



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

GABRIELA TWYZA LEITE BESSA GUEDES

A HISTÓRIA DO CAIC/UFAL (1990-1996)

Maceió

2021

GABRIELA TWYZA LEITE BESSA GUEDES

A HISTÓRIA DO CAIC/UFAL (1990-1996)

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado (a) em Pedagogia.

Orientação: Profa. Dra. Andréa Giordanna Araujo da Silva.

Área de concentração: Educação

Maceió
2021

Nome: GUEDES, Gabriela Twyza Leite Bessa.

Título: *A HISTÓRIA DO CAIC/UFAL (1990-1996)*

Aprovado em: 02/07/ 2021

BANCADA EXAMINADORA



Profa. Dra. Andréa Giordanna Araújo da Silva.
Orientadora- CEDU/UFAL



Prof. Mestre Fernando Antônio Mesquita de Medeiros
Examinador- CEDU/UFAL



Prof. Dr. Jorge Eduardo de Oliveira.
Examinador- CEDU/UFAL

DEDICATÓRIA

Ao Deus da minha vida.
As duas mulheres a quem devo minha existência
Cristina, minha Mãe e minha Maria, vó.
A minha família, De sangue e de Alma.
Em especial a minha vó paterna Margarida Bessa
(In memoriam).

Agradecimento

Diante da perspectiva de formação integral que compõe este trabalho, não tenho como negar minha formação. Então, reservo este espaço de gratidão começando honrando a mulher a quem devo minha vida, não apenas por ter sido gerada em seu ventre, mas principalmente por ser contemplada pelo seu amor. Mãe, obrigada, por em meio a comodidade cognitiva dos que nos cercavam, você se permitiu evoluir. Quantas vezes nossas conversas era fruto da UFAL e você não titubeava em aprender e em me ensinar. Obrigada por está presente mesmo na solidão do meu novo cotidiano e nas novas versões de mim que fui te apresentando. Obrigada à mulher Cristina, que sem saber, tanto me ensinou os valores das pautas feministas. Você é inacreditavelmente incrível.

Também fui formada pela inabalável Maria, minha Maria. Vô, com você conheci o amor mais valente possível. Você é exatamente isto, amor e bravura.

Ao meu filho Davi e meu esposo Daniel. Obrigada pela paciência, pela compreensão da ausência. Amor, quantas vezes você dormiu na sala para não me sentir só durante minhas madrugadas de estudo. Você sempre estive comigo, sempre! Mesmo quando tivemos que nos reinventar. Vida (filho), você me ensinou e ensina todos os dias, sua sede de vida é esteticamente belo.

Minha irmã Geyze. Pelo exemplo de dedicação acadêmica e perseverança na educação, sua trajetória é para mim, uma inspiração. É por isso que eu luto, para que sujeitos pobres, da periferia tenham oportunidades que você teve. Obrigada por cada momento de incentivo, por acreditar em mim.

Ao meu irmão Geraldo. Uma das minhas inspirações para pedagogia. Obrigada por cada orientação, cada momento de consolo, de luta e de escuta, fui abençoada em trilhar este caminho depois de você. Vi em você a importância do confronto que esta formação faz.

Mayara, minha cunhada, jamais esquecerei seus acalentos com minhas inseguranças e seus incentivos nas minhas tentativas de desenvolver escrita. Agradeço pelas diversas vezes que a pedagogia fez fluir encontros e embates... (risos), foi em um desses momentos na sala da sua casa que me veio a ideia central do meu TCC.

Para minha amiga de longas datas e também parceira de curso Gleice. Obrigada por não desistir. Obrigada por está comigo. Você não faz ideia o quanto tudo isto aqui tem você.

Dedico ainda a pessoa que mais tive embates no decorrer da minha formação, meu pai. O homem a quem sempre amei e que pela semelhança em teimar fracassei em libertá-lo da obscuridade bolsonarista. Agradeço-lhe por cada contribuição com as cópias, nas passagens e principalmente meu primeiro livro acadêmico – História da Pedagogia, do Cambi, isto tem

uma representatividade sem igual para mim. Mas não vou desistir, como disse Lula “o bem vencerá o mal”.

A minha Tia Cida, que foi referência de inteligência na minha infância, além de ser figura de poesia e de arte, por meio dela desenvolvi o gosto em ler e escrever. Meu amor se estende as minhas primas, amigas, companheiras de café, Ingrid e Victória.

As amigas que estiveram sempre na torcida por mim, me amando e me respeitando, Paula, Elizangela e Tina. Além do amor, conecto-me na militância e na estética de mundo com as minhas amigas Mariana, Juliana, aos amigos Miguel, Sandaves, “se fere nossa existência, seremos resistência”.

Para Cláudia, uma irmã que a vida me deu. Sempre tão zelosa, presente, preocupada. Você foi luz em meio aos reacionários, eu te amo por tudo isso.

Minhas duas sobrinhas Maria Lívia e Valentina, meus sobrinhos Benício, Luca, Nicolas, e Gabriel, e ao meu filho Davi, quando olho para vocês acredito que valerá a pena todas as lutas por uma formação humanizadora do gênero humano e na esperança de ter um mundo mais belo. Que assim como vocês, toda criança do nosso país desfrute do mesmo direito de ter sua humanidade desenvolvida e preservada.

Quanto minha jornada acadêmica, eu nem acredito que minha biografia tem a UFAL. Isso me dá uma alegria danada. Viver a UFAL foi uma dádiva. Por isso, obrigada aos meus professores. Obrigada por cada processo formativo, em especial a professora Graça Loiola, a quem tenho tanto apreço e admiração. Aos professores Fernando Medeiros e Jorge Eduardo, que com toda intelectualidade e ética foram contribuintes na minha formação, e agora soma como banca que avaliará este trabalho, muitíssimo obrigada, é uma honra tê-los nesse momento de conclusão de formação de curso.

Quando falo UFAL, falo de pessoas, de encontros e descobertas e não tenho nenhuma dúvida que o grupo de Pesquisa e Estudo História da Educação, Cultura e Literatura (GEPHECL) foi a excelência da UFAL na minha trajetória. Entre os vínculos estreitados, quero reconhecer o carinho, a escuta, a admiração pela pessoa e pelo zelo acadêmico de Marcondes, Ana Luíza, Lyzandra e Matheus, os reconheço publicamente por cada benevolência destinada a mim, ainda que em secreto. Vocês me ajudaram muito. Também quero dedicar meu sentimento de gratidão para professora e mestra Cassiane. Você foi uma amiga presente, me ajudou com questões para além da academia. Com tamanha intelectualidade foi indispensável na minha formação acadêmica, me confrontou com verdades e me trouxe alento em dias tenebrosos, eu lhe sou tão grata que nem tem ideia. Você é um presente para o grupo e para mim, nunca esqueça isso.

Gratidão também pra duas amigas que o CEDU me deu, Keslyanne e Edva. A educação ganha muito com duas educadoras como vocês. Na nossa jornada a gente coleciona momentos de alegria, tensão e desespero...(risos), mas a gente tinha a gente, e ter vocês foi especialmente lindo. Quantas vezes nos sustentamos. Preservo e alimento, aquele sentimento de admiração.

Aos meus amigos e companheiros de pesquisa, Cristiane e Francisco. Esse estudo só foi possível porque trilhei ele com vocês. Obrigada pela parceria, pela paciência, pelas trocas. Pelas idas de campo. Pelos momentos de insegurança que vocês me nortearam. Eu tenho certeza que assim como para mim, vocês consideram nossa pesquisa com um valor imensurável, tanto enquanto pesquisadores como seres humanos.

Para minha professora, orientadora e lindo ser humano Andréa. Sua existência mudou minha visão de mundo. Você foi minha surpresa sobre uma Universidade. Eu aprendi com você sobre o diferente, sobre saber ouvir, saber falar, saber olhar o outro, mas também olhar pra mim mesma. É incrível como em você existe tanta força diluída em doçura e serenidade. Não sei se é possível na condição de aluno acompanhar esse acervo intelectual que você é (risos), mas, sei que quem desfruta de uma formação com você terá o melhor que uma Universidade pode ter. Pensando a partir de Freire (1997) você é para mim o papel testemunhal de um professor. Que leva a sério sua prática docente, que por isso mesmo tanto estuda e ensina tão bem aquilo que tão bem sabe. Que luta para que a educação disponha de condições materiais melhores, que tanto se dedica para formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Testemunhei tudo isso com impactos, café e risos. Não sei dizer em que lugar você é maior, mas vejo que em qualquer um deles, você faz ser melhor e mais bonito. Me sinto privilegiada e humildemente orgulhosa de ter tido você como minha orientadora e fonte de inspiração, se um dia conseguir ser minimante como você, chegarei aquilo que chamo de sucesso. Obrigada por tudo, amo você.

Por fim, do mais íntimo do meu ser, muito obrigada meu Jesus. De tão extraordinário não consigo defini-lo. Grata por ter me permitido viver a UFAL, por te me conduzido até aqui, me fortalecendo fisicamente, intelectualmente e emocionalmente. Eu O senti o tempo todo.

Uma breve reflexão. Não estava no roteiro, mas não posso me silenciar diante do tamanho da dor que tem sido o enfrentamento da pandemia causada pelo coronavírus (2019) e intensificada no Brasil pela falta de ação política do Governo Federal. A política necrófila bolsonarista tirou a vida (até junho de 2021) de mais de 500 mil brasileiros. Entre eles, a do artista Paulo Gustavo, que nos deixou uma mensagem simples “Rir é um ato de Resistência!” Sim, tem sido extremamente difícil sorrir. Mas, como disse minha orientadora “não existe eternidade no mundo terreno”, esse tempo vai passar. Vamos esperar!

EPÍGRAFE

Alguém me explica o que nesse mundo é real,
O tiroteio na escola, a camisa no varal
O vilão que tá na história ou aquele do jornal[...]
Diz por que descobertas são letais?
Os monstros se tornaram literais
Eu brincava de polícia e ladrão um tempo atrás
Hoje ninguém mais brinca, ficou realista demais
As balas ficaram reais perfurando a Eternit
Brincar nós ainda quer, mas o sangue melou o pique
O final do conto é triste quando o mal não vai embora
O bicho-papão existe, não ouse brincar lá fora
Pois cinco meninos foram passear
Sem droga, flagrante, desgraça nenhuma
A polícia engatilhou: Pá, pá, pá, pá
Mas nenhum, nenhum deles voltaram de lá
Foram mais de cem disparos nesse conto sem moral
Já não sei se era mito essa história de lobo mau
Tem algo errado com o mundo[...]
A sociedade é doentia e julga a cor, a careta
Deus escreve planos de paz, mas também nos dá a caneta.
E nós, nós escrevemos a vida, iphone, a fome, a seca...
Os homi, os drone, a inveja e a mágoa,
O dinheiro, a disputa, o sangue, o gatilho,
Sucrilos, mansões, condomínios e guetos.
Tá tudo do avesso, falhamos no berço.
Nosso final feliz tem a ver com o começo,
Pro plantio ser livre a colheita é o preço.
A vida é uma canção infantil, veja você mesmo,
Somos Pinóquios plantando mentiras e botando a culpa no
Gepeto.

Canção infantil
Cesar Mc

RESUMO

O estudo, intitulado “**A HISTÓRIA DO CAIC/UFAL (1993-1996)**”, trata-se de uma monografia de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, originário da pesquisa vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC “**A HISTÓRIA DO ENSINO DE TEMPO INTEGRAL EM ALAGOAS (1992-1996): um estudo dos Centros de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente (CAICs)**”, desenvolvida no período 2017 -2019. Assim este trabalho objetivou construir a memória dessa instituição e contribuir com a produção de referências acadêmicas sobre a história da educação do estado Alagoas na década de 1990. O estudo documental teve como aporte teórico, para coleta de documentos institucionais, os trabalhos de Gil (2002), Lara (2008) e Saviani (2006) e utilizou a metodologia História Oral (THOMPSON, 1992) p. Também foi utilizado da pesquisa bibliográfica (GIL, 2002; Minayo, 2009). No percurso investigativo, para interpretação dos documentos a respeito dos CAICs, considerou-se os trabalhos de: Freire, (1981, 2003); Neves (1995); Sobrinho e Parente (1995); Kaiuca (2004); Lopes, Goes (2005); Delgado (2006); Hermida (2006); Nigelski e Rodrigues (2006); Mészáros (2008); Saviani (2006, 2008, 2012, 2013b); Gadotti (2009); Manacorda (2010); Marques et al (2011); Silva e Silva (2012); Pena (2015); SILVA, (2016); Correia (2017); Coutinho (2012, 2013); Fragella (2018); Ribeiro (2018). Como resultado destaca-se a importância política, social e histórica do CAIC/UFAL na década de 1990. Como o início das políticas de ensino de tempo integral em Alagoas e para a memória histórica do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Palavras-chaves: CAIC; UFAL; Colégio de Aplicação; História da Educação em Alagoas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. A MARGINALIZAÇÃO SOCIAL E OS PROJETOS DE EDUCAÇÃO NOS GOVERNOS DEMOCRÁTICOS DE 1990.....	17
2. IDEÁRIOS DE UMA PEDAGOGIA INTEGRAL.....	24
3. O PERCURSO DA PESQUISA EM ALAGOAS: A DIFÍCIL PRODUÇÃO DAS FONTES.....	33
4. O CAIC/UFAL	39
4.1 O CAIC-UFAL COMO ESCOLA DE APLICAÇÃO.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS.....	55

INTRODUÇÃO

Esta monografia de Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “**A HISTÓRIA DO CAIC/UFAL (1990-1996)**”, é o desdobramento de uma pesquisa vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, “**A HISTÓRIA DO ENSINO DE TEMPO INTEGRAL EM ALAGOAS (1992-1996): um estudo dos Centros de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente (CAICs)**”, realizada no período de 2017 a 2019.

