério da Educação”, tendo o Ministro desta pasta como Presidente do Conselho Superior, incluindo a participação do Ministro de Estado do Trabalho e da Previdência, e os Secretários da Administração, da Cultura e do Desporto.²¹ As atividades a serem desenvolvidas ganharam a seguinte redação:

Art. 2.º Para proporcionar atenção integral à criança e ao adolescente, o Projeto Minha Gente desenvolverá as seguintes atividades: I proteção à criança e à família; II saúde materno-infantil; III creche e pré-escola; IV ensino fundamental; V convivência comunitária e desportiva; VI difusão cultural; VII iniciação para o trabalho (BRASIL, 1992f).

Entre as modificações na redação, o Artigo 2.º incluiu atividades voltadas à educação para o trabalho e não fez menção ao regime de tempo integral no programa escolar, citação firmada nos decretos citados anteriormente que traziam: “escola de primeiro grau em tempo integral” mantendo a perspectiva da atenção integral. Em suas alterações, o Decreto de fevereiro de 1992 redistribuiu funções na constituição da equipe executiva e incumbências dos membros, modificando também a participação de representantes do Conselho.

No mesmo ano, o Projeto sofreu outras alterações em termos de vínculo. Passou, em maio, a ser subordinado à Secretaria Geral da Presidência da República, em agosto, para responsabilidade da então criada Secretaria de Projetos Especiais e, em novembro, um mês após o *impeachment* de Collor de Mello, à Secretaria Nacional de Projetos Educacionais Especiais do Ministério da Educação (SEPESPE; MEC). Então, os centros receberam a denominação de “Centro de Atenção Integral à Criança e Adolescentes” (BRASIL, 1992b; 1997, p. 180882-180883).

O Governo Collor assinalado por Antunes (2004, p. 12-16) como um período de retrocesso e desorganização do País decorrentes de fracassos, entre eles, os desencadeados pelos denominados Planos “1” e “2” sendo o segundo uma certificação do insucesso do primeiro que tinha por intenção o controle de um quadro inflacionário sob medidas de “recessão”, o descompasso nos reajustes salariais, privatização, diminuição dos gastos

²¹Esse Decreto não fez referência à LBA e CBIA na formação do Conselho e manteve o Ministro da Saúde e da Ação Social.

públicos, mas que segundo o autor teve por resultado um maior empobrecimento do País, repercutiu em um “descrédito” por parte da população. Sua política revelou, segundo Antunes, traços de “autocracia”, um governo que se colocava acima da “sociedade civil” e do “poder parlamentar”. Sob uma crise atenuada por denúncias, acumulou derrotas que incidiram na economia, na política, no mais diversos âmbitos da sociedade, deixando marcas de incertezas a partir da saída do Governo.

Com relação à mudança de denominação de CIAC para CAIC, Sobrinho e Parente (1995, p. 7), em estudo sobre a situação destas instituições, desenvolvido através do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 1995, destacaram:

A ênfase conferida pelo MEC à pedagogia da atenção integral e às formas de desenvolvê-la refletiu-se na alteração do nome dado às unidades de serviços especialmente construídas ou adaptadas para esse fim. Na denominação adotada pelo Projeto Minha Gente (CIAC), destacava-se a característica arquitetônica do centro integrado. Com o nome Centro de Atenção Integral à Criança — CAIC, a tônica desloca-se para o atendimento integral [...] (p. 7).

Os pesquisadores fundamentados em documentos da SEPESPE, dos quais citam nas referências a “Concepção Geral” (1994), acrescentaram que essa percepção demandava uma concepção específica de atenção integral e isto não dependia necessariamente da construção das instalações físicas. Esse enfoque encontra-se também no “Projeto Minha Gente” de 1992: “Mas o CIAC não é o único meio para o desenvolvimento das ações integradas visando à atenção integrada. Admite-se que espaços pré-existentes possam ser incorporados aos conceitos básicos definidos” (BRASIL, 1992a, p. 12). Dessa forma, já se reconhecia a ampliação da concepção de atenção integral para além das construções evidenciadas na origem. Persistia uma ideia de que o número de unidades seria limitado para a abrangência da população a ser atendida e para tanto, pretendia-se que outras instituições aderissem ao Projeto.

Em 31 de março de 1993, o “Projeto Minha Gente” foi substituído pelo PRONAICA que incorporou ações do Projeto anterior, propondo articulação entre as esferas: federal, estadual e municipal para o cumprimento de suas metas. Tinha como prioridade a formação profissional em atenção integral, assistência às crianças com deficiência, mantendo ações voltadas à comunidade, proteção, cuidados com a saúde, escolarização fundamental, iniciação ao trabalho, esporte, cultura, lazer e atendimento em nível de Creche e Pré-Escola às crianças até seis anos (BRASIL, 1993). A partir do decreto que regulamentou a Lei do PRONAICA e estabeleceu “a forma de atuação do Poder Executivo” para efetivação do mesmo em 1994,

utilizou-se o formato de nomenclatura para os Centros: “Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente”²² (BRASIL, 1993; 1994).

Tinha por meta atender um milhão e duzentas mil crianças e adolescentes aproximadamente. Conservou os objetivos da atenção integral, propôs a diminuição dos índices de mortalidade, combate à violência, visando a promoção social e a consciência cidadã (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 8). Com este formato, o Programa teve a duração de quase dois anos.

Pelas primeiras informações divulgadas, seriam construídos em torno de cinco mil CIACs, porém, segundo dados da Auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU), publicados no Diário Oficial da União, em agosto de 1997, por problemas financeiros, os contratos de execução foram limitados em duas mil, trezentos e trinta e sete unidades. Em 1.º de março de 1995, através da Medida Provisória n.º 931, foi suspensa a construção dos centros e estabelecidos encaminhamentos para extinção da SEPESPE e do PRONAICA, sendo que a SEPESPE ficou responsável por concluir as obras iniciadas. No segundo semestre de 1996, oitenta e sete centros ainda estavam em construção. No total, quatrocentos e quarenta e quatro unidades foram construídas, cem destas na Região Sul (BRASIL, 1997, p. 180882-180883).

Em curto período, foram sucessivos os decretos que imprimiram um caráter de improvisação na elaboração do Projeto, resultando em constantes questionamentos por parte da sociedade e, em particular, por educadores.

Kramer (1991, p. 461-474), ao fazer uma análise centrada nos aspectos político-pedagógicos e no âmbito da administração pública na fase inicial do Projeto, levantou crítica ao seu caráter assistencialista que descaracterizava a perspectiva emancipadora da escola e ao modo centralizador de planejamento das ações que distanciava a sociedade da participação na elaboração das políticas. Para a autora, em termos de distribuição de recursos, a implantação dos CIACs poderia representar a diminuição de investimentos nas instituições escolares que já existiam e resultar em problemas administrativos em caso de repasse das responsabilidades às prefeituras, devido à “grandiosidade dos conjuntos arquitetônicos” e aos altos custos de manutenção.

Ferretti (1992, p. 65-73), ao discutir a política educacional brasileira do início dos anos de 1990, também examinou o “Projeto Minha Gente” em sua fase de implantação. Entre suas considerações, enfatizou as condições de fragilidade que propostas como estas poderiam

²² Grifo nosso.

assumir, quando voltadas a tratar mais das consequências do que da origem dos problemas que encaminham à miserabilidade e demais situações a elas agregadas. Apresentou ainda, naquela ocasião, possíveis limites para concretização dos objetivos do Projeto. Entre eles, a questão da gestão geral de cada unidade, no que tange à administração financeira e à diversidade de programas, para qual Ferretti (1992) fez ponderações:

Levando-se em conta que ele se constitui o *locus* que abriga nove Programas, ligados a diferentes instâncias na coordenação nacional, e a possíveis correlatos nos níveis estadual e municipal, bem como aos interesses de diferentes movimentos sociais locais [...] cabe perguntar quem dirigirá cada unidade (p. 70).

Pela multiplicidade de frentes de ação, era considerável que o gestor geral tivesse conhecimentos sobre as concepções norteadoras de cada programa, sob o risco de tender ao atendimento das especificidades inerentes à sua formação, pois, na instituição trabalhariam profissionais de diferentes áreas.

A forte crítica na fase de implantação do “Projeto Minha Gente” percorreu também gabinetes de legisladores, os quais emitiram pareceres onde a insuficiência de planejamento, a pouca especificação nas informações sobre o funcionamento dos programas, o alto custo da construção, a incerteza de quem seriam os mantenedores, a formação profissional para uma atenção integral às crianças e adolescentes, a manutenção de instituições voltadas à educação existentes foram questões levantadas, entre outras, sobre o desenvolver do Projeto (PONT; FONTANELLE; BERNARDI, 1991, p. 475-485).

Em se tratando de análise e mapeamento da situação das unidades, no decorrer dos primeiros anos de funcionamento, o Relatório da Auditoria realizada pelo TCU informou sobre a existência de unidades com as obras concluídas a mais de um ano que não estavam funcionando. O documento considerou como motivo, o custo elevado de manutenção, que sendo maior que o das escolas convencionais, mesmo quando os estudantes permaneciam em período parcial, culminou na não abertura até então. Informava ainda, sobre o reduzido número de unidades com funcionamento em tempo integral (BRASIL, 1997, p. 18080,18083). Questão também levantada na pesquisa do IPEA, publicada em 1995, meses antes da extinção do PRONAICA: “[...] nos 146 CAICs em funcionamento, a jornada escolar é de apenas seis horas” (SOBRINHO; PARENTE, 1994, p. 20-21).

A realidade apresentada pelos relatórios, naquele momento, transcrevia um quadro em que a motivação inicial fertilizada pelas frentes políticas – em palavras de Giolo (2012, p.95), “[...] efêmeras e eleitoreiras [...]” – pela possibilidade da existência de espaço físico

diante das carências, muitas vezes vivenciadas, pelas instituições públicas e de uma jornada escolar favorável à ampliação das oportunidades de formação para os filhos das camadas trabalhadoras, colocou-se no embate com a escassez orçamentária. Suscetível, dessa forma, tão logo passado o curso propagandístico e político-administrativo, a funcionar ao modo das escolas de turno, que também historicamente passaram por limitações financeiras. Nesse sentido, residia um dos grandes desafios da permanência dessas instituições no regime de tempo proposto.

Os anos de 1990, sinalizados em sua gênese pela inserção do Brasil em um sistema de relações globais, dependente do capital estrangeiro condicionante das políticas econômicas nacionais – particularmente, as educacionais – incluiu na história das políticas sociais do país a instituição dos CIACs/CAICs. Em meio às críticas, as reformulações nos documentos oficiais foram se constituindo e alterando as linhas condutoras de um Projeto/Programa que nasceu com a intenção de solucionar os problemas que acometiam crianças, adolescentes e famílias brasileiras excluídas de condições básicas para sobrevivência.

Entre as ponderações dos educadores, no período de implantação do Projeto/Programa, uma afirmação concluiu o rol das incertezas levantadas: “Os possíveis ganhos das crianças e adolescentes, a quem o projeto se dirige, são uma incógnita, que só o tempo responderá” (FERRETTI, 1992, p. 73).

Na sequência, historiaremos o processo de implantação do CIAC/CAIC Nossa Senhora dos Prazeres de Lages-SC, abordando esse momento na relação com seu entorno e discutindo questões dos registros que a instituição conservou em seus históricos durante os vinte anos.

3.2 A IMPLANTAÇÃO DO CIAC NOSSA SENHORA DOS PRAZERES: ENTRE OS REGISTROS DA IMPRENSA LOCAL E OS HISTÓRICOS DA INSTITUIÇÃO

Um revisitar os jornais que datam o ano de 1992 na cidade de Lages, no Planalto Serrano Catarinense,²³ faz relembrar o movimento que as manchetes produziram no âmbito educacional local. É que no referido ano, Lages estava por receber e sediar o primeiro CIAC da Região Sul do Brasil.

²³ A Região Serrana de Santa Catarina é composta por dezoito municípios que abrangem uma superfície de 16,87% do território catarinense que é de 95.346,355 Km² (AMURES, 2013).

Com periodicidade, a comunidade lageana era informada do andamento das obras na cidade e também das dinâmicas dessa política pública em esfera nacional. Quanto à situação político-administrativa em Lages, naquele ano haveria eleições municipais e a equipe eleita, daria sequência aos processos de organização dos CIACs, a partir de 1993, meses após a inauguração da primeira unidade.

Para dar início às obras, a empresa responsável pela construção dos centros integrados na Região Sul, ENGEPPASA – empresa do ramo de pré-moldados a base de cimento –, instalou-se em Lages, no Bairro Ferrovia, e tinha como meta construir em torno de duzentos CIACs no período de dois anos no Estado, sendo que a previsão para Lages era de quatro unidades. O modelo lageano seguiria os padrões de uma unidade construída em Brasília, referência para as demais construções no País (CORREIO LAGEANO, 1992a; c).

A instalação da ENGEPPASA, em um momento em que a taxa de desemprego era crescente no País, significava para as autoridades locais possibilidades de trabalho, fato destacado à imprensa pelo Prefeito à época, na ocasião da visita do Presidente do Tribunal Regional do Trabalho, Humberto Grillo, em Lages, em janeiro de 1992:

[...] Colombo assinalou que “o País convive com uma recessão e as previsões são conflitantes”. O Prefeito disse ainda que o Executivo Municipal vem desenvolvendo o maior esforço no sentido de “minimizar este problema que atinge as famílias lageanas”. Colombo, lembra entretanto, que a Prefeitura vem desenvolvendo um trabalho a fim de diminuir o impacto do desemprego ao destacar a implantação de novas empresas como a Brahma, construção de CIACs e também da implantação da Rodovia BR-282, trecho Índios/Rio Canoas (CORREIO LAGEANO, 1992b).

Dessa forma, além da implantação dos centros previstos para cidade, a empresa incluía um interesse pela geração de emprego na área da construção civil e em setores interdependentes, de forma a movimentar a economia, já que a região convivia com poucas oportunidades de trabalho e buscava empreendimentos. Assim, a vinda da construtora era percebida com entusiasmo, considerando-se a possibilidade de sua permanência mesmo após a conclusão das obras locais, o que ocorreu por pouco tempo.

Lages, nessa época, registrava o quantitativo de aproximadamente cento e cinquenta e um mil, duzentos e trinta e cinco habitantes,²⁴ o que lhe conferiu estar entre “os 600 maiores aglomerados urbanos do país” e ser contemplada no “Plano de Construção dos CIACs 1.ª fase – até janeiro/92” (PONT, FONTANELLE, BERNARDI, 1991, p. 476,483). O critério do

²⁴A estimativa do IBGE, SC para o recenseamento de 1991 era de que o número de habitantes ultrapassasse cento e setenta mil, o que não ocorreu. A redução do número de habitantes em 1991 decorria da emancipação de Otacílio Costa e Correia Pinto que passaram à categoria de município em 1982 (LAGES, 2000a, p. 8).

número de habitantes para implantação das unidades trazia o entendimento de que uma instituição daquele porte se justificava em espaços de grande concentração populacional, mas repercutiu também na aderência às intencionalidades político-partidárias, entre elas, as eleitorais. Em se tratando das questões partidárias, para o caso de Lages, a “afinidade política” entre representantes da administração pública municipal e do Ministério da Casa Civil foi interpretada como um facilitador para instalação do Projeto (CORREIO LAGEANO, 2012, p.20).

A escolha do local, o Bairro Santa Catarina, para construção do primeiro Centro, segundo a imprensa, resultou de estudos que indicaram o melhor lugar para edificar uma instituição do gênero, considerando as necessidades de ensino e apoio às crianças que ali residiam (CORREIO LAGEANO, 1992c, p. 3). Embora, tenha citado os estudos como justificativa, o periódico nada mais especificou a respeito dos mesmos. É importante ressaltar que o aumento populacional do Bairro ocorreu principalmente, segundo o jornal citado, no decorrer da década de 1990, com a construção do Residencial Maria Angélica e do Conjunto Habitacional (COHAB-SC) que foi desmembrado em 1995 e passou a se chamar Bairro Araucária (CORREIO LAGEANO, 1998d, p. 1-3). Assim, ocorrendo em período concomitante ao de implantação da unidade, atendendo a população que ali se formava.

A apresentação da instituição à comunidade, no decorrer dos meses antecedentes à inauguração, versava sobre a capacidade de atendimento, o investimento e o tipo de trabalho a ser nela desenvolvido. A edição do dia 30 de abril de 1992 do Correio Lageano divulgava o investimento estimado de dois milhões de cruzeiros por unidade, construída em uma área de quatro²⁵ mil metros quadrados e capacidade para o atendimento de mil e quinhentos adolescentes e crianças, sendo mil e trezentas vagas no ensino regular e duzentas na creche. O fragmento da manchete “Primeiro CIAC será aberto em Lages” da edição de final de semana – 9/10 de maio – trazia alguns detalhes da concepção de atendimento:

O atendimento dessas unidades é integral, com oito horas de atividades educacionais, esportes, lazer, higiene, alimentação, até preparação para o trabalho. Serão mais de 700 crianças que receberão os benefícios em cada uma dessas unidades, que deverão revolucionar o atendimento à criança carente no país. Em Lages, por exemplo, a maioria das crianças dos bairros, pertencentes à rede municipal e estadual, vão à escola contando primeiramente, com a merenda servida no recreio. Esta nova concepção de escola às periferias vai atuar exatamente nesse sentido, isto é, dando atendimento completo, inclusive alimentação (CORREIO LAGEANO, 1992d).

²⁵ As edições do jornal Correio Lageano dos dias 19 e 31 de julho de 1992 trazem a informação de quatro mil e quinhentos m² de área construída. (CORREIO LAGEANO, 1992e;g). Contradições nas dimensões do terreno no Projeto em nível nacional foram citadas na análise da proposta por Raul Pont (PONT; FONTENELLE; BERNARDI, 1991, p. 478).

A primeira campanha de matrícula reuniu alguns pré-requisitos para composição das turmas. Com referência à Creche e Pré-Escolar, as mães deveriam estar munidas de comprovantes de trabalho (Carteira Profissional e/ou atestado de serviço). Já para as séries do 1.º grau, foram reservadas duzentas e noventa vagas para alunos transferidos de escolas de bairros distantes, sendo que aqueles de escolas próximas deveriam permanecer nessas instituições, assim era impossibilitada a matrícula dos mesmos naquele ano (CORREIO LAGEANO, 1992f).

Para a inauguração era esperado o Presidente Fernando Collor de Mello, que já havia confirmado presença, segundo a imprensa, ao então Governador Vilson Kleinubing, e Luiz Antônio Cerqueira, Vice-Presidente da ENGEPASA, no ato solene de rolagem das dívidas de Santa Catarina, primeiro Estado a ter suas dívidas roladas pelo Governo Federal em 92 (CORREIO LAGEANO, 1992g). Porém, estiveram na inauguração, autoridades ligadas à esfera Federal, Estadual e Municipal. A cerimônia marcada para as dezesseis horas e trinta minutos do dia trinta e um de julho de 1992, ocorreu no Ginásio de Esportes e contou com a participação da comunidade (CORREIO LAGEANO, 1992g). Esse contexto demonstrava reflexos da crise político-presidencial ao mesmo tempo em que buscava fortalecer as bases locais na perspectiva de manutenção do projeto governamental, o que é observável pelo cuidado em detalhar o constituinte de autoridades através da imprensa.

Com o passar dos anos, a instituição agregou em seu histórico informações que se distinguem entre os períodos administrativos, conservando, entretanto, a data de fundação e o nome do prefeito na ocasião da origem do projeto. A redação do histórico elaborado pela gestão geral do CAIC, em 2012, apresentava entre os diferenciais em relação aos históricos anteriores, as seguintes informações:

[...] Em 1993 passou a chamar-se CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), tendo como mantenedor a Prefeitura Municipal de Lages, via Secretaria da Educação em parceria com as demais secretarias. O CAIC possui o nome de Nossa Senhora dos Prazeres em homenagem à padroeira do município. Pela diversidade dos serviços prestados aos alunos e à comunidade externa, o mesmo é considerado uma Unidade de Serviços, visando o pleno exercício da cidadania. (CAIC NOSSA SENHORA DOS PRAZERES, 2012a)

O histórico da Escola do CAIC, no mesmo ano, apresentava certas informações diferenciadas, mas que continham dados antecedentes:

[...] O Nome Nossa Senhora dos Prazeres, foi escolhido pela Sra. Maria Angélica

Ribeiro Colombo, Assessora de Desenvolvimento Social em Homenagem à Padroeira do município de Lages. [...] instituído pelo Governo Collor, [...] um dos primeiros a funcionar no Brasil. A elaboração da construção da sede física e seus equipamentos, foi de responsabilidade do Governo Federal. Atualmente sua manutenção é feita totalmente pela Prefeitura do Município de Lages, via Secretaria de Educação. A Prefeitura tem procurado garantir seu funcionamento e cumprir com os objetivos gerais da atenção integral às crianças menos favorecidas, buscando a inclusão do indivíduo na sociedade, com ações integradas desenvolvidas pelo Ensino Fundamental e Alfabetização de Jovens e Adultos [...] (LAGES 2012b, p. 6).

Sobre a escolha do nome da instituição, para além dos históricos preservados pela unidade, que diferenciavam a origem do Centro, ficou registrado:

O primeiro CIAC de Santa Catarina é no bairro que leva o nome do Estado e a exemplo de outras unidades será batizado como “CIAC Nossa Senhora dos Prazeres”, Padroeira de Lages, a pedido do próprio Presidente da República Fernando Collor de Mello (CORREIO LAGEANO, 1992a).

Outras redações de históricos foram arquivadas pela instituição, porém, em nenhum dos documentos analisados há a informação apresentada pelo jornal. De modo geral, as diferentes redações complementam as ações de integração e vínculos estabelecidos pela instituição, bem como a descrição dos mantenedores e comunidades atendidas. Essas alterações nos documentos oficiais com relação ao seu histórico mostraram a incorporação de percepções das diferentes administrações que assumiram a instituição, mas intermeadas por traços da Projeto de Origem como a busca pelas parcerias, a concepção das ações integradoras, traduzindo também aspectos da organização da sociedade, a exemplo, o interesse por um trabalho em interconexão com outras instituições do gênero.

A instituição completou em julho de 2012 duas décadas de existência em um ano marcado por comemorações. Sobre seu aniversário de vinte anos, uma matéria na imprensa descreveu essa trajetória na qual consta o fragmento:

Durante os anos 90, os CAICs foram alvos de críticas por não oferecerem um projeto pedagógico definido e por custarem caro [...] Seja o modelo correto ou não o CAIC Nossa Senhora dos Prazeres é referência para os bairros Santa Catarina e adjacentes. (CORREIO LAGEANO, 2012c, p. 20).

O significado que a instituição produziu perante a comunidade, segundo exposição da primeira gestora, em entrevista concedida ao mesmo jornal, data e página, traduz-se até mesmo no número de matrículas que durante os anos tem se apresentado sempre próximo do limite da capacidade de atendimento da unidade.

Para o Bairro Santa Catarina, a construção do CIAC foi inserida na história como um período de expectativa de sua entrada de forma mais efetiva nos planos das denominadas melhorias, via políticas públicas para um bairro ainda jovem em plena expansão populacional e reorganização territorial.

A implantação do CIAC promoveu a circulação de um maior número de pessoas advindas de diferentes lugares, tornou o Bairro mais “movimentado” (CORREIO LAGEANO, 1998d, p. 1-3). Além disso, atraiu a imprensa que desde a fase mais inicial da construção teve suas atenções voltadas àquela unidade, permanecendo atenta às suas atividades com o passar dos tempos. Como observável na própria manifestação da jornalista, ao se referir à história do Bairro em 2012: “Quando se fala no bairro Santa Catarina, não tem como deixar de fora o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) Nossa Senhora dos Prazeres” (MANNRICH, 2012). Divulgado dessa forma porque no decorrer de sua história incorporou um valor, mediante a condição de tornar-se uma instituição necessária naquele espaço.

Como apresentamos no início deste capítulo, nosso objetivo com o texto foi contextualizar o CIAC/CAIC Nossa Senhora dos Prazeres da cidade de Lages, enfatizando questões da década de 1990, do período de implantação do Projeto dos CIACs/CAICs em âmbito nacional e local, incluindo aspectos da história registrados pela instituição.

Vimos ao longo do capítulo, a história de implantação dos CIACs/CAICs, o contexto político-econômico da década, os reflexos de acordos e diretrizes externas as quais incidiram no andamento das políticas educacionais brasileiras. O nascimento dos CIACs/CAICs em meio a uma conjuntura de reformas, de planos para revitalização nacional, alicerçados em uma estrutura regimental marcada pelo projeto político-econômico estrangeiro.

A instituição do “Projeto Minha Gente” e, posteriormente, do PRONAICA, enquanto proposta de renovação e de modernização dos processos educacionais para camadas populares, fertilizada no discurso do sistema educacional público precário e demais problemas originários da pobreza, indicado como medida para tanto, não ficou obstatante às reformulações. As reestruturações em termos de gestão do projeto, programas e financiamento, desde a fase inicial, desencadeadas pelo arcabouço de diretrizes, conotaram a ideia de um projeto elaborado para constar no plano de respostas aos acordos e programas de reconstrução já mencionados.

Também o Projeto demonstrou incertezas aproximando-se às tendências que naquele momento se fortificavam e se dirigiam à desconstrução de concepções, dentre os quais,

aqueles que haviam se constituído em outros momentos da nossa história educacional sobre a função da escola, da família e do Estado em relação à educação das crianças e adolescentes.

A história de implantação da unidade Nossa Senhora dos Prazeres traduziu já no início, uma necessidade de ajustes na prática, impulsionada pela estreita oportunidade de acesso aos programas, principalmente, o escolar, inclusive na creche e pré-escola, já que o número de vagas seria limitado aos que estivessem em extrema necessidade por razões de trabalho, afunilando também a entrada para os que já estavam frequentando outras escolas vizinhas, devido à data de inauguração que avançava o mês de agosto.

Para a imprensa lageana, como foi exposto, o que se instituía naquele momento era uma nova concepção de escola, voltada à prestação de todo tipo de serviço. Esta concepção do centro enquanto escola e não da escola como um programa do Centro, demonstrava o raio de alcance de um projeto de base pouco esclarecedora, que ao mesmo tempo em que pronunciava o arquétipo revelava a fragilidade teórica.

O CIAC/CAIC Nossa Senhora dos Prazeres constituiu-se na história desses Centros, em Lages, como uma das duas unidades construídas até o momento de extinção do PRONAICA, sendo a outra no Bairro Guarujá. Dessa forma, foi inserido, em nível nacional, no plano das políticas sociais de atendimento às crianças, adolescentes e familiares das classes populares nos anos de 1990 e na história dos CIACs/CAICs no Brasil.