No período do PIBIC, a pesquisa tinha como objetivo investigar o processo de implantação e funcionamento dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) em Alagoas, no período de 1992-1996. Essas instituições tiveram propostas de atenção integral para as crianças e adolescentes nas áreas de educação, saúde e assistência e promoção social, além de serem as primeiras experiências de escola pública estatal de tempo integral em Alagoas vinculada ao Governo Federal. O presente trabalho teve como objetivo recuperar a memória dessa instituição e contribuir com parte da história da educação do estado Alagoas na década de 1990.

O interesse em desenvolver o Trabalho de Conclusão de curso com essa temática, além do trabalho com o PIBIC, partiu dos encontros que o processo da pesquisa me proporcionou, do quanto me fez atentar para um tempo outrora não percebido, mas que foi a realidade da minha infância. Portanto, imbuída de inquietações fui instigada avançar nos desafios que as leituras me proporcionavam, para Freire (1981, p. 8),

Uma relação bibliográfica não pode ser uma simples cópia de títulos, feita ao acaso, ou por ouvir dizer. Quem a sugere deve saber o que está sugerindo e por que o faz. Quem a recebe, por sua vez, deve ter nela, não uma prescrição dogmática de leituras, mas um desafio. Desafio que se fará mais concreto na medida em que comece a estudar os livros citados e não a lê-los por alto, como se os folheasse apenas.

O Estudo de caráter documental (GIL, 2002; LARA, 2008; SAVIANI, 2006) teve como fontes documentos institucionais e relatos orais, produzidos a partir da metodologia e perspectiva historiográfica de Thompson (1992). Também consideramos os estudos de Gadotti (1995), Zago (2013), Saviani (2013a) e Candeia (2013) como fundamentos para realização de uma análise crítica do objeto.

Esse estudo considera os aspectos históricos e sociais em que uma instituição e/ou um programa educacional está vinculado. Portanto, para pesquisa considerou-se as estruturas macros da educação e sua relação de poder na esfera política e econômica como um dos agentes determinantes do resultado do cenário educacional e suas instituições. A pesquisa teve como objetivo investigar os processos e as condições em que foram implantados os CAICs,

buscando conhecer o processo de implantação dos CAICs em Alagoas, em específico a estrutura organizacional e de funcionamento do CAIC UFAL (1990-1996).

Para análise dos documentos de pesquisa e construção do objeto, utilizou como aporte teórico os estudos de: Freire, (1981, 2003), Neves (1995), Sobrinho e Parente (1995), Kaiuca (2004), Lopes, Goes (2005), Delgado (2006), Hermida (2006), Nigelski e Rodrigues (2006), Mészáros (2008), Saviani (2006, 2008, 2012, 2013b), Gadotti (2009), Manacorda (2010), Marques et al (2011), Silva e Silva (2012), Pena (2015), SILVA, (2016), Correia (2017), Coutinho (2012, 2013), Fragella (2018) e Ribeiro (2018).

O levantamento das fontes primárias¹ possibilitou levantamento dos documentos oficiais de âmbito governamentais coletados em sites institucionais – CAPEs, MEC, SUCUPIRA, SCIELO, UNESCO, como também sites das instituições pesquisadas (Universidades, CAICs, CAPs). Em seguida foi realizada pesquisa de campo no setor do Conselho Universitário da Universidade Federal de Alagoas – CONSUNI/UFAL, sendo coletadas Atas de Reuniões do período da implantação do CAIC na Universidade Federal de Alagoas. Também foram realizadas visitas periódicas no próprio CAIC – a Escola Professora Maria Carmelita Cardoso Gama, sendo obtido o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar. Em visitas semanais no Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas e no Arquivo Público de Alagoas, foram coletadas notícias que tratavam da temática nos periódicos “Jornal de Alagoas e Gazeta de Alagoas” da década de 1990. Após as coletas foram realizadas análises das informações do período de implantação e de funcionamento do CAIC-UFAL, para assim, construirmos os catálogos que estão disponíveis como parte do acervo digital do site do Grupo de Pesquisa História da Educação Cultura e Literatura - GPHECL da Universidade Federal de Alagoas. A produção de catálogos com referências bibliográficas e documentos relacionados à temáticas específicas é importante porque armazenamento das fontes possibilita,

[...] preservar os materiais de que nos servimos, seja como educadores, seja como pesquisadores, tendo em vista sua possível importância para estudos futuros quando esses materiais serão, eventualmente, tomados como preciosas fontes pelos historiadores em sua busca de compreender o seu passado que é o nosso presente (SAVIANI, 2008, p. 31).

¹ As fontes podem ainda ser classificadas em primárias, ou originais, quando se acessa por primeira vez uma determinada informação ou quando se recorre a documentos originais e autênticos; e secundárias, ou de segunda mão, a que se tem acesso mediante outra obra, autor ou pessoa, como quando se faz a revisão de literatura sobre o assunto que se quer estudar e se apreendem várias informações que, até então, se desconheciam ou que são pouco divulgadas e conhecidas, mas que são corretas pelo procedimento científico do autor que as revelou (NUNES, 2006, p.194).

As produções das fontes, em especial, as narrativas orais, possibilitou a construção da nossa pesquisa, dessa forma evidenciamos a importância do armazenamento delas, pois, devidamente preservadas podem servir para futuros estudos futuros. Para Barros (2019, p. 1) é considerado como fontes históricas “tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado e de seus desdobramentos no presente”. Ao estudar uma instituição ou uma proposta educacional é razoável considerar as críticas destinadas a elas em seu período de implantação. O estudo de Saviani (2018) aponta para a amplitude que contem a história de uma instituição, sendo necessário avaliar não apenas a instituição em si, mas quais as consequências que produziram historicamente. É preciso conhecer o contexto político e social em que foi construída para identificar os possíveis efeitos sociais produzidos.

De acordo Luca (2008) nos periódicos é construído textos de variadas naturezas e adequados as demandas da clientela, o que exige do pesquisador cuidado nas interpretações, mas, também com sua variedade de conteúdo, promovendo que adquira informações dos eixos mais diversos: político, econômico, segurança, cultural, possibilitando “uma relação estreita entre a diversificação das temáticas historiográficas e a escolha dos periódicos como fonte de pesquisa” (LUCA, 2008, p. 126).

O Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC trata-se das primeiras instituições educativas, de âmbito e financiamento federal, implantadas, para atender as demandas da classe popular, que objetivava a promoção de ampliação da jornada escolar ofertando ações de atenção integral à criança e ao adolescente criado em 1993, período do Governo Fernando Collor de Mello. Portanto, exige analisar o discurso em torno dele, suas propostas, suas formas de implantação e funcionamento.

Nos anos 1990, em um cenário de extrema pobreza, derivada da década de 1980, em que das 60 milhões de crianças e adolescentes na idade de 0 a 17 anos, 15 milhões viviam em condições abaixo da linha de pobreza levando muitas crianças à abandonar as escolas, aumentando a taxa de evasão escolar e o índice de trabalho infantil. Nesse cenário, o Brasil estabeleceu como prioridade políticas que visavam superar essa realidade social.

Visando combater o cenário dos anos 1980/1990, o primeiro Governo Federal eleito pelo voto direto pós-ditadura militar, implantou ações integradas de atenção integral às crianças e aos adolescentes pobres. O projeto contemplava as áreas de educação, saúde, assistência e promoção social das crianças e adolescentes e atendimento social integrado, em um mesmo local físico: a estrutura arquitetônica CAIC.

Em Alagoas, a proposta foi para construção de oito CAICs, que contemplou, na capital, Maceió, os bairros *Virgem dos Pobres* (junto ao Papódromo), Tabuleiros (conjunto Benedito Bentes I e II), Clima Bom I (Conjunto Osman Loureiro). Com projeção para os municípios de: Penedo, Matias Gomes, Chã do Pilar, Girau do Porciano e Arapiraca. Sendo que, desses apenas cinco chegaram a ser construídos. Em Maceió, foram construídos o CAIC-UFAL, no bairro do Tabuleiro dos Martins, o CAIC do Bio, no bairro do Benedito Bentes e o CAIC do bairro Virgem dos Pobres. Os demais Municípios foram os de Arapiraca (que corresponde ao primeiro CAIC inaugurado do Nordeste) e o da Chã do Pilar.

No estado de Alagoas, os Centros podem ser considerados as primeiras instituições educacionais públicas, de âmbito federal, a ofertar a jornada escolar ampliada. No caso do CAIC/UFAL existe uma singularidade por ter sido construído no campus Universitário, e sendo historicamente idealizado para tornar-se um Colégio de Aplicação.

No decorrer da pesquisa, nos deparamos com ausência documentos institucionais que possibilitassem a construção da história dessas instituições no cenário Alagoano. O curto tempo de existência do CAIC pode ter impossibilitado a produção de relatórios ou outros registros das atividades que descrevessem a estrutura das práticas pedagógicas e gestora do centro. Então, para além das fontes já citadas, utilizamos da produção e análise de fontes orais. Isto se deu pelo fato da pesquisa está situada nos anos 1990 possibilitando-nos contato com sujeitos que atuaram na criação e no funcionamento do CAIC. Como aponta Thompson (1992, p.18) por meio da história oral pode se ter “novas versões da história ao dá voz a múltiplos e diferentes narradores”, na entrevista é possível um desdobramento além da colheita de informações históricas documentais, os relatos dos sujeitos aproximam a pesquisa para elementos que os documentos oficiais não apresentam.

Assim, entrevistamos seis profissionais² que atuaram na construção da história dos CAICs em Alagoas: um professor da UFAL que foi o primeiro diretor do CAIC-UFAL e a pessoa responsável pelo processo de implantação do Centro na UFAL (1993 – 1994); uma professora da UFAL, que coordenava o Colegiado de Pedagogia (1991) e assumiu a coordenação do curso de Pedagogia em (1993); duas professoras do CAIC que atuaram na instituição no período em que iniciou as atividades escolares e ainda estão ativas na

² Os nomes dos entrevistados e das entrevistadas são fictícios, preservando suas identidades. Ressaltamos que todo o percurso da pesquisa passou pela avaliação e aprovação do Conselho de Ética. O critério de manter em sigilo a identidade dos sujeitos entrevistados foi uma escolha nossa, por compreender que as narrativas compõem também parte da vivência dos sujeitos e para que não houvesse constrangimentos nos relatos preservamos nossos entrevistados. Dessa forma, escolhi nomes de sujeitos que descobri durante o meu processo formativo acadêmico e representam para mim luta e inspiração tanto para educação como no combate a estrutura de desigualdade social que do nosso país.

instituição (1993 – 2018); um professor da UFAL, que na época era pró-reitor adjunto estudantil (1993) e um ex-estudante do CAIC-UFAL (1998).

Como o estudo trata do Tempo Presente foi possível realizar um diálogo entre as fontes documentais,

[...] historicidade do tempo presente é bastante peculiar e inclui diferentes dimensões, tais como: processo histórico marcado por experiências ainda vivas, com tensões e repercussões de curto prazo; um sentido de tempo provisório, com simbiose entre memória e história; sujeitos históricos ainda vivos e ativos; produção de fontes históricas inseridas nos processos de transformação em curso; temporalidade em curso próximo ou contíguo ao da pesquisa (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 25).

Inicialmente, o critério das escolhas dos sujeitos para serem entrevistados foi de terem atuado no Centro no período em que ele era considerado CAIC, mais especificamente sujeitos que foram ativos no processo de implantação e efetivação. A partir dos avanços do estudo e das entrevistas novos nomes foram surgindo, possibilitando identificar sujeitos atuantes na luta pela efetivação do Centro. Para Hobsbawm (2013) ao trabalhar com a história do tempo presente é possível conseguir vasta quantidade de fontes, no entanto, essa pesquisa distancia dessa facilidade de adquirir as fontes primárias, conduzindo a pesquisa a suprir a carência das fontes por meio da História Oral.

A técnica de entrevistar os sujeitos exige do pesquisador/entrevistador um processo preparativo. De acordo com Thompson (1992, p. 254) é preciso que antes de realizar a entrevista o pesquisador/entrevistador tenha responsabilidade de uma “preparação de informações básicas, por meio de leitura ou de outras maneiras” que possa assegurar aproximação com o conteúdo que será questionado. Outro elemento indispensável que deve ser característica do entrevistador “é o interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a elas; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles, e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar” (p. 24).

Para Thompson (1992, p. 337) “A História Oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras”, colocando as pessoas em contato com acontecimentos que pertencem a esses sujeitos entrevistados, é preciso que todo o percurso de preparação para entrevistas, o momento em que a entrevista acontece e depois, com o acúmulo de informações sigam um critério ético com os sujeitos envolvidos. É comum no decorrer das entrevistas os sujeitos apresentarem emoções mais variantes e, às vezes, na mesma entrevista, apresentam sentimentos mais distintos. Muitas falas acabam sendo carregadas de sentimento, exatamente por está rememorando suas próprias biografias.