No próximo capítulo, trataremos de questões relacionadas aos processos de constituição do Centro, a partir de sua fundação e início das atividades, considerando aspectos histórico-organizacionais e conceituais, as relações com o Projeto Oficial da instituição e a reconstrução histórica das instituições escolares.

4 A INSTITUIÇÃO CENTRO INTERGADO DE APOIO À CRIANÇA – C IAC/CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE – CAIC E A UNIDADE “NOSSA SENHORA DOS PRAZERES”

[...] não há instituição escolar ou educativa que não mereça ser objeto de pesquisa. O maior ou menor grau de relevância de uma instituição, seja do ponto de vista econômico, político, educacional e segundo critérios específicos, não pode tolher a escolha do historiador. Não há instituição sem história e não há história sem sentido.

(José Luis Sanfelice, 2007)

Uma vez apresentado o contexto de implantação dos CIACs/CAICs no Brasil e da unidade Nossa Senhora dos Prazeres em Lages – SC, este capítulo tem por finalidade tratar de aspectos histórico-organizacionais e conceituais desta unidade, destacando as relações entre o Centro e o Programa Escolar/Escola. Constitui-se finalidade ainda, tratar sobre as exposições contidas “Projeto Minha Gente” em relação aos fatos históricos da escola em tempo integral no Brasil.

Ao direcionarmos-nos ao CAIC Nossa Senhora dos Prazeres como objeto de estudo e à problemática “tempo de permanência dos estudantes na escola”, em uma perspectiva histórica, algumas questões emergiram: Como abordar um Centro de Atenção Integral, antigo Centro Integrado na perspectiva de uma história de instituição escolar? Quais características habilitariam a unidade Nossa Senhora dos Prazeres como objeto, na compreensão que buscávamos sobre o regime escolar de tempo ampliado? Qual a demarcação do espaço escolar no Centro para via de uma pesquisa de história de instituição escolar? Perguntas no mesmo sentido, encontramos em Sanfelice (2002), ao tratar da história das instituições escolares:

O que se considerará instituição escolar? A pré-escola, veja-se bem, pré-escola, é uma instituição escolar ou uma instituição educativa? Uma Universidade pública, um coletivo de instituições escolares é, ela mesma uma instituição escolar? Um navio-escola também o é? Qual é exatamente o recorte que se deve fazer sob a nomenclatura de “Instituição Escolar?” (p. 9).

As reflexões de Sanfelice (2002) tornaram-se pertinentes ao pensarmos que o processo de institucionalização desses centros ocorreu de forma diversa e que, para esta pesquisa, demarcar o espaço da escola nessa instituição é fundamental. Sendo assim, apresentá-la em seu processo histórico de constituição.

Segundo Werle (2004b, p. 19), ao tratarmos de história de instituição escolar não estamos tratando de “história das instituições envolvidas com a educação em geral”, mas daquelas “estruturadas formalmente no contexto dos sistemas de ensino [...] no caso brasileiro, estabelecimentos de ensino pré-escolar, fundamental, médio, de educação profissional e superior”. Dessa maneira, relacionam-se as instituições regulamentadas dedicadas ao trabalho educacional sistematizado.

Ao pensarmos a articulação Centro e Programa Escolar/Escola tomamos um direcionamento em meio a muitos outros que uma pesquisa histórica nessa instituição poderia sugerir. Segundo Werle, Britto e Colau, (2007, p. 153): “Construir um relato acerca da História Institucional implica em tomar um vetor como forma de orientar a argumentação sem se esquecer da diversidade que compõe a HIE”. Dessa forma, tomamos “um vetor” trazendo a história do espaço formal na sua interação com os programas do Centro, a partir da Proposta de Origem.

4.1 A INSTITUIÇÃO CIAC/CAIC: O CENTRO E O PROGRAMA ESCOLAR/ESCOLA

Os CIACs/CAICs, desde a fase de implantação, fomentaram incertezas sobre suas características institucionais. As informações que circularam tanto na imprensa, quanto nos documentos oficiais, sobre a estrutura organizacional e conceitual das unidades, resultaram nas traduções que os “conjuntos arquitetônicos”²⁶ passaram a abrigar, a partir do funcionamento em diferentes partes do País. Não obstante a esse fato, as características locais, a concepção das propostas de gestão pública e as condições econômico-financeiras repercutiram incisivamente no modelo instituído em cada região. Por isso, pensar nesses Centros, na perspectiva de reconstruir história de instituição escolar, torna fundamental pensar o próprio sentido de instituir, de instituição escolar, educativa, enfim, sobre o que define, descreve propriedades comuns a esses espaços e, da mesma forma, às unidades em questão.

O significado do termo “instituir” remete à noção de formar, fundar, organizar o que encontra-se desarticulado, sistematizar, unir ideias que integram-se movidas por interesses afins. Inclui, ainda, ensinar, instruir e educar. Ao recorrer a sentidos como estes, atribuídos à palavra “instituição”, e discutir acerca da história das instituições escolares Saviani (2007, p.

²⁶ Kramer (1992, p. 465) utiliza essa expressão.

3-5) ressaltou que entre os diversos sentidos, instituir exprime a ideia daquilo que passa a existir e ser formado, através da atividade humana, com o intuito de corresponder às necessidades que lhes são próprias e permanentes, não havendo motivo de existência para algo, se condicionado às necessidades momentâneas – aquelas que em meio ao contexto são solucionadas não demandando sistematização. “Para necessidades transitórias não se faz mister criar instituições”.²⁷ Considera também, (SAVIANI, 2007), a instituição na sua condição inconclusa.

Mas se as instituições são criadas para satisfazer determinadas necessidades humanas, isto significa que elas não se constituem algo pronto e acabado, que uma vez produzido se manifesta como um objeto que subsiste a ação da qual resultou mesmo já concluída e extinta a atividade que o gerou. Não. Para satisfazer necessidades humanas as instituições são criadas como unidade de ação. Constituem-se pois, como um sistema de práticas com seus agentes e com seus meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas (p. 5).

Vemos que satisfeitas certas necessidades outras são geradas e dessa forma, as instituições constituem-se enquanto um produto histórico. São elas, resultado das produções dos sujeitos que transformam entre os tempos os produtos do seu existir, a partir dos objetivos que confluem na permanência desses espaços pela atividade laboral ali desenvolvida e pelos modos de conceber suas funções. Não encerradas, no entanto, nas intencionalidades edificadas em seu interior, mas relacionadas às práticas da sociedade a que pertencem.

Assim, instituir tem sentido firmado na atividade social, pois no terreno das instituições, relações entre sujeitos são constituídas em um campo materializado, objetivado. As instituições, nesse contexto, são marcadas pela temporalidade, espacialidade, por inter-relações, interpretações, sendo essencialmente sociais.

Conforme Saviani (2007, p. 5-6), instituir transcreve, também um processo determinado a partir de ações que anteriormente eram realizadas no âmago de outras instituições, efetivadas na espontaneidade, em situações informais, e que passaram a ser sistematizadas dadas as particularidades que as compõem. Configuram-se entre essas, as ações educacionais, entre as quais a instituição-escola trata daquelas formalizadas. Nesse caso, instituição abriga o sentido supracitado de instrução, ensino, educação. Portanto, da institucionalização das práticas educativas informais, passaram a ser constituídas instituições educativas, entre as quais está escola.

²⁷Reitera Saviani (2007, p. 4-5) que não significa, no entanto, que a instituição não tenha também um caráter transitório, mas lograda à temporalidade histórica, assim como toda produção humana. Isso difere de ser transitória pela temporalidade cronológica ou psicológica.

Essa possibilidade de institucionalização é discutida pelo referido autor ao tratar das especificidades da educação, a qual – ele explica – tem uma “identidade própria”. Referindo-se à escola, afirma que uma particularidade é a “institucionalização” da atividade pedagógica que lhe confere presença em meio às práticas sociais, tendo no trabalho com os conhecimentos científicos sua função. No entanto, esclarece que outras instituições caracterizadas pelo trabalho educativo informal, podem também desenvolver atividade pedagógica formal, desde que organizem, promovam ou mantenham “escolas em caráter permanente”, cita: a “Igreja” (SAVIANI, 1995, p. 18-20; 2007, p. 7).

Quando observada a história da institucionalização da atividade educativa, segundo o mesmo autor, esta teve um desdobramento correlacionado ao da formação da sociedade classista. Nas organizações primitivas, os modos de produção desenvolviam-se no âmbito familiar e tribal, e no mesmo sentido, a educação acontecia na espontaneidade das práticas grupais, processo distinto do que passou a ocorrer a partir da criação de um sistema de classes e da segmentação do trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 9-10).

Como teorizou Marx (1988, p. 49) a segmentação do trabalho passou a ser complexificada à medida que, a sociedade incorporou sentidos ao produto desse trabalho, conferindo-lhe um valor de mercadoria, traduzindo em uma diferenciação para aquele considerado “útil”, o que tornou a produção um arranjo particularizado, convergindo em uma divisão social.

Em uma conjuntura de divisão social em classes, conforme historiou Saviani (2007, p. 10) a educação para as classes mais abastadas e detentoras de poder, tornou-se distinta daquela destinada aos dominados que concentravam suas atenções no trabalho. Para as classes que dispunham de tempo ocioso, caberia os processos formais que passavam a se estabelecer. Ao longo da sua história a educação na sua forma escolarizada passou a conferir um significado na sociedade. Para o autor: “Desde a antiguidade a escola foi se depurando, se complexificando, se alargando até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetros e referências para se aferir todas as demais formas de educação”. Assim, a expansão do raio de ação da escola, a introdução de outras práticas, implicou no aprimoramento, na transformação de modos de conceber e desempenhar sua atividade educativa, não permanecendo da mesma forma como se originou, tomando relevância conforme o modelo de sociedade no qual foi fixada.

Filho (2007), ao tratar da história da institucionalização da escola brasileira no Século XIX, ressalta que ela foi significando sua atividade com o passar do tempo, porém,

chama a atenção para o fato de que não teve sua formação baseada em uma lacuna presente em outras organizações e práticas sociais.

A instituição escolar “não surge no vazio deixado por outras instituições”. Os defensores da escola e de sua importância no processo de civilização do povo tiveram de, lentamente, apropriar, remodelar, ou recusar tempos e espaços de tradicionais instituições de educação. Mas não apenas isso: a escola teve também de inventar, de produzir seu lugar próprio e o fez também em íntimo diálogo com outras esferas e instituições da vida social (p. 136).

Dessa forma, não passou a existir para suprir necessidades que outras instituições não corresponderam, tendo ela desde os princípios finalidades específicas. Filho (2007) concebe, ainda, a institucionalização da escola brasileira em um movimento de produção e reprodução de sua maneira de existir, sem desconsiderar rupturas à medida que ela posicionou-se em relação a determinados modelos e influências ideológicas, não sendo mera reprodutora. Assim, funções, espaços e tempos foram compondo-se, conferindo um estatuto de ser escola na forma como percebemos: organizada em torno do trabalho formal, regulamentada, regimentada, embasada em um currículo.

Na história dos CIACs/CAICs, uma questão que permeou as discussões entre professores, desde o princípio foi sobre a forma como esses Centros estariam organizados com a finalidade de tratar a educação escolarizada. Sobre suas características institucionais, suas especificidades, a proposta geradora deixou conceitos que marcaram a trajetória desses espaços como uma unidade de serviços integrados.

O documento revisado²⁸ “Projeto Minha Gente: concepção geral” de julho de 1992, juntamente com o manual “Providências Básicas para Implantação de Unidades de Serviços” e os “Planos de Gestão, Mecanismos e Instrumentos”, que oficialmente trouxeram os encaminhamentos para organização da unidade Nossa Senhora dos Prazeres em Lages, mencionaram de forma geral como deveria ser estruturada a unidade, de maneira a garantir um trabalho integrado entre os serviços prestados com vistas à atenção integral para crianças, adolescentes e famílias de “classes populares” nas áreas da saúde, educação, amparo, cultura e esporte (BRASIL, 1992a, p. 9; 1992d; 1992e).

O complexo seria composto pelos programas: “Proteção Especial à Criança e à Família; Promoção da Saúde da Criança e do Adolescente; Creche e Educação Pré-Escolar; Educação Escolar; Esportes; Cultura; Educação para o Trabalho, Alimentação; Suporte

²⁸Segundo informações do próprio documento, ele foi resultado de estudos, debates em torno da versão preliminar que resultaram em “subsídios, opiniões, sugestões [...] análises críticas e opiniões discordantes” (BRASIL, 1992a, p. 5).

Tecnológico e Gestão” que por sua vez, seriam subdivididos ou compostos por subprogramas.²⁹ (BRASIL, 1992a, p. 78).

Dessa forma, a instituição firmava a finalidade de uma ação integradora pela condição particularizada de cada Programa, pois, considerada a natureza do trabalho a ser desenvolvido, na relação com as necessidades das comunidades onde se efetivariam, haveria em relação a eles uma adesão diferenciada.

A Proposta, quando direcionada ao Programa Escolar, sugeria uma concepção de “**espaços pedagógicos**”³⁰ que consistiam em:

- a) **Espaço social formal**, com ênfase na relação professor/aluno, definido como sala de aula onde ocorrem as atividades nucleares de socialização do conhecimento sistematizado. **É o espaço dos conteúdos;**
- b) **Espaço menos formal**, com ênfase na relação indivíduo/indivíduo, possibilidade de atenção particularizada à criança e ao adolescente com predomínio das relações grupais. Compreende as salas especiais: Laboratórios, Oficina de Materiais de Ensino-Aprendizagem, estudo Orientado, reforço e enriquecimento curricular) e estudos emergentes, cuja idealização e desdobramento estarão afetos às necessidades do meio. **É o espaço do indivíduo e do trabalho;**
- c) **Ambiente social próximo da informalidade, que favorece** a interação, a ajuda mútua das atividades coletivas de natureza curricular e que se desenvolvem em sistema de interface com programas de esportes, cultura e saúde. Compreende biblioteca, auditório, área esportiva, teatro, arena... **É o espaço do coletivo e de intensificação das relações sociais** (BRASIL, 1992a, p. 93).

Nessa formação, o espaço escolar, composto pelo denominado “espaço social formal”, assumiu sentido de um dos espaços entre os espaços de atividade educativa de um programa maior – o de Educação Escolar, que estava entre os programas do CIAC, sendo esta a localização da escola na sua gênese, dentro da estrutura organizacional, conforme mapeou a proposta.

Pensada a partir da estrutura física, a organização com a ideia de espaço integrador trazia a fragmentação intraprograma como que se dosasse a formalidade do trabalho escolarizado e das relações entre os sujeitos. Nessa perspectiva, apresentava-se como inovação quando comparada às propostas escolares criadas até aquele momento. Mas, era observável que a proposição inovadora aplicava-se, sobretudo, para além das atividades em si

²⁹ O termo subprograma “Projeto Minha Gente” para o caso do Programa de Educação Escolar foi aplicado aos “ciclos/períodos e modalidades de ensino” compreendendo “a) Ensino Fundamental – Ciclo inicial; b) Ensino Fundamental – Ciclo final; c) Educação de Jovens e Adultos; d) Educação Especial”. A documentação pesquisada do Programa Escolar/Grupo Escolar Nossa Senhora dos Prazeres, correspondente ao período inicial, não fazia referência à organização nessa modalidade, por ciclos. Incorporou sim, o modelo seriado utilizado pela Rede (CIAC, 1992), premissa posta em prática na unidade somente no final dos anos de 1990 por uma proposta da Secretaria da Educação (LAGES, 2000c).

³⁰ Grifos do documento.

na organização dos espaços, já que muitas delas faziam parte de programas escolares convencionais, como atividades esportivas e biblioteca, por exemplo. Assim, a anunciada diferença se constituía na conceituação para o trabalho a ser desenvolvido em tais espaços, aproximando-se dos processos educacionais ocorridos no âmbito informal e não formal. Retirando do Programa Escolar, desse modo, o conceito de trabalho unicamente formal, como o explicitado também para a estrutura geral do Centro:

A lógica que se pretende aplicar ao “Projeto Minha Gente” é inovadora na medida em que se retira do Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC), ou do processo dos serviços de atenção integral não necessariamente subordinado a um projeto arquitetônico, o caráter exclusivo de escola. É evidente que a atenção integral conduz à idéia de **ação educativa** – no sentido mais amplo da expressão – o que supõe considerar essa ação educativa como **âncora** de cada unidade de serviços (BRASIL, 1992a, p. 66, grifos do original).

O CIAC, como uma unidade de serviços integrados, perseguindo objetivos comuns da atenção integral foi planejado como uma instituição educativa, não exclusivamente escolar, mas sim, contendo um Programa de Educação Escolar que tinha a importância proporcional aos demais programas e por si ampliava a perspectiva de escola para além do trabalho com os conteúdos programáticos.

No que tange à definição das unidades, ao analisar o Projeto de instalação dos CIACs, na fase inicial, Ferretti (1992) expôs que:

Diferentemente do que poderia supor qualquer educador a quem se informasse que os CIAC's são instituições educativas a proposta de sua criação não se origina no Ministério da Educação [...] Não se trata, portanto, de um projeto de educação ampliada, tanto em tempos de permanência da criança na escola quanto em termos de atendimento a aspectos correlatos da atividade educacional [...] A educação escolar **não** é o foco central do Projeto, mas apenas um dos **nove** Programas Setoriais [...] a escola deve ser compreendida como um dos agentes educativos (p. 65-66, grifos do autor).

As considerações do autor reforçaram o entendimento de que em termos de projeto, a base estaria nas ações integradas entre os programas da unidade. Distanciava-se, portanto, da percepção geral de ser uma escola “ampliada” com múltiplas possibilidades de atendimento e serviços.

A partir da transferência do “Projeto Minha Gente” para o Ministério da Educação e a instituição do PRONAICA, este incorporou a estrutura do Projeto anterior. Os programas, neste outro segmento, denominados subprogramas, também teriam a mesma relevância e atuariam de forma integrada, considerando para tanto suas especificidades. Entre as

orientações para o desenvolvimento das ações a eles pertinentes, o documento do PRONAICA trouxe: “[...] os subprogramas desenvolvem-se de forma integrada, sem prevalência de um sobre o outro, com a utilização de todos os meios e recursos disponíveis”, conforme apresentado por Sobrinho e Parente (2004, p. 10-11).

Comparado ao documento “Concepção Geral”, do “Projeto Minha Gente” (BRASIL, 1992a, p. 78-79), recebido pelo CIAC Nossa Senhora dos Prazeres como suporte para implantação dos Programas, e ao documento do PRONAICA, citado por Sobrinho e Parente (2004, p. 7-11), no que tange a essa mesma questão, não ocorreram grandes alterações. Logo, em termos de projeto/programa, para o CIAC/CAIC Nossa Senhora dos Prazeres que já estava em funcionamento na ocasião, poucas mudanças ocorreram, restringindo-se apenas à nomenclatura utilizada.

A organização das unidades na abrangência dos programas e subprogramas, dentro do “Projeto Minha Gente”, ou dos subprogramas, através do PRONAICA, nas diferentes partes do território brasileiro, não ocorreu da mesma maneira. A partir da fundação, as unidades passaram a operar de acordo com a possibilidade de oferta dos programas e/ou conforme as diretrizes das bases mantenedoras, ou ainda, em consonância com as percepções obtidas a partir das leituras feitas das propostas, o que consta em pesquisas que tiveram os centros como objeto.

Fonseca (2010, p. 42-43), ao fazer o resgate histórico da implantação de um Centro do Rio de Janeiro, apresentou a trajetória de implantação dessa unidade em um complexo universitário, constituindo-se vinculado à universidade. Esta, por sua vez, com projeto próprio, absorveu parte dos subprogramas do PRONAICA, tomando como “eixo central”³¹ os Subprogramas “Escolar e de Educação Infantil”. Costa (2011, p. 75), por sua vez, ao estudar as propostas de escolas de tempo integral de um município do Ceará, apresentou a unidade como uma “escola pública municipal”. Isso mostrou que essas unidades organizaram-se na perspectiva de uma instituição escolar. Já Cassan (2004, p. 24-27), apresentou um Centro organizado por subprogramas, cada qual com suas especificidades, ressaltando, porém, que a unidade pesquisada teve nos subprogramas “Escolar e de Educação Infantil”, a ação mais “sistemática” e ininterrupta. Nesse caso, os processos formais escolarizados tiveram, juntamente com as ações da Educação Infantil, maior representatividade no período por ela abordado na pesquisa.

³¹ Este dado foi extraído do anexo XVIII do trabalho de pesquisa de Fonseca (2010).

O CIAC/CAIC Nossa Senhora dos Prazeres, desde a época da fundação, estruturou-se de acordo com o Projeto de Origem, no sentido de desenvolver os programas assistenciais e educacionais previstos para aquela instituição. Conforme dados presentes no “Quadro Pessoal Administrativo” do ano de 1992, foram contratados, dentro das especialidades, profissionais para direção e coordenação de sete dos nove programas previstos (CIAC NOSSA SENHORA DOS PRAZERES, 1992). Quanto ao ano de 1993 e os anos subsequentes até 1998, uma matéria do jornal local informou: “[...] o município de Lages vem se destacando no País [...], pois desde 1993, os CAIC’s funcionam com todos os programas [...]” (CORREIO LAGEANO, 1998e).

Em outra matéria encontramos:

Ressaltamos que Lages é o único município que mantém os CAIC’s com todos os programas em atividade: educação fundamental, educação infantil, educação e trabalho, alimentação, esporte e lazer, alfabetização de jovens e adultos, saúde, atividades extracurriculares aos alunos, mobilização comunitária³² (CORREIO LAGEANO, 1998a, p. 22).

Portanto, segundo os dados publicados no jornal, a instituição, no período citado, buscando fazer valer as proposições de origem, estava organizada em programas que tinham a finalidade de desenvolver atividades integradas com o objetivo de uma atenção integral na perspectiva de uma instituição educativa, havendo por parte dos dirigentes o interesse em manter a referida organização.

Nos últimos anos desse período, final dos anos de 1990, Lages passou a participar junto com alguns municípios de Santa Catarina – “Blumenau, Rio do Sul, Tubarão e Chapecó” – de um Fórum para debater as Políticas Públicas dos CAICs, a função das unidades e temas como: “ética”, “cidadania” e compromisso com a “transformação social”. Nele, participavam Gestores e Coordenadores dos Centros³³ que se reuniam bimestralmente.

Com discussões sobre a cidadania, tinham por objetivo, distanciar-se da compreensão equivocada que se formara acerca da concepção desse tema, como constou no informativo expedido pelo CAIC de Blumenau “*Wilhelm Theodor Schürmam*”: “[...] buscamos resgatar o conceito de Cidadania, conceito este distorcido e ignorado por alguns”

³² A matéria do jornal versava sobre o Fórum de Discussão das Políticas Públicas dos CAICs de municípios catarinenses.

³³ Segundo o jornal local, as administrações destes CAICs eram “ligadas às esquerdas” de modo que sublimemente a redação do texto tendia a justificar as ações. (CORREIO LAGEANO, 1997a, p. 3)

(SCHNAIDER, 1997). Nessa direção, discutiam a função dos CAICs na “transformação social”.

Essas discussões aproximavam-se do pensamento fertilizado por educadores como Gadotti se nos direcionarmos a ideias tais como: “[...] é uma luta dentro do instituído, contra o instituído para instituir uma outra coisa.” (1994, p. 6). Logo, essa era uma forma de pensar a cidadania na instituição, considerando que para o caso de Lages os debates sobre uma formação cidadã permeavam a literatura³⁴ dos encontros de estudos dos professores de escolas municipais nesse período. Assim, o projeto pedagógico aderiu às discussões locais.

Dentre outros registros, uma das preocupações era de que essas unidades mantivessem a estrutura organizacional, evitando a limitação das instituições em “escolões” (CORREIO LAGEANO, 1997a, p. 3; 1998a, p. 22; 1998b, p. 17; 1998c). Percepção embasada nas finalidades daquela instituição, a qual mediante as frequentes transformações, impulsionadas pelas neopolíticas, constatava fragilizar-se a possibilidade de permanência do Centro naquela estrutura, o que colocava os mencionados dirigentes na busca pela manutenção da forma como interpretavam a proposta.

A expressão “*escolões*” foi utilizada na história da instituição CIAC/CAIC em algumas regiões do País para caracterizar a forma de organização fisicamente instituída. As experiências dos Polos de suporte técnico apresentadas no relatório do TCU/1996 publicadas no DOU em vinte de agosto de 1997, trouxeram a realidade levantada pela Fundação Universidade de Brasília (FUB) correspondente ao Centro-Oeste brasileiro. Entre as considerações ressaltaram: “[...] a deficiência de escolas nos bairros, ou cidades satélites, tem forçado os CAICs a assumir o excedente de alunos que as outras escolas não comportam, transformando-os no que foi denominado de *escolão*.” Ainda mencionaram a interpretação dos CIACS como escola “e não como Pólo de Atenção Integral” decorrente do movimento político contrário a proposta do PRONAICA (BRASIL, 1997, p. 18089). A partir da citação o “*escolão*”, naquela realidade, designava a prevalência do uso dos espaços físicos da unidade para fins de escolarização, quando não na sua totalidade.

Mas, outras designações são encontradas, como em Kramer (1991, p. 469) que ao se referir a “*escolões*” absorveu a ideia da instituição-escola na condição de promotora de assistencialismo, assim, trazendo da expressão que se popularizou “*escolões para pobres*”. Nesta, a tônica, deslocava-se para as práticas no interior da instituição.

³⁴ As referências aos autores estudados encontram-se nos textos de publicações da Revista Educação em diferentes fascículos, dentre os quais citamos o n.5 (LAGES, 2000c).

A inquietante condição de “escolões” conservou o sentido que a escola demonstrava naquele processo. O que conduz a compreensão de que, naquele contexto, ser “escolão” afastava-se da percepção de uma grande escola, ao menos no que o sentido etimológico do termo poderia remeter a pensar – grandeza enquanto magnificência.

A expressão “escolões” nesse ponto abarcava muitas vias de entendimento porque poderia não ser a escola compreendida como um espaço para aquele fim como nos orientou Saviani (1995, p. 19): “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado [...]”. Se voltarmos à perspectiva de escola advinda da literatura em discussão naquele período, em Lages, havia mesmo assim: “[...] **o que é específico da escola**,³⁵ é [...] o seu ensino” compreendendo, que esse pensamento trazia a ideia de que não era a escola o lugar exclusivo de “**aquisição**” do conhecimento científico (GADOTTI, 1995, p. 31).

Poderia ainda, ser pensamento derivado da forma com que o Projeto de Origem tratou a escola ao justificar a proposta aproximando-se a ideias ligadas ao pensamento disseminado naquela época: uma escola bem intencionada, mas que se encontrava em condição de fragilidade mediante ao leque de problemas vinculados à estrutura, aos profissionais e à aprendizagem dos estudantes. Afastando-se, dessa forma, da ideia de ser escola.

No embate estava também a epistemologia do professor: como ele percebia a instituição naquele contexto mediante a sua compreensão sobre a função da escola na sociedade? O que reservava a expressão escolões?

À parte o significado de “escolões”, ser escola unicamente, para a unidade Nossa Senhora dos Prazeres, distanciava-a da possibilidade de constituir-se em um espaço para as atividades que propunha.

O Programa de Educação Escolar, por sua vez, desde a fundação, embora articulado aos programas do Centro, absorveu as diretrizes da Secretaria da Educação como as demais escolas da então Rede Municipal de Ensino, posteriormente, Sistema Municipal de Educação. O que era ponderável, já que os processos formais em educação são regulamentados, fixados na forma das diretrizes nacionais, fundamentados no currículo de estrutura comum e a certificação para tal obedece a critérios também instituídos nessa base, constituindo assim, unidades oficiais.³⁶ Em palavras de Werle (2004a, p. 111): “As instituições [...] são formas sociais dotadas de organização jurídica e material”. Por mais “inovadora” que fosse a

³⁵ Grifos do autor.

³⁶ Foi considerada para a redação deste trecho a leitura das Leis n.º 5692/71 e n.º 9394/96 (BREJON, 1973, p. 231- 245; SOUZA; SILVA, 1996, p. 37- 41).

proposta, as questões elementares de um processo formal deveriam estar garantidas e caberia o vínculo ao sistema próprio.

Não obstante à forma como a instituição-escola estruturou-se historicamente perante a base comum, também as instituições Secretaria da Educação e Prefeitura organizaram-se por normas, projetos e estatutos próprios. Vincular-se a elas significou, para o Programa de Educação Escolar do CIAC Nossa Senhora dos Prazeres, estar envolvido também com as particularidades dessas formas de organização.

Estar ligada à Secretaria da Educação compreendeu ter a contratação dos professores, a formação e o acesso ao material didático que as escolas da rede dispunham, mas não médicos, enfermeiras e outros profissionais que não compunham o quadro previsto de contratação dessa Secretaria, necessitando eles de outro vínculo. Também, ter verbas próprias,³⁷ aderir às instruções normativas, calendário escolar e demais regulamentações e demais regulamentações daquele estabelecimento.

Em um primeiro momento, o Programa Escolar atendeu ao ensino de 1.º grau, de 1.ª à 4.ª série, recebendo – dois meses após a inauguração – a regulamentação³⁸ para atender além dessas primeiras séries, a Creche e a Pré-Escola, quando recebeu a denominação de “Grupo Escolar Nossa Senhora dos Prazeres” (LAGES, 1992a).

Já para atender a demanda de 5.ª à 8.ª série, funcionou por um período como extensão da Escola Básica Municipal Antônio Joaquim Henriques, sendo que em 23 de novembro de 2001, por assim constituir-se, foi feita uma regulamentação para o atendimento às séries finais e trocas de nomenclatura no decorrer da sua trajetória.³⁹ Processo semelhante ocorreu com a Creche e o Pré-Escolar que no primeiro Decreto compunham o Grupo Escolar e passaram, nas regulamentações subsequentes, a ter Decreto específico (LAGES, 2001a;

³⁷ No Projeto Pedagógico da Escola consta: “Dimensão Financeira da Escola: Os recursos financeiros são aplicados na aquisição de materiais didático e pedagógicos, materiais esportivos, materiais de limpeza e manutenção da instituição”. Consta ainda como origem das verbas: “PDDE; PDE; Acessibilidade; Doação de pessoas físicas e jurídicas; caixa escolar”.

³⁸ O Decreto Municipal n.º 3357, de 8 de outubro de 1992, que regulamentou o Grupo Escolar, incluiu Creche e Pré-Escolar na composição do mesmo (LAGES, 1992a).

³⁹ Sob o Decreto n.º 6532 foi transformada em “Escola Básica Municipal Nossa Senhora dos Prazeres” em conformidade com o Parecer n.º 074/2001 do Conselho Municipal da Educação – Comissão de Ensino Fundamental que autorizou o funcionamento e a credenciou no Sistema Municipal de Educação. Separado dos decretos da escola, no mesmo mês e ano, o Decreto n.º 6545 criou e autorizou o funcionamento de Creches e Pré-escolas. O texto do referido documento denominou a unidade existente no Centro e localizou a “Creche Nossa Senhora dos Prazeres (anexa ao CAIC N. Sra. Dos Prazeres)”. No ano seguinte, a Instrução Normativa n.º 004/02, de acordo com o Decreto n.º 6668/02, novamente renomeou a escola estabelecendo-a como: “Escola Municipal de Educação Básica Nossa Senhora dos Prazeres”, tornando inclusive a Creche assim denominada: “Centro de Educação Infantil Municipal Nossa Senhora dos Prazeres” (LAGES, 2001a; 2001b; 2001c; 2002).

2001b; 2001c; 2002). Com as características institucionais de outras unidades do Sistema Municipal de Ensino e estando a ele vinculadas, tanto a EMEB Nossa Senhora dos Prazeres quanto o CEIM Nossa Senhora dos Prazeres, desde o ano de 2006, passaram a ter eleição para diretor e coordenador respectivamente.

Assim, considerados os documentos, entendemos que houve a regulamentação de uma escola com funcionando no Centro, a qual não deixou, por sua vez, a articulação com os demais Programas e da mesma forma com o Centro de Educação Infantil.

No entanto, entre os anos, a compreensão sobre o caráter institucional do CIAC/CAIC Nossa Senhora dos Prazeres por parte da comunidade lageana, de maneira geral, reservou indagações: Seria uma escola? Estaria funcionando como uma escola? Teria uma escola funcionando em seu espaço juntamente com uma unidade básica de saúde, por sua vez vinculada à Secretaria da Saúde e demais Programas do modelo institucional de origem? Seria um Centro integrando serviços assistenciais e educacionais? Fato que demonstrava a busca por um núcleo que explicasse sua ideia de instituição educacional desconcentrada, no âmbito das concepções de instituições de ensino até então.

A percepção sobre a instituição permeou diversos textos publicados na imprensa. Além deles, trechos de algumas publicações, de diferentes períodos, também abordaram a compreensão que dispunham daquele espaço enquanto instituição. Outros, embora não tratassem especificamente das características conceituais e organizacionais do Centro, sinalizaram para isso, como ficou registrado nos recortes.

Esta **nova concepção de escola** às periferias vai atuar exatamente nesse sentido, isto é, dando atendimento completo, inclusive alimentação (CORREIO LAGEANO, 1992d).

O **Caic** Nossa Senhora dos Prazeres, do Bairro Santa Catarina, recebeu a poucos dias, no Congresso de Pitágoras, em Uberlândia – MG, o **prêmio de melhor escola com melhor programa na área social**. (CORREIO LAGEANO, 2002a).

Cada unidade custava cerca de US\$ 2 milhões, com uma capacidade para atender 1.128 pessoas. Os detratores do modelo dizem que o valor poderia ser aplicado em uma quantidade muito maior de alunos em uma **escola tradicional**.⁴⁰ (CORREIO LAGEANO, 2012c, p. 20).

Os dois primeiros textos publicados em um intervalo de uma década referenciaram o CIAC/CAIC como uma escola, porém, dotada de características diferenciadas. Na terceira, conforme o relato, os críticos da proposta ao estabelecerem uma análise entre a instituição CIAC e uma “escola tradicional”, no termo que designa espaço de trabalho formal, não deixaram de tratar a relação centro e escola, e a relevância dos mesmos, utilizando como vetor

⁴⁰ Grifos nossos.

de análise, a escola. Valendo-se como referência para aferir sobre as questões levantadas, o trabalho educativo escolar. Ainda, em documentos oficiais, em particular nas declarações ao Censo Escolar de 1999 – 2000, ficou registrado no cabeçalho: “Escola [...] — CAIC Nossa Senhora dos Prazeres” (INEP, 1999; 2000).

À parte, o fato de que a divulgação do Projeto Oficial, sobre as características conceituais e organizacionais da instituição naquele momento inicial, não havia sido esclarecedora, como expôs Ferretti (1992, p. 65): “[...] o Projeto é pouco difundido e, portanto, pouco conhecido [...]”, a instituição-escola conferiu “parâmetros de referência”⁴¹ nas análises dos críticos ou exposições efetivadas sobre o modelo que se instaurou. Assim, quando da não exposição ou compreensão do Centro como uma escola, ela tornava-se parâmetro para discutir a proposta do Centro.

Até mesmo nas alterações de programas e usos dos espaços físicos que constituíram o complexo “Nossa Senhora dos Prazeres”, entre os anos, a escola foi tomada para designar a instituição e, de certa forma, justificar modificações como a previsão de reestruturação em termos organizacionais sinalizada no final de 2012. A Unidade Básica de Saúde (UBS)⁴² instalada no local, que era ocupada pelo Programa de Saúde na sua origem, seria transferida para prédio próprio que estava em construção no Bairro Araucária. A mudança, segundo informações do Setor dos Agentes Comunitários de Saúde, estava prevista para os primeiros meses de 2013. Em matéria publicada no jornal local, a previsão era para junho. A redação, ao tratar do novo prédio, destacou: “a nova estrutura abrigará os atuais funcionários, porém, com um espaço mais adequado” (MANNRICH, 2012). A manifestação da redatora indica que pela sua permanência naquele espaço, a escola tomou presença.

Dessa forma, a possível mudança estrutural também mobilizou entendimentos sobre aquele espaço, que foi identificado ora como uma instituição de serviços sociais assistenciais e educacionais, ou Centro de serviços integrados, ora como escola, no transcorrer dos seus vinte anos. Werle (2004b, p. 23), ao referir-se à instituição escolar especificamente, afirma que: “Uma alteração na base material [...] tem repercussões também nas formas de apropriação, interação e negociação que a comunidade escolar – alunos, professores pais – elabora em relação à instituição [...]”. Nesse sentido, para o CAIC Nossa dos Prazeres, outras

⁴¹ Saviani (2007, p. 10) utiliza essa expressão.

⁴² A Unidade Básica do Bairro Santa Clara, adjacente ao Bairro, foi instalada no CAIC Nossa Senhora dos Prazeres por entender-se que poderiam ser concentradas todas as atividades em prol da saúde do Bairro e cercanias num único lugar. Não havendo razões, na época, para manter um Posto de Saúde isolado e mais um Programa de Saúde, sendo que a equipe médica, de enfermagem, dentistas e psicóloga seriam do mesmo vínculo: a Secretaria Municipal de Saúde. Portanto, a partir deste período foi instituído um Posto de Saúde no local.

transformações trouxeram formas de assimilar aquele espaço, como as advindas da normatização.

As alterações através dos Decretos que regulamentaram os Programas: Escolar; Educação Infantil e Pré-Escola; bem como o de Saúde, demarcaram e deram movimento aos antigos programas, realimentando o rol de necessidades e significados dos mesmos. Nesse sentido, em Marx (1988, p. 47) temos que a manifestação dos valores está ligada ao ato da produção para atender uma necessidade: “Quem com seu produto satisfaz a própria necessidade gera valor-de-uso [...]”. De tal modo percebido, o valor dos Programas do CIAC/CAIC, no sentido de sua permanência, esteve relacionado ao atendimento às necessidades da comunidade, mas foi também determinado por outros condicionantes estruturais, já que as instituições reúnem forças diversas que produzem a sua existência.

Pensada a escola, vemos que no início era um Programa que pelas exigências legais tornou-se Grupo Escolar, que em decorrência da demanda necessitou ampliar para o ensino de 5.^a à 8.^a série tornando-se Escola Básica, por alterações nas diretrizes nacionais tornou-se EMEB⁴³, que por ter regulamentações próprias e um decreto de eleições para diretor teve a abertura para eleger um diretor, em meio a uma instituição onde havia um Programa de Gestão e por assim ser, possuía um gestor geral não eleito, mas comissionado, indicado pelo poder público municipal.

Sobre essa condição de produção e reprodução das instituições, considerou Saviani (2007):

[...] as instituições necessitam, também se auto-reproduzir, repondo constantemente suas próprias condições de produção, que lhes confere a autonomia, embora relativa, em face às condições que determinaram o seu surgimento e o que justificam o seu funcionamento. E isso vale para as instituições, de modo geral, *a fortiori*⁴⁴, aplica-se as instituições educativas, uma vez que estas tem a prerrogativa de produzir os seus próprios agentes internos (p. 6).

Como um produto histórico, o CIAC/CAIC, por meio da atividade dos sujeitos, não permaneceu da mesma forma como foi instituído, mesmo mantendo-se em funcionamento por programas ou subprogramas como na origem. A presença da escola, tendo em vista o que foi exposto anteriormente, esteve ancorada também pelas próprias concepções que a sociedade de forma mais abrangente – e no que diz respeito à escola em sua totalidade – produziu sobre

⁴⁴Expressão que tem sua origem no latim e significa, “Com mais razão. Locução empregada para concluir do menos, para o mais evidente” (CENTRAL JURÍDICA, 2013).

essa instituição. Esse Programa foi caracterizando-se, em meio ao Centro e da mesma forma ocorreu com outros espaços como a “Saúde” e a “Educação Infantil”.

No período referente aos últimos anos delimitados em nossa pesquisa, o quadro organizacional esteve configurado de forma diferente da inicial, que perdurou por vários anos, mesmo com a regulamentação de alguns Programas. Tomado o organograma exposto no panfleto de apresentação da instituição, como leitura, a estrutura do documento trazia três divisões: “**EMEB**”, “**CEIM**” e “**Programas**”⁴⁵.

Sobre a designação de “**Programas**” do “**CAIC**” o referido documento listou “**Cultura**”, com a função de promoção de “eventos sociais - EMEB/CEIM”; “**Esporte**” contendo escolinha de variadas modalidades e “eventos esportivos” para “EMEB/CEIM”; “**PACC’s – Projeto de Atividades Culturais Complementares**”; “**Mais Educação**”, “**Cursos CRAS**”; “**Mobilização Comunitária**”; “**Alimentação e Limpeza**”; não apresentando nem Programa de Saúde, tampouco, a UBS que ainda funcionava no espaço.

Nessa formação, incluiu programas comuns a outras escolas do Sistema Municipal de Ensino como o “PACC’s” e o “Programa Mais Educação”, intensificando a ideia de ações do espaço pedagógico escolar, quando pensada, principalmente, a inserção das atividades do “Programa Mais Educação”. As ações dos Programas “Cultura” e “Esporte”, apontadas no referido documento, transcreveram também um processo em que o trabalho desenvolvido foi direcionado para a EMEB e o CEIM demonstrando ocorrer certa absorção no que diz respeito a outras atividades do Centro, uma vez intensificada a integração entre elas (CAIC NOSSA SENHORA DOS PRAZERES, 2012).

A história do CIAC/CAIC Nossa Senhora dos Prazeres traz, à medida que, é observada a forma de organização dos programas, em particular o Escolar/Escola, converge com o que Sanfelice (2005) discutiu sobre os motivos que levam os pesquisadores a produzir história de instituição escolar.

As políticas educacionais oficiais [...] não entram nas unidades escolares da mesma maneira. Há múltiplos entendimentos a respeito delas. Há diferentes acomodações ou formas de resistências para cumpri-las. Quando elas se materializam no cotidiano escolar, esta materialização é ímpar (p. 192).

Nesse sentido, o CIAC/CAIC Nossa Senhora dos Prazeres e o Programa Escolar/Escola receberam significados e definições a partir de vários fatores que envolveram as leituras e releituras de seu Projeto de Origem, as condições estruturais e político-

⁴⁵Grifos do original.

administrativas, as produções dos sujeitos, as particularidades locais, aproximando-se das características e concepções de outras instituições que nasceram da mesma proposta.

Questões ligadas às condições para o funcionamento estarão permeando os textos a seguir, onde traremos da compreensão da proposta dos Centros sobre as ações integradas, a atenção integral e de tempo integral.

4.2 A INSTITUIÇÃO CIAC: AS AÇÕES INTEGRADAS, A ATENÇÃO INTEGRAL E O TEMPO INTEGRAL

A proposta geradora, ancorada no discurso da renovação, oriundo da vertente política do início dos anos de 1990, firmada nos arraigados problemas sociais brasileiros, vislumbra nos imponentes espaços arquitetônicos, edificadas especialmente para concentrar grande número de pessoas e serviços, a possibilidade de reverter o quadro propalado de carências resultantes da pobreza.

A origem da pobreza nos anos noventa do século XX na América Latina, segundo Salama (1995, p. 186-207), de modo específico, decorreu por duas vias tanto: pela condição da existência do “emprego” quanto da pouca existência do mesmo. A falta do emprego formal impulsionando a população ao emprego informal de “estrita sobrevivência” passou a culminar na manutenção da pobreza e permanência no desemprego com ausência de direitos trabalhistas. Questões estas, agravadas em momentos de crises econômicas, cujas repercussões atingiam o mercado formal e também o informal ampliando o quadro da mesma.

Segundo o Projeto, Para que as ações desenvolvidas alcançassem os objetivos, era fundamental que houvesse um trabalho integrado entre os programas, o qual se destinasse a atender integralmente e se mantivesse entre os tempos, além de considerar a inclusão de outras esferas da sociedade. Assim, ações integradas, atenção integral e tempo integral eram fundamentos, entre outras condições agregadas: flexibilidade, adequação, avaliação, modernização e continuidade para que a proposta acontecesse (BRASIL, 1992a, p. 72).

Em se tratando das ações integradas, a proposta de articulação entre os programas, registrada na “Concepção Geral” do “Projeto Minha Gente”, teve como justificativa para sua inserção, as condições de vulnerabilidade vivenciadas por crianças e adolescentes, consequência do estado de pobreza da população naquele momento da instituição. A

mortalidade infantil, a pobreza absoluta, o saneamento básico, a moradia, a desnutrição, a higiene, a repetência, a evasão escolar e o analfabetismo foram destacados no rol dos problemas sociais em questão (BRASIL, 1992a, p. 12-18).

Diante deste quadro, ressaltou-se a limitação em alcançar êxito frente aos problemas através de ações individualizadas, desarticuladas e em estruturas físicas individuais que acabavam por resultar na má qualidade dos serviços prestados. Dessa forma, a concepção do Projeto trazia uma percepção de que as ações integradas, nele previstas eram capazes de resolver os problemas sociais e produzir “ideias-força” de alcance a outras instituições já existentes, de forma a estarem todos integrados na mesma perspectiva e a tal ponto de se tornar prática efetiva de todo e qualquer “serviço social” (BRASIL, 1992a, p. 75).

A atenção integral, por sua vez, foi justificada nos princípios constitucionais de 1998, no que versava sobre a criança enquanto “prioridade absoluta”. Estar em condição de prioridade, demandaria ações que suprissem as “carências” detectadas, as quais excluía crianças e adolescente de seus direitos fundamentais e os colocavam em situação de desigualdade (BRASIL, 1992a, p. 63-66).

Quanto às explicações para a atenção integral, registrou-se a partir da comparação às condições vivenciadas por crianças de famílias economicamente mais favoráveis, enfatizando ter elas “até certo ponto” uma maior atenção. Sem maiores esclarecimentos para o uso da expressão, o Projeto deixou compreender que essas crianças não representariam uma população necessitada do atendimento previsto.

Em síntese, definiu-se os objetivos da atenção integral:

A atenção integral à criança e ao adolescente, baseada no respeito dos direitos fundamentais de sobrevivência, desenvolvimento, proteção e participação propugna alcançar para população brasileira, em geral, a melhoria da qualidade de vida, isto é a internalização da condição de cidadania, e consequentemente, o alcance da melhoria das condições de vida para todos os brasileiros, sem distinções ou discriminações de qualquer natureza (BRASIL, 1992a, p. 69).

Portanto, a proposta de ações integradas com a finalidade de atender integralmente as crianças propunha baseada em um formato constituído de sociedade, atingir a equiparação entre os que possuíam e os que não possuíam através de uma correção por diferentes vias, diferentes naturezas, que necessariamente convergia nas ações integradoras. O documento no que se referia a estas questões, colocou-se no entendimento de que essas ações tinham como fim maior a promoção ou reestabelecimento da integração dos indivíduos nessa sociedade. Apresentou-se, no entanto, de base contraditória porque para superação dos problemas e

alcance das mesmas condições de vida para toda população produzia uma linha divisória que polarizava e delimitava a abrangência das necessidades e dos sujeitos evidenciando as diferenças.

Para que as atividades integradoras e os objetivos da atenção integral se efetivassem, a proposta ressaltava que entre as condições citadas anteriormente, a “adequação à realidade” seria o desafio, considerando que as demandas de cada região eram diferenciadas e entre os tempos seriam modificadas. Portanto, eram previstas diversas interpretações (BRASIL, 1992a, p. 72). Caberia às unidades, atenção na adequação de maneira flexível.

Demandava também “extensão no tempo”, que incidia na “permanência” no objetivo do Projeto. Prevvia, desta forma, a atenção integral enquanto objeto instituído.

A atenção integral supõe tempo integral dessa atenção nas diferentes formas e modalidades de que irá se revestir, com base **em serviços integrados** oferecidos em espaço físico integrador, mediante **gestão integrada** e **financiamento compartilhado** dos custos, sob a responsabilidade de **recursos humanos** motivados e preparados para agir de forma integrada (BRASIL, 1992a, p.70, grifos do original).

Assim, cada modalidade de ação estaria concentrada permanentemente na atenção integral e nas ações integradas. Existia desta forma, uma imbricação entre ações integradas, atenção integral e tempo integral, pois para que a atenção integral acontecesse exigir-se-ia um processo contínuo, nas mais diferenciadas dimensões das ações integradas: integração entre “serviços”, “conhecimentos”, “espaços”, “profissionais”, “gestão administrativa”, financeira e nas parcerias público-privadas (BRASIL, 1992a, p. 10, 72-76). Esta ampliação temporal da atenção integral otimizaria os resultados internalizando a concepção pela continuidade.

Outra perspectiva de tempo integral abordada dizia respeito ao tempo de permanência das crianças e adolescentes no Programa escolar. A ampliação da jornada escolar incluía na justificativa a insuficiência das oportunidades educativas fora do espaço escolar.

[...] **uma escola popular autenticamente, democrática, deve oferecer oportunidades educativas, que só escassa e eventualmente existem fora do ambiente escolar para amplas camadas da população**⁴⁶. A partir do conhecimento da realidade com a qual vai interagir, a educação escolar deverá proporcionar condições para: aquisição do conhecimento sistematizado; desenvolvimento de habilidades intelectuais de aprendizagem; compreensão de ideias e valores; e para tanto é indispensável a ampliação da jornada escolar (BRASIL, 1992a, p. 88).

Em termos de justificativa para uma jornada ampliada, o Projeto ao tratar das

⁴⁶ Grifos do original.

oportunidades educativas fazia emergir a questão ao modo organização geral das instituições, de uma escola que deveria ajustar-se a realidade para atender as crianças percebidas como diferentes por advirem de uma realidade entendida como limitada em termos educacionais, justificando para tanto, a introdução de outras atividades.

Assim, levantava como parâmetro as oportunidades que crianças de classes mais abastadas tinham em outros espaços da sociedade. Inerente à ideia de corrigir pela adequação na escola — e na ampliação da jornada — uma divisibilidade existente fora dela, assim trazendo a perspectiva de contrapartida às desigualdades. O que distanciava também de perceber que as mesmas poderiam existir pela condição da construção de uma escola igualmente organizada para todas as crianças independente de classe.

Paro *et al.* (1988, p. 26, 195), ao tratar de experiências de escola de tempo integral, no final da década de 1980, destacar que estas, quando traziam o pensamento que o meio onde viviam as crianças das camadas populares, muitas vezes, colocavam-nas em condições desfavoráveis à aprendizagem traziam a ideia de que a escola era “inadequada” e que para tanto, precisava se reorganizar. Não que a oferta de atividades diversificadas na extensão do período, tais como esporte, dança, teatro, idiomas, entre outras, não contribuísse nos processos de “socialização” desses meninos e meninas, por exemplo, até porque para o autor, na maioria das vezes, essas crianças não dispunham dessas oportunidades, mas isso, diferenciava-se de conceber a escola como limitada para aquela população.

No que tange ao projeto pedagógico e ao regime escolarizado em tempo integral, na amplitude da documentação pertinente à proposta, há poucas referências. De início, citadas nos Decretos de 1991 e na fixação das diretrizes, que também não ampliaram esclarecimentos em termos de concepção.

Nas diretrizes gerais, o regime escolarizado em tempo integral, além de estar firmado nas intencionalidades do Projeto, deveria ter sua concepção vinculada à proposta pedagógica a ser adotada pela instituição e organizada com o envolvimento da comunidade.

A organização do tempo deveria estar vinculada a uma ideia também de flexibilização, à medida que, o tempo potencial para estar na unidade seria aquele que abrigasse o rol de atividades dos programas no âmbito da concepção de ações integradas e atenção integral.

As diretrizes de 13 de novembro de 1991, contidas na Portaria n.º 2.134 do Ministério da Educação (BRASIL, 1991, p. 25767), traziam o que foi denominado de “caminho” a ser tomado pela escola: opção por uma das múltiplas perspectivas que a

Pedagogia oferecia, uma vez que não havendo segundo o próprio documento, uma via “cientificamente indiscutível” qualquer uma serviria, salvo se observado “o respeito humano e social”, ou seja, a ênfase na sua tarefa central: a aprendizagem e o resguardo aos modismos excessivos. Era um currículo pensado para ser enxuto.

Observada a justificativa de que a proposta estruturava-se no sentido de oferecer às camadas populares condições que os filhos de famílias mais abastadas já possuíam, residia na dimensão curricular com base mínima uma contradição, pois pensar em condições igualitárias, em termos de ensino e aprendizagem, voltaria ao que historicamente as classes trabalhadoras almejavam: uma boa escola para seus filhos. A escola, conforme apontado por Saviani (1995, p. 18-20), como espaço de trabalho com o acervo de conhecimentos historicamente produzidos, com o saber científico, o acesso a essa produção deveria constituir-se para todos.