Assim como as fontes documentais, as entrevistas são imbuídas de intencionalidade de quem as narra, carecem também de cuidados nas análises. Para Meihy e Holanda (2013, p. 131),

Isoladas, as entrevistas não falam por si, logicamente. Alinhá-las, contudo, é um procedimento capaz de sugerir, mais do que a condução do projeto, possíveis análises. Sozinhas, também as entrevistas não se sustentam enquanto história oral; seriam apenas textos estabelecidos.

Não podemos negar, na condição de pesquisadora o entanto que as entrevistas possibilitam. Ouvir os sujeitos discorrendo sobre parte da sua biografia, portanto, nessas narrativas estão presentes seus sentimentos, mas também sua visão diante de fatos, estando presente na sua leitura suas ideologias, valores, frustrações, expectativas, posicionamento social, ou seja, seu processo formativo. Portanto, as entrevistas passam por um processo de escuta, de análise que possibilite encontro de pontos de intercessão com as demais fontes coletadas.

Entre os nossos entrevistados tivemos o Professor Paulo³. Muito acolhedor, iniciou a entrevista afirmando que se precisássemos ele prontamente se reuniria conosco para outras conversas. No decorrer da narrativa, descrevia com cuidado fazendo esforço para que as situações tivessem detalhes. E, como prometido, disponibilizou alguns materiais reforçando suas falas. Foi possível perceber que na maior parte da entrevista ele narrava entusiasmado os momentos que vivenciou no CAIC, mas já perto de concluir a entrevista, sua fala de lamentação por considerar que nem o CAIC nem a UFAL conseguiu resultados concretos vem acompanhado de visível frustração. A História Oral tem isso, possibilita que sujeitos se percebam como parte da História que está sendo investigada.

Após o levantamento dos documentos, o processo de análise e de uso dessas fontes exige do pesquisador organização das fontes produzidas e adquiridas, a utilização dessas fontes “consiste na organização das ideias com vista em atender aos objetivos ou testar as hipóteses formuladas no início da pesquisa” (GIL, 2002, p.84). Sendo assim, o estudo se estruturou a partir da pesquisa documental, com coleta de documentos realizada na Secretaria Municipal de Educação de Maceió - SEMED, na Secretaria de Estado da Educação de Alagoas – SEDUC, no Conselho Universitário da UFAL - CONSUNI, no Instituto Histórico e

³ Em homenagem ao educador Paulo Freire, por sua luta na educação e pela educação. Por acreditar que além de ser possível é responsabilidade nossa (homens e mulheres) de criar um mundo mais bonito, menos desigual, “Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica, É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (FREIRE, 1997, s/p).

Geográfico de Alagoas, no Arquivo Público de Alagoas e nos sites Domínio Público e do Instituto de Pesquisa econômica aplicada (IPEA).

Também realizamos pesquisa de campo nos CAICs da UFAL, do Benedito Bentes e do Pilar, com o objetivo de coletar documentos, no entanto, não foi encontrado material documental relevante para pesquisa nas últimas duas instituições. Compreendendo a lacuna de fontes documentais, o estudo desenvolveu-se com o uso da história oral, como construção teórica e metodológica capaz de colaborar com a construção da história dos CAICs em Alagoas. Por meio da visita de campo nos centros (UFAL, Benedito Bentes e do Pilar), buscamos por sujeitos que tivessem vivenciado o período de implementação das instituições e que pudessem produzir relatos que contribuíssem com a pesquisa. No entanto, das três Centros, apenas no CAIC-UFAL foi possível entrevistar sujeitos que atuaram no CAIC no período de sua efetivação.

A análise documental também exige do pesquisador contextualizar o período e as influências que o documento foi escrito. De acordo com Bacellar (2008, p. 63) é preciso estar ciente que não existe neutralidade em nenhum documento, “Documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou órgão que o escreveu”. É comum no início de uma investigação, o recém-pesquisador acreditar nas informações de um documento como uma verdade posta. O primeiro contato com os documentos oficiais do programa do CAIC me causou encantamento, foi necessário um processo formativo com textos que aborda como realizar análise documental e discussões com a professora e orientadora, Andréa Giordanna, para começar a ler o documento a partir de análise crítica, pois “O historiador não pode se submeter à sua fonte, julgar que o documento é a verdade”, Bacellar acrescenta: “ser historiador exige que se desconfie das fontes, das intenções de quem a produziu, somente entendidas com **o olhar crítico e a correta contextualização do documento que se tem em mãos**” (BACELLAR, 2008, p. 64, grifo do autor).

A estrutura do trabalho além desse momento introdutório está desenvolvida em cinco momentos. O primeiro corresponde a apresentação do cenário social, político, econômico e educacional das décadas de 1980 e 1990, considerando o contexto nacional e estadual. O segundo capítulo trata das concepções de educação integral e o ideário construídas nas propostas dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC. No terceiro capítulo, apresentamos os desafios para encontrarmos documentos e produzirmos as fontes necessárias à pesquisa. No quarto capítulo, aprofundamos a discussão sobre a instituição lócus da pesquisa, o CAIC-UFAL. Por fim, apresentamos nossas considerações finais do estudo.

CAPÍTULO 1

A MARGINALIZAÇÃO SOCIAL E OS PROJETOS DE EDUCAÇÃO NOS GOVERNOS DEMOCRÁTICOS DE 1990

“A história depende, basicamente, de sua finalidade social”
(THOMPSON, 1992, p. 20).

Apresentar as condições da população marginalizada da década de 1990 não significa apresentar os sujeitos em condições de vitimismo. Historicamente quando existe uma relação de opressão e exploração existe ali um processo de resistência por parte dos oprimidos. Se na década de 1980, o Brasil viveu um estado de crise generalizada, marcada pelo desemprego e miséria crescente, a década seguinte apresentando dados para além da extrema pobreza e marginalização da classe pobre indica uma reorganização e mobilização por parte da sociedade de maneira que “crianças, jovens, adultos e velhos se organizam para conquistar seus direitos à terra, ao trabalho, à saúde, à educação, à cultura, ao lazer e à aposentadoria digna” (RODRIGUES, BRANDALISE, 1998, p. 11).

Para Silva (2016, p. 192) esse processo de redemocratização possibilitou um novo “cenário político com a participação de diferentes grupos, instituições e movimentos sociais e políticos na discussão e disputa, em âmbito político-estatal, governamental e civil, pelo estabelecimento de princípios, diretrizes e parâmetros para educação nacional”. Um período de tomada de consciência enquanto sujeitos que queriam cidadania efetiva. A década de 1980 também foi uma das influenciadoras pela construção de uma noção de infância e adolescência desenvolvendo políticas sociais na tentativa de assegurar o direito à cidadania às crianças e jovens brasileiros, resultado da proclamação da Constituição Cidadã de 1988 e da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA em 1990 (PEREZ; PASSONE, 2010).

Economicamente a década de 1980 configurou um aumento considerável na linha de pobreza, mais especificamente os países latino-americanos, com destaque para o quadro brasileiro. De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Mundial (1990, p. 48), no Brasil estimava-se que no ano de “1985, 75% dos chefes de famílias pobres trabalhavam no setor informal”, sendo a maior parte de trabalhadores autônomos, vendedores, servidores das obras de construção, manufatura e transportes. Tendo ainda como parte mais afetada da população “mendigos, catadores de lixo, prostitutas ou punguistas”, com rendimentos irrisórios e incertos. Como medida de superação da condição de pobreza mundial da década de 1980:

[...] a utilização produtiva do bem de que os pobres mais dispõem – o trabalho, sendo então desenvolvida políticas de incentivos de mercado, de instituições

políticas e sociais, de infraestrutura e de tecnologia se adaptem para o combate a pobreza. O outro elemento é a prestação de serviços sociais básicos aos pobres – em especial atendimento médico, planejamento familiar, nutrição e educação primária (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 3).

Medidas oriundas do mercado trouxeram crescimento de renda aos pobres, mas, como consequência da pouca atenção para as medidas sociais, não houve impacto em dilemas estruturais da classe pobre, como por exemplo, a permanência da alta taxa de mortalidade infantil e o baixo índice de matrícula das crianças nas escolas.

O advento da Constituição de 1988, considerada como a constituinte cidadã, ou seja, uma constituinte que fortaleceria ideais de uma democracia ainda fragilizada, pois o Brasil era um país recém-saído de uma ditadura, instrumento indutor nas políticas educacionais, adquiridos por lutas de movimentos sociais e participação da sociedade. No entanto, o primeiro governo eleito pelo voto popular após a ditadura – Fernando Collor de Mello, em 1990 - destoava de políticas que incluísse o povo nas principais pautas do governo, sendo mais marcado pelos conflitos políticos, em especial o escândalo do confisco das poupanças, medida esta que repercutiu com maior destaque do que qualquer outra do seu governo. Os conflitos políticos têm significativa memória nas narrativas sobre a proposta do CAIC, a professora e membro do Colegiado da UFAL no período da implantação do CAIC/UFAL destaca,

[...] a questão do impeachment ficou tudo muito complicado, tumultuoso, não tinha como a gente ficar entrando em contato com as pessoas lá, porque é: e quando falava nisso é:, dizia assim, não a gente não vai fazer porque está esperando o que vai acontecer com o governo, né? Então a gente não conseguiu muita coisa, por isso você não encontra registros disso, porque era uma comissão [...] (PROFESSORA OLGA⁴, 2018).

Após o afastamento do presidente Collor, o então vice-presidente, Itamar Franco, também teve poucos êxitos governamentais. Para Frigotto (1998, p.7) os conflitos políticos do governo Collor de Mello proporcionaram “péssima memória” a respeito do seu mandato, de tal forma que o período de 1990 a 1993 foi de pouquíssimo avanço tanto no campo econômico e social, como educacional.

Para Neves (et al.1995, p. 22), a relação do governo Collor e a economia brasileira foram desastrosas, pois “Para economia brasileira, os anos Collor trouxeram como resultado o agravamento do quadro recessivo, a persistência do quadro inflacionário [...]” e tendo como

⁴ Olga Benário Prestes escreveu na carta de despedida para sua filha “Lutei pelo justo, pelo bom e pelo melhor do mundo”. Olga foi uma mulher que morreu por lutar pelo que acreditava. Fazia parte do Partido comunista da Alemanha, em 1934 veio para o Brasil junto com Carlos Prestes, sendo presos por represália do Governo de Getúlio Vargas e extraditada para Alemanha, onde ficou presa, descobriu que estava grávida e condenada á morte na câmara de gás do campo de extermínio de Bernburg (MULHERES QUE REVOLUCIONARAM O BRASIL, 2018).

“agravamento do quadro recessivo, o crescimento negativo do PIB nacional”, o aumento de falências de empresas, além da “redução salarial” e do aumento de desemprego. A dimensão da crise dos anos do governo Collor instaura uma estatística nefasta: “45 milhões de brasileiros estão vivendo em estado de pobreza, 32 milhões sofrem de desnutrição crônica” (NEVES et al.,1995, p. 23). Ou seja, os anos 1990 além de uma duríssima herança da década anterior não consegue êxito nas medidas necessárias para configurar um novo cenário econômico para o país.

O Brasil, na década de 1990, ainda estava castigado pelos seus vinte e um anos de governo militar. Período marcado pelo autoritarismo político, pela falta de investimento na educação e insuficiência de políticas que gerassem empregos, proporcionando uma crescente massa marginalizada, aumentando assim a desigualdade social. Os aspectos econômicos do período são apresentados por Rodrigues e Brandalise (1998, p. 38):

Com a crise econômica social dos anos 90 e as estratégias excludentes de globalização, sob a égide do neoliberalismo, que tornam natural a exclusão social, o quadro de pauperização, desemprego estrutural e subemprego se agrava, principalmente em países como o Brasil, onde não há uma efetiva regulamentação dos direitos sociais.

Também Sobrinho e Parente (1995) destacam as condições socioeconômicas dos anos 1990, onde se tinha uma população de cerca 60 milhões de crianças e adolescentes na idade de 0 a 17 anos, num cenário que desse total 15 milhões vivia em condições abaixo da linha de pobreza, sendo a maior parte dessas crianças e adolescentes concentradas nas áreas rurais do Nordeste. A imprensa alagoana destacava,

IBGE faz pesquisa e constata a existência de 32 milhões de brasileiros infanto-juvenis em situação de miséria absoluta.

A miséria vem aumentando no Brasil assustadoramente. “No documento elaborado pelo IBGE intitulado “Crianças e Adolescentes” – Indicadores Sociais” constatou-se que 32 milhões desses vivem em famílias cuja renda mensal não chegam a meio salário-mínimo por pessoa. O quadro é alarmante e confirma o processo brutal recessão que o País vem atravessando nos últimos dois anos, em consequência da política de arrocho salarial e baixa produção (JORNAL DE ALAGOAS, Maceió, 16 de setembro de 1992. Ano 83 – nº 213, p. A-9).

Esses dados refletem diretamente nas condições de sobrevivência das crianças, influenciando também na sua vida escolar. Em condições reais, o resultado educacional era de abandono e retorno dos alunos nas escolas, com alta taxa de evasão.