No direcionamento de construção da proposta pedagógica de escola de tempo integral à esfera local, havia um incentivo à diferenciação sem perder a ideia da unidade dos objetivos da instituição, conferindo certa autonomia aos Centros, em um movimento dúbio que ao mesmo tempo em que possibilitava às unidades desenvolverem seu projeto, mantinha uma centralidade nos fins. Inerente à proposta, uma percepção que tanto descentralizava as decisões, como unificava o processo.

No contexto da década, as políticas de plano global configuravam-se em um formato que, mantendo-se no centro das decisões, anunciava a participação da sociedade incentivando a autogestão. De acordo com Oliveira e Silva (2005, p. 21-24), com referência à escola, as políticas instituídas nos anos de 1990, quando ligadas às inferências do Banco Mundial, tendiam a compreender a autonomia nesta projeção, ou seja, um incentivo à “descentralização”, mas com níveis de domínio.

Assim, conforme os autores, as políticas sociais instituídas nos anos de 1990 recorriam à autonomia, mas com a prerrogativa de reduzir gradativamente a responsabilização por parte do Estado, nas ações relativas à educação. “[...] é legalmente *concedido* à escola um espaço de organizadamente construir mecanismos efetivos de participação da comunidade [...]”, mas, introduzindo as ideais-fins⁴⁷ (OLIVEIRA ; SILVA, 2005, p. 21-24).

Quando observada as diretrizes do final de 1991, a construção das propostas pedagógicas pelas unidades de CIAC, nas diferentes partes do País, constituía-se em um

⁴⁷ Neste mesmo sentido, constituiu-se uma lógica que se tornou crescente em diferentes vias, entre elas: liberação de recursos, mas com fins específicos e critério de prestação de contas e introdução de sistemas de avaliação (OLIVEIRA; SILVA, 2005, p. 21-24).

desafio no sentido de voltar-se aos efetivos interesses das comunidades. O que requeria no processo de organização das instituições, o conhecimento sobre os direcionamentos que se quisesse dar a cada uma delas.

Questão essa, que não seria de imediato, visto que demandava um envolvimento com a comunidade, em uma relação que estaria em constituição. Da mesma forma, com os grupos de professores e demais profissionais da instituição. No caso do CIAC Nossa Senhora dos Prazeres incluía ainda, os determinantes de um final de administração público-municipal que colocava na incerteza de como seria dada a continuidade ao Projeto cinco meses após iniciadas as atividades.

O Projeto Oficial dos CIACs, para ampliar o entendimento sobre a condição do tempo integral na escola e suscitar discussão, justificando também a introdução de outras ações, apresentou situações anteriores vivenciadas no Brasil, em que a extensão dos períodos foi elencada na reorganização dos processos escolarizados, o que torna relevante trazermos esse aspecto na sequência.

4.2.1 O “Projeto Minha Gente” e as Propostas anteriores que ampliaram o Tempo de Permanência dos Estudantes na Escola

O regime escolarizado em tempo integral, na história da educação brasileira, foi tema abordado pelo “Projeto Minha Gente” no sentido de apresentar as experiências anteriores e desencadear análises, a partir das críticas existentes sobre as mesmas na literatura⁴⁸. Sem desconsiderar os esforços dessas propostas, o referido Projeto ressaltava que foi pela via da escola a forma mais representativa de voltar atenção à criança e ao adolescente. No entanto, indicava que os resultados não foram suficientes para amenizar os problemas sociais. Entre eles, fez referência ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), Ginásios Vocacionais (GVs), aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), ao Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) e ao Projeto ALFA (BRASIL, 1992a, p.19, 22, 26, 34, 36).

Construído na década de 1950, na Bahia, o projeto do CECR previa a construção de centros compostos por quatro escolas-classe e uma escola-parque tendo a capacidade para

⁴⁸ O Projeto citou como referência para as críticas, os seguintes: “Paro *et al.*(1988)”, “Marques (1985)”, “Cury (1979)”, “Ceribello (1977)”, “Mello Campos e Barreto”(BRASIL, 1992a, p.43-44).

atender quatro mil alunos (TEIXEIRA, 1967)⁴⁹. Tinha entre os objetivos, segundo o mentor Anísio Teixeira, “[...] uma recuperação [...] da escola pública primária” que havia passado por um processo de simplificação, acumulando perdas dentre as quais destacou a redução de carga horária de funcionamento, aliada a todo tipo de simplificação ligada à qualidade do ensino. Visava oferecer um “[...] programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música e educação física”. Incluindo a formação de hábitos e atitudes, atendimento à saúde e alimentação (TEIXEIRA, 1959).

A organização dos tempos compreendia o seguinte formato:

Ao plano como foi concebido, tinha, com efeito, suas complexidades. O corpo de alunos se matriculava nas quatro escolas-classe, onde se organizariam pelas classes e graus convencionais de cada escola e passariam metade do tempo do período escolar completo de 9 horas, dividido em 4-1-4 horas. A outra metade do tempo decorreria na escola-parque, de organização diversa da escola convencional, agrupados os alunos, predominantemente pela idade e tipo de aptidões, em grupos já não mais de 40, mas, de vinte, que deviam durante a semana, participar de atividades de trabalho, atividades de educação física, atividades sociais, atividades artísticas e atividades de organização e biblioteca (TEIXEIRA, 1967).

Quanto ao número de escolas-classe que seriam quatro, foram construídas apenas três inicialmente. Nos anos de 1960, faltava construir os locais para as crianças que ficariam em regime de semi-internato, já que a proposta também previa essa modalidade para crianças sem moradia (TEIXEIRA, 1967).

Do mesmo modo estruturado no regime de tempo integral, os GVs funcionaram na década de 1960 em São Paulo e tinham como meta oferecer um ensino adequado aos estudantes, com conteúdos trabalhados de forma integrada, global, ancorados no “core-curriculum” que era compreendido como: “[...] um sistema de problemas ou experiências que são de interesse comum, pessoal e social para todos os jovens”. A base para a construção curricular advinha de uma ampla pesquisa na comunidade sobre condições socioeconômicas de formação da população, “[...] aspirações e expectativas educacionais, profissionais [...]”, escola que almejava e como percebia o novo modelo. Sendo que o ingresso nos GVs ocorria a partir de um sistema de entrevistas que selecionava candidatos de diversas classes sociais (MASCELLANI, [196-?], p. 18, 35, 46).

Outra experiência citada pelo “Projeto Minha Gente” foi a dos CIEPs. Construídos no mesmo século, na década de 1980, no Rio de Janeiro, tinham o intuito de atender às camadas mais necessitadas da população, excluídas pelas políticas de baixa qualidade do

⁴⁹ Os textos de Teixeira foram extraídos da “Biblioteca Virtual Anísio Teixeira”, na versão digitalizada, sem paginação. Apresentamos para tal a data dos originais.

ensino e também de baixo custo, muito diferente daquela oferecida às camadas mais abastadas. Segundo Ribeiro (1995, p. 11-2): “A educação das crianças e a fartura das casas de fato nunca foram preocupação das classes dirigentes brasileiras”. Assim, um projeto brasileiro de escolarização deveria ir contra a indiferença que condenava as crianças à marginalidade, instrumentalizando os estudantes de forma a melhorar suas condições de vida. A proposta, que teve inspiração no trabalho de Teixeira, trazia também a perspectiva de um regime escolarizado em tempo integral. Registrou Ribeiro (1995):

[...] os CIEPs atendem os três requisitos essenciais de uma escola eficaz. *Espaço* para a convivência e as múltiplas atividades sociais durante todo o largo do período da escolaridade, tanto para as crianças, como para as professoras. O *Tempo* indispensável que é igual ao da jornada dos pais em que a criança está entregue à escola. Essa larga disponibilidade de tempo possibilita a realização de múltiplas atividades educativas, de outro modo inalcançáveis, como as horas de *Estudo Dirigido*, a frequência à *Biblioteca e a Videoteca*, os trabalhos no laboratório, a educação física e a recreação (p. 22).

Para o autor, a extensão dos tempos escolares era imprescindível para que a formação do estudante fosse completa. Conforme as diretrizes do programa deveriam ser garantidas às crianças as ferramentas necessárias para o convívio em sociedade, entre elas, saber ler, escrever e calcular (RIBEIRO, 1995, p. 21). Era assim, o tempo, um dos fatores que poderia contribuir significativamente para a aprendizagem, somado ao espaço, que sendo amplo permitiria um maior número de atividades desenvolvidas.

Com características um tanto diferenciadas das propostas citadas anteriormente, o PROFIC instituído nas escolas municipais do Estado de São Paulo, também na década de 1980, ofertava atividades em tempo integral às crianças das escolas públicas municipais. As escolas que já ofereciam atividades além do ensino regular passaram a ter “convênio” com o PROFIC, um Programa Estadual que tinha a mesma meta e passou a mantê-las financeiramente (PARO *et al.*, 1988, p. 135-139).

O PROFIC, segundo Ferretti, Viana e Souza (1991, p. 8), nascido de um plano de “Assistência Social” funcionava no espaço da escola ou em “entidades” que dispunham do referido convênio. As atividades, voltavam-se ao trabalho complementar artístico, recreação, esporte, ao acompanhamento de tarefas escolares, iniciação profissional e alimentação. O critério para composição das turmas vinculava-se aos fatores socioeconômicos e ao aproveitamento escolar, priorizava crianças em condições de pobreza e desprovidas de alguém para atendê-las durante o período em que os pais estivessem trabalhando.

Entre as ponderações pesquisadas em outros textos e percorridas no Projeto com referência ao CECR, o documento enfatizava os ajustes da política educacional ao arquétipo industrial e à percepção da escola como salvação da sociedade diante dos problemas da pobreza, fragilizada por uma perspectiva de absorção de uma cultura que não lhe era própria.⁵⁰

Quanto ao PROFIC, o “Projeto Minha Gente” destacou o limite de vagas que não atendia a todos os estudantes, traduzindo-se em restrição na condição de acesso, citou a dificuldade de interação entre os professores das escolas e dos polos de atividades complementares, mediante o acúmulo de tarefas que o ensino regular passou a exigir dos estudantes, vista a possibilidade de reforço. Também fez referência à superficialidade teórica, uma vez que não apresentava objetivos educacionais determinados.

Para o caso dos GVs, o Projeto valorizou a forma com que a proposta envolveu a comunidade no processo de construção curricular, a formação dos profissionais já que naquele momento as licenciaturas – as quais se direcionavam a formação dos professores – não correspondiam à concepção da proposta.⁵¹ Em contrapartida, apontou a percepção como uma iniciativa “elitista” em decorrência ao trabalho escolarizado em tempo integral e voltado aos interesses de promoção de sua política educacional.

Com relação aos CIEPs, o “Projeto Minha Gente” levantou informações que citaram as limitações da ampliação da carga horária relacionada à ampliação das aprendizagens como a não solução para o caso da evasão escolar, nem mesmo com oferecimento da alimentação diária. Em se tratando da elaboração de políticas educacionais, a dicotomia entre o pensamento do idealizador e do executor. Das práticas do professor à internalização de que a carência socioeconômica resultaria em marginalidade e só a escola teria a solução para corrigir esses problemas. Ainda, a não alteração de práticas tradicionais.

Outra referência feita no documento “Concepção Geral do Projeto Minha Gente” foi ao o Projeto ALFA. Este Projeto, segundo Paixão (1986, p. 58-59) tinha por finalidade implantar ações pedagógicas como medida para correção de problemas de aprendizagem, defasagem idade-série através de “aceleração” de estudos. Compreendia programa de

⁵⁰Esta crítica foi abordada pelo documento reportando-se a Cury (1979), citando como “transplante cultural” os modelos advindos da “Escola Nova” e ligando esta a Anísio Teixeira (BRASIL, 1992a, p. 21,43). Ao referir-se à “Escola Nova”, Nagle (1976, p. 251,364) relata a expressão do movimento e a atuação de Teixeira na educação pública baiana. Expõe sobre a influência do pensamento deweyano a partir das viagens que o educador fez aos Estados Unidos. Nagle, em nota, descreve Teixeira naquele momento, embasado em uma de suas publicações, como “[...] uma pessoa deslumbrada com a sociedade e a educação americana”.

⁵¹Consta nos Planos Pedagógicos dos GVs que embora as universidades já estivessem discutindo sobre educação brasileira, ainda permaneciam firmadas na pedagogia estrangeira (MASCELLANI, [196-?], p. 3).

conteúdos, “atendimento à saúde, ao desenvolvimento psicopedagógico, à alimentação e à distribuição de material escolar”. Para este, levantou a crítica exposta na literatura quanto ao seu caráter seletivo, à medida que criou classes diferenciadas pelo perfil de estudantes.

Embora, voltada a apresentar experiências anteriores, não se ocupou de amplos confrontos com relação aos seus diferenciais de proposta. Ao abordar essas experiências para tratar do modelo institucional a ser implantado, o Projeto Oficial dos CIACs (BRASIL, 1992a, p. 19-45) destacou que as mesmas centralizaram seus esforços na perspectiva de uma proposta pedagógica e, que esta por si só, não daria conta das transformações sociais que as camadas populares necessitavam, considerando inevitável o ingresso de outras ações, as quais, de forma permanente atendessem a população economicamente menos favorecida.

No entanto, percebendo a escola, com maior ou menor veemência, como espaço de superação das condições de marginalização dos estudantes advindos das camadas populares, na maioria das experiências, o diferencial estava na condição de que tinham uma proposta pedagógica, pensavam os processos formais. Historicamente a escola se constituiu com uma função “pedagógico-instrucional”, isso reconhecido pelas mais diversas concepções pedagógicas, como o manifestado por Paro *et al.* (1988, p. 194,198) que por mais contraditórias as abordagens em relação ao conteúdo compreenderam que: “[...] a função instrucional da escola é de fundamental importância no sentido de garantir que as amplas camadas da população tenham acesso ao acervo cultural produzido pela humanidade”. Constituiu-se dessa maneira a sua função social.

Em um esforço de afastamento de resolução dos problemas pela via centralizada no trabalho formal, o Projeto não deixou de assumir esta condição, à medida que, transferiu ao conjunto das ações institucionalizadas – do qual o Programa Escolar fazia parte – a possibilidade de solução. Enfatizando a continuidade como condição de que se efetivasse a resolução para o exposto, assumiu o atendimento a necessidades, mas em caráter momentâneo, emergencial, já que no âmago, no seio da sociedade os problemas historicamente esperavam por respostas, entre eles, o desemprego, a fome, a falta de moradia, entre outros.

A perspectiva de continuidade das ações na extensão do tempo — ao longo dos anos — preconizada pelo Projeto incorporava a ideia de que atingido os objetivos era necessário uma atenção constante, isso, tornava-se contraditória quando intrínseca conservava a ideia de dependência, e institucionalizá-la indicava a própria manutenção e distanciamento da solução para os problemas sociais que preconizava.

Em termos de debate para construção de um projeto de escola de tempo integral, a incursão na história apresentada no documento recebido pela instituição Nossa Senhora dos Prazeres, não acrescentou muitas contribuições por distanciar-se de aprofundamentos teóricos e de um posicionamento consistente em relação às teorias subjacentes. Ainda, com relação mais especificamente, a uma concepção de Educação Integral, questão presente em experiências anteriores — a exemplo, os CECR, CIEPs — o Projeto assim considerou: “[...] o conceito de **atenção integral** é significativamente mais amplo do que **educação integral**, que, por sua vez, é mais abrangente que **educação escolar**.⁵² A educação integral compreende a educação escolar [...]” (BRASIL, 1992a, p. 66). Sem maiores exposições, o referido Projeto não mencionou a aproximação a uma concepção nos documentos levantados nesta pesquisa.

Foi considerado assim, o distanciamento de ser a instituição CIAC – uma escola de tempo integral como as demais ligadas às especificidades de sua essência formal – e por outro lado, ser composta por um Programa Escolar que funcionaria em tempo integral, na perspectiva da atenção integral através das ações integradas.

Entender que não houve uma proposta pedagógica consistente de escola com regime de tempo integral, no Projeto de Origem, e que a instituição CIAC não era uma proposta unicamente de escola, poderia conduzir a pensar que não haveria o que pesquisar nesse sentido nessa instituição. No entanto, o que nos credencia é compreender que independentemente da fragilidade e intencionalidades da proposta, ela chegou nesse espaço e houve uma materialização. A escola produziu uma história.

A EMEB Nossa Senhora dos Prazeres no período de dez anos funcionou no referido regime e seu envolvimento com a jornada ampliada não se limitou ao decênio. Desativado em 2002 permaneceu com atividade de contraturno mantendo-se até o período correspondente a 2012, período limite da nossa pesquisa. Vindo a somar a esta prática da unidade, o “Programa Mais Educação” através da adesão em 2011. Essa política trouxe a proposta de discussão em nível nacional de uma escola pública com regime ampliado de educação escolar. Assim, a partir do projeto de origem a EMEB e o CAIC Nossa Senhora dos Prazeres contemplou na sua trajetória características do regime escolar com carga horária ampliada.

Expusemos no início deste capítulo a inquietação pela demarcação do espaço escolar em nosso objeto de pesquisa, dadas as singularidades da unidade Nossa Senhora dos

⁵² Grifos do original.

Prazeres e de forma mais ampla da instituição CIAC/CAIC, as quais, evidenciadas no decorrer do texto em diálogo com a Proposta de Origem. Consideramos as transformações no processo organizacional da instituição em estudo pela via da normatização das especificidades de seus setores, das políticas administrativas entre outros, como determinantes na forma como foi instituída e apresentou-se no período pesquisado. Ressaltando, a importância de desenvolver este trabalho quando nos direcionamos a uma pesquisa de reconstrução da história de uma instituição escolar.

Podemos dizer que o CAIC Nossa Senhora dos Prazeres tem na sua história o que Sanfelice (2007, p. 77) considerou em relação às instituições escolares e educativas: “[...] a síntese de múltiplas determinações, de variadíssimas instâncias [...] que agem e interagem entre si acomodando-se dialeticamente de maneira tal que daí resulte uma identidade.” “Síntese” de uma política social resultante de uma economia excludente, de um projeto desafiador idealizado para solucionar as mazelas da sociedade, mas no limite dos problemas de fundo. Resultado de adequações à realidade, de sistemas diferenciados: um sistema de ensino, um sistema de saúde, de uma política pública local, o Centro é resultado das produções de seus sujeitos.

E o acomodar “dialeticamente” para o CAIC, enquanto instituição, é ter permanecido, é permanecer. É estar realimentando, historicamente, formas de pensar seu espaço, suas funções, seu tempo, sua organização no tempo. O Programa Escolar/Escola neste contexto tem na história do CAIC, sua história.

Dissemos na apresentação do capítulo que ao reconstruirmos história tomamos uma direção. Neste sentido, direcionamo-nos, em meio a tantas indagações e definições, encontradas para designar o que foi a unidade em estudo. Compreendemos que se constituiu até o final do período pesquisado, uma instituição que abrigou outras instituições, entre as quais, inclinamos nosso pensar para a EMEB Nossa Senhora dos Prazeres, sem desconsiderá-la como parte do CAIC, justo pela estrutura da instituição. Ponderamos, no entanto, que além do nosso entendimento, muitas outras compreensões individuais definem o CAIC, tão diversas, quanto às múltiplas interpretações previstas por seu Projeto de Origem.

No próximo capítulo, historiaremos a organização da jornada escolar diária na instituição, pois o que distingue, caracteriza as instituições, também são as formas como planejam e estruturam suas atividades no tempo em função das finalidades de seu trabalho.

5 A ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA – EMEB NOSSA SENHORA DOS PRAZERES E AS PROPOSTAS QUE AMPLIARAM O TEMPO DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NA ESCOLA.

Constituem fatos históricos a descoberta dos diferentes modos, das diversas maneiras de usar as coisas, e a invenção das medidas, socialmente aceitas para quantificar as coisas úteis.

(Karl Marx, 1988)

A jornada escolar ampliada, estabelecida durante a trajetória do Programa Escolar/Escola do CIAC/CAIC Nossa Senhora dos Prazeres, erigiu-se em diferentes momentos a partir dos direcionamentos de projetos e programas entre os quais os oriundos de políticas de alcance nacional e de iniciativa local. Buscamos nesse sentido, neste capítulo, compreender como a instituição se organizou historicamente a partir dessas propostas.

Segundo Marx (1988, p. 15-16) “[...] cada período histórico [...] possui suas próprias leis” e da mesma forma em diferentes localidades as condições estruturais determinam o funcionamento de acontecimentos naquele espaço. Assim, a história do CIAC/CAIC na história da escola brasileira, constituiu-se na base de determinantes de políticas públicas, do delineamento de diretrizes, de paradigmas epistemológicos, das necessidades de seus sujeitos, marcados pelos condicionantes do modelo social.

Nesse sentido, quando pensada a atividade educativa e escolar organizada nas “frações de tempo” (MARX, 1988, p. 41-46) historicamente esta, passou a elencar o que “socialmente” foi concebido como *mister* e a quantidade de tempo também entendido como necessário para “medir” o que passou a ser importante para determinada sociedade, para determinada escola. Assim compreendido, sob as denominações escola **de tempo integral, atividades complementares no contraturno, jornada ampliada**, o sentido atribuído ao tempo de permanência dos estudantes na escola do CIAC/CAIC incorporou concepções edificadas para os processos educacionais à época o que constitui importante historiarmos na sequência.

5.1 O PERÍODO DE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Quando o CIAC Nossa Senhora dos Prazeres iniciou suas atividades no ano de 1992, com a proposta de atender os estudantes em tempo integral, a conjuntura local onde se inseria, contava com um histórico de escolas que funcionavam no referido regime e que permaneciam na ocasião da instituição do Centro. Duas pelo “Programa Infantil Popular de Assistência” (PIPA) da Rede Municipal de Ensino e uma ligada à filantropia, que nos anos de 1990 passou a ter vínculo com a Prefeitura.

O “PIPA” tinha como meta atender a população de dois bairros da cidade, uma situada nas imediações de um lixão e a outra em uma escola construída mediante processo de mutirão.⁵³ O Programa incluía aulas regulares, “oficina pedagógica”, “assistência médica”, “aprendizagem profissional” e alimentação⁵⁴ (LAGES, [199-?], p. 5; 2003b. [n.p.]).

Na exposição de motivos da implantação da primeira unidade para comunidade lageana através da imprensa, preponderava a ideia de que as ações desenvolvidas no tempo em que os estudantes permaneceriam a mais na instituição teriam relevância, à medida que era na escola o lugar onde muitas vezes, a população a ser atendida dispunha de alimentação, e ter três refeições diárias se tornariam um diferencial (CORREIO LAGEANO, 1985a; b; c). Propalava um quadro de limitações que a população daquela localidade vivenciava e uma perspectiva complementar a ser assumida através da escola pela necessidade de garantir condições elementares para que a sua função com o trabalho formal tivesse maiores possibilidades de efetivação.

Pensado o tempo integral, naquela realidade, inseria situações básicas que necessariamente a ampliação da jornada fazia emergir pela exposta condição de

⁵³ A implantação do Projeto ocorreu após um período administrativo que havia desenvolvido uma frente de participação popular da qual originou a escola e a construção do conjunto habitacional de seu entorno (NETO, 1996). A instituição na década de 1990 transformou o PIPA em “Escola de Seis Horas” devido dificuldades vivenciadas, permanecendo neste modelo até 1994, quando optou pelos turnos (LAGES, [199-?], p. 5).

⁵⁴ Na implantação do PIPA em 1985, representantes da área social e educacional, buscaram nos CIEPs elementos para pensar o funcionamento do mesmo (CORREIO LAGEANO, 1985b).

Ao tratar deste período na história da educação brasileira Saviani (2008, p. 406-407) refere-se um momento em que se ergueram ações nas esferas estaduais, entre elas cita o autor: “[...] os centros integrados de educação pública (CIEPS), embora considerasse o autor que havia nele questões controvertidas. Movimentações percebidas anteriormente, a partir das frentes de governos municipais de oposição ao regime militar desde 1976, ensejando “[...] medidas de política educacional de interesse popular” referindo-se as experiências citadas o autor expõe que as mesmas enfrentaram entraves mediante aos “interesses excludentes e pela tradição de descontinuidade” presentes nas “políticas educacionais” brasileiras, muitas, constituindo-se assim passageiras.

vulnerabilidade vivenciada por estudantes. Mesmo em outras condições, permanecer o dia todo na escola demandava garantir a satisfação de certas necessidades, o que não remetia a compreender que as mesmas deveriam preponderar em relação ao seu trabalho precípuo.

Em discussão sobre a realidade da escola de tempo integral no final da década de 1980, essa, constituía uma questão observada por educadores como Paro *et al.*(1988) ao pensar sobre as medidas decorrentes das políticas educacionais na busca pela superação ou amenização de limites encontrados pela escola pública na aprendizagem dos estudantes advindos das classes populares.

Propõe-se assim, o aumento substancial da duração do período escolar, a alimentação das crianças, assistência médico-sanitária [...] O pressuposto é que eliminados ou controlados os obstáculos da aprendizagem, esta ocorrerá mais eficientemente (p. 43-44).

Considerava Paro *et al.* (1988), no entanto, a necessidade da compreensão de que as ações suplementares desenvolvidas pela escola não se sobrepusessem ao direito de acesso aos conhecimentos científicos. Que, enquanto no limite das condições impostas por um modelo social excludente que expunha os filhos da casta trabalhadora às situações da pobreza, as mesmas deveriam acontecer na medida em que auxiliassem ou não impossibilitassem “[...] o efetivo desempenho da função pedagógico-instrucional da escola” (p. 199-200) por se constituir ela, o espaço distinto de acesso aos saberes.

Já, a organização das atividades no tempo integral apresentava ainda traços do “aprender a fazer” difundido pela perspectiva tecnicista⁵⁵ à medida que, incluía a preocupação instrumental no sentido desenvolver um ofício dentro das possibilidades oferecidas pela escola (SAVIANI, 2005a, p. 11-15).

Quando assim percebida, a concepção de tempo integral na escola incorporava pensamentos de uma preparação para o trabalho sob as indicações de que o quanto antes, a aprendizagem profissional acontecesse maior a possibilidade de inserção no mercado, e em certo sentido, a redução das possibilidades de permanência nas condições de pobreza. Intrínseca a condição de relação da atividade educativa escolarizada à lógica de produção do capital que segundo Sanfelice (2002) esteve presente em diferentes momentos da história da escola.

⁵⁵ Difundida a partir dos meados do século XX, a pedagogia tecnicista trazia a ideia de que o processo educativo contribuiria na eliminação dos problemas sociais que expunham os estudantes das classes populares a marginalização quando promovessem uma formação para eficiência e produtividade na sociedade (SAVIANI, 2005a, p. 11-13).

Mudaram-se as formas organizacionais, os fins educativos, os processos pedagógicos e a instituição escolar pública sobrevive com ofertas quantitativas e qualitativas diversificadas em conjunturas e espaços vários de toda “ordem” capitalista (p. xv).

Dessa maneira, a escola segundo o autor supracitado tornou-se “necessária” para sustentação desse modelo de sociedade e nesse sentido as políticas públicas educacionais historicamente produziram formas de existir em meio aos ditames dessa lógica, “não necessariamente” estando direcionadas a sua ascensão (SANFELICE, 2002, p. xiv- xv).

A outra escola, localizada nas imediações do Centro da cidade, desde a fundação teve por premissa oferecer atendimento próprio do trabalho das instituições do gênero, a filantropia. A mesma durante toda sua trajetória funcionou no regime de tempo integral (LAGES, 2012a). As duas propostas conceberam ações assistenciais e educacionais e estavam em funcionamento há sete anos no momento em que o CIAC inaugurou. Então, nesse contexto, o CIAC se inseriu com uma estrutura bastante diferenciada em termos de espaço físico, número de professores e diversidade de programas.

O primeiro período de funcionamento – agosto a dezembro de 1992 – foi um momento de adequações. Aproximava-se o pleito eleitoral na cidade e embora pouco considerado, havia possibilidade de troca de administração – o que ocorreu. Para trabalhar naqueles meses, o planejamento do Programa Escolar estruturou-se a partir da grade curricular comum de disciplinas que eram distribuídas no decorrer do período, acrescidas de atividades diversificadas relacionadas aos conteúdos trabalhados, Literatura, Educação Artística, Biblioteca e vídeo. Em um primeiro momento, desenvolvido pela professora regente. Ainda, Educação Física com professor específico que trabalhava dentro da carga-horária estabelecida para disciplina por turma e atendimento pelo Programa de Saúde (CIAC NOSSA SENHORA DOS PRAZERES, 1992). Assim, as atividades nos cinco primeiros meses, portanto, abrangiam de maneira preponderante às práticas das disciplinas curriculares.

Quanto às ideias edificadas na Rede Municipal, ao longo das administrações ligadas ao período político-administrativo que se encerrava, havia aquelas que apresentavam um interesse que a prática voltasse ao estudo de temas regionais e produção de material didático por professores quando observadas considerações que ficaram registradas no trecho do prefácio de um material produzido para classes de alfabetização: “Buscamos a identidade de um trabalho, na tentativa de evitar a importação de materiais de leitura que nada tem a ver com nossa realidade, pelo contrário acabam por alienar a mente receptiva de nossas crianças

[...]”⁵⁶ (LAGES, [19--?], p. 13). Havia um direcionamento às questões locais, o que demonstrava incluir elementos do pensamento pedagógico difundido na década de 1980 quando ligado à escola como possibilidade de manifestação do pensamento popular (SAVIANI, 2008, p. 415).

No contexto dos anos de 1980, quando se erigiram “propostas pedagógicas contra-hegemônicas”⁵⁷ segundo Saviani (2008, p. 413-415), estas se estabeleceram de forma diversa: “[...] de qualquer modo, revestiam de uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e pela preocupação com uma fundamentação marxista”. Constituíam-se nas palavras de Saviani (2008), com “certa ambiguidade”. Para o mesmo, de maneira sintética, havia as que almejaram a transformação da escola em “[...] espaços de expressão das ideias populares e de exercício da autonomia popular” e as que buscavam a luta por uma escola em que o trabalho com os conhecimentos mais elaborados fosse garantido aos filhos das classes trabalhadoras.

Na segunda metade do ano de 1992, o Programa Escolar do CIAC, que tinha a partir de seu Projeto Oficial o objetivo de construir uma proposta pedagógica de escola de tempo integral como ato coletivo na interação com a comunidade, para os enfrentamentos daquela realidade, sofreu um embate com as limitações das possíveis e aproximadas mudanças administrativas o que incorria em alterações no quadro de pessoal que recém havia iniciado o trabalho. A organização para o trabalho em tempo integral nesse contexto concentrava com predominância no professor. Quando comparado o quadro funcional dos anos 1992 e 1993 as alterações no âmbito da instituição CIAC envolviam na maioria, os cargos ligados ao programa de gestão. Para o Programa Escolar/Escolar direcionou-se à equipe de gestão e na substituição e inclusão de alguns professores (CIAC, 1992; 1993).

Com a troca da administração público-municipal e a crise político-administrativa que passava o País em decorrência ao conturbado Governo Collor, era grande a dúvida sobre a

⁵⁶ O material propunha a alfabetização com palavras que geravam atividades temáticas e foi escrito por professores para o uso na Rede (LAGES, [19--?], p. 13). Em Paulo Freire, “palavras geradoras” constituíam um grupo de palavras, utilizadas na aprendizagem da leitura e da escrita e referiam-se a elementos do cotidiano dos estudantes. O Educador ao citar Jarbas Maciel definiu: “a melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a porcentagem mais alta de critérios sintáticos (possibilidade de riqueza ou fonética, grau de dificuldade fonética complexa, possibilidade de conjuntos de signos, de sílabas etc.), semânticos (maior ou menor intensidade de relação entre a palavra e o ser que designa) poder de conscientização que a palavra tem potencialmente, ou o conjunto de reações sócio-culturais que a palavra gera na pessoa ou no grupo que a utiliza” (FREIRE, 1980, p. 43).

⁵⁷ Estas foram favorecidas por um momento de “[...] abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidência da República; a transição para um governo civil em nível federal; organização e mobilização de educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvidas nos programas de pós-graduação [...]” (SAVIANI, 2008, p. 413-415).

manutenção financeira do CAIC⁵⁸ em funcionamento e do que estava por inaugurar. Considerado que o Projeto Oficial trazia a proposição de um financiamento compartilhado⁵⁹, que o custo para manutenção de uma instituição dessa natureza, com tempo integral e um quantitativo diversificado de profissionais, formava-se um quadro de incertezas. A administração que assumiu o município decidiu por manter o funcionamento das unidades considerando os programas previstos e o tempo integral, para tanto sustentada nos recursos que dispunha (LAGES, 1994a, p. 6).

Em se tratando dos processos escolarizados, o financiamento das instituições quando voltadas ao trabalho em jornada ampliada, historicamente traduziu limitações, conforme o exposto por Monlevade (2007a) ao tratar da educação, nas escolas paulistas nas primeiras décadas do Século XX e os movimentos pela universalização do acesso à escola:

Diante da pressão crescente, alimentada pela imigração estrangeira e migração interna em alta [...] para reduzir o gasto-aluno real por escola possibilitando um [...] acréscimo da matrícula (na linha da universalização de acesso reclamada pelos liberais, socialistas e anarquistas) introduziram como medida “emergencial e provisória”, a redução da jornada, com consequente multiplicação de turnos (p. 34-35).

Assim, a divisão em turnos repercutia, segundo o referido autor, em uma diminuição de custos, à medida que, extrapolava a perspectiva da utilização de instalações e equipamentos existentes dispensando novas construções, mas, conduzia a não contratação de outros professores, que permanecendo nas turmas, receberiam uma gratificação pela dedicação aos turnos. Medida esta, difundida de acordo com o mesmo por todo País. Uma universalização que se colocava desatenta às questões das especificidades da escola à época, do valor do tempo nos processos educacionais formais para aquela realidade. Inclina-se a oferecer a escola para os filhos das camadas trabalhadoras, mas no fracionamento e redistribuição dos recursos que essa instituição já possuía.

⁵⁸ Nesse momento assim denominado pela Lei nº 8.479 de 6 de novembro de 1992 que institui a Secretaria Nacional de Projetos Educacionais Especiais.

⁵⁹ A esse respeito o Projeto Oficial trouxe: “Em consonância com os dispositivos legais (Constituição Federal de 1988 – art. 227 e o Estatuto da Criança e do Adolescente), não resta dúvida de que o financiamento das unidades de serviço do ‘Projeto Minha Gente’ deve ser compartilhado, envolvendo nas ações integradas do **Estado** através das três esferas do Poder Público, a **Sociedade**, aí compreendidas as ‘associações’ e as ‘empresas’ e a **Família** com a participação das pessoas físicas” (BRASIL, 1992a, p. 121, grifos do original). Conforme sinalizado no terceiro capítulo, era um momento, em que emergiam outras ideias para significar a sociedade capitalista mediante as movimentações decorrentes da globalização da economia, o enfraquecimento do Estado, perante concessão de determinações externas nos encaminhamentos voltados, entre eles, às políticas sociais e um direcionamento de responsabilidades para sociedade no sentido de uma “[...] uma mobilização da comunidade para os proventos econômicos” como o exposto por Silva (2002, p. 79-81).

Quanto aos encaminhamentos para o trabalho pedagógico a partir de 1994, no âmbito municipal adotou-se uma proposta de “gerenciamento pedagógico” para as escolas e o então denominado GEM Nossa Senhora dos Prazeres foi integrado à mesma. Entre as ações havia um programa de “capacitação e assessoramento” para docentes com fornecimento de material tanto para professores, quanto para estudantes, produzido por uma editora contratada, era considerado como “material de apoio”⁶⁰(LAGES, 1994a, p. 4-6; 9). Foi um momento de alterações nas orientações em termos de concepção e metodologia para práticas escolares.

Juntamente com os demais professores da Rede Municipal, os docentes do GEM Nossa Senhora dos Prazeres tinham encontros periódicos de capacitação e assessoramento.

Semanalmente os professores são atendidos em encontros e cursos de assessoramento, reunidos por série que atuam. Os cursos são ministrados por professores da UNIPLAC e da FACIP. Bimestralmente os professores têm encontros de 16 horas de duração com os profissionais [...] da [...] Editora, responsável pelo material didático utilizado nas escolas (LAGES, 2000b, p. 28).

Nesses encontros os professores discutiam teoria e metodologia para o trabalho em sala de aula, não restrito ao material didático (LAGES, 2000b, p. 28). Assim, a proposta pedagógica para GEM Nossa Senhora dos Prazeres, constituía-se imbricada à proposta da Rede, que através das discussões semanais com os professores da faculdade e bimestrais com os professores da editora orientavam o trabalho formal dentro da concepção adotada.

Nessa época, a escola continuava a trabalhar com o período integral, porém, havia além do professor regente e de Educação Física, um professor de Literatura, um de Educação Artística. A organização da jornada compreendia as aulas que eram distribuídas no período entre os mesmos, juntamente com outras atividades do Programa de Cultura e Esporte que se intercalavam. Ainda, o trabalho do Programa de Saúde, que incluía escovação, aplicação de flúor e atendimento médico. Os intervalos eram acompanhados por profissionais que faziam atividades recreativas e de lazer. As disciplinas de Literatura e Educação Artística concentravam suas atividades no dia em que o professor regente tinha assessoramento. Esse procedimento era para todos os professores da Rede (LAGES, 2000b, p. 27). Nesse formato,

⁶⁰ O material dos estudantes era bimestral de acordo com as disciplinas curriculares e do Professor trazia textos sobre os fundamentos teóricos, sem guias de respostas como os de livros didáticos conhecidos até então, o que demandava pesquisas constantes no processo de planejamento (LAGES, 1994c). Os professores alfabetizadores recebiam um específico para alfabetização, que dava ênfase ao trabalho com textos. A proposta se colocava no intento de aprofundar uma “Concepção Sócio-interacionista” dessa forma compreendida: “[...] a socialização do conhecimento e o trabalho escolar como elementos necessários à compreensão da realidade humana, realidade esta, construída pelo próprio homem, a partir do processo de trabalho, da produção, das condições materiais de existência ao longo do tempo” (LAGES, 1994b ; 1994a, p. 4-5; 7).

as atividades na extensão da jornada se integravam distanciando da separação entre período regular e complementar.

Quanto à existência de alunos residentes retirados das ruas, o CAIC teve por poucos anos, em um primeiro momento meninos e meninas que frequentavam a escola regular no GEM, que também participavam de atividades externas e pernoitavam na instituição. O Projeto Oficial propunha o atendimento em “abrigo provisório” como trabalho opcional (BRASIL, 1992a, p. 80). A questão da inclusão dos abrigos nessa instituição ocorreu não sob a responsabilidade exclusiva do Programa Escolar/Escola, mas na dimensão das atividades integradoras com os demais Programas, sobretudo, ao que se colocava diretamente no trabalho de proteção à criança.

A ideia da inclusão de alunos residentes à época ligada às instituições que traziam uma proposta de escola de tempo integral era percebida como uma ação que tendia a voltar-se prioritariamente, a resolução dos problemas sociais, como o exposto por Paro *et al.* (1988):

Isso acontece por um lado porque os problemas das classes subalternas são tantos, que as políticas públicas não dão conta de superá-los, por outro porque a questão da pauperização, ligada crise econômica atual, traz à tona o problema da violência e a preocupação de cuidar e/ou corretivamente dessa questão. Nesse sentido o poder público passa a atribuir essa função à escola gerando novas expectativas da população com relação à instituição escolar (p. 192).

Dessa forma, trazia para escola a preocupação de desenvolver ações pela manutenção de uma determinada organização na sociedade, imputando a mesma uma função salvacionista. Ainda, conduzia a um caráter assistencialista, quando pensada a partir de um trabalho para a reintegração das crianças às famílias, às escolas de origem, às vivências de modo geral na sociedade. Para o autor supracitado o que acabava por se tornar primordial no tempo integral da escola era a formação dos estudantes para um retorno às vivências na comunidade de modo “adequado” ou “normal” (PARO *et al.*, 1988, p. 207). Assim, a introdução de outras funções à escola, já que, o tempo integral passava a ser percebido como a concretização de uma atenção ampliada do professor à criança.

Na prática o desenvolvimento de um trabalho escolarizado se edificava em certa ruptura de processos de escolarização mediante a rotatividade dos estudantes, que ao serem retirados das famílias não permaneciam nas suas escolas de origem — quando frequentavam — e dada à situação provisória o mesmo ocorria no retorno, o que colocava em questão esta forma de organização como uma contribuição efetiva nas aprendizagens. Na condição

fragmentada, um acesso à escola, mas, na fragilidade do acesso aos conhecimentos primordiais para formação e emancipação dos estudantes.

De acordo com a documentação pesquisada, nesse período os estudos no âmbito das escolas municipais, tinham por finalidade o fortalecimento da construção participativa do projeto pedagógico com o envolvimento da comunidade interesse estendido nas ações a partir de 1997. Nessa época, as questões sobre função da escola voltaram-se à discussão sobre a organização dos “espaços” e dos “tempos” escolares,⁶¹ diante das situações do então denominado “fracasso escolar” e na perspectiva da “democratização do acesso à educação”, “da gestão do ensino” e da “qualidade do ensino e da escola pública”. O regime seriado percebido enquanto fragmentador dos saberes e excludente, entrou em questão, na possibilidade da reorganização via implantação da escola por “Ciclos de Formação”.⁶² Nestes, o ensino e a aprendizagem eram entendidos de forma contínua, como possibilidade de rompimento com práticas de reprovação e com as defasagens nas aprendizagens. Instituiu-se a proposta na Rede, sendo que na escola do CAIC ocorreu em 1999, período em que permanecia no regime de tempo integral (LAGES, 2000e; 2000c, p. 4-9, 19; 2000g).

Freitas (2004, p. 11-15) ao discutir a expansão dessa forma de organização do tempo escolar nos anos de 1990, em diferentes redes de ensino do País, expôs que as mesmas elencaram abordagens variadas na composição de suas práticas. A partir da análise dos enfoques dados por quatro propostas,⁶³ de maneira geral, o autor destacou que as mesmas incorporaram: “[...] as vivências de experiências socialmente significativas para as idades dos alunos, a reflexão crítica e a produção de conhecimento na interface com a realidade social atual [...]”, ainda a uma busca por uma gestão participativa e democrática e um currículo “mais integrado e flexível” com abrangência às particularidades dos estudantes e à autonomia dos mesmos. Incluíram também ao “fluxo idade série” através das “turmas de aceleração”. A instituição dos Ciclos gerou amplas discussões, dentre quais, quando relacionada à forma como foi implantada à prática da progressão continuada.

⁶¹ Propostas nesse sentido, desenvolvidas no País absorveram pensamentos embasados em iniciativas contra-hegemônicas dos anos de 1980 entre elas as “pedagogias da educação popular” que anos de 1990 passaram a perder força mediante as ideologias crescentes na sociedade à época (SAVIANI, 2008, p. 423).

⁶² Para a organização das turmas era prevista a observância da idade, conhecimentos que já possuíam e dificuldades. O curso era de nove anos divididos em três Ciclos que se subdividiam em três, com início aos seis anos de idade. No GEM Nossa Senhora dos Prazeres foram implantados de início o 1º e 2º Ciclos. A instituição à época dialogava com a proposta da Escola Cidadã de Porto Alegre (LAGES, 2000c, p. 4-8;19). Segundo Freitas (2004, p. 14) nesta, se propunha: “O espaço escolar [...] como um local em interface com a realidade do entorno da escola e regido por princípios democráticos” aprender significava um direito de cidadania.

⁶³ Escola Canana Belém (PA), Escola Plural de Belo Horizonte (MG), Escola Cidadã de Porto Alegre (RS), Escola Candanga do Distrito Federal.

Para as escolas de Lages, o material de leitura oferecido à época, alertava que era necessário que a proposta instituída não se constituísse aos moldes da “progressão continuada” de maneira que deveria garantir a aprendizagem dos estudantes. (LAGES, 2000c, p. 5). Nesse sentido, Freitas (2004, p. 1-3, 7-11), ressaltou que a forma com que se deu a implantação, tanto dos ciclos, quanto da progressão continuada, nas frentes de reorganização do tempo e espaço escolar nos anos de 1990 ocorreu pela via da “*política pública*” e que as mesmas possuíam direcionamentos próprios mediante “[...] as diferentes concepções de educação, as diferentes finalidades educativas atribuídas”, as bases ideológicas, dessa forma construíram-se em um campo “contraditório”.

Quanto à “progressão continuada”, o autor destacou, a sua manifestação sem um rompimento com a lógica das séries, agrupou-se as mesmas, concentrou-se no ano, substituiu-se a avaliação classificatória pela “formativa”, configurando uma ideia de acompanhamento dos “ritmos de aprendizagens”. Dessa forma, sem distanciamento de um efeito de reprovação quando na pouca inferência no processo que acabava por corroborar para produção de exclusão nas aprendizagens.

O entrelaçamento de perspectivas, as particularidades dos processos avaliativos na relação com a aprendizagem e na condução do avanço, entre os anos, configuraram-se questões conflitantes entre as referidas formas de organização.

Diante da análise das propostas de reorganização levantadas nos anos de 1990, Freitas (2004, p. 18; 25-28) destacou que historicamente a escola se colocou diante “de um fenômeno antigo e resistente” de que não basta que os filhos das classes populares estejam nesses espaços é necessário “ensiná-los”. Assim, para o mesmo, quando na proposição de alterações na forma de organizar as atividades no tempo e espaço escolar, não se poderia deixar que a “função de escolarização” se perdesse, o que valeria também, para escola de tempo integral, entendendo não como um processo de “contraposição entre o tempo de instrução e o tempo de formação” já que formação do estudante incluiria instrução.

No conjunto das reorganizações em 1997, o GEM Nossa Senhora dos Prazeres incluiu, como outras escolas da Rede, classes de aceleração, para estudantes com histórico de abandono e reprovações, que visava adequação de conteúdos, para posterior inclusão dos mesmos nas turmas correspondentes (LAGES, 2000c, p. 7-8, 23; 2000f, p. 24; 2000g).

Como uma medida para retirar os estudantes da condição excludente, evidenciada por uma distorção em que estava no embate tempo/aprendizagem, ter um tempo mais restrito, acelerado, para o alcance de conhecimentos não consolidados ao longo dos anos, colocava-se como tarefa de alcance incerto. Conflitante, pois, para incluir os estudantes conduzia a

separar, para ampliar as possibilidades de acesso aos saberes direcionava a selecionar, fracionar conteúdos.

Com os “Ciclos de Formação” as atividades do tempo integral na escola passavam a agregar também o Laboratório de Aprendizagem, em que em número reduzido, os estudantes dos diversos anos/ciclos recebiam acompanhamento através de atividades diagnósticas e complementares, onde permanecia até superá-las, em trabalho integrado ao do professor regente. Conforme a grade curricular havia aulas de Filosofia, Educação Física e de Educação Artística com professor específico. Ainda, atividades esportivas e culturais em horário integrado às dinâmicas do Centro. Nessa época a permanência dos estudantes na escola, oscilou entre oito a nove horas. O “Censo Escolar” registrou no ano de 1999 a média diária de nove horas com decréscimo a partir do ano 2000 para média de seis, ponto três no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série, o que já apontava para a possível organização da escola em turnos, sendo que de 5ª a 8ª Série já registrava essa ocorrência (LAGES, 2000b, p. 24; INEP, 1999; 2000).

A história do Programa Escolar/Escola do CIAC/CAIC Nossa Senhora dos Prazeres nesse período demonstrou a construção do projeto pedagógico da escola em um processo de articulação aos projetos constituídos para Rede, o que culminava em repensar as concepções embasadoras a prática a cada nova administração municipal.

As disciplinas diversificadas da escola, nesses dez anos, pertenciam ao programa das demais escolas da Rede/Sistema, entre elas, a Literatura, Educação Artística e Filosofia não havendo, nesse sentido, grandes diferenciações. Da mesma forma os projetos como, Laboratório de Aprendizagem e do Laboratório de Informática,⁶⁴ introduzidos durante a trajetória. Sendo que, o tempo de funcionamento destes projetos foi diferenciado, de maneira, que junto às atividades de programas do CAIC realimentaram a estrutura do tempo integral e, nesse movimento foram caracterizando sua permanência. Entre os Programas, a predominância com as atividades de Cultura e Esporte incluindo no conjunto dos programas os eventos conforme calendário: palestras, festas e projetos temáticos (CAIC NOSSA SENHORA DOS PRAZERES, 2001).

Em se tratando da construção de seu projeto pedagógico embora, a escola tivesse um incentivo à autonomia, havia questões unificadoras, que tomavam presença. Nessa perspectiva, os fins eram comuns a um projeto maior e da mesma forma, ocorria com as ideias

⁶⁴Quando advindo de um Projeto implantado no ano de 2001 destinado a escolas do Sistema Municipal tinha um Professor do Ensino Fundamental como responsável que trabalhava junto ao professor regente. Em 2000 o Censo Escolar, já registrava a existência do Laboratório (LAGES, 2012d; INEP, 2000).

da Proposta de Origem, que tinha na atenção integral e ações integradoras a finalidade unificadora entre os Programas, de forma mais ampla entre CIACs/CAICs. Isso indicava que a construção de um projeto pedagógico naquele contexto imbricava vários interesses. Para Monlevade (2007b, p. 43) essa construção “[...] tanto por ser um ato coletivo, que precisa conciliar interesses e tempos que se contrapõe e atropelam, como por ter que resultar num texto coerente, guiado por valores muitas vezes divergentes”, tornou-se historicamente uma atividade conflitante.

Analisada a documentação levantada nesta pesquisa, com relação à trajetória de construção de uma proposta para escola, conforme as proposições advindas desde a fase inicial, o que ficou registrado é que como escola, constituía-se parte do grupo de escolas da Rede, que funcionavam em turnos e que para as quais, havia propostas que traziam embasamentos para funcionamento das escolas. Como parte dos programas do CAIC, havia os programas que integravam, compondo a carga horária de permanência na instituição. A organização em tempo integral estava no conjunto das ações, sendo estas, as características de sua proposta.

Ainda, tendo como aporte, a documentação levantada, observamos que o caráter inovação foi constante entre as administrações provocando modificações em termos de planos para a organização do trabalho escolar, o que representou uma temporalidade específica e determinante nos direcionamentos que compuseram sua trajetória pedagógica.

Uma construção de um projeto de escola de tempo integral na instituição trazia um desafio constituído por determinantes advindos das ideias circundantes o que historicamente colocou na história da nossa escola pública brasileira a necessidade do conhecimento, da consciência do caminho pedagógico escolar que se quisesse construir para os filhos das camadas populares no sentido de que esse espaço se efetivasse para a aprendizagem. Da mesma forma da necessidade de permanência nos objetivos, na continuidade às iniciativas que se tivessem erigido demonstrando o chamado a uma luta coletiva que estava na escola, mas que também excedia o espaço da instituição, dada a constituição também histórica de uma escola modulada na divisão em classes.

No ano de 2002 com regime seriado, o tempo integral na então denominada EBM Nossa Senhora dos Prazeres já dividia espaço com o período parcial, o que era observável tanto nas exposições da instituição à população lageana, através das publicações em jornal daquele ano que utilizavam nas matérias expressões como: “[...] de turmas integrais”, “[...] turmas que estudam em tempo integral” quanto nos relatórios do Censo Escolar 2000 (CORREIO LAGEANO, 2002c, p. 7; 2002b, p. 6; INEP, 2000).

No tocante as publicações da imprensa, destacou-se um projeto lançado naquele ano que buscava aproximação da família à instituição. Objeto perseguido, entendendo que a família tinha um papel na educação das crianças e o seu distanciamento repercutia nos problemas da aprendizagem, produzia uma lacuna e a participação da mesma era indispensável na formação das crianças. “Resolvemos ir à casa dos alunos trocar informações e envolver a família neste processo, porque ensinar não depende apenas da escola [...]” (CORREIO LAGEANO, 2002b, p. 6).

Levantava-se uma discussão posta pela escola de tempo integral, na perspectiva de aproximação da família com vistas a um afastamento da redução de responsabilidade por parte da família, que não se restringia ao ensino, mas que abrangia os processos informais em educação. Uma discussão que trazia subjacente uma compreensão de ensino, como tarefa não restrita à escola e de que a participação da comunidade era elemento importante para o fortalecimento de suas práticas.⁶⁵

A afirmação da professora, registrada pelo jornal, dirigia-se à prática desenvolvida com crianças que permaneciam oito horas na instituição. Durante alguns dias da semana, em acordo com os pais, às aulas eram realizadas nas residências. Dessa forma, buscavam ações integradas junto às famílias. Esse foi o último ano em que a escola trabalhou com turmas de tempo integral. O referido projeto tornou-se permanente na Escola até o final do período delimitado em nossa pesquisa (LAGES, 2012b, p. 150).