A calamidade social que o Brasil vivia era intensificado na região do nordeste. A pobreza vivida por parte da população nordestina estava acentuada no território alagoano:

No levantamento feito pelo IBGE, o Nordeste figura como a região de pior situação. São 76% da população infanto-juvenil em situação de miséria. Estados como Piauí, Paraíba e Alagoas disputam a primeira classificação entre os mais pobres e miseráveis do País. Menos da metade da população de crianças e adolescentes (54,1%) mora em residência com as condições de saneamento adequadas – rede de

abastecimento de água e instalação sanitária. Em favelas como a Vila Brejal (Maceió) a situação é comparável as piores favelas das grandes cidades. E lá, onde existe o maior índice de mortalidade infantil. (JORNAL DE ALAGOAS, Maceió, 16 de setembro de 1992. Ano 83 – nº 213, p. A-9).

Também o cenário internacional, em especial a América Latina, passava por um momento de rupturas das ditaduras e de governos totalitários que atuavam em parte da América Latina. Em 1990 como influenciador para as medidas que viriam a ser desenvolvidas tivemos a primeira Conferência Mundial “Educação para Todos” realizada em *Jontiem* – Tailândia. Esta conferência tinha como objetivo garantir que as metas macropolíticas assinaladas pelas delegações da Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), e a Organização das Nações Unidas (ONU) teriam prioridades do governo, bem como “solicitar recursos junto a organismos financeiros externos” (HERMIDA, 2006, p. 27), estruturando os ideais norteadores para educação da América Latina, logo, do Brasil. Dessa forma, as políticas macro instaurariam caminhos educacionais para assegurar os interesses do neoliberalismo.

Assim, foi firmado um acordo entre os países que participaram da Conferência e as organizações acima citadas, de maior comprometimento em políticas e medidas que assegurassem e incentivassem o governo para garantir as “necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1998, s/p). Motivando ações de âmbito internacional e visando a superação da situação do que estava sendo posto como vulnerabilidade social e exclusão escolar das crianças e dos adolescentes pobres no cenário global. Conseqüentemente os anos 1990 alargaram os ideais e as definições da educação como formação para atender as demandas econômicas.

O discurso empreendedor tomou força na década de 1990 “Como parte de uma construção ideológica, filiada aos interesses do mercado, o discurso governamental buscou apresentar o empreendedorismo como necessidade econômica e social do presente, para ser instituído como meta da formação escolar” (SILVA, 2012, p. 2015), lembrando que na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em *Jumtien* – Tailândia, em março de 1990 diversos países em desenvolvimento entre eles o Brasil, “firmaram acordo comprometendo-se em cooperar para o alcance dos objetivos nela estabelecidos”, uma ação que incentivasse a “participação de governos e a sociedade como um todo para juntos tomarem frente ao então denominado urgente empreendedorismo” (DUTRA; ALMEIDA, 2013, p. 7).

A educação passou a ser compreendida como recurso no enfrentamento dos problemas sociais. Porém, teve como desafio inicial a superação dos próprios dilemas educacionais, como as altas taxas de evasão e repetência e altos índices de analfabetismo. Ora, o senso comum de que a educação é responsável pela redenção do sujeito faz parte de uma narrativa intencional. Saviani (2012) distingue duas ramificações educacionais: as teorias não críticas e a crítico-reprodutivistas. De modo macro, o primeiro grupo considera o sistema educacional como o responsável pela redenção da marginalidade. Nesta concepção é comum anular as contradições da realidade, portanto não permite que a raiz do problema da sociedade marginalizada seja de fato distinguida, inviabilizando que novas possibilidades e resoluções dos problemas, estagnando na educação como agente de transformação de problemas que pertencem a outras esferas.

Já o segundo grupo, crítico-reprodutivistas, compreende a educação como mecanismo de reprodução do que já está estabelecido, portanto, sua função é exatamente a reprodução da desigualdade instaurada. Diferente da concepção não crítica que ingenuamente acredita que a educação resolve os dilemas da marginalidade, as teorias crítico-reprodutivistas aponta exatamente o oposto. Nessa concepção “O aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser disfunção é, antes, a função própria da escola”, isto porque a escola seria “um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração” (SAVIANI, 2018, p. 24).

Não quer dizer com isto que a educação não possa se relacionar com as demais demandas sociais. Mas, ao responsabilizá-la pela superação de problemas como extrema pobreza, desigualdade social, fome, e que, por mérito dela que esses problemas seriam solucionados nos distanciamos de “compreender análises mais profundas da estrutura produtora da exclusão e da marginalidade” (RODRIGUES, BRANDALISE, 1998, p. 36). A educação apresentada como se fosse um mecanismo principal de reparação de demandas sociais é categorizada como educação compensatória. As propostas de políticas compensatórias refletem a articulação por parte de um grupo dominante, estereotipando as práticas governamentais, inibindo a compreensão da sociedade marginalizada como sujeitos de direito. Saviani (2018, p. 26) considera as medidas compensatórias como “uma resposta não crítica às dificuldades”. Gadotti (2009, p. 30) defende que “A escola não pode fazer tudo que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais”.

Para Freire (2003, p. 40), a educação tem possibilitado uma formação de “ímpeto antiquietista”, ou seja, educação que instiga à pessoa a “vontade de ter vontade”. É comum falarmos em educação crítica, mas em Freire encontramos o chamamento para a

responsabilidade dessa formação crítica, pois por meio dela é realizada a ação de “uma reivindicação popular – sintoma do antiquietismo nacional”. Uma educação como mecanismo de formação para se pensar criticamente o sistema de desigualdade posto, para assim construir um caminho de superação.

Crítico ao sistema compensatório, Saviani (2018) acredita que um sistema compensatório condiciona o sujeito para uma zona de acomodação impossibilitando uma modificação das condições reais que pertence. Um efeito danoso que também Hermida (2006) ajuda-nos a pensar. Para o autor quando os problemas não são questionados em suas raízes, acabamos em dá continuidade, proporcionando assim num processo de manutenção e de preservação da estrutura que está posta à sociedade marginalizada. É uma espécie de maquiagem o sistema de desigualdade, deixando-o aceitável pelos próprios indivíduos, para sustentar o retrato designado de maneira que não aconteçam mudanças reais. Por conseguinte, se observarmos existe uma estreita relação entre educação, economia, sociedade e política e, se existe necessidade de políticas compensatórias seria então para suprir lacunas que o Estado não tem assistido.

As críticas dos autores acima citados consideram que a educação não deve ser responsabilizada a ofertar serviços em que o indivíduo seja vulnerável, porém é importante considerar que seguindo as pautas neoliberais e num modelo de sociedade capitalista, no Brasil a educação é a principal responsável pela formação dos sujeitos, e os acordos da década de 1980 e 1990 acordos estabelecidos com os organismos internacionais⁵ eram de escolarizar os sujeitos visando o modo de produção mercadológica. Portanto, os acordos educacionais foram aplicados e adaptados à realidade de cada país (HERMIDA, 2006). Com a aprovação da Constituição de 1988, a educação passa a conter um capítulo específico, sendo instaura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) que passou a nortear a educação nacional proporcionando um processo de reformas do ponto de vista legal, ou seja, começa a desencadear programas que faça valer a Lei, no entanto as pautas só foram solidificadas depois de 1994 no governo de Fernando Henrique Cardoso (HERMIDA, 2006).

Em vista disso, os anos 1980 e 1990 podem ser considerados um período de disputas que resultaram em direitos para o cidadão brasileiro, destacando-se a luta pela democracia brasileira e pela educação, sobretudo, a educação pública. Neste ponto, Hermida (2006) aponta para o significado da conquista da nossa Constituição Federal (1988) e para o fato do

⁵UNESCO (Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), do FMI (Fundo Monetário Internacional), o BM (Banco Mundial), e a ONU (Organização das Nações Unidas).

quanto ela contribuiu para um novo embate político educacional, a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB⁶.

Do ponto de vista educacional, após a aprovação da Constituição de 1988, o governo de Fernando Collor de Mello 1990-1992 não conseguiu apresentar propostas educacionais sólidas, assim como seu vice Itamar Franco (1992-1995), depois que assumiu o governo. Para Hermida (2006) os programas educacionais apresentados no Governo Collor tentavam assegurar as orientações da Constituição de 1988. Tinham um caráter mais progressista, contrariando, em certa medida, as propostas e a agenda econômica do próprio governo.

As configurações políticas educacionais para o Brasil dos anos 1990 ocupou um lugar preponderante nas propostas dos candidatos à presidência nas eleições de 1994, tanto que, o governo de Fernando Henrique Cardoso deu andamento as pautas educacionais, de perspectivas neoliberais, destoando dos norteadores educacionais da Constituição. Para Neves (1995, p. 38), a trágica trajetória econômica do governo Collor conduziu o surgimento do Projeto Minha Gente, com cunho “de assistência social” e sendo o maior veículo de propaganda do governo, especialmente por meio do lançamento dos Centros Integrados de Assistência à Criança e ao Adolescente – os CIACs. Por conseguinte, o final dos anos 1980 e a década de 1990 caracterizam-se, no campo político, como um cenário de disputas partidárias e eleitoreiras, de reivindicações e pressões dos movimentos sociais e da sociedade civil na busca por criação de políticas públicas de responsabilidade social, que apontassem indicadores para efetivação de medidas para superação da classe historicamente excluída da agenda governamental.

⁶ A proposta inicial da LDB foi um projeto com participação de “entidades científicas, sindicais, estudantis e de movimentos sociais”, proporcionando assim, tanto a elaboração das propostas desses seguimentos como a tarefa de representá-los (HERMIDA, 2006, p. 68).

CAPÍTULO 2

IDEÁRIOS DE UMA PEDAGOGIA INTEGRAL

Nos anos 1990, o governo federal instaurou o Projeto Minha Gente com objetivo de promoção de bem-estar da criança e do adolescente. Para tanto, o projeto tinha como objetivo a implantação do Centro Integrado de Apoio à Criança - CIAC, tratava-se da criação de uma estrutura arquitetônica de atenção integral, que permitiria condições de aplicação das propostas em torno do projeto,

CIAC é a forma mais apropriada de atender a exigência do Projeto quanto a integração espacial dos serviços, oferecendo condições ideais para a melhor consecução da atenção integral. O conjunto arquitetônico de cada CIAC é composto por prédios interligados por passarelas cobertas, praticamente situado no nível térreo, e prevê amplas áreas livres, cobertas e descobertas, segundo a concepção de se criar um espaço físico integrado e flexível, compatível com a ideia de sua utilização simultânea para as diversas atividades (PROJETO MINHA GENTE, 1992, p 2).

O núcleo físico (CIAC), dos centros de atenção integral, contemplaria oferta de serviços a população em áreas da educação, saúde, assistência e promoção social das crianças e adolescentes e atendimento social integrado, além de propor o ensino de tempo integral, o envolvimento comunitário, associados a programas de proteção à criança e a família, à gestão descentralizadora (SOBRINHO; PARENTE, 1995).

Compilando críticas desde a sua concepção⁷, o Projeto Minha Gente passou por um processo de reestruturação, consequência das crises políticas do governo Collor. O desgaste político do governo gerou manifestações sociais e ações políticas partidárias que culminaram na criação de um processo de impeachment contra o presidente da república do Brasil. Para evitar a perda de direitos políticos, o presidente Fernando Collor Melo renunciou em 29 de dezembro de 1992. O vice-presidente, Itamar Franco, no ano de 1993, assume a presidência. Mediante as mudanças políticas, o Projeto Minha Gente passa a ser coordenado pelo Ministério da Educação e Desporto, a nomenclatura do projeto torna-se Programa Nacional de Atenção a Criança e ao Adolescente – PRONAICA, e as unidades físicas passam a chamar Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC. Para Sobrinho e Parente (1995, p.7) uma das causas da modificação do nome do projeto foi:

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

⁷ Inclusive na própria nomenclatura que possuía conotação populista por ser assim a comunicação do então presidente Fernando Collor ao dirigir-se a população.

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, que requer a adoção de pedagogia própria independente do espaço físico a ser utilizado.

Além do nome, poucas modificações foram apresentadas, o programa conservou a proposta de atendimento integral à criança, acrescentando o público adolescente, e diferente da primeira proposta passou a considerar a possibilidade de aproveitamento de estruturas físicas de instituições escolares já existentes para serem adaptadas no atendimento das crianças e dos adolescentes, contudo isto não aconteceu.

O PRONAICA estava orientado no ideário da Pedagogia de Atenção Integral desenvolvida nas Unidades de Serviços, ou seja, os CAICs,

Cada Unidade de Serviço operacionaliza oito Subprogramas de caráter finalístico, voltados à especificidade do desenvolvimento da criança e do adolescente em suas diferentes fases, bem como às situações peculiares da família e ao contexto sociocultural: Proteção Especial à Criança e à Família; Promoção da Saúde da Criança e do Adolescente; Educação Infantil (creche e pré-escola); Educação Escolar; Esportes; Cultura; Educação para o Trabalho; Alimentação; Suporte Tecnológico; Gestão e Mobilização (PRONAICA, 1994, p. 7).

A efetivação do PRONAICA ficou então sob responsabilidade das três instâncias administrativas: Federal, Estadual e Municipal. Cabia a União a responsabilidade de financiar as construções dos prédios, pôr em condições de uso e funcionamento, com os equipamentos necessários, bem como a manutenção das equipes de coordenação e técnica. Ao Estado competia fornecer os funcionários, e também dividia com a União os custos de manutenção dos CAICs. Enquanto a responsabilidade de providenciar os terrenos para a construção dos prédios, e buscar apoio da iniciativa privada como subsídio para a execução dos subprogramas ficou para os municípios (SOBRINHO; PARENTE, 1995).

O governo tinha a pretensão de construir cinco mil CAICs no período de quatro anos com perspectiva de produzir rápidos retornos sociais:

O orçamento do programa prevê aplicação de US\$ 2,5 bilhões em quatro anos, devendo esses recursos garantir a implantação física dos CIAC, enquanto a que a sua manutenção ficará por conta dos Estados. Deverão ser construído 1.200 CIAC no nordeste, podendo ainda este anos ser concluídos 40. Na Região, por determinação do ministro da Educação, José Goldemberg, junto ao superintendente Elionaldo Magalhães, o Programa será coordenado pela SUDENE (JORNAL DE ALAGOAS, 25 de abril 1992, p. A-1).

Entre as principais propostas ofertadas pelos CAICs destacou-se a de Atenção Integral. Para Silva e Silva (2012, p. 23) mediante o cenário de crise social herdada pelas décadas anteriores e acentuada nos anos 1990, a educação integral surge como medidas para assegurar direitos das crianças “oriundas das classes trabalhadoras” e pela “necessidade de Proteção Integral como condição básica para que uma educação de qualidade possa acontecer”.

Não existe consenso teórico na compreensão do que é educação integral. Para Hermida (2006) a educação passa a ser considerada legal do ponto de vista jurídico a partir da Constituição de 1988. Ao destacar as conquistas destinadas na educação por meio desse marco não foi apresentada nenhuma perspectiva de Educação Integral pela nossa lei maior. Em contrapartida Silva e Silva (2012), expõe teóricos que consideram a ideia de educação integral implícita na Constituição Federal de 1988, quando a mesma afirma que a educação visa o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205). Dessa forma, os autores consideram as iniciativas de políticas públicas para educação integral com algumas “facetas” e surgindo como promessa do governo federal na tentativa de garantir o direito à proteção à criança e ao adolescente, proteção que está afirmada na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.060/90) e na Lei de Diretrizes de Base da Educação Integral (9394/96).

Darcy Ribeiro (1996) considerava a LDB uma conquista oriunda de lutas políticas progressistas. A lei se fazia necessária para que reorganizasse o então sistema educacional brasileiro e garantisse o cumprimento das suas funções, possibilitando assim, “o ensejo, de corrigir, ainda que parcialmente” a deformação que compunha o contexto educacional brasileiro (RIBEIRO, 1996, p. 187). A partir dessa proposta de reorganização legal no campo educacional nacional Silva e Silva (2012, p. 12) mencionam que a LDB além de considerar a previsão de “ampliação progressiva da jornada escolar para o regime de tempo integral” propiciando que experiências com ideários de educação integral fossem vivenciadas. A LDB também conseguiu estabelecer a Educação Infantil como um direito da política educacional deixando de ser vinculada à política de assistência social, configurando a criança (de 0 a 5 anos) o sujeito de direito.

O cenário brasileiro apresentou diversas iniciativas de educação com perspectiva integral, tendo como pioneiras cinco escolas criadas em 1934 por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro; em 1950 o mesmo educador criou as Escolas Parques em Brasília; no período de 1983 a 1986 e de 1991 a 1994 Darcy Ribeiro criou, no Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, que mais na frente serviram de modelos para implementação dos CAICs. Em São Paulo, entre os anos de 1986 e 1993 foi implantado o Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC. Por fim, em 1991, iniciando como CIEPs e pela primeira vez ofertado pelo governo federal, foram criados os Centros Integrados de Atendimento à Criança e ao Adolescente – CIACs, que depois da renúncia do presidente, em um novo projeto governamental, passou a ser denominado Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC. No período recente de nossa história, em 2007 e 2009,

foram criados novos programas nacionais de indução do ideário de Educação de Tempo Integral, associada a perspectiva de assistência social e a ampliação do tempo escolar: Programa Mais Educação (SILVA; SILVA, 2012) e Programa Ensino Médio Inovado (SILVA, 2016).

O distanciamento entre os modelos educacionais presentes no Brasil com as teorias e projetos progressistas na educação integral torna ainda mais desafiador constituir uma educação nos parâmetros de integralidade. A educação integral além de propor compreender o sujeito em todas as suas dimensões, considera a formação do sujeito enquanto componente social/coletivo, trata da “possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer” (GADOTTI, 2009, p. 89). Sendo assim, a educação integral não é restrita a educação formal, mas, possibilita que atendimento nas diversas dimensões e necessidade da condição humana sem restringir o sujeito ao desempenho intelectual.

Se por um lado negamos à escola um papel de protagonismo na formação integral dos sujeitos, contestando que a escolarização seja único espaço que desenvolve as capacidades do indivíduo, por outro, destacamos a importância da contribuição que o espaço escolar tem. As práticas pedagógicas são elementos indispensáveis na formação dos sujeitos sociais que somos, permite que novas perspectivas de formação humana possam desabrochar, além de possibilitar trocas de saberes e ampliação na formação do humano. Numa perspectiva de educação integral as práticas pedagógicas devem estar alinhadas ao interesse do aperfeiçoamento do gênero humano, portanto, tem como condição ímpar distanciar-se de norteadores que assegurem medidas de desigualdade “econômica, política e cultural entre os homens” (SILVA, 2016, p.60).

Como vimos, a proposta de educação integral, numa perspectiva progressista, está para além dos muros de uma instituição escolar. Conseqüentemente, todos os espaços que o indivíduo compõe existe um processo educativo. Logo, a formação que esses espaços possuem devem possibilitar uma formação de dignidade e humanização e, quando mencionamos dignidade humana falamos daquilo que na condição de humanos necessitamos e produzimos – alimentação, moradia, descanso, arte, diversidades de cultura, esporte. A amplitude e o desafio de constituir a educação integral apresenta-nos a disparidade que existe nas condições reais entre as classes sociais, isto se dá, pois, dependendo da classe social a escolar é o único meio de acesso a arte, ao esporte, ao lazer, e a diferentes culturas.

De modo que, não é possível que a educação integral tenha pleno desenvolvimento dentro de um modelo sistêmico promotor de desigualdade social. Portanto, não há relação

entre uma proposta de educação integral numa sociedade capitalista que tem como prioridade a supremacia econômica instaurando uma profunda desigualdade social. Divergem, pois a formação integral aos moldes neoliberais norteadores de uma educação “[...] que busca incessantemente o lucro, o estímulo à competição, a eficiência com a máxima economia de recursos – não importando os meios para se alcançar os fins, a meritocracia e a lógica mercantilista [...]” (GADOTTI, 2009, p. 8).

A proposta de formação omnilateral em Marx considera o pleno desenvolvimento do sujeito valorizando suas potencialidades possibilitando o aperfeiçoamento do gênero humano (SILVA, 2016), opõe-se radicalmente a formação unilateral, esta, baseia-se em valores relacionados à competitividade, ao individualismo, proporcionando ao homem uma condição de alienação (JULIO, 2008). Para Manacorda (2010), a ação pedagógica baseada na omnilateralidade tem uma “perspectiva que une, ainda que num rápido aceno, fins individuais e fins sociais, homem e sociedade” (p. 42), para o autor o critério tipicamente marxiano é:

[...] a imprescindível necessidade que une o livre desenvolvimento do indivíduo ao livre desenvolvimento de todos, a união, a conexão dos indivíduos, a necessária solidariedade do desenvolvimento individual e social (MANACORDA, 2010, p. 151).

O homem omnilateral se desenvolve enquanto sujeito, mas também enquanto coletivo constituindo-se homem histórico. Com ponto de vista semelhante, Gadotti (2009) apresenta como base da omnilateralidade o conceito da integralidade, ou seja, a ideia de constituir uma formação completa e não fragmentada. A partir da concepção de completude do homem, uma proposta de oferta de práticas de educação integral para classe trabalhadora compreende em interligar aspectos como a cultura, a saúde, assistência social.

A formação de educação integral culminou na necessidade de um reforço de políticas de educação em tempo integral. Para Silva e Silva (2012) a concepção de educação integral, para crianças no Brasil, de modo geral, como política estatal, possui um caráter protetivo ao garantir aos filhos da classe trabalhadora um espaço institucional de proteção e cuidados básicos, enquanto os pais cumprem a jornada de trabalho. Assim, o tempo escolar ampliado e a concepção de educação integral estão definidos, nas políticas educativas brasileiras (1990-2000), como instrumentos de proteção à violência e de inclusão social.

Das medidas articuladas em torno da proposta de educação integral no Brasil teve destaque a proposta de jornada ampliada, ou seja, educação de tempo integral. Considerando o fato da jornada ampliada, ou o contraturno, como também é chamado, não ser garantia de uma educação integral, Gadotti (2009) leva-os a refletir: em que consiste a necessidade de manter as crianças num contra turno escolar? De acordo com o professor, de fato algumas

medidas na ampliação do tempo escolar carecem de maior atenção, tanto que tem surgido como proposta política,

Entendemos o tempo integral, como prevê a LDB, como um **direito de cidadania**. É um direito dos pais que trabalham. As mães que trabalham têm o direito de deixar seus filhos pequenos em creches e escolas de educação infantil enquanto elas trabalham. É também um direito das crianças terem acesso a um conjunto de bens e serviços que a sociedade moderna pode lhes oferecer. *Todos nós sabemos* que a **exiguidade do tempo** que a criança passa na escola é uma das causas do seu baixo rendimento escolar (GADOTTI, 2009, p. 35, grifo do autor).

Para Silva (2016, p. 97), a ampliação do tempo escolar nas escolas pode ser considerada um “um avanço porque retoma, mesmo de forma restrita, a discussão de que as problemáticas surgidas nos processos de ensino-aprendizagem, não estão relacionadas unilateralmente com as potencialidades individuais do sujeito aprendiz”. A autora ainda destaca que a discussão do contraturno não se restringe ao Brasil, diversos países utilizaram como “estratégia técnica e política para melhoria da educação básica ofertada, de modo geral, às comunidades mais pobres”, de maneira que, no decorrer dos anos 1990 foi tomando espaço em países latino-americanos, passou a ser recomendação pela Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A discussão sobre políticas de ampliação da jornada escolar leva-nos para um elemento importante, os sujeitos e a realidade que eles pertencem,

[...] é preciso lembrar que os alunos das escolas públicas ainda serão, na maioria, precedentes de família pobre, cujo pai e a mãe vivem em condições de subemprego, trabalho informal ou desempregados. Residem em bairro e comunidade desprovidos de condições estruturais mínimas como o fornecimento adequado de água, esgoto, energia e transporte (SILVA, 2016, p. 99).

Logo, a proposta de jornada ampliada surge como tentativa de melhorar a qualidade das redes de ensino, mas é indispensável atentar para o fato do que já dissemos, a não fragmentação do sujeito. É preciso que “outras políticas que promovam a melhoria das condições de trabalho, moradia e de acesso ao patrimônio cultural aos familiares dos estudantes”, assim, as políticas de ação afirmativas, que visa o enfrentamento das desigualdades sociais se consolide, propiciando solidez também ao sistema de ensino e não mais meras “experiências-modelo que servem como vitrine para captação do apoio popular aos regimes políticos temporários, como os mandatos governamentais da maioria das repúblicas democráticas latino-americanas” (SILVA, 2016, p. 99).

Na análise sobre implantação de tempo integral nas escolas públicas Maurício (2002, p. 120) lembra que os CAICs surgiram como projeção dos Centros Integrados de Educação

Pública CIEPs⁸, destaca as críticas mais incisivas que o programa recebeu, como os “aspectos populistas/clientelista, revelando preocupação eleitoral maior que pedagógica” bem como “o caráter excessivamente assistencial da proposta que desloca a função social da escola”. Também Gadotti (2009, p. 42) avalia a tentativa de educação integral no sistema de ensino brasileiro, reafirmando a crítica em cima do caráter eleitoreiro, acrescentando para a importância de políticas públicas para educação que solidifiquem em suas comunidades,

[...] a educação integral foi, no Brasil, concebida tanto como **projeto especial** quanto como **política pública**. Os projetos especiais foram muito criticados pelos educadores porque não alcançavam a totalidade dos sistemas educacionais; eram, por vezes, eleitoreiros e, na maioria dos casos, não passaram de projetos episódicos que não foram continuados. Podiam ser bons exemplos, mas faltava-lhes a escala. A escala só é alcançada por meio de uma política pública continuada. A questão que se coloca é saber até que ponto essas novas experiências, essas inovações educacionais estão realmente enraizadas nas comunidades, para que a sua continuidade seja garantida (grifo do autor).