Em uma das publicações ficou registrado que no ano de 2002 a instituição estava atendendo 1.300 estudantes, sendo que o ensino regular usava na ocasião, em alguns períodos, salas de “[...] cursos de datilografia e informática” e segundo as informações declaradas ao jornal a busca por matrículas era grande e o espaço físico, constituía-se limitado (CORREIO LAGEANO, 2002c, p. 7).

No final da primeira década do ano 2000, a escola reativou o período integral para Classes de Alfabetização, informação esta, que obtivemos na fase exploratória da pesquisa, porém, não encontramos registros em documentos que pudessem contribuir.

O tempo integral, na história da instituição em meio os desafios conjugou interesses pela sua permanência advindos do poder político-administrativo, da produção e reprodução de planos educacionais, da adesão da comunidade mediante suas necessidades.

⁶⁵ Pensamento, neste sentido esteve presente na literatura estudada no âmbito municipal em momentos da história da instituição como o apresentado no trecho de uma palestra em 1995 transcrita: “**A Escola não é o único lugar de aquisição do saber elaborado**” (GADOTTI, 1995, p. 30, grifos do autor).

A partir de 2003, organizada em turnos, a escola permaneceu com atividades no período inverso ao das aulas regulares e em 2012 aderiu à Política Nacional de Educação Integral que trouxe uma proposta de jornada ampliada a partir do “Programa Mais Educação”, configurando, assim, outra forma de organização das atividades no tempo na instituição, processo que torna importante historiarmos na sequência.

5.2 DO PERÍODO DAS ATIVIDADES DE CONTRATURNO AO DE ESCOLA COM JORNADA AMPLIADA PELO “PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO”

Oferecidas no contraturno, as atividades dos Programas de Cultura e Esporte que desde a fundação da unidade integravam o horário das aulas regulares, passaram a ser frequentadas a partir do interesse dos estudantes pelas modalidades existentes: dança de diferentes estilos, coral e flauta, teatro, futebol, entre outras. Conforme o relatório anual de 2003, a maior parte das ações destes Programas estava ligada às práticas da instituição e dessa maneira envolvia a escola. Havia o que era específico de cada modalidade, mas o objetivo culminava em projetos desenvolvidos na integração e nesses momentos envolvia a escola e de outros programas do Centro (CAIC NOSSA SENHORA DOS PRAZERES, 2003b, [n.p.]; 2012a; LAGES, 2012b, p. 32,43).

A partir de então, a escola passou a oferecer também no turno contrário ao das aulas regulares, um trabalho de acompanhamento pedagógico com predominância nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, organizado a partir das orientações do Programa de Formação na dimensão das escolas municipais. O tempo de permanência nessas atividades compreendia uma frequência de “no mínimo” dois “encontros semanais”, quantidade delimitada pelo número de estudantes a serem encaminhados. Com encontros de uma hora, havendo desligamento quando no alcance dos objetivos. As turmas eram compostas por oito estudantes, no máximo, envolvendo do 2.º do ao 9.º ano do Ensino Fundamental (LAGES, 2010a p. 21, 34; 2010c; 2012b, p. 42). Atividades como essas foram previstas desde o Projeto de Origem, e no âmbito municipal se fizeram presentes em diferentes momentos (BRASIL, 1992a, p. 94; 96). À medida que, não estavam no escopo das atividades integradoras do período único, a atividade de contraturno acentuava a ideia de complementaridade.

Observado o Projeto de Origem, as aulas de recuperação ou reforço eram designadas entre as “atividades curriculares complementares” assim denominadas quando na

diferenciação do que se compreendia como “atividades curriculares nucleares” e quando na indicação do percentual de tempo a ser destinado para as mesmas no conjunto das atividades diárias e integradoras (BRASIL, 1992a, p. 96).

As denominadas práticas de reforço escolar, na trajetória da escola brasileira trouxeram subjacente ao caráter de ação complementar, a ideia de compensação. Para Saviani (2005a, p. 7, 34) práticas que se colocavam no intuito de superação das defasagens educacionais dos estudantes subtraíram traços do pensamento edificado pela “pedagogia nova”⁶⁶ onde direcionava-se “[...] a exigência de um tratamento diferenciado, de respeito às diferenças individuais e aos diferentes ritmos de aprendizagem bem como a ênfase na diversificação metodológica e técnica, no sentido de suprir as carências dos educandos [...]” com uma “compensação educacional” como era percebida pelo autor.

A organização de aulas de reforço, atendimento pedagógico, historicamente traduziram uma dicotomia, quando pensadas a partir da relação de tempo provisório e permanente. Embora voltadas a atender em caráter temporário a uma necessidade do estudante e da aprendizagem em condição específica, intrinsecamente conservavam a noção de uma dependência dos processos educacionais ao trabalho da referida classe, quando na sua permanência.

Nesse formato, o retorno dos estudantes no período contrário apontava para certos enfrentamentos. Em alguns casos, a distância das residências, em outros, a própria dispersão provocada pela saída do espaço da instituição no intervalo entre turnos, ou pelas variações no horário que para o caso das atividades de assistência pedagógica correspondiam a uma parte do turno e em dias diferenciados. A expansão do horário no contraturno levantava questões que se sobrepunham às iniciativas de trazer o estudante para a escola e ampliar o tempo para as aprendizagens e nesse sentido, colocava-se na fragilidade. Considerado o Projeto Pedagógico da escola, a frequência e a “aprendizagem” dos estudantes, foi uma preocupação para os docentes e os gestores na sua trajetória, tornando-se objetivos perseguidos através de seus projetos (LAGES, 2012b, p. 137,138).

No ano de 2011, já no final do período delimitado em nossa pesquisa a instituição permanecia com as atividades de contraturno: o Programa de Esportes com seis modalidades: “basquetebol, futsal suíço, handebol, tênis de mesa e voleibol”, e o Projeto de Atividades Culturais Complementares com: “Banda, Coral, Dança, Ginástica, *Taekwondo*” e “Teatro”, quando iniciou as atividades do Programa de ampliação da jornada escolar proposto pelo

⁶⁶ A “Pedagogia Nova” foi formulada no final do século XIX, em questionamento à pedagogia tradicional e percebia a escola como espaço de “equalização social” Saviani (2005a, p. 7).

Ministério da Educação, mantendo-os em 2012 (BRASIL, 2011c). Nesse contexto, as atividades advindas do Programa que se iniciava passaram a funcionar de forma integrada, porque havia entre os mesmos, atividades iguais (CAIC NOSSA SENHORA DOS PRAZERES, 2012a).

A possibilidade de ampliação da jornada escolar para os sistemas de ensino público em uma abrangência nacional passou a ser considerada nos delineamentos das diretrizes instituídas a partir da segunda metade da última década do século XX. Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394 trouxe no Capítulo 6, Artigo 34, a delimitação do tempo mínimo da jornada escolar e a possibilidade de acréscimo do tempo de permanência diária dos estudantes na escola, em movimento de expansão progressiva. Especificada a garantia de no mínimo “quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula” ressaltou a impossibilidade no “ensino noturno” e nas formas distintas amparadas legalmente, ainda destacou a implantação “a critério” de cada sistema de ensino (SOUZA; SILVA, 1997, p. 54).

A partir da instituição do Plano Nacional de Educação (PNL), Lei n.º 10.172/2001 a ampliação da jornada escolar para período integral com no mínimo “sete horas diárias”, tornou-se parte das metas e objetivos para educação básica. Uma ampliação que nas diretrizes para o Ensino Fundamental foi compreendida como uma maneira de “ampliar oportunidades de aprendizagens” e “diminuir desigualdades sociais”, sob a concepção de que a escola se constituía espaço com compromissos que ultrapassavam o ensinar, quando considerado o trabalho com crianças “carentes” (BRASIL, 2001).

Em 2007 as discussões sobre a ampliação da jornada escolar foram intensificadas a partir da publicação da Portaria Normativa Interministerial n.º 17/07, que instituiu o “Programa Mais Educação” visando “fomentar a educação integral” e apoiar ações “sócio-educativas” oferecidas no “contraturno”, em diferentes espaços “sócio-culturais”, aos estudantes das escolas públicas, em uma política de integração entre Ministérios⁶⁷ (BRASIL, 2007a).

Como questões temáticas, a política educacional indicou os “[...] direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia,” em uma perspectiva de participação comunitária, de ações em “rede”. As ações preconizadas através do trabalho

⁶⁷ O Artigo 4º fez menção aos Ministérios da “Educação”, do “Desenvolvimento Social e Combate à Fome”, da “Cultura” e do “Esporte”, considerando a possibilidade de adesão de outros “Ministérios” e “Secretarias” de âmbito Federal.

intersetorial da ampliação dos tempos, espaços, a introdução de outros “saberes” e “práticas” envolvendo o campo das “artes, cultura, esporte e lazer” (BRASIL, 2007a).

A proposta de um trabalho intersetorial envolvendo os Ministérios a participação da comunidade edificou-se em um momento em que a sociedade estava embrenhada em ideias de uma organização de trabalho em rede.⁶⁸ Estar em rede nesse sentido significava entrelaçar esforços a partir de seu espaço – das condições potenciais em que se encontrava naquele espaço – para que um determinado objetivo fosse alcançado. Havia por assim ser, uma forte perspectiva ou apelo à continuidade utilizando-se de rápidas transformações, à medida que todo sistema só funcionaria com a realização da função de cada um, então conduzia à necessidade de busca constante por outras participações quando no não funcionamento de uma das partes.

Assim, no âmbito das ações em “rede” conservava a ideia de que cada um a partir dos conhecimentos, força de trabalho, condições orçamentárias ou outras demandas, teria a possibilidade de se colocar a serviço. O “conceito de rede” segundo Almeida (2010, p. 43) foi utilizado nesse período por “intelectuais” de diferentes áreas para explicar a organização escolar, econômica e também do trabalho na sociedade capitalista.

Uma perspectiva que embora trouxesse a caráter de força conjunta, de forma contraditória se colocava na imprecisão de quais forças na evolução da rede estariam no sistema e em que proporção seria a atividade de cada parte.

No rol de finalidades, naquele primeiro momento, evidenciou-se ainda, situações levantadas na implantação de políticas públicas voltadas a educação escolar que se fizeram presentes na trajetória da instituição CIAC/CAIC desde sua gênese, como promoção de ações de prevenção e combate aos problemas sociais vividos por crianças, adolescentes e jovens, com enfoque nesta, nas condições de “exploração sexual” e do “trabalho infantil” (BRASIL, 2007a). A promoção dessas ações retomou problemas como a “evasão”, “reprovação” e “distorção idade/série”, com o intuito de que houvesse a partir da proposta esforços na “redução” dos mesmos através de ações de cunho pedagógico (BRASIL, 2007a). Da mesma forma, reeditou a discussão de uma função amenizadora da escola para problemas que historicamente se constituíram na base da sociedade capitalista, da divisão social do trabalho e de uma economia excludente.

⁶⁸ Castells (2006, p. 20) conceituou rede, naquele momento ao tratar da sociedade organizada nesse padrão: “É um sistema de nós interligados. E os nós são, em linguagem formal, os pontos onde a curva se intersecta a si própria. As redes são estruturas abertas que evoluem acrescentando ou removendo nós de acordo com as mudanças necessárias dos programas que conseguem atingir os *objectivos* de *performance* para a rede.

O documento naquele período delineou especificidades que foram tratadas posteriormente, na sua regulamentação, através do Decreto n.º 7083/10 que fixou como finalidade a contribuição “na melhoria da aprendizagem” dos estudantes “por meio” de um maior tempo na escola. Entre seus objetivos, acenou para a formulação de uma política em nível nacional de “educação básica de tempo integral” e como princípio a educação integral⁶⁹ (BRASIL, 2010b).

Foi no ano de publicação do referido decreto que as escolas do Sistema Municipal de Ensino de Lages receberam indicação para adesão à política socioeducacional que ora se instituiu, por meio de critérios⁷⁰ para aquele ano definidos, entre os quais constava “[...] escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; [...] escolas com mais de 90 mil habitantes” (BRASIL, 2010a, p. 9).

O Município que se enquadrava em condições estabelecidas⁷¹ assinou a adesão ao Programa. Entre as escolas que até o final daquele ano foram selecionadas estava a EMEB Nossa Senhora dos Prazeres, que se apresentava critérios como o de baixo IDEB passou a integrar o grupo de escolas do Sistema a oferecer a jornada ampliada, e dessa forma, foi inserida no “Plano de Atendimento”⁷² de 2011 (INEP, 2012).

Para implantação do Programa, a escola envolveu um quantitativo de cem estudantes e escolheu dois macrocampos de trabalho: “Esporte e Lazer, Cultura e Arte” que somavam ao

⁶⁹Os encaminhamentos indicavam que a ideia de educação integral contida em seus princípios valorizava concepções presentes em experiências já desenvolvidas no Brasil: “valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade” (BRASIL, 2010b). No tocante a expressão “valorização” não se colocava como indicativo de adoção de uma perspectiva teórico-filosófica, e da mesma forma na utilização do termo “experiências” demonstrava uma não centralidade em uma ideia. Observado o período histórico, esse advinha de uma fase em que Saviani (2008, p. 430-432) caracterizou como de “descentramento e desconstrução” de “ideias pedagógicas anteriores”, ou por um momento de novas interpretações não muito atentas a um “rigor” teórico-conceitual. Uma das experiências desenvolvidas no Brasil que trazia uma concepção de educação integral foi a do “Centro Educacional Carneiro Ribeiro” pensado pelo educador Anísio Teixeira que na sua leitura de educação integral incluía o pensamento de John Dewey, conforme observado em uma das traduções do mesmo para o texto do referido pensador em que a educação era entendida na expressão da vida: “Educação é vida, e viver é desenvolver-se é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade salvo mais vida e mais crescimento [...] o hábito de aprender diretamente da própria vida, e fazer que as condições da vida sejam tais que todos aprendam no processo de viver, é o produto mais rico que pode alcançar a escola” (DEWEY, 1978, p. 31).

⁷⁰Os critérios para seleção das escolas constavam em manuais expedidos a cada ano. Para a seleção em 2011, apresentavam critérios diferenciados dos anos anteriores (BRASIL, 2011b, p. 7).

⁷¹Tinha uma população aproximada de 156.727 habitantes, segundo dados do IBGE-2010 (IBGE, 2012), havia assinado o “Compromisso Plano de Metas Todos pela Educação — Decreto nº 6094/07” e recebido o ofício da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) através do Ministério da Educação, condições solicitadas.

⁷²Conforme o Plano de Atendimento, a escola recebeu verba para a aquisição de kits específicos a cada atividade. Os kits para diferentes atividades foram adquiridos pela escola conforme os referenciais do “Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola — PDDE/Integral, no exercício de 2011” (BRASIL, 2011b).

macrocampo obrigatório de “Acompanhamento Pedagógico”, incluindo assim, seis atividades: “Recreação/Lazer, Capoeira, Banda/Fanfarra, Teatro, *Taekwondo*, Letramento (ensino fundamental)”. Estas foram disponibilizadas aos estudantes do 3º ao 9º ano, sendo ampliado o acesso aos estudantes dos 2º anos do Ensino Fundamental I, por ainda existirem vagas.

Com o funcionamento do acompanhamento pedagógico através da “Oficina de Letramento/Alfabetização”, que tinha por finalidade desenvolver atividades de uso social da língua, compreendendo leitura, escrita e oralidade, a escola não deixou de oferecer o Projeto de assistência pedagógica que desenvolvido no contraturno. Assim, o atendimento aos estudantes não incluídos na referida oficina, ocorria neste espaço. A adoção indicava um quadro que compilava necessidades educacionais, significados que essas classes passaram a ter na possível resolução dos obstáculos à aprendizagem e ainda o vínculo aos projetos de âmbito municipal à época, dado que não diferenciava da oferta da mesma para demais escolas do Sistema.

O Programa inserido indicava a necessidade de uma forma de organização escolar para além da concepção turno e contraturno, chamando a atenção para um diálogo entre as atividades do Programa e do currículo formal, já que trazia uma perspectiva de integralidade, cujos princípios, incluía: “a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais [...]” entre elas:

“[...] acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades” (BRASIL, 2010b).

Esse aspecto para a escola à época tornou-se um objetivo a ser perseguido, pois algumas atividades advindas do Programa já funcionavam através do projeto existente à maneira de contraturno, com uma construção nesse sentido desde 2003. Ademais, o Programa, naquela fase, era destinado a uma parcela de estudantes, o que também colocava no limite a superação dessa dicotomia, pois vislumbrava uma articulação que naquele momento não abrangia a todos.

Ao pensar sobre a atividade de contraturno na escola brasileira Monlevade (2007b) alertou:

Se o que temos como objetivo é propiciar aos estudantes das classes populares

oportunidades iguais de ensino e aprendizagem, é essencial que todas as atividades educativas sejam curriculares e todas sejam articuladas (senão integradas) pelo Projeto Político Pedagógico das escolas da matrícula originária”. Sob pena de termos uma duplicação de esforços e uma multiplicação de gastos, públicos e comunitários e não colhermos frutos (p. 40).

A ponderação do autor ocorria pela possibilidade de dispersão do trabalho dada as características de organização espacial de muitas experiências que se erigiam à época, na ocupação de espaços externos à escola, estabelecidos pelas parcerias com “instituições” que dispunham de locais “ociosos”, na condição de não existência de espaços na escola e “não construção de novos prédios”, o que para o mesmo, demandava certa cautela, tanto pela fragmentação da atividade educativa, quanto pela falta de investimento nas construções.

Na instituição CAIC, o Programa em 2012 ocupou as salas em que durante os vinte anos, funcionou o Programa de Cultura, já que as atividades culturais de contraturno ali se concentravam, ainda por estarem sob a mesma coordenação, dada a concepção de trabalho em espaço integrador (CAIC NOSSA SENHORA DOS PRAZERES, 2012a).

A proposta que instituiu a jornada ampliada na escola do CAIC, entendendo como oportunidade de acesso às múltiplas aprendizagens, trouxe uma perspectiva de territorialidade dessa forma compreendida: “a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas” (BRASIL, 2010b).

Uma constituição que pelas diferenças na formação do entorno das escolas, quando no não deslocamento para outras localidades repercutia em diferenciações entre escolas, já que a proximidade aos locais de concentração desses espaços ampliava as oportunidades dessas vivências para realidades específicas, o que acabava imprimindo uma classificação dentro de um mesmo sistema.

O próprio sentido de territorialidade educativa demandava uma busca pela interlocução ou em certos casos, um planejamento junto a outras instituições que extrapolava a ocupação ou cedência de espaço, imbricando comprometimento com a ação educativa sob a condição de distanciamento da ideia pedagógica, já que a “orientação pedagógica” estava sob a responsabilidade da escola, mas, que trazia como intuito compartilhar saberes (BRASIL, 2010b). O que demandava saber quais saberes, consideradas as especificidades da escola, da concepção pedagógica adotada, dos objetivos do projeto mediante ao posicionamento da instituição. Nesse sentido, incorria na incerteza do retorno por parte das instituições,

intensificada quando tratada ao longo do ano letivo e ainda para o conjunto das escolas dos sistemas – estadual e municipal – no âmbito do território cidade.

Assim o Programa que se instituía passava a incluir naqueles primeiros anos para instituição desafios como os apontados por Freitas (2004, p. 1, 28) ao pensar a escola de horário ampliado a partir das primeiras movimentações levantadas pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e que em suas palavras dizia que não bastava “[...] um ajuntamento de projetos variados e desconexos apenas para manter o aluno na escola”. Não deixando de considerar que a organização do tempo e espaço escolar historicamente se constituiu embrenhada em contradições ao ponto que a “própria sociedade” assim foi. “Há uma permanente disputa em tais espaços que reflete as diferentes concepções de educação, as diferentes finalidades educativas atribuídas”. Defendendo naquele momento, que o aumento do tempo de permanência seria significativo quando voltasse à formação do estudante na sua completude ao modo de ser integral.

Para o desenvolvimento da proposta no âmbito público-municipal à época buscou-se a contratação de professores habilitados,⁷³ ou que estivessem em fase de formação nas áreas específicas, contratados de acordo com a tabela de vencimentos do magistério municipal. Como professores, do Sistema foram incluídos no Programa de Formação pelos campos do conhecimento recebendo orientações para o desenvolvimento das atividades a partir dos encontros de estudo.

Analisado o conteúdo advindo do material das formações e quando tomadas as orientações para o acompanhamento pedagógico, havia indicações para o trabalho com projetos e “sequências didáticas”.⁷⁴ Naquele primeiro momento, os estudos estavam voltados

⁷³ No formato da proposta, para a função havia um coordenador denominado “Professor Comunitário” que entraria na contrapartida das “Entidades Executoras” ficando as mesmas responsáveis pelo pagamento. Para o trabalho nas diferentes oficinas sugeriam-se monitores voluntários, que prioritariamente fossem “estudantes universitários de formação específica nas áreas, ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas”. Receberiam uma ajuda de custo destinada ao transporte e alimentação, sendo que os mesmos assinariam para tanto, um termo de voluntariado (BRASIL, 2011b, p. 9-11, 2011d).

⁷⁴ De acordo com o material de estudo as “sequências didáticas” eram uma maneira de organizar a prática com o objetivo de aprofundar um conteúdo por meio de uma série de atividades afins, a serem trabalhadas em uma temporalidade específica não se configurando um projeto. Essa modalidade organizativa de conteúdos, entre outras, passou a ser discutida pelos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Lages, principalmente após a implantação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). No Manual do Formador através do texto de Zabala (2001, p. 108) constava sobre as mesmas: “As seqüências didáticas, como conjuntos de atividades, nos oferecem uma série de oportunidades comunicativas, mas por si mesmas elas não determinam o que constitui a chave de todo ensino: as relações que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos de aprendizagem. As atividades são o meio para mobilizar a trama de comunicações que pode se estabelecer em classe [...] Desse modo, as atividades, e as seqüências que formam, terão um ou outro efeito educativo em função das características específicas das relações que possibilitam”. O PROFA foi instituído no Brasil em 2001, por uma política pública desenvolvida através do Ministério da Educação.

com preponderância, à organização prática das oficinas, sugerindo integração entre as mesmas, mas não levantando, ainda, uma matriz teórico-filosófica de educação integral. Demonstrava uma preocupação por atividades variadas, com concentração temática e prática de trabalho em grupo (LAGES, 2011).

Alguns professores do Programa, em 2012, compunham sua carga-horária de trabalho conjugado ao ensino regular, isso evocava a aproximação das atividades na relação turno e contraturno e a docência em período integral em uma mesma escola (CAIC NOSSA SENHORA DOS PRAZERES, 2012b).

Esta foi uma questão discutida por educadores ao tratar da jornada de trabalho do professor no momento em que propostas de regime de tempo ampliado passaram a expandir-se na primeira década do ano 2000 entre eles Monlevade (2007b, p. 41) que expôs: “A jornada integral dos alunos deve ser necessariamente acompanhada da jornada integral dos professores [...]”. Entendia o autor, que a concentração em uma mesma escola ampliava a possibilidade de um trabalho integrado, não que defendesse a permanência dos estudantes durante todo o período em uma mesma “regência”.

Para o Programa do CAIC esta questão estava em construção, pois, um corpo docente em período integral, ou a sua maioria, de certa forma, estaria imbricado a organização da escola em tempo integral, já que para algumas atividades que demandavam professor específico o número reduzido de estudantes repercutia em carga-horária reduzida.

A organização do tempo escolar, na EMEB Nossa Senhora dos Prazeres, considerou sete horas de permanência diária conforme o disposto no Decreto nº 7083/10⁷⁵:

[...] considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2010b).

A jornada ampliada foi organizada no contraturno, mediante o acréscimo de três horas efetivas de atividades diárias, porém, formou-se uma turma que permaneceu no ano de 2012 em período integral, por serem crianças que residiam muito longe da escola e não teriam tempo hábil para retornar no segundo turno. No horário intermediário, um professor acompanhava a referida turma.

⁷⁵ O Decreto n.º 6253/07 regulamentou a educação básica em tempo integral trouxe a redação “[...] considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007b).

A organização das turmas observou indicações da proposta que nesse primeiro momento recomendava a inclusão de estudantes com histórico de reprovação, estudantes oriundos de fases da escolaridade em que havia um maior índice de interrupção dos estudos e de repetência na trajetória da instituição e “beneficiários do Programa Bolsa Família”⁷⁶ abrindo para outros na existência de vaga (BRASIL, 2011b, p. 9).

Embora a proposta compreendesse que a situação de exclusão mediante a não aprendizagem demandasse ações, conservava a inquietante condição da divisão entre os sujeitos, conduzindo a reiterar tentativas de resolução pela via da compensação. Uma divisão na instituição que naquele momento se contrapunha a própria concepção trazida de territorialidade educativa, de integralidade, o que chamava a completude, a coletividade. Aproximando-se dessa forma às questões históricas do financiamento da escola pública e seus limitantes desdobramentos. Ao condicionamento histórico de divisão social, de fracionamento da produção humana e distribuição desigual.

Essa maneira de organizar as atividades no tempo, ainda recente, apontava desafios na proposição do retorno da escola do CAIC ao trabalho escolarizado em tempo integral na abrangência de todos os estudantes.

Colocamo-nos no início deste capítulo no intento de historiar a EMEB do CAIC Nossa Senhora dos Prazeres para compreender como a instituição organizou-se a partir das propostas que ampliaram o tempo de permanência dos estudantes na escola.

Compreendendo que cada momento da história é composto por determinantes despontados no domínio social e que ao tempo, é convencionado valores nesse domínio, temos que a história da instituição contemplou valores concebidos socialmente para mesma e para o tempo no qual ela organizou sua função específica educativa formal.

Como base para as ideias de organização das atividades na extensão do tempo diário, no decorrer da sua trajetória incluiu traços do Projeto de Origem durante os vinte anos, mesmo na ocorrência de exclusão, inclusão, substituição de atividades o que de certa forma realimentou a permanência do horário ampliado e o que demonstrou uma busca pela manutenção de propriedades primas. Na mesma direção, à permanência impulsionada pelas sequentes alterações partidas das políticas nacionais e de modo particular as locais.

⁷⁶Instituído pela Lei n.º 10.836 de 9 de janeiro de 2004 o “Bolsa Família” um “ benefício básico, destinado a unidades familiares que se encontrem em situação de extrema pobreza” constituindo-se dessa forma um repasse de proventos diretamente às famílias (BRASIL, 2004).

Estas, de maneira contraditória, trouxeram também a ideia de descontinuidade quando pensadas a volatilidade de concepções epistemológicas e as alterações estruturais para a organização das atividades no tempo escolar.

Uma situação não desvinculada de ideias manifestas na escola pública brasileira de maneira mais ampla imersa na sua composição, nos preceitos ideológicos, o que a expôs historicamente na condição de definição qual o projeto que se almeja para as classes populares, de maneira a compreender os efeitos dessas demandas na consolidação de sua função.

A escola com jornada ampliada no CAIC, na sua efetivação trouxe uma história que tem a sua origem na história da nossa escola, na própria luta de classes, na luta acesso ao que de melhor foi produzido de saberes na sociedade para toda população de estudantes sem distinção.

Uma inquietante posição que também fluiu historicamente na rejeição dessa ampliação para nossa escola, quando na precariedade das condições para que isso acontecesse, fossem elas financeiras, espaciais, mediante aos desafios do trabalho coletivo, da compreensão desse processo pela comunidade, das funções suplementares anexadas ao tempo escolar.

Uma história incorporada ao tempo na escola que conjugou a produção do projeto pedagógico para escola interesses vários, o que tornou essa produção – o que se produziu na ação – um processo mediado por contornos e pelo que vislumbrou ser torneável considerada lógica operante na sociedade em que se inseriu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor-se a reconstruir historicamente as instituições escolares brasileiras implica admitir a existência dessas instituições que, pelo seu caráter durável, tem uma história que nós não apenas queremos como necessitamos conhecer.

(Dermeval Saviani, 2007)

Historiar uma instituição escolar, mais do que narrar fatos de sua trajetória acomodados entre períodos, é buscar produzir compreensão de como os processos educacionais formais de uma sociedade se moveram nesses espaços pensados como unidade oficial de socialização do conhecimento científico, da refinada produção cultural humana. Isso, que produz sentido ao estudo em questão, foi também o grande desafio no qual nos colocamos ao optarmos por uma produção historiográfica de uma instituição escolar.

As instituições escolares se constituem por particularidades, dados os motivos pelos quais foram fundadas, pelas características de seu entorno, da população de estudantes, momento histórico em que se constituíram, por suas propostas pedagógicas, pelas formas como as políticas públicas nela se manifestaram, se consolidaram. Por estes, entre outros motivos se tornam campo de trabalho historiográfico, mas que nos direcionam como historiadores na tarefa de entender qual o significado as mesmas produziram nas suas trajetórias na condição de que compõem a história da educação na sociedade.⁷⁷

O CIAC cuja origem, deu-se através de uma política pública federal e que previa ações educacionais, assistenciais e de promoção social, e de saúde teve na composição do Projeto um programa destinado ao trabalho com a educação formal. O Projeto que esteve sob a coordenação do Ministro da Saúde no momento de sua instituição, no formato de frente interministerial, levantou inquietações por parte dos educadores à época no que se referia aos encaminhamentos para educação escolarizada que propunha nos primeiros decretos a modalidade de regime de tempo integral.

A proposta de um programa escolar não sendo o centro, mas parte do complexo trazia indagações quanto ao conteúdo atribuído à jornada escolar ampliada, visto que o Projeto tinha nas ações integradoras, no conjunto das ações que seriam desenvolvidas entre

⁷⁷ As leituras desenvolvidas no decorrer da pesquisa corroboraram no entendimento das questões que abordamos nos primeiros parágrafos, entre elas, as de Saviani (1995;2005a; 2008;2007) e Sanfelice (2005;2007).

programas, sua finalidade. As diretrizes para organização da proposta pedagógica indicavam que esta deveria ser produção das unidades, pois o que caberia à mesma, seria a construção de oportunidades e direcionamentos gerais.

Aparte, o fato de que as políticas educacionais historicamente se edificaram com particularidades, pela realidade de cada instituição, as diretrizes traziam indicações de que efetivada a proposta do regime de tempo integral a partir do funcionamento dos centros, esta absorveria as proposições da instituição, assim no conjunto das unidades havia possibilidade de construções diversas.

Neste contexto trazer como objeto de estudo o CIAC/CAIC Nossa Senhora dos Prazeres, se constituiu como possibilidade de compreendermos como essa instituição organizou o trabalho escolarizado em uma jornada diária ampliada, considerando-se que em sua trajetória de vinte anos a ampliação do tempo de permanência na escola para os estudantes enquadrados no ensino/nível: primeiro grau/ensino fundamental conferiu permanência, organizada de maneira distinta em diferentes momentos.

A atividade escolar organizada no tempo, convencionalmente delimitada em cursos, séries, anos, turnos, com formas históricas consolidadas, se tomado os anos de 1990, com maior proeminência, fez parte de nossas reflexões entre professores da Rede Municipal de Ensino de Lages, naquele momento nos encaminhamentos como os da escola organizada por Ciclos. Porém, já naquela época trazendo apontamentos para pensar a ampliação da jornada escolar no sentido do tempo diário de permanência dos estudantes na escola. Isso, com mais propriedade pela via da legislação nacional que se implantava a partir da segunda metade da década.

Questões sobre o tempo na escola, em particular a partir do período mencionado, em diferentes aspectos, tomaram relevância e foram apresentadas como possibilidade para melhoria do ensino nas instituições públicas causando modificações estruturais. A ênfase se deu na ampliação da carga horária mínima anual, com vinte dias ou oitenta horas a mais do que o proposto na legislação anterior; na extensão da obrigatoriedade do Ensino fundamental para nove anos e com uma jornada ampliada no final da denominada “Década da Educação” instituída a partir de 1996 pela LDB quando se edificou uma discussão pela construção de uma escola pública brasileira.

Desde as primeiras alterações o significado que essa ampliação reverteria em termos de aprendizagem geraram indagações entre os professores, mas foi na proposta por turno único que levantamos especificamente nossas inquietudes. Questão esta que trazendo-a como

problemática e tomada na realidade lageana solicitava pesquisa historiográfica da qual em particular, nos imbuímos durante este trabalho.

Em um primeiro momento nossa pesquisa teve por intuito analisar em que medida ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola ampliava a aprendizagem, o que se privilegiava em termos de ensino e de aprendizagem na ampliação da jornada. Isso, pela história da EMEB Nossa Senhora dos Prazeres a partir das suas vivências no desenvolvimento de programas e projetos que apresentaram essa proposta, incluindo relatos dos professores e gestores, direcionando dessa forma, para prática pedagógica. Compreendemos que seria necessário deixar a pesquisa empírica com professores e gestores para outro trabalho. Comungamos neste sentido, com o pensamento de Nascimento, Sandano e Lombardi (2007, p. vii) quando discutem que: “O tempo para nossas pesquisas, é muito curto para que possamos absolutizar ou esgotar determinadas comprovações” e ao complementarem que: “[...] uma das marcantes características do historiador da educação é o enfrentamento de dificuldades [...]”, o enfrentamento até mesmo das possíveis falhas, constituindo-se parte deste processo a própria questão do rigor com o qual cada um de nós, de maneira específica, estuda as instituições escolares. Assim considerado, encaminhamos para um estudo documental e bibliográfico.

Nesse sentido, a pesquisa constituiu-se em reconstruir a história do CAIC Nossa Senhora dos Prazeres com direcionamento para as propostas que ampliaram o tempo de permanência dos estudantes na EMEB Nossa Senhora dos Prazeres.

Com esse intuito buscamos compreender os movimentos da sociedade naquele momento em que os CIACs foram instituídos, a década de 1990, quando se primou por relações mais amplas, mundializadas, observando as inferências dessa movimentação no âmbito das políticas direcionadas às instituições escolares, que de maneira característica incluíram em seus objetivos, aspectos do conteúdo tratado no domínio das discussões internacionais à época, dentre os quais, a questão histórica da universalização do acesso à escola para as camadas populares, descritas neste estudo, como acesso à educação com ênfase na aprendizagem com uma necessidade básica. No tocante às discussões sobre as questões assistenciais, o impulso foi para o atendimento às necessidades de alimentação, saúde, e proteção social de crianças e adolescentes. Como meio para construção de políticas públicas para tanto, e viabilização dos propósitos, a união de forças de diferentes esferas da sociedade. O Projeto para os CIACs elaborado para mover ações educacionais e assistenciais, nesse sentido, incorporou elementos das sínteses de debates da década.

O período de implantação das unidades em âmbito nacional observada a perspectiva político-administrativa traduziu fragilidades decorrentes às sucessivas alterações nos encaminhamentos para execução do Projeto caracterizando imprecisão em seus objetivos, ao plano de mobilização de recursos para construção de unidades do gênero quando relacionada às históricas necessidades para manutenção de instituições de saúde e educação existentes. No mesmo sentido, para o financiamento do que se propunha de partida no quantitativo de construções e do desenvolvimento da proposta com diversidades de programas e oferta de período integral que nos primeiros anos já denunciava limites na concretização. Fragilidade ainda, na condição do anunciado e incerto regime de colaboração entre as administrações municipais, estaduais, federais e organizações da sociedade civil, na utilização das políticas sociais como meio propagandístico e na instabilidade mediante a crise governamental.

No tocante a institucionalização de medidas voltadas à saúde, alimentação e proteção social, a proposta trouxe naquele momento a incerteza da forma como seria tratada na prática, sob a condição de exposição a um processo de dependência, de tutela, e não de condução a emancipação das camadas populares, para tratar das consequências de situações advindas da pauperização da população e não da origem dos problemas.

Quando relacionado à questão pedagógica, o período de implantação levantou a preocupação com o estabelecimento de um programa escolar em tempo integral, no que se referia ao significado a ser atribuído ao tempo prorrogado pela condição de não ser reduzido ao serviço de assistência, mas voltado ao trabalho específico da escola, sendo que, esta se constituía espaço distinto de acesso aos conhecimentos científicos para os filhos das camadas trabalhadoras. Questão atenuada pela não consistência teórica Projeto de Origem nas questões do tempo integral para o Programa Escolar, o que repercutia em contradições, à medida que se sustentava em uma propalada autonomia para sua consecução, mas ao mesmo tempo trazia indicações para que o trabalho desenvolvido tivesse fins nos objetivos maiores da instituição e nas ações integradoras.

As incertezas levantadas nas leituras da proposta para os diferentes programas acentuava a percepção de que o enfoque da política estava na construção dos prédios. Nessa conjuntura a proposta dos CIACs disseminou-se de maneira polêmica.

Nessa incursão no movimento histórico de instituição dos CIACs tomamos um direcionamento à unidade Nossa Senhora dos Prazeres e nesse sentido procuramos entender como se constituiu a Escola no Centro, considerado que a institucionalização dessas unidades se desenvolveu de maneira diversa em diferentes partes do País e ainda que para o caso da referida instituição, esta, absorveu do Projeto de Origem a estrutura dos programas.

A demarcação da Escola apresentou-se em um processo gradual de regulamentações, às quais o Programa Escolar foi submetido no sentido de reconhecimento como estabelecimento oficial, o que repercutiu ao longo da sua história em movimentações estruturais, não somente na constituição interna, mas também na relação com estruturas de outros programas, a exemplo da Gestão, pela possibilidade de escolha do Gestor Escolar via processo eletivo ao modo das demais escolas do Sistema Municipal ao qual foi incluído. Inclusão neste, que também inferiu em seus projetos, questões que repercutiram em distinção para os encaminhamentos da Escola.

A história da instituição de maneira mais ampla a partir do funcionamento transcreveu uma luta interna, mesmo que silenciosa, pela afirmação da escola nas suas especificidades. Uma luta que não se reduzia àquela instituição, de forma característica sinalizada como outras unidades em diferentes partes do País pelo afastamento ou aproximação à adjetivação de “escolões”. Mas, que se constituía inerente ao contexto histórico da escola brasileira na ocasião da implantação do Projeto, noticiada como em ruínas, imersa em um fracasso pelos baixos índices relativos à permanência e ao acesso aos conhecimentos, à precarização dos espaços, a escassez de recursos materiais e de formação e remuneração dos professores conforme apontado por Ferretti (1992). Ainda ao próprio contexto de experiências de escola de tempo integral, quando expostas à absorção de ações para resolução de problemas, em que a resposta preponderava nas condições socioeconômicas.

A EMEB Nossa Senhora dos Prazeres cuja construção de seu projeto pedagógico, moveu-se junto à consecução de projetos para o conjunto das escolas municipais e constituiu na sua trajetória uma jornada escolar ampliada pela intersecção de diretrizes advindas de seu Projeto de Origem, dos projetos comuns a outras escolas municipais, e nos últimos anos delimitados na pesquisa, do programa federal instituído à época, vivenciou movimentos os quais a escola brasileira de maneira mais ampla presenciou a partir da década de 1990: as alterações de concepções embasadoras das práticas pedagógicas, o deslocamento de sentidos na base conceitual que sustentavam práticas anteriores, a busca de rompimento do curso de problemas historicamente vivenciados, mas envolta em contradições na prática, intensificadas quando na adoção do discurso do fracasso e pelas próprias medidas reformadoras para tanto, a gradual inferência na prática pedagógica por encaminhamentos de políticas em nível nacional, o incentivo a gestão de recursos compartilhados, estabelecidos em parcerias. Isso transcreveu sua luta e esteve na luta histórica da escola pública no fazer a educação escolarizada para estudantes das camadas populares em meio a determinantes econômicos, políticos e sociais.

A constituição da jornada ampliada na escola do CIAC/CAIC levantou desafios que se manifestaram desde a fundação, entre os quais o de financiamento para uma instituição que pela grandiosidade das instalações, diversidade de programas e regime de tempo integral, culminava em autocusto, o que levou a constatação da inviabilidade da efetivação de uma proposta do gênero quando na condição de escassez de recursos e o que em sua gênese culminou na adesão por parte do poder público municipal.

Com base na documentação levantada outro desafio na história da EMEB Nossa Senhora dos Prazeres direcionou-se a construção de um trabalho discutido com as famílias no reconhecimento das especificidades da função da escola de tempo integral. As fontes documentais que registraram sua trajetória demonstraram que a construção de uma proposta pedagógica para a escola com uma jornada ampliada, naquela conjuntura envolveu encaminhamentos de vias múltiplas, não se constituindo uma proposta específica.

Na apreensão das movimentações relacionadas aos últimos anos demarcados na pesquisa, quando na adesão da mesma ao programa de ampliação da jornada por meio de política pública em nível nacional, embora naquele momento uma forma de organização ainda recente, a mesma registrava alguns enfrentamentos.

Um primeiro fator se relacionava as indicações trazidas pelo programa de uma prática a ser desenvolvida na superação da ideia de turno complementar, evitando acentuar uma fragmentação entre o trabalho desenvolvido na escola e as atividades da jornada ampliada, compondo assim polaridades, questão esta, contraditória na condição de que o programa trazia a indicação de limitar-se naquele momento a uma parcela de estudantes, e que à época se constituía na base de critérios. Ainda para uma instituição que tinha uma prática paralela de turno complementar.

Outro fator foi a materialização de uma territorialidade educativa, pois, a experiência se colocava no propósito de expandir os espaços educacionais, em uma composição entre a ocupação de espaços públicos e o fortalecimento de parcerias com outras organizações, nesse sentido levantavam-se limitadores como a distância da escola de locais onde havia a concentração de espaços para além daqueles já ocupados no bairro, o que chamava ao financiamento. Ainda, de organização dessa prática pedagógica no sentido de não tornar-se suplementar considerado o objetivo de ampliação de oportunidade educativa. Sobretudo pela função social da escola.

Em destaque nesta forma de organização o forte apelo ao aprofundamento teórico da concepção de educação integral adotada, considerado, que a proposta incorporava uma

perspectiva de integralidade, tão mais reclamado em um momento histórico de descentramento de concepções.

Assim, quando observadas as implicações, a partir dos encaminhamentos das políticas públicas, trazia a fragilidade quando relacionada a reedição de lógicas de reorganização da escola pública com uma distribuição ou redistribuição de recursos que a mesma já possuía, questão que insidia em diferentes âmbitos. Tomada ainda, a ampliação dos espaços escolares para os espaços da comunidade como meio de ampliar aprendizagem, esta dependia da consolidação da concepção de educação integral, sob condição também da permanência em práticas artificializadas relativas ao que os estudantes já vivenciavam.

Em outro âmbito, pensado o financiamento para manutenção da escola com uma jornada ampliada, se, outrora, as políticas para o acesso das camadas populares aos processos escolarizados repercutiu na divisão em turnos, conduzindo à lógica de redistribuição semelhante, na história do CAIC e EMEB Nossa Senhora dos Prazeres, tanto a política de Origem, quanto a política com abrangência nacional instituída nos últimos anos demarcados na pesquisa, embora acrescentando percentuais financeiros, lançava para consolidação da ampliação do turno, o incentivo à otimização de recursos existentes, implicando no apelo a participação das comunidades, das parcerias.

Considerada as movimentações na trajetória da instituição, a constituição da jornada ampliada, quando no formato de organização marcado pela agregação de encaminhamentos de diferentes propostas, colocou-se no desafio de tornar-se prática dispersiva quanto à consolidação de um objetivo para ampliação do tempo, de maneira a garantir sua função pedagógico-instrucional, socializadora, da própria garantia do acesso e permanência. Demonstrando que essa forma de organização, embora, com uma concentração de esforços para oferecer a jornada ampliada, expunha-a, à fragilidade de voltar-se a uma ampliação, mas para o mesmo. Isto é, implicando na conservação de questões, que historicamente, a escola de turno brasileira e o CAICe EMEB Nossa Senhora dos Prazeres nesse contexto, vivenciaram, principalmente, nos domínios acima citados.

Fazendo-nos entender, dessa forma, que a ampliação da jornada quando pensada a escola como campo de emancipação cultural, necessitou historicamente da construção de uma posição da mesma, na elaboração da sua proposta, já que a autonomia para o encaminhamento das propostas da escola pública constituiu-se relativa. E, que essa construção trouxe, historicamente, como implicância, outros desdobramentos: uma evocação às leituras do professor; a sua epistemologia; a ampliação da jornada para os docentes; a luta pela permanência dos mesmos, afastando de uma rotatividade no percurso do ano letivo; a

construção da coletividade; o comprometimento da gestão.

A história das propostas destinadas a ampliação da jornada no CAIC e EMEB Nossa Senhora dos Prazeres nos conduziram a ponderar que quando essas políticas voltam-se para o mesmo, a escola pública se distancia da superação da fragmentação, da ideia subjacente de escola organizada para crianças de famílias mais e menos abastadas. Questão esta, que trouxe a constatação histórica da necessidade, que esta tenha uma organização única e de qualidade para todas as crianças e adolescentes sem demarcação, sob a implicação de atenuar o modelo social dividido em classes.

O estudo nas fontes bibliográficas conduziu a considerar que com proeminência a história do CIAC/CAIC e EMEB Nossa Senhora dos Prazeres tem na sua história de luta a história da luta de classes da sociedade capitalista em que a imperante apropriação privada dos bens historicamente selecionou classes de sujeitos: produtores e acumuladores como nos ensinou Marx (1986), que em diferentes momentos mobilizaram o sistema de maneira a conferir um estatuto de permanência.

Na lógica das mobilizações desse sistema a escola esteve historicamente a escola pública de maneira geral imersa considerada que é ela centro de socialização do que há de mais elaborado do conhecimento, matéria de interesse na produção de capital. Nessa conjuntura se constituiu com uma função social. Não sendo a transformadora das mazelas da sociedade, mas estando na condição de buscar um espaço de ensino de boa qualidade, para as classes trabalhadoras como nos fez refletir Saviani (1995).

Ao tempo atribuímos um valor como compreendido a partir de Marx (1988). Nele convencionalmente estão agregados valores da sociedade. Assim sendo, a organização do trabalho escolar nas delimitações da jornada historicamente tomaram o sentido do que socialmente foi concebido enquanto valor para escola, o que a colocou na condição também histórica de pensá-lo na especificidade da sua tarefa educativa. Sendo assim que o tempo em que os estudantes nela permanecem torna-se significativo quando edifica emancipação e ensino.

E, com tanta importância quanto, o estudo nas fontes bibliográficas nos conduziu a considerar que no âmago das instituições escolares existe um jogo de “quebra-cabeça” a ser montado, que nos coloca a buscar peças em suas cercanias, às vezes, em espaços longínquos como nos orientou Sanfelice (2007), e em um laborioso exercício de compreendê-las nesse processo de alocação mediante o movimento de contraposições, interpretações que compõem o movimento histórico no qual estão inseridas.

E, nesse exercício muitas vezes pela empolgação no encontro com as fontes nos distanciamos. Pelo não encontro, temos a percepção de incompletude, mas retomamos de maneira a nos aproximarmos de um melhor entendimento do objeto em estudo, considerado os determinantes históricos do momento o qual como pesquisadores, estamos vivendo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. Liberalismo, Educação e Trabalho. *In: ALMEIDA, Malu. (Org.). Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento.* 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010. p. 35-45.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula.** Campinas São Paulo: Autores Associados. 2004.

AMURES, Associação dos Municípios da Região Serrana. Informações Gerais *In: AMURES: Associação dos Municípios da Região Serrana.* Disponível em: <<http://www.amures.org.br/conteudo/?item=1281&fa=281>>. Acesso em: 20 set. 2013.

BEHEREND, Danielli Monteiro. **Os estudos no campo da Educação Ambiental para a compreensão da relação com os saberes escolares: uma escola com a comunidade.** Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 31 out. 2012, às 10h30min.

BRASIL. Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *In: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]* Brasília, DF: Seção 1 edição extra n. 18-A, quarta-feira, 27 jan. 2010b. p. 2. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=2&data27/01/2010>>. Acesso em: 2 nov. 2012.

_____. Decreto n.º 99.683, de 8 de novembro 1990. Dispõe sobre o Projeto "Ministério da Criança", define procedimentos organizacionais para sua execução, e dá outras providências. *In: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]* Brasília, DF: 8 de nov. 1990b. Seção 1, p.21368.

_____. Decreto n.º 99.957, de 28 de dezembro de 1990. Dá nova redação ao art. 2.º, ao inciso V do art. 4.º e ao art. 10 do Decreto n.º 99.683, de 8 de novembro de 1990. *In: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Brasília, DF, n. 249, 31 dez. 1990a. Seção 1, p.25724.

_____. Lei n.º 8.479, de 6 de novembro de 1992. Cria a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais e dá outras providências. *In: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Brasília, DF, n. 215, 10 nov. 1992b. Seção 1, Ano CXXX, capa.

_____. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras Providências. Brasília DF: 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/leis_2001/1101172.htm>. Acesso em: 27 jun. 2012.

_____. Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. *In: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]* Brasília, DF: Sessão 1, n. 118, quinta-feira, 21 jun. 2007b. p. 7-11. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/vizualiza/index.jsp?data=21/06/2007&jornal=1&pagina=117totalarquivos=192>>. Acesso em: 17 out. 2013, às 22h13min.

_____. Portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *In: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]* Brasília, DF: Sessão 1, n. 80, quinta-feira, 26 abr. 2007a. p.5-6. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=artded&id=14887&Itemid=817>. Acesso em: 23 jul. 2012.

_____. **Projeto Minha Gente:** Concepção Geral. Brasília, DF: 1992a.

_____. **Projeto Minha Gente:** Plano de Gestão Mecanismos e Instrumentos. Brasília, DF: 1992e.

_____. **Projeto Minha Gente:** Providências Básicas para Construção de Unidades de Serviços. Brasília, DF: 1992d.

_____. Relatório de Auditoria Operacional: Secretaria de Projetos Especiais. *In: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Brasília, DF, n. 159, 20 ago. 1997. Seção 1, p. 18079-89.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei n.º 8.642, de 31 de março 1993.** Dispõe sobre a Instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA e dá outras providências. Brasília DF: 1993. Disponível em: <<http://www2camara.leg.br/legin/fed/lei/1993/lei-8642-31-marco-1993-363162.publicacaooriginal-1-1pl.html>>. Acesso em: 1fev. 2013, às 17h25min.

_____. Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 134/2007. Acrescenta parágrafo ao art. 208 da Constituição Federal e dá nova redação ao parágrafo 1º do art. 211; Prevê a punição para o agente público responsável pela garantia à educação básica, em caso de criança e adolescente fora da escola; prevê o atendimento em tempo integral nas escolas públicas (situação da tramitação) *In: Portal da Câmara de Deputados.* Disponível em: Brasília DF: 2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=362982>> Acesso em: 14 nov. 2013a. 15h 25min

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PDE: Prova Brasil 2011 – Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: MEC, INEP. 2011a.

_____. _____. _____. **Manual da Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral, no exercício de 2010**. Brasília, DF: 2010a.

_____. _____. _____. **Manual da Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral, no exercício de 2011**. Brasília, DF: 2011b.

_____. _____. _____. **Prestação de Contas do Programa Mais Educação – 2011**. (*Slides Consultor: Técnico João Alberto Chagas Lima*). DF: Brasília, 2011d.

_____. Ministério da Educação. Sistema Integrado do Ministério da Educação; PDDE Educação Integral. **Plano de Atendimento Geral Consolidado 2011: Prefeitura do Município de Lages** (Cópia Impressa Data/Hora da impressão: 16/05/2011- 22:11:28). 2011c.

_____. Presidência da República. **Decreto n.º 6253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – F UNDEB, regulamenta a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF: 2007c. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>>. Acesso em: 17 out. 2013, às 23h45min.

_____. Senado Federal. **Decreto de 14 de maio de 1991**. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências. Brasília, DF:1991b. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=112472&norma=134975>>. Acesso em: 2 dez. 2012, às 14h10min.

_____. _____. **Decreto de 31 de maio de 1991**. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências. Brasília DF: 1991c. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=212501&norma=225588>>. Acesso em: 2 dez. 2012, às 14h40min.

_____. _____. **Decreto de 7 de fevereiro de 1992**. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências. Brasília DF: 1992f. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=212581&norma=225665>>. Acesso em: 2 dez. 2012, às 16h10min.

_____. _____. Portaria n.º 2134, de 13 de novembro de 1991. Diretrizes gerais e recomendações para a formulação de projetos pedagógicos de CIACs. *In: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]* Brasília, DF: Sessão 1, quinta-feira, 14 nov. 1991a. p.525767-525768.

_____. Projeto de Lei n.º 8035/2010. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências (situação da tramitação) *In: Portal Atividade Legislativa: Projetos e matérias legislativas.* Brasília, DF: 2010. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materiadetalhes.asp?_cod_mate=108259> Acesso em: 20 ago. 2013b. 1h.

BREJON, Moysés. (Org.). **Estrutura e Funcionamento do ensino de 1.º e 2.º Graus:** leituras. São Paulo: Pioneira, 1973.

CAIC NOSSA SENHORA DOS PRAZERES – CAIC NSP. **Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – Folder.** Lages, 2012a.

_____. **Projeto Comunicacional.** Lages, 2003a.

CAIC NOSSA SENHORA DOS PRAZERES. Lages. **Professores do “Programa Mais Educação”**, 2012b.