Darcy Ribeiro, um dos maiores idealizadores e militante pela educação pública brasileira, em resposta às críticas das concepções que deu origem aos CAICs apresenta-nos uma longa reflexão,

Nosso objetivo, hoje, no Rio de Janeiro, é criar a escola pública que o Uruguai tem desde 1850. Ali, como na Argentina e no Chile, como no mundo inteiro, a escola pública é uma escola de dia completo. A criança entra às 8 da manhã e sai às 4 da tarde. Pela primeira vez se faz isso no Brasil: no Rio de Janeiro. Brizola faz uma revolução educacional? Revolução nenhuma! Ou apenas uma revolução arcaica. Fazemos simplesmente o que o mundo faz há muito tempo. Ora, a criança brasileira não é feita de gênios, devíamos saber. As nossas, como todas as demais, não podem aprender em escolas de três turnos que dão de fato duas e meia, três horas de aula. Até escola de quatro turnos eu encontrei no Rio de Janeiro. A questão que estou colocando, exemplificativamente, não é de educação. Quero é demonstrar o quanto essa sociedade nossa é perversa com o seu povo. No plano alimentar, sabidamente, a situação é ainda pior. A fome aí está, crônica, esfomeando metade dos brasileiros. A propósito, a primeira coisa que tivemos de fazer no Rio de Janeiro, ao assumir o governo, foi dar uma boa merenda nas escolas: um prato de comida, arroz, feijão e carne a todo aluno da escola pública. A escola não é lugar de dar comida, isto é assistencialismo, diria algum alienado. Deveríamos dar emprego. Talvez seja verdade. Ocorre, porém, que enquanto não se consiga atingir essa meta do pleno emprego – só alcançável no plano federal - não poderemos deixar a criança do Rio morrer de fome ou de prostração (RIBEIRO, 2018, p. 120).

Mais que as críticas ao projeto, o incômodo é o Brasil que Darcy denuncia. O educador escancara o cenário nacional – da fome, do desemprego e de uma educação incapaz de formar seu próprio povo, e evidencia a urgência de aplicar medidas com efeito transformador.

⁸ Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), construído na primeira gestão (1983-1987) do Governador Leonel Brizola no Rio de Janeiro, “retomaram o projeto de escolas pública de tempo integral de AnísioTeixeira, com o fim de oferecer educação integral à criança”. Os CIEPs eram “complexos escolares que incluem gabinete médico e odontológico, bibliotecas, quadras de esportes, refeitório etc. O projeto arquitetônico é do arquiteto Oscar Niemeyer. A proposta pedagógica, elaborada por Darcy Ribeiro” (GADADOTTI, 2009, p. 24).

Para Freire (2003, p. 16), as políticas assistencialistas possuem uma relação de “massificação”, domesticando o ser humano ao ponto de “conservar o homem brasileiro de braços cruzados, como se pudesse ser ele ou continuar a ser simples expectador do processo histórico nacional”. A distorção da visão dos problemas estruturais proporciona uma crescente nas disputas políticas, como por exemplo, com os programas como CIEPs que causou dicotomias entre defesa e reprovação, uma polarização que teve efeito midiático levando a população a descreditar nos centros, o que mais tarde influenciou na concepção sobre os CAICs (MAURÍCIO, 2002).

Nos dois casos as interrupções precoces refletem o quanto temáticas relevantes são por vezes utilizadas como ferramentas de politicagem, afetando diretamente a educação, pois, na medida em que se troca o governo se abandona o programa já existente. O efeito politiquero causa do lado de quem implantou triunfo para manutenção de poder, enquanto para opositores as narrativas de desqualificação ganham forças. Acenando uma postura de disputas, que muitas vezes não considera a possibilidade da relevância do projeto ou mesmo o amadurecimento que pode consolidar uma proposta educacional para nação. Outra fragilidade que precisa ser superada é quando ocorre alternância de poder, pois abandona-se uma proposta já em andamento, implementando “um novo programa”, promovendo ineficiência nas políticas públicas, desperdiçando dinheiro público, investimento de tempo, desrespeitando o envolvimento de uma comunidade, sobretudo, não permitindo que determinado programa tenha tido tempo de mostrar resultados para ser reformulado em suas falhas e alimentado nos seus acertos.

É preciso lembrar que os CAICs não propuseram apenas educação escolar. O programa propunha garantir direitos de áreas diversas à criança – como alimentação, saúde, esporte, cultura. Ainda na sua primeira versão – como CIAC, a tônica dos CIACs segue a perspectiva de instituir à criança como sujeito de direito: [...] como um esforço racional para promover o bem-estar da criança e do adolescente, conferindo a mais absoluta prioridade aos seus direitos, a sua sobrevivência, à sua proteção e ao seu desenvolvimento (PROJETO MINHA GENTE, 1992, p. 2). Após as modificações no cenário político e já com nova nomenclatura de CAIC, o discurso de integralidade do programa foi mediado com a expressão “atenção integral”, definido e apresentado como:

O Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - PRONAICA é entendido como um conjunto de ações básicas de caráter sócio-educativo, **orientadas pela Pedagogia da Atenção Integral**, que se desenvolve por meio de atividades específicas, gerenciadas de forma integrada, em ambientes previamente planejados, preparados e organizados - as Unidades de Serviços/U.S. Cada U.S. operacionaliza oito Subprogramas de caráter finalístico, voltados à especificidade do

desenvolvimento da criança e do adolescente em suas diferentes fases, bem como às situações peculiares da família e ao contexto sócio-cultural: Proteção Especial à Criança e à Família; Promoção da Saúde da Criança e do Adolescente Educação Infantil (creche e pré-escola); Educação Escolar; Esportes; Cultura; Educação para o Trabalho; Alimentação (PRONAICA, 1994, p. 7).

O ideário do CIAC buscou “criar uma nova relação de troca entre o saber universal e científico da escola e o saber das camadas populares, produzido na luta pela sobrevivência” (RIBEIRO, 2018, p.80). O programa consistiu ainda em apresentar uma projeção do campo educacional sob orientação pedagógica da “Atenção Integral”, reforçando o sentido de proteção à criança considerando seu contexto socioeconômico. Conforme Silva e Silva (2012), a proteção social tem como um dos elementos primordiais a compensação das desigualdades socioeconômicas inerentes do capitalismo,

As desigualdades socioeconômicas que geram pobreza e exclusão, próprias da sociedade capitalista, engendram a falta de proteção social. Dessa forma, a proteção social deve ser parte fundamental da implantação da educação Integral pra que haja garantia de vida digna e inclusão social sem as quais não haverá condições para o exercício da cidadania (FARIA, 2010, p. 32 *apud* SILVA; SILVA, 2012, p. 25).

Então, sendo a proteção social uma condição da Educação Integral consideremos a escola como um dos eixos da Educação Integral no Brasil. Assim, pensar a educação integral implica considerar o sistema de ensino, em especial da escola pública, por ser ela, muitas vezes, o espaço para atender a demanda de formação dos filhos da classe trabalhadora.

CAPÍTULO 3

O PERCURSO DA PESQUISA EM ALAGOAS: a difícil produção das fontes

Parte da pesquisa do CAIC/UFAL ocorreu através de visitas recorrentes na própria instituição. Através dessas visitas foi possível conhecer parte da estrutura física do Centro, também conhecemos duas professoras que trabalharam na instituição desde o tempo em que era CAIC (período de 1993) até os dias atuais. Essas professoras consentiram em contribuir com nosso estudo, por meio da realização de entrevistas. Esse foi um momento enriquecedor, pois, além de possibilitar a construção de suas memórias individuais das professoras, também compartilharam conosco registros fotográficos, e indicações de sujeitos que poderiam nos ajudar com a produção de outras narrativas (fontes orais) ou mesmo disponibilizar outros tipos de fontes materiais (fotografias e documentos institucionais). No decorrer das entrevistas, outros nomes de pessoas que atuaram no CAIC UFAL foram surgindo, o que nos possibilitou identificar possíveis sujeitos para estudo.

De acordo com Thompson (1992, p. 22), a História Oral pode ser um recurso enriquecedor nos estudos historiográficos, podendo “ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação”. Construída em torno de pessoas, a História Oral possibilita que a história seja extraída do próprio meio que se desenvolveu, pois passa a ser narrada a partir de sujeitos que construíram a história. a História Oral ao considerar “a evidência oral também pode ser utilizada para ampliar sobre acontecimentos específicos da história” vivenciados pelos sujeitos (THOMPSON, 1992, p. 122). No estudo desenvolvido, uma das entrevistadas aponta como as crises políticas do governo federal inviabilizou a continuidade do CAICs no cenário local e como os sujeitos tentaram modificar as condições postas para dar continuidade ao projeto que tinha um caráter nacional, mas tinha uma necessidade e importância de âmbito local muito maior.

A pesquisa contou também com jornadas constantes no Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas e no Arquivo Público de Alagoas para acessar matérias sobre os CAICs divulgadas por parte da imprensa Alagoana da década de 1990. Esse momento corresponde ao começo da pesquisa (2018), que se desenvolveu juntamente com o pesquisador Francisco Tenório. Na verdade esse período foi indispensável para me desenvolver como pesquisadora. O material coletado foi analisado e devidamente catalogado.

É preciso pontuar que o CAIC-UFAL não tinha acervo documental que fosse acessível a nossa pesquisa. A escassez de fontes materiais na escola evidenciou a necessidade de buscar

outras instituições para identificação de documentos e produção de fontes. Como o CAIC Jorge de Lima tem uma relação direta com a Universidade, iniciamos nossa pesquisa no acervo documental do CONSUNI/UFAL. Sendo analisadas as Atas de reuniões dos CONSUNI/UFAL dos anos de 1992 até 1995⁹. Após análise, digitalizamos as Atas que tratavam da temática pesquisada e também produzimos um catálogo documental com esse material¹⁰.

A medida que o estudo foi sendo desenvolvido, para compreendermos parte da história da educação de Alagoas, consideramos necessário ampliar a investigação em outros CAICs. A escolha de quais CAICs iríamos investigar ocorreu dentre as condições materiais possíveis. O CAIC do Bio possui localização próxima ao CAIC – UFAL, permitindo a ida das pesquisadoras na própria instituição regularmente. Também, inicialmente tivemos bom acolhimento e aparente disponibilidade de decorrer a pesquisa. Outro elemento significativo para seleção de qual CAIC investigar foram as informações adquiridas no processo das idas às instituições no decorrer da pesquisa. Informações produzidas por funcionários das secretarias, que narravam situações ocorridas e possibilidades de encontrar material na própria instituição foram muito importante. Como diz Saviani (2006), a fonte é a gênese do processo investigativo, portanto, tínhamos expressiva vontade para conseguir material que pudéssemos analisar e assim avançar com a pesquisa.

Como o processo de pesquisa demanda disponibilidade de recorrentes idas à instituição, o CAIC do Bio possibilitava uma logística favorável para que estivéssemos à disposição do tempo e colaboração dos sujeitos da escola que se disponibilizassem a contribuir como nossas buscas. Ocorreu que, na primeira visita presencial ao CAIC do Bio, fomos recebidos pelo responsável da escola, apresentamos nosso projeto de pesquisa, nos apresentamos na condição de estudantes e pesquisadoras pela Universidade federal de Alagoas, tivemos uma resposta calorosa e receptiva, deixando alinhado a nossa data de

⁹ Solicitamos as atas a partir do ano 1990, mas não tinha no acervo do CONSUNI, como também não tinha Ata que correspondesse ao ano de 1996.

¹⁰ Os catálogos são o resultado do projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Iniciação Científica PIBIC (2017-2019) com o título: *A HISTÓRIA DO ENSINO DE TEMPO INTEGRAL EM ALAGOAS (1992-2012): um estudo dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs)*. Os catálogos foram organizados em três temáticas. O primeiro com os Periódicos, que foram coletados nos acervos do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas e do Arquivo Público do Estado de Alagoas, de autoria Francisco Tenório da Silva e colaboração de Gabriela Twyza Leite Bessa Guedes e com a coordenação e orientação da Profa. Dra. Andrea Giordanna Araújo da Silva. O segundo com as Atas coletadas no Conselho Universitário da UFAL, cuja autoria foi de Gabriela Twyza Leite Bessa Guedes, a colaboração foi realizada por Cristiane Cardoso dos Santos Silva e a coordenação e orientação foi realizada pela Profa. Dra. Andrea Giordanna Araújo da Silva. O terceiro material corresponde a transcrição de todas as entrevistas realizadas para pesquisa, tendo como autoria Gabriela Twyza Leite Bessa Guedes, colaboração de Francisco Tenório da Silva e a coordenação e orientação também da Profa. Dra. Andrea Giordanna Araújo da Silva.

retorno. Porém, após nosso primeiro encontro voltamos a instituição mais nove vezes, todas às vezes foram previamente combinadas com os responsáveis da escola. Além das visitas presenciais, enviamos e-mails e trocamos mensagens pelo contato telefônico que nos foi passado e autorizado, mas, como resposta apenas o Projeto Político Pedagógico da escola nos foi concedido.

Paralelo às visitas na instituição dedicamo-nos também nas Secretarias, tanto do Estado como do Município. O percurso foi semelhante ao já citado acima. No primeiro momento, ao chegarmos na Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, em maio de 2019, nos apresentamos e esclarecemos nosso objetivo de estudo, fomos atendidas, e marcamos a data do nosso retorno. Nesse retorno, conversamos com o responsável pela organização dos documentos e por solicitação dele, retornamos em outro momento, pois eles nos pediram para que aguardássemos que ele faria essa busca e caso encontrasse documentos sobre os CAICs, ele entraria em contato conosco, por telefone. Após pouco mais de um mês, mesmo sem retorno do telefonema, voltamos à SEDUC, tendo como resposta obtida a inexistência de documentos que registrasse qualquer informação dos CAICs em todo o Estado de Alagoas. Sendo assim, na impossibilidade do acesso a documentos oficiais para produção da memória histórica dos CAICs em Alagoas, e considerando os poucos registros disponíveis nas instituições, optamos por considerar como fontes fundamentais deste estudo os relatos orais dos sujeitos que participaram do processo de instauração e funcionamento do CAIC UFAL.

Para Saviani (2006, p. 30), nas fontes consta o suporte da construção historiográfica. As fontes “enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história” do objeto estudado. Ao tratar de uma instituição pública o autor acrescenta: “[...] se o objeto é a história da escola pública, as fontes oficiais não deixarão de ter relevância” (SAVIANI, 2006, p. 30), contudo, para construção da história das instituições é considerado todos os tipos de registros “dos mais variados tipos, que podemos encontrar e que, de algum modo, possam nos apresentar indícios que nos permitam compreender a história das instituições escolares”. Nesses registros podem ser encontradas distintas narrativas, entre elas “transformação ou a ruptura” vivenciada nas instituições.

No entanto, como mencionamos acima, ao tentar encontrar materiais que registrasse a história do CAIC do Bio obtivemos retorno apenas do PPP da escola e algumas matérias noticiadas pela imprensa local sobre a aprovação dos centros em Alagoas (entre eles, o do bairro do Benedito Bentes) no jornal da época. A Escola Estadual Dr. José Maria de Mello –

conhecida como “CAIC do Bio”, foi inaugurada um ano depois do CAIC-UFAL, em 25 de junho de 1994, mas, não teve a implantação dos subprogramas que um CAIC ofertava,

Antes de se tornar escola, era desenvolvido neste espaço um projeto do governo federal, foi em 25 de junho de 1994, que o presidente Itamar Franco juntamente com o Ministro da Educação Murilo de Avelar Angel e o Governador do Estado de Alagoas Geraldo Bulhões inauguraram o projeto denominado de CAIC = Centro de Atenção Integrada à Criança¹¹, **mas a obra só foi concluída na gestão do governador Ronaldo Lessa**, e sua finalidade era atender, promover, integrar as crianças carentes da comunidade e estender o atendimento aos pais através de pequenos cursos profissionalizantes.

A partir de 1998, o governador Ronaldo Lessa transformou o CAIC em uma escola, Escola Estadual Dr. José Maria de Melo [...] (ESCOLA ESTADUAL DR. JOSÉ DE MELO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p. 10, grifo nosso).

A única menção que o documento apresenta vínculo entre a instituição e o projeto do CAIC está no texto citado acima. Tendo em vista que as atividades inerentes ao CAIC não foram efetivadas, o documento em suas 37 páginas remete apenas a estrutura física, e a demarcação temporal estabelecida a partir de figuras políticas. Inaugurada em 1994, mas, concluída apenas na gestão do governador Ronaldo Lessa e na condição de escola Estadual. Ronaldo Lessa foi Governador do Estado de Alagoas no período de 1999 a 2006¹². Após quatro anos de inaugurada é que a instituição iniciou suas atividades, mas, como escola. Recuperar a memória dessa instituição foi um obstáculo tanto pela escassez de documentos oficiais, como pela negativa de acessar o acervo da instituição¹³, inviabilizando fluidez da pesquisa e possíveis relatos orais que constituísse registros de possíveis vivências da instituição.

Também nos Municípios de Arapiraca e do Pilar foram construídas e inauguradas estruturas arquitetônicas dos prédios CAICs,

O governador Geraldo Bulhões e o secretário do Meio Ambiente, Flavio Perri, inauguraram, ontem em Arapiraca, o primeiro Centro Integrado de Apoio à Criança de Alagoas. Na hora da inauguração do Ciac, o presidente Fernando Collor interrompeu uma reunião e através de linha privada, falou diretamente de Brasília com Bulhões e se seu representante na solenidade. A mensagem de Collor, amplificada foi ouvida por centenas de pessoas presentes ao complexo educacional. Emocionado o presidente destacou o Ciac de Alagoas e transmitiu a sua satisfação em realizar um grande sonho de atender as aspirações das crianças mais sofridas,

¹¹ A escrita seguiu fidedigna ao documento da escola. No Projeto Político Pedagógico não contempla a categoria Adolescente presente na nomenclatura oficial do programa.

¹² Informações no site Câmara dos Deputados: <https://www.camara.leg.br/deputados/178845/biografia>.

¹³No nosso primeiro encontro com o responsável pela instituição, apresentamos o objetivo da pesquisa e perguntamos se seria possível acessar o acervo de documento da escola. Ficou acertado que iríamos para escola, e na presença de um algum funcionário da escola seria separado uma quantidade de pastas, para cada visita nossa. Ao concluir o trabalho, organizaríamos todo material para só depois pegar outra quantidade de documento. Levamos luvas, óculos, máscaras, para acessar e manusear, com todo cuidado técnico, os documentos institucionais. No entanto, fomos nove vezes à escola, mas, ou não tinha um responsável, ou estavam ocupados, sem poder nos receber.

que não tinha acesso a uma escola de tal porte (GAZETA DE ALAGOAS, 01 de agosto 1992, p. A-1).

Inaugurado no dia 31 de julho de 1992 o CAIC de Arapiraca teve destaque pela mídia local. Destarte, o CAIC de Arapiraca juntamente com o Mossoró-Natal foram os primeiros do Nordeste a ser inaugurados. Na ocasião, estavam presentes o então governador Geraldo Bulhões e o secretário do Meio Ambiente, Flavio Perri (GAZETA DE ALAGOAS, 01 de agosto 1992). Outra matéria apresentada pelo Jornal de Alagoas veicula algumas questões relacionada ao Centro de Arapiraca e sua implementação,

O primeiro Ciac do Nordeste a ser inaugurado dia 31 em Arapiraca, 142 Km de Maceió, foi umas obras mais rápida já vista no Estado. O Centro Integrado de Apoio à Criança, um arrojado projeto do Governo Federal apontado como a redefinição educacional no País, teve apenas cinco meses de construção e, embora esteja praticamente concluído está sem paternidade. **Faltando poucos dias para ser entregue a população de um dos mais importantes pólos econômicos nordestinos, até agora não se chegou à solução sobre quem vai administrar a unidade de ensino.** A obra foi edificada próxima à prefeitura municipal e ocupará uma área de 4 mil metros quadrados, com capacidade para 1.500 alunos. O Ciac terá 24 salas de aula para o primeiro grau, além de posto de saúde, biblioteca comunitária, creche com 960 metros quadrados para atender a 160 crianças, uma escola para alunos de 7 a 14 anos, ginásio coberto, centro de puericultura e alojamento. A indecisão sobre quem vai administrar o Ciac já preocupa o prefeito José Alexandre, mesmo que seja seu município o primeiro a ser beneficiado com a obra no Nordeste. **O Governo Federal somente se compromete com a instalação dos centros de ensino, sendo a responsabilidade dividida entre a prefeitura e a Secretaria de Educação.** A montagem do Ciac arapiraquense começou nos primeiros dias de maio deste. As peças utilizadas foram do tipo “flexibilidos” com uso apenas um terço concreto armado. Para o prefeito José Alexandre “é uma obra que está à altura dos arapiraquenses, **lembrando ainda que ela foi uma demonstração evidente do presidente Fernando Collor para com povo da cidade**”. Ele garantiu que dará toda a assistência ao Ciac, entretanto não adiantou como e quem administrar a obra, vista como carro-chefe eleitoral do Governo Federal (JORNAL DE ALAGOAS, 22 de julho, 1992, p. A-8, grifo nosso).

Diferentemente da velocidade e eficiência que a construção física seguiu, as questões de ordem administrativas ainda não estavam definidas. A matéria trata ainda do efeito eleitoral nas relações de implementação do Centro no município de Arapiraca e a maneira parcial e politicamente interessada como o então presidente Fernando Collor se coloca.

Quanto ao CAIC do Pilar também dispomos de poucas fontes. Ao visitarmos a instituição, fomos recebidos pelo diretor da escola que disponibilizou o Projeto Político Pedagógico (2008). Mas, também não possuía nenhum outro registro que rememorasse a história da instituição na sua possível condição de CAIC. Ao sermos recebidas, o diretor e coordenador convidou-nos para conhecer o espaço físico da escola e apresentou-nos possíveis nomes de sujeitos (uma professora e um deputado que teriam relatos do período da implantação) moradores do município que pudesse contribuir com relatos orais. Voltamos no município do Pilar mais três vezes para tentarmos entrevistar esses sujeitos, não conseguimos

encontrar nenhum ex-funcionário do Centro, mas, encontramos o ex-deputado, Sr. Suassuna¹⁴, que prontamente nos recebeu em seu estabelecimento de trabalho e agendou o dia para nos conceder uma entrevista¹⁵.

Semelhante ao CAIC do Bio a Escola Municipal de Educação Básica Professor Arthur Ramos – o “CAIC do Pilar” só apresenta uma informação que liga a instituição ao seu projeto inicial,

A escola Municipal de Educação Básica Professor Arthur Ramos, foi inaugurada no ano de 1993 durante o governo de Itamar Franco; **era conhecida como CAIC** (Centro de atenção integral à Criança) que objetivava atender a criança em tempo integral, ficando sob responsabilidade do governo estadual. A mesma foi municipalizada no ano de 2002, pelo decreto nº 246/2002 [...] (ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSOR ARTHUR RAMOS, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2008, s/n, grifo nosso).

A menção que o documento escolar apresenta “era conhecida como CAIC” aplica-se como uma demarcação de que a instituição nunca tenha sido um CAIC. Como os documentos não apresentam mais informações sobre a instituição educativa, mais uma vez recorreremos aos jornais como fonte de análise:

Nesta cidade ainda não se sabe quando funcionará o Centro de Apoio e Incentivo a Criança (Ciac), apesar dos vários contatos mantidos pelo Prefeito Mario Fragoso com o secretário de Educação Isnaldo Bulhões, objetivando o funcionamento do educandário inaugurado alguns meses. Localizado na Chã do Pilar o bairro mais populoso da cidade, o Ciac foi construído com a finalidade de atender a cerca de 400 crianças, **porém apesar de inaugurado, o Centro encontra-se abandonado, cercado de mato, já sendo conhecido pela população como “elefante branco”**. O Ciac ocupa uma área de dois mil metros quadrados e é dotado de toda infraestrutura com 18 salas (para diretoria, ensino e lazer) quadra de esporte, cantina e outras dependências, além de ampla área para estacionamento – “Meu maior desejo é ver o Ciac funcionando, atendendo as crianças carentes do Pilar”. Disse o prefeito Mario Fragoso (JONAL GAZETA DE ALGOAS, 31 DE OUTUBRO DE 1993, p. B-7, grifo nosso).

Entre as narrativas que a mídia apresentava sobre o CAIC do Pilar consta a ausência de uma programação para um prédio que apesar de construído e inaugurado ainda não se tinha uso institucional. Um elemento em comum sobre as essas instituições é exatamente o uso social do nome CAIC, pois, mesmo nos casos do Benedito Bentes e do Pilar, em que não há registro de atuação dos subprogramas, ainda na atualidade, são chamados pela comunidade de CAIC, evidenciado impacto do discurso político dos anos 1990, materializado (simbolizado) na arquitetura e nos espaços específicos que seriam reservados à atenção integral.

¹⁴ “O que é muito difícil é você vencer a injustiça secular, que dilacera o Brasil em dois países distintos: o país dos privilegiados e o país dos despossuídos” Ariano Suassuna (2007). A escolha por esse artista e professor, é por tornar os encontros com ele (hoje através da sua arte e dos registros de suas palestras) mais leve e repleto de risos espontâneos, por sua valorização à cultura nordestina e sua intelectualidade através do humor.

¹⁵ Esse foi um dos momentos de frustração por parte das pesquisadoras/entrevistadoras (Gabriela Twyza Leite Bessa Guedes e Cristiane Cardoso dos Santos Silva), pois, a entrevista foi gravada por um smartphone, mas antes de salvar a entrevista, o aparelho apresentou um problema perdendo todos os arquivos.

CAPÍTULO 4

O CAIC/UFAL

“[...]decepção foi não ver esse projeto ter resultados concretos. Não colheu, entendeu? A Universidade não colheu [...]” Professor Paulo, 2018

Como descrito nos capítulos anteriores, o cenário brasileiro do período de implantação do CAIC era de extrema pobreza. A situação do Nordeste, mais especificamente de Alagoas, era humanamente precária,

No levantamento feito pelo IBGE, o Nordeste figura como a região de pior situação. São 76% da população infanto-juvenil em situação de miséria. Estados como Piauí, Paraíba e Alagoas disputam a primeira classificação entre os mais pobres e miseráveis do País. Menos da metade da população de crianças e adolescentes (54,1%) mora em residência com as condições de saneamento adequadas – rede de abastecimento de água e instalação sanitária. Em favelas como a Vila Brejal (Maceió) a situação é comparável as piores favelas das grandes cidades. E lá, onde existe o maior índice de mortalidade infantil. O relatório divulgado pelo IBGE mostra ainda que em 52% de violência infantil-juvenil a agressão parte de pessoas conhecidas das vítimas. Em 27% dos casos a violência vem de desconhecidos, em 18% de parente e em 3% dos casos por policiais. A análise dos entrevistados por sexo mostra que os meninos (4,7%) sofreram mais agressões por policiais do que as meninas ((0,3%). Nos casos em que os agressores eram parentes, as meninas (25,6%) foram mais agredidas do que os meninos (13,8%) (JORNAL DE ALAGOAS, MACEIÓ, 16 DE SETEMBRO DE 1992. Ano 83 – nº 213, p. A-9).

Foi neste cenário socioeconômico que foram projetados e implantados os CAICs. Com previsão de construir oito CAICs em solo alagoano, distribuindo para a capital Maceioense três unidades nos bairros de: “Virgem do Pobres (junto ao Papódromo), Tabuleiros (conjunto Benedito Bentes I e II) e no Clima Bom I (Conjunto Osman Loureiro)” e projetando cinco CAICs para os municípios de “Penedo (Planalto) Matias Gomes (Palmeira dos Índios) (São Francisco, Delmiro Gouveia, Pedra Velha e São Sebastião (Centro da Cidade)” e Chã do Pilar e Girau do Porciano” (JORNAL DE ALAGOAS, 14 de outubro de 1992, p. A-5).

Ao realizar análise das fontes coletadas para este estudo, identificamos as expectativas e narrativas construídas sobre os CAICs, para o cenário alagoano, por meio da imprensa alagoana,

O primeiro Ciac do Nordeste e particularmente de Alagoas, deverá estar sendo inaugurado este mês em Arapiraca. O anuncio foi feito pelo prefeito daquele município, José Alexandre depois de contatos mantidos com os engenheiros da obra. O Centro Integrado de Apoio à Criança e ao Adolescente ficará localizado próximo a prefeitura e ocupará uma área de 4 mil m² e terá capacidade para atender a 1.500 alunos. Funcionará com 24 salas de aulas, para o 1º grau; postos de saúde, biblioteca comunitária, creche com 960m² para atender a 160 crianças; uma escola com 1.537 m² para alunos de 7 a 14 anos; ginásio coberto com 947 m²; centro de puericultura com 250 m² e alojamento com 162m². (GAZETA DE ALAGOAS, MACEIÓ, 05 DE JULHO DE 1992. Ano LVIII – nº. 124 p. B-7).

Mesmo sem a mesma cobertura midiática, o CAIC do Pilar recebeu destaque,

Com o início das atividades do CAic Arthur Ramos, na Chã do Pilar, o governo do Estado consolida o funcionamento dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente em Alagoas, através do ensino integrado e beneficiando as comunidades carentes (GAZETA DE ALAGOAS, MACEIÓ, 22 DE MARÇO DE 1994, Ano LIX – nº.22, s/p).

Inaugurado na cidade do Pilar o Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente Artur Ramos, o qual atenderá 880 alunos matriculados na creche, pré-escolar e da 1º a 4º série do 1º grau com programa de educação escolar, proteção especial à criança e à família, promoção de saúde, esporte e cultura e educação para o trabalho (GAZETA DE ALAGOAS, MACEIÓ, 27 DE MARÇO DE 1994, Ano LX – nº. 27 p. A-10).

Sobre o CAIC do Benedito Bentes, encontramos penas de uma notícia nos jornais coletados para pesquisa,

Os moradores do Conjunto Benedito Bentes I e adjacências serão beneficiadas com a construção de uma Ciac, uma escola modelo onde os alunos poderão passar todo o dia, dispondo de atendimento médico, odontológico e recreação e outras atividades. O anúncio foi feito pela primeira-dama como uma forma de gratidão à comunidade local (GAZETA DE ALAGOAS, MACEIÓ, 23 de março de 1992, Ano LVII – nº. 025 p. A-7).

Diferentemente, o CAIC-UFAL dispõe de vasto espaço na imprensa alagoana. Encontramos notícias que tratavam da intencionalidade de se ter um CAIC no Campus da Universidade e da velocidade que o Centro foi construído,

Maceió – Em Maceió o Ciac funcionará no Campus da Universidade A.C. Simões da Universidade Federal de Alagoas. As obras começaram há 15 dias com previsão de conclusão para setembro. A administração do centro será da Ufal que inclusive utilizara seus docentes no ensino às crianças de 7 a 14 anos (JORNAL DE ALAGOAS, MACEIÓ, 22 de julho de 1992. Ano 82 – nº 165, s/p).

E, concluída em outubro do mesmo ano: “Já foram concluídas as obras de construção do Centro Integrado de Apoio a Criança (Ciac), localizado no Campus, A.C. Simões da Universidade Federal de Alagoas – Ufal” (JORNAL DE ALAGOAS, Maceió, 14 de outubro de 1992, Ano 83 – nº 243, p. A-5),



Caic em Maceió tem estrutura mais moderna do país

Fonte: Gazeta de Alagoas, 22 de junho de 1993, p. A-5.

Também foi na imprensa que as narrativas do Reitor da Universidade tiveram destaque, evidenciando as concepções e projeções que a UFAL tinha sobre um CAIC, que seria administrado pela universidade,

Segundo o reitor Fernando Gama, durante encontro com o ministro da Educação, o professor Murílio Hingel **frisou a importância que o Governo Federal está dando a criança**. “Temos que somar esforços para alcançar o objetivo maior da educação, que é a atenção integral à infância”.

Sobre o CAIC da UFAL, disse o reitor da UFAL que a orientação do MEC é “a universidade compreenda que a par de seu mister de oferecer ensino e extensão, **devolva a sociedade o que sociedade nela investe**. Nada é gratuito. Tudo tem um custo. A gratuidade da Universidade significa que ela deva devolver a comunidade o que a comunidade a ela destina.”

Para o reitor Fernando Gama, a integração UFAL e comunidade é uma parceria já em execução desde o primeiro momento de sua administração como proposta de trabalho. E agora, se amplia **pela ampliação dos programas de extensão a nível de comunidade, prefeitura, governo Estadual e a iniciativa privada e demais segmentos representativos da sociedade alagoana**. “Não me canso de repetir, que a UFAL é uma Universidade Federal de Alagoas”. (GAZETA DE ALAGOAS, MACEIÓ, 10 DE JULHO DE 1993. Ano LIX - nº 113, p. A-3. grifo nosso).

A fala do Reitor Fernando Gama discorre desde o reconhecimento, em forma de agradecimento ao governo federal, e aponta para a responsabilidade social que a universidade tinha com a comunidade e, defendeu a importância da parceria ente as esferas públicas com o setor privado.

O CAIC-UFAL estava situado em uma das áreas carentes de Maceió, que concentrava favelas e núcleos habitacionais populacionais. Mas diferentes de outros CAICs, estava locado no Campus Universitário. Ou seja, tornou-se parte de um reduzido grupo de quatro Centros gestado por uma Universidade no Brasil, sendo eles: o CAIC da Universidade Estadual de Ponta Grossa, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, da Universidade Federal do Rio Grande e da Universidade Federal de Alagoas. Assim, o cenário universitário alagoano registrou a existência, no período de 1993-1996¹⁶, no campus Maceió, do CAIC Jorge de Lima¹⁷.

O CAIC Jorge de Lima começou a funcionar em junho de 1993. A inexistência de um projeto com a dimensão do CAIC trouxe para Universidade um desafio, que exigiu por parte

¹⁶ Apesar de todo empenho não foi encontrado Documentos Oficiais que apresentassem alguma informação com encerramento do CAIC – UFAL, nem de desvinculo entre a UFAL e o Centro. De acordo com as narrativas das professoras entrevistadas, o fim do CAIC pode ser considerado no momento em que a Universidade não atua mais no Centro, esse momento é demarcado pela saída do então diretor do Centro e professor da UFAL. Para professora Dandara (2018), o professor e direto “era o direcionamento da UFAL e a proposta de tempo integral do CAIC”. Á partir do momento da sua saída os subprogramas foram suspensos. Sendo assim, consideramos a demarcação temporal correspondente pelos seguintes documentos: Relatório da comissão Especial (1993); Minuta do Termo Aditivo – UFAL (1996), bem como a portaria do FHC extinguindo o projeto.

das pessoas designadas ao trabalho, articularem o desafio que o programa em si tinha juntamente com a velocidade que o cenário político determinava o funcionamento da atividade pública, pois se tratava de um programa do Governo Federal com um presidente em queda da sua popularidade. Assim, o primeiro a ser qualificado para o trabalho no CAIC-UFAL, foi o professor Paulo que era professor da UFAL e foi indicado pelo então reitor Fernando Gama para participar da primeira fase do Curso de Capacitação de Diretores Gerais do CAIC em Brasília no período de 26 a 29 de janeiro de 1993.

Em fevereiro de 1993 numa reunião do Conselho Universitário presidida pelo Reitor da UFAL foi instaurada uma Comissão para “discutir, analisar e propor diretrizes” referente ao CAIC-UFAL (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, RELATÓRIO DA COMISSÃO ESPECIAL, 1993, s/p). Considerando a indicação do Reitor e a formação que o professor Paulo recebeu, a comissão reconheceu o professor Paulo como coordenador dos trabalhos do Centro.

Dada a urgência das demandas e do tempo para inauguração do CAIC-UFAL, a comissão realizou nove reuniões do mês de março até o dia 06 julho. De acordo com o Relatório da Comissão Especial (1993), os documentos norteadores do CAIC “possuíam lacunas graves” com relação ao funcionamento dos CAICs, sendo então, constituídos pela própria Comissão pontos considerados relevantes para o funcionamento do CAIC-UFAL,

1. Definição de diretrizes políticos-educacionais.
 - 1.1 Concepção de educação (em sentido amplo) e de espaço escolar;
 - 1.2 Levantamento do contexto sócio-econômico onde se insere o CAIC-UFAL;
 - 1.3 Formulação de metodologia, currículos e programas.
2. Definição da população atendida ou população-alvo.
 - 2.1 Levantamento de critérios de prioridade para atendimento;
 - 2.2 Prioridade para qual população?
 - população do campus vicinal
 - população da comunidade universitária
3. Função do órgão-gestor, dos órgãos co-gestores, e da comunidade.
 - 3.1 Identificação de Parcerias;
 - 3.2 Compromissos das constituições comunitárias (Associação de Moradores do Tabuleiro e outras).
4. Estrutura Administrativa
 - 4.1 Forma e escolha dos dirigentes (estabelecimento de critérios);
 - 4.2 Número de corpo administrativo.
5. Recursos Humanos (profissional de educação, saúde, lazer, esporte).
 - 5.1 Origem do profissional (UFAL, Redes Estadual e Municipal);
 - 5.3 Exigência de qualificação
6. Recursos Humanos (funcionários técnico-administrativos).
 - 6.1 Critérios e formas de seleção p/ contratação de vigilantes, faxineiros, datilógrafos, jardineiros e outros.
7. Implantação da Biblioteca (Centro de Documentação).

- 7.1 Critérios de contratação do diretor;
 - 7.2 Aquisição de livros;
 - 7.3 Obtenção e programação de recursos tecnológicos (vídeos, computadores e outros).
- (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, RELATÓRIO DA COMISSÃO ESPECIAL, 1993, s/p).

Segundo o mesmo relatório, ao analisar as lacunas, no levantamento prévio dos pontos a serem trabalhados, a Comissão enfatiza a amplitude dos serviços proposto pelo CAIC, reconhecendo a necessidade de especialistas das diferentes áreas de atenção integral que o programa ofertava. Como a comissão não dispunha de especialistas, mas devido às circunstâncias de tempo, a comissão constituiu o que ela chamou de “algumas propostas gerais”.

A velocidade de construção e a magnitude da estrutura física que compunha o Centro foi o suficiente para ampliar as críticas que o programa recebeu. As críticas decorreram ao fato da estrutura arquitetônica ter sido construída sem participação da comunidade, contrapondo-se a uma das orientações do programa,

Então todo mundo começou a dizer, ‘não foi uma irresponsabilidade construir um negócio?’ De fato ficou lá aquele prédio e vamos fazer o que lá? O Governo Federal não pediu licença, até porque ele dizia assim, bom se o terreno é da união a gente não tem que pedir licença. Então o reitor foi informado que ia ser construído um Caic lá [...]

[...] como é que o Governo se aflora de fazer um negócio desse sem nem consultar qual a proposta que a universidade tem, o que é que a universidade tá precisando, ou então qual a carência dela [...] (PROFESSORA OLGA [1991], 2018).

Então a comunidade, no momento em que a comunidade soube que aquele, que aquele bicho grande que estava surgindo ali, de uma hora pra outra, que foi uma construção rapidíssima [...]

[...] então a comunidade começou a procurar o Caic. Quando é que começa? Quando é que, há? Então uma expectativa muito grande [...] (PROFESSOR PAULO, 2018).

Também professor da UFAL na atualidade e pró-reitor na época aponta,

Em um momento há uma coisa que marcou muito que foi essa questão de uma vez que a proposta do CAIC não foi discutida coletivamente, na base do centro de educação como as outras unidades e sim uma discussão em nível macro de gestor para o MEC, discutido com a proposta de de, do Fernando Collor né ? Que eu acho que era exatamente isso. Então as pessoas não se, se sentiram na época responsável pra dar conta disso, então encontravam barreiras, dificuldades [...] (PROFESSOR GERALDO¹⁸, PRÓ-REITOR ADJUNTO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2018).

A conduta inicial para implantação do Centro diverge exatamente com um dos critérios recomendados pelo programa, pois, o a implantação do Centro além de ser “indicada para comunidades onde não existam serviços sociais apropriados” decorreria “da demanda da

¹⁸ Geraldo trata de uma homenagem ao meu irmão. O único professor da minha família, que antecedeu a mim no curso de Pedagogia na UFAL. Breve estarei me unindo a ele naquilo que como diz Saviani (2012) ao definir a prática do pedagogo considera