CAIC NOSSA SENHORA DOS PRAZERES. **Relatório Anual 2001.** Lages, 2001.

_____. **Relatório Anual 2003.** Lages, 2003b.

CASSAN, Elaine Regina. **O que transita entre as políticas públicas educacionais e a prática do professor?:** desvelando um caminhar. São Paulo: UNICAMP. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação 2004. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 31 out. 2012, às 11h10min.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. (Orgs.). **A Sociedade em Rede:** do conhecimento a ação política. 2006. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/asociedadeemrede-doconhecimentoeacaopolitica.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2012, às 17h58m.

CELLA, Rosenei. **Educação de Tempo Integral no Brasil:** história desafios e perspectivas. Passo Fundo, RS: UPF. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade de Passo Fundo. 2010. Disponível em: <<http://www.ppgedu.upf.br/>>. Acesso em: 31 out. 2012, às 20h35min.

CENTRAL JURÍDICA. **Dicionário de Latim Forense - On Line.** Disponível em: <http://www.centraljuridica.com/dicionário/g/2/dicionario_de_latim_forense/dicionário_de_latim_forense.html>. Acesso em: 30 maio 2013.

CIAC NOSSA SENHORA DOS PRAZERES. **Quadro Pessoal Administrativo.** Lages, 1992.

_____. **Relação de Pessoal Administrativo; Relação do Corpo Docente de 1.^a a 4.^a Série.** Lages, 1993.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Banco de Teses e Dissertações.** Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 22 set. 2012, às 13h02min.

_____. **Portal Periódicos CAPES.** Disponível em: <<http://periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 22 set. 2012, às 13h30min.

CORREIO LAGEANO. A sua Comunidade em destaque: Santa Catarina, um grande bairro. *In: CL Comunidade: Projeto Especial do Correio Lageano.* 16.º fascículo, Lages, 04, mar., 2004.

_____. **CAIC integra escola à comunidade.** Lages, 22, mar., 2002b. n.12.366, Ano LXII, Local.

_____. **CAIC Nossa Senhora dos Prazeres completa 20 anos em 2012.** Lages, 10, ago., 2012c. n.15.594, Caderno Cidade. p. 20.

_____. **CAIC participa de debate sobre políticas públicas.** Lages, 10-11, set., 1998a. n.11.264, Ano LVIII, p.22.

_____. **CAIC quer aproximar-se dos pais.** Lages, 17-8, mar., 2002c. n.12.362, Ano LXII, Local.

_____. **CAICs discutem políticas públicas em Lages.** Lages, 07, jul., 1998c.

_____. **CIAC está sendo concluído.** Lages, 19, jul., 1992e, n.9.551, Ano LII, Contracapa.

_____. **CIAC inaugura na sexta-feira.** Lages, 28, jul., 1992f, n.9.557, Ano LII, Capa.

_____. **CIAC: chuvas atrapalham obras.** Lages, 10, jun., 1992a, n.9.521, Ano LII, Capa, p.1.

_____. **Collor inaugurará CIAC de Lages dia 3 de agosto.** Lages, 3, jul., 1992g, n.9.537, Ano LII, Capa.

_____. **Dirigentes debatem função do CAIC.** Lages, 01, out., 1997a. n.11.088, Ano LVI, p.3. Local.

_____. **Escola integral com refeições beneficia mães.** Lages, 7-8, set., 1985c, n.7.612, Ano XLV, Contracapa.

_____. **Fórum de CAICs debatem políticas Públicas.** Lages, 9, jul., 1998b, n. 11.309, Ano LVIII, p.17.

_____. **Fórum de Discussão das Políticas Públicas dos CAICs.** Lages, 6, mar., 1998e, n.11.213, Ano LVIII.

_____. **Fórum: Presidente do T.R.E faz vistorias nas obras.** Lages, 30, jan., 1992b, n. 9.433, Ano LII, Contracapa.

_____. Os Bairros de Lages: Santa Catarina. *In: CL Suplemento Especial do Correio Lageano.* Lages, 23 ago.1998d.

_____. **Prefeitura implantará 8 horas de aula.** Lages, 27, ago., 1985b, n.7.602, Ano XLV, Contracapa.

_____. **Prefeitura lança a Escola Integral.** Lages, 04, set., 1985a, n.7.609, Ano XLV, Contracapa.

_____. **Primeiro CIAC será aberto em Lages.** Lages, 9/10, maio, 1992d, n.9.501, Ano LII, Capa.

_____. **Primeiro CIAC vai ser inaugurado em julho.** Lages, 30, abr., 1992c, n.9.477, Ano LII, Contracapa.

_____. **Lages recebe o primeiro CIAC da Região Sul.** Lages, 1, ago., 1992h, n.9.561, Ano LII, Capa.

_____. **Unesco Premiou Caic de Lages.** Lages, 20, nov., 2002a.

COSTA, Valdeney Lima da. **Mais tempo na/de escola : estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no município de Russas, Ceará.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://educacao.unirio.br/uploads/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20PPGEdu%20-%20Valdeney%20Lima%20da%20Costa.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2013, às 00h28m.

DAHER, Marília de Dirceu Cachapuz. **Práticas Pedagógicas na Escola de Tempo Integral: Uma Visão de Alunos e Professoras.** São Paulo: PUC, 2004. Dissertação. (Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004. Disponível: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em: 31 out. 2012, às 10h20min.

ENGELS, Frederick. Prefácio da 3.^a edição. In: MARX, Karl.. **O Capital: crítica da economia política.** (Trad.: Reginaldo Sant'Anna). 12. ed. v.1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. p.22-24.

FAPESP, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo; BIREME. Centro Latino Americano e do Caribe de Informações em Ciência e da Saúde. In: **Scielo – Scientific Electronic Library Online – Brasil.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 22 set. 2012, às 13h40min.

FERRETTI, Celso João. Só a Educação Salva: o Projeto Minha Gente e a Política Educacional Brasileira. In: **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 10, n.50751, abr./set, 1992, p.65-73.

FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Tentro de. Escola Pública em Tempo Integral: o PROFIC na Rede Estadual de São Paulo. In: **Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas.** São Paulo, n.76, fev. 1991, p.5-17.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cyntia Greyve. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 3. ed. 1.^a reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 135-149.

FONSECA, Marília Massard. **Resgate da História de Implantação do CAIC Paulo Dacorso Filho na UFRRJ e a Perspectiva de sua Transformação em um Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação Agroecológica.** 2010. 156p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2010. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/dissertacao/Marilia%20Massard%20da%20Fonseca.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2013, às 19h29min.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da Escola (Palestra) 1995. In: LAGES, Prefeitura do Município de Lages. Rede Municipal de Ensino. Secretaria Municipal da Educação. In: **Educação em Revista**, Lages, SC, Módulo Editora, n.5, 2000c. p.29-32.

GADOTTI, Moacir. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. A Autonomia como Estratégia da Qualidade de Ensino e a Nova Organização do Trabalho na Escola. In: **Seminário Nacional ESCOLA CIDADÃ: Aprender e Ensinar Participando de 24-26 de março de 1994, Porto Alegre, RS: 1994.** Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/institu/subInstitucional1203023491It003Ps002/A_autonomia_qualidade_ensino_1994.pdf>. Acesso em: 16 maio 2013, 15h01min.

GERMANI, Bernardete. **Educação de Tempo Integral**: passado e presente na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Curitiba, PR: PUCPR, 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006, p.33. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivos/3TDE-2007-08-16T134541Z-608/Publico/bernadete%20Germani.pdf>. Acesso em: 20 out. 2012, às 20h59min.

GIOLO, Jaime. Educação de Tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos para Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **A Concepção Dialética da História**. 10. ed. (Trad.: Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HOBBSAWM, Eric. J. **Sobre História**. (Trad.: Cid Knipel). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Era dos Extremos**: O Breve Século XX 1914-1991. 2. ed. (Trad.: Marcos Santarrita). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Informações Declaradas no Censo Escolar de 1999**. Escola CAIC Nossa Senhora dos Prazeres (informativo impresso). 1999.

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Informações Declaradas no Censo Escolar de 2000**. Escola CAIC Nossa Senhora dos Prazeres (informativo impresso). 2000.

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO –MEC; IDEB – Resultados e Metas: Escola CAIC Nossa Senhora dos Prazeres (Atualizado em 14 ago. 2012). Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.sean?cid=476823>>. Acesso em: 16 out. 2013, às 10h.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE, Cidades@, Lages**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadessat/topwindow.html?1>>. Acesso em: 19 nov. 2012, às 11h24min.

KRAMER, Sônia. CIAC's: falácias, equívocos e tentações. In: **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação/Centro de Estudos Educação e sociedade (CEDES). Campinas: Papirus, 1991, p.461-474.

LAGES, SC. **Lei Complementar n.º 9, de 17 de dezembro de 1993**. Autoriza o Poder Executivo a Manter o Funcionamento dos CAICs e dá outras Providências. Lages, 1993a.

LAGES, SC. Câmara Municipal. **Memórias do Legislativo Lageano**: edição atualizada (versão digitalizada). Lages: 2008. p. 113-30. Disponível em: <<http://www.camaralages.sc.gov.br/memorias/index/>>. Acesso em: 27 nov. 2012, às 17h39min.

LAGES, SC. Prefeitura do Município de Lages. **Decreto n.º 3357, de 8 de outubro de 1992**. Lages, 1992a.

LAGES, SC. Prefeitura do Município de Lages. **Decreto n.º 6532, de 23 de novembro de 2001**. Lages, 2001b.

LAGES, SC. Prefeitura do Município de Lages. **Decreto n.º 6545, de 30 de novembro de 2001**. Cria e autoriza o funcionamento de Creches e Pré-Escolas. Lages, 2001c.

LAGES, SC; Prefeitura do Município de Lages. **Instrução Normativa n.º 004/02 – Decreto 6668/02**, 2002.

LAGES, SC. Prefeitura do Município de Lages. **Parecer n.º 074/01, de 13 de novembro de 2001**. Autoriza o funcionamento e credencia o GEM Nossa dos Prazeres na qualidade de Escola Básica Municipal no Sistema Municipal de Educação. Lages, 2001a.

LAGES, SC. Prefeitura do Município de Lages. Rede Municipal de Ensino; Secretaria Municipal da Educação. **Projeto EducAção**: a escola com sabor de saber. Lages, SC, 1994a.

LAGES, SC. Prefeitura do Município de Lages. Secretaria da Educação do Município de Lages – SEML. **5.º Congresso de Educação da Região Serrana**. (Certificado de Participação). Lages, 2010b.

LAGES, SC. Prefeitura do Município de Lages. Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC. **IV Jornada de Educadores do Pré-Escolar de Lages**. (Certificado de Participação). Lages, 1992b.

LAGES, SC. Prefeitura do Município de Lages. Secretaria Municipal da Educação – SME. **VI Congresso Municipal de Educação: Experiência de Reestruturação Curricular na Rede Municipal**. (Certificado de Participação). Lages, 1999.

LAGES, SC. Prefeitura do Município de Lages. Rede Municipal de Ensino. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. **Alfabetização** – Livro do Professor. Lages, SC, Módulo Editora, 1994b.

LAGES, SC. Prefeitura do Município de Lages. Rede Municipal de Ensino. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. **Português** – Livro do Professor. Lages, SC, Módulo Editora, 1994c.

LAGES, SC. Prefeitura do Município de Lages; Secretaria Municipal da Educação. Aspectos Geográficos do Município. *In: Educação em Revista: Educação, histórico do ensino em Lages*; Fundação de Lages, organização dos poderes do Município, Lages, SC, Módulo Editora, n.1, p.6-7, 2000a.

LAGES, SC. Prefeitura do Município de Lages. Secretaria Municipal da Educação. Capacitação para Professores. *In: Educação em Revista: Projeto Educação, uma inovação no ensino de Lages; capacitação de Professores, aperfeiçoamento constante*. Lages, SC, Módulo Editora, n.2, p.6-9, 2000b.

LAGES, SC. Prefeitura do Município de Lages. Secretaria Municipal da Educação. Ciclos de Formação. *In: Educação em Revista: Ciclos de Formação*. Lages, SC, Módulo Editora, n.5, p.4-8, 2000c.

LAGES, SC. Prefeitura do Município de Lages. Secretaria Municipal da Educação. Política Educacional do Município de Lages: A Escola com Sabor de Saber (Projeto Educação). *In: Educação em Revista: Projeto Educação, uma inovação no ensino de Lages; capacitação de Professores, aperfeiçoamento constante*. Lages, SC, Módulo Editora, n.2, p.27-9, 2000b.

LAGES, SC. Prefeitura do Município de Lages. Secretaria Municipal da Educação. Carta de Princípios da Educação Municipal. *In: Educação em Revista: Escola Constituinte; Gestão Democrática*. Lages, SC, Módulo Editora, n.3, p.16-23, 2000e.

LAGES, SC. Prefeitura do Município de Lages. Secretaria Municipal da Educação. Grade Curricular do Ensino Fundamental. *In: Educação em Revista: Normatização Curricular*. Lages, SC, Módulo Editora, n.8, p.24, 2000f.

LAGES, SC. Prefeitura do Município de Lages. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **No Campo das Letras**. 5. ed. Lages, SC: Pérola. [19--?].

LAGES, SC. Prefeitura do Município de Lages. Sistema Municipal de Educação. Secretaria da Educação. EMEB Dom Daniel Hostin. Histórico da Escola Municipal de Educação Básica Dom Daniel Hostin. *In: Projeto Político Pedagógico*. 2003b. [n.p.].

LAGES, SC. Prefeitura do Município de Lages. Sistema Municipal de Educação. Secretaria da Educação. EMEB Anjo da Guarda. **Histórico da Escola Municipal de Educação Básica Anjo da Guarda**. 2012a.

LAGES, SC. Prefeitura do Município de Lages. Sistema Municipal de Educação. Secretaria da Educação do Município de Lages. **Projeto Conhecer: A Excelência do Ser na Busca do Saber e do Fazer**. 2010a.

LAGES, SC. Prefeitura do Município de Lages. Sistema Municipal de Educação. Secretaria da Educação do Município de Lages. EMEB Mutirão. Histórico da Escola Municipal de Educação Básica Mutirão *In: Projeto Político Pedagógico*. [199-?]. p.5.

LAGES, SC. Prefeitura do Município de Lages; Sistema Municipal de Educação; Secretaria da Educação do Município de Lages; Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente Nossa Senhora dos Prazeres – CAIC NSP. **Projeto Político Pedagógico da EMEB Nossa Senhora dos Prazeres**. Lages, 2012b.

LAGES, SC. Prefeitura do Município de Lages. Sistema Municipal de Educação. Secretaria da Educação do Município de Lages. Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente Nossa Senhora dos Prazeres – CAIC NSP. **Projeto Político Pedagógico da EMEB Nossa Senhora dos Prazeres**. Lages, 2012b.

LAGES, SC. Prefeitura do Município de Lages. Sistema Municipal de Educação. Secretaria da Educação do Município de Lages. Projeto Explorer. In: **Site da Secretaria da Educação do Município de Lages**. 2012d. Disponível em: <<http://www.seml.com.br/projetoexplorer.php>>. Acesso em: 10 dez. 2012, às 11h54min.

LAGES, SC. Prefeitura do Município de Lages. Sistema Municipal de Educação. Secretaria da Educação do Município de Lages. **Pauta – Assistência Pedagógica**. 2010c.

LAGES, SC. Prefeitura do Município de Lages. Conselho Municipal de Educação de Lages. **Resolução n.º 03/2000**. Dispõe sobre a composição do processo de autorização de funcionamento de escola de Ensino Fundamental (Criação e Ampliação de Séries e Ciclos, Aceleração de Estudos, Classes de Alfabetização e Núcleos de educação de Jovens e Adultos). Lages, SC, 2 fev. 2000g.

LAGES, SC; Prefeitura do Município de Lages. Secretaria da Educação Municipal de Lages – SEML; Programa de Formação. Sugestão de Montagem de Projeto; Planos de aula, Sequências Didáticas e Projetos. In: **Letramento: “Mais Educação” Material de Orientação (Compact Disc)**. Lages, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: uma abordagem qualitativa**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986. p.2-44.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola. In: **Reunião Anual da ANPED**, v.27, p.21-24, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/teluizcarlosFreitas.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2012.

MANNRICH, Silviani. **Unidade de Saúde atende 11 mil pessoas**. CORREIO LAGEANO, CL+ (On-line), Lages, 27, ago. 2012. Disponível em: <<http://www.clmais.com.br/informacao/41051/>>. Acesso em: 29 nov. 2012, às 00h01min.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARX, Karl. (Trad.: Reginaldo Sant'Anna). **O Capital**: crítica da economia política. 12. ed. v.1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich.. **A ideologia Alemã**: (Feuerbach). 5. ed. (Trad.: BRUNI, José Carlos; NOGUEIRA, Marcos Aurélio). São Paulo: Hucitec, 1986.

MASCELLANI, Maria Nilde (coord.); Equipe de Educadores dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo e Serviço do Ensino Vocacional. **Extratos de Uma Experiência Educacional**: Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Estaduais Vocacionais de São Paulo. Brooklin, São Paulo. [196-?].

MATIAS, Neyfsom Carlos Fernandes. Escolas de Tempo Integral e Atividades Extracurriculares: universos à espera Psicologia brasileira. In: **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v.15, n.3, 2009. p.120. Disponível em: <<http://periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 22 set. 2012, às 13h30min.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Questões colocadas pela Ampliação da Jornada no Brasil. In: LIMONTA, Sandra Valéria, *et al.* (Orgs.). **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**. Goiânia. PUC Goiás, 2013, p.19-37.

MONLEVADE, João Antônio. **Idéias para Construção da Qualidade da Educação**: contribuições de um educador teimoso para conferências sem raivas. Ceilândia, DF: Idéa, 2007b.

MONLEVADE, João Antônio. **Para entender o FUNDEB**. Ceilândia, DF: Idéa, 2007a.

MONLEVADE, João; SILVA, Maria Abádia da. **Quem manda na educação no Brasil?**

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: SENAC, 2001. Brasília, DF: Idéa Editora, 2000.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro; Lamparina, 2008. p.22-39, 70-3.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade**. 1.^a reimp. São Paulo: EUP, 1976.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei LOMBARDI. História das Instituições Escolares. In: MOURA NASCIMENTO, Maria Isabel Moura, *et al.* (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. vii-xiv.

NETO, Manuel Nunes da Silva. **Memórias para a História da Escola Mutirão – Bairro da Habitação – Município de Lages – Estado de Santa Catarina**: A Escola Mutirão. Curitiba: 1996. Palestra. Disponível em:

<http://www.institutodirceucarneiro.org.br/arquivos/Palestra_MNSN_MUTIRAO.pdf>.

Acesso em: 21 maio 2013, às 21h56min.

NORONHA, Sônia Martins de Almeida. As Grandes Conferências da Década de 90, as Diretrizes da Política Educacional e o Ensino Fundamental: uma abordagem. In: **Ensaio**: avaliação da política pública educacional, Rio de Janeiro, v.9, n.33, p.459-74, out/dez.2001. Disponível em: <<http://www.Educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v0sn33/v0sn33a06.pdf>>. Acesso em: 25 dez 2012, às 16h05m.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira; SILVA, Nilson Robson Guedes. Autonomia e Gestão Democrática. In: BITTENCOURT, Agueda Bernardette. (Org.). **Gestores – Estudo, pensamento e criação**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005, v.2, p.21-8.

PAIXÃO, Léa Pinheiro. A Escola dos Carentes um Projeto em Minas. In: ARROYO, Miguel G., et al. **Da escola Carente à Escola Possível**. São Paulo: Loyola, 1986. p.55-84.

PARO, Vitor Henrique, et al. **Escola de Tempo Integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1988.

PONT, Raul; FONTENELLE, Maria Luiza; BERNARDI, Celso. “Projeto Minha Gente Ciacs – Centros Integrados de Apoio à Criança”: Parecer encaminhado à Comissão de Educação, Cultura e Desportos da Câmara Federal em 11/12/91. In: **Revista Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), n.40, p.475-85.

RIBEIRO, Darcy, et al. **O Novo Livro dos CIEPs**: cartas, falas, reflexões e memórias. (Informe de Distribuição Restrita do Senador Darcy Ribeiro). Brasília, DF, 1995. p.11-24.

RODERMEL, Jeanine. **A Educação Escolarizada em Tempo Integral**: um estudo de documentos e de avaliações de uma política pública. Lages: UNIPLAC, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense. 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas denominadas “Estado da Arte” em Educação. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v.6, n.19, set./dez., 2006, p.37-50. Disponível em: <http://www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf1891/1891_16275004.pdf>. Acesso em: 16 set. 2012, às 14h40min.

SALAMA, Pierre. Novas Formas da Pobreza da América Latina. In: GENTILI, Pablo. **Globalização Excludente**: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.180-222.

SANFELICE, José Luís. História das Instituições Escolares. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura, *et al.*(Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p.76-93.

_____. História de instituições escolares: apontamentos preliminares. *In*: **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, Número especial, n.8, out. 2002. Disponível em <<http://boletimef.org/biblioteca/530/História-de-instituições-escolares>>. Acesso em: 21 nov. 2012, às 19h.

_____. Prefácio. *In*: SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas/São Paulo: Autores Associados / FAPESP, 2002.

_____. História, Instituições Escolares e Gestores Educacionais. *In*: BITTENCOURT, Agueda Bernardette. (Org.). **Gestores – Estudo, pensamento e criação**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005, v.2, p.189-195.

SANTOS, José Barreto dos, *et al.* Neoliberalismo e Política Educacional. *In*: BITTENCOURT, Agueda Bernardette. **Gestores – Estudo pensamento e criação**. Campinas, SP: UNICAMP, 2005. p.153-62.

SAVIANI, Dermeval. Breves Considerações sobre Fontes para história da Educação. *In*: BITTENCOURT, Agueda Bernardette. (Org.). **Gestores – Estudo, pensamento e criação**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005b, v.2, p.197-203.

_____. **Da Nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. **Escola e Democracia**. 37. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005a.

_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008, p.182-3; 401-43.

_____. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura, *et al.*(Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 3-38.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.

SCHNAIDER, Jorge. Informativo do CAIC de Blumenau. *In*: **Portifólio de Jornais do CAIC Nossa Senhora dos Prazeres 1997**. Lages, 1997.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas/São Paulo: Autores Associados/FAPESP, 2002.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: Solução ou Problema?** (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, IPEA Texto para Discussão n.º 363). Serviço Editorial: Brasília, DF: 1995.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito de. **Como Compreender e Aplicar a Nova LDB: Lei n.º 9.394/96**. São Paulo: Pioneira, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967. p. 246-53. In: **Biblioteca Virtual Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/parque.htm>>. Acesso em: 12 set. 2012.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.31, n. 73, abr./jun. 1959. p. 78-84. In: **Biblioteca Virtual Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/parque.htm>>. Acesso em: 12 set. 2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. *Jomtien*, 1990.1998, 8p.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Biblioteca Digital USP**. São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/>>. Acesso em: 22 set. 2012, às 23h30min.

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE (UNIPALCO). **Mestrado Acadêmico em Educação – Produção Acadêmica Discente**. Lages (SC). Disponível em: <<http://www.unipalco.net/Mestrado?ProducaoAcademica/Discente.pdf>>. Acesso em: 22 out 2012, às 23h20min.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP). **Biblioteca Digital UNICAMP**. São Paulo. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>>. Acesso em: 22 set. 2012, às 22h.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das Instituições Escolares : de que se fala?- Esclarecendo Termos: História, Instituição, Escolares. In: LOMBARDI, José C.; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b.

_____. História das Instituições Escolares: responsabilidade do Gestor Escolar. In: **Cadernos de História da Educação**, n.3, jan./dez. 2004a. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/369>>. Acesso em: 21 nov. 2012, às 20h20min.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá; COLAU, Cinthia Merlo. Espaço escolar e história das instituições escolares. *In: Diálogo Educacional*, Curitiba, v.7, n.22, p.147-163, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOG?ddl=1579&dd99=view>>. Acesso em: 24 jan. 2012.

ZABALA, Antoni. As Relações Interativas em Sala de Aula: o papel dos professores e dos alunos. *In: BRASIL*, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental; Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). **Guia do Formador: Módulo 2**. Brasília DF: jun. 2001.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

CASTANHO, Sérgio. Institucionalização das Instituições Escolares. *In: NASCIMENTO*, Maria Isabel Moura, *et al.* (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p.39-47.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **História e Memória da Inovação Educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-1969)**. Campinas SP: UNICAMP. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000477403>>. Acesso em: 13 set. 2012, às 11h05min.

CORREIO LAGEANO. **Fábrica dos CIACs produz cerca de dez toneladas de argamassa**. Lages, 30 jan. 1992b, n.9, Ano LII, Contracapa.

ENGELS, Frederich. Prefácio [As Lutas de Classe na França, de Karl Marx (1895)]. *In: MARX*, Karl. **As Lutas de Classe na França de 1848 a 1850**. (Trad.: Nélío Schineider). São Paulo: Boitempo, 2012. p.9-31.

LAGES, SC. CÂMARA MUNICIPAL. **Memórias do legislativo lageano: Câmara do município de Lages: 14.^a legislatura (2001-2004)**. Lages: Câmara Municipal de Lages, 2002. 77 p.

LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Globalização, Pós-Modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais**. 3. ed. Campinas SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UNC, 2009.

LUKÁCS, Georg. **Ensaio sobre literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1968.

MARX, Karl. **As Lutas de Classe na França de 1848 a 1850**. (Trad.: Nélío Schineider). São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
MARX, Karl; ENGELS, Frederick. **Lutas de Classe na Alemanha**. (Trad.: Nélío Schineider). São Paulo: Boitempo, 2012.

MEDINA, Anamaria Vaz de Assis. Organização pública e implementação de novas metodologias: o projeto alfa em Minas Gerais. In: **Caderno de Pesquisa**. [online]. 1988, n.65, p.38-51. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n65/n65a05.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2013, às 2h58min.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa quantitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, *et al.* (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2004. p.21-5.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). Para uma Análise das Instituições Escolares. In: **As Organizações Escolares em Análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995, p.15-42.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZABONI, Ernesta. (Org.). **Quanto Tempo o Tempo Tem!:** educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história... São Paulo: Alínea, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Duarte Newton. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e a Luta de Classes na Educação escolar**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (Orgs.). **História e História da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. Uma Experiência de Educação Primária Integral no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p. 21-33. In: **Biblioteca Virtual Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/parque.htm>>. Acesso em: 12 set. 2012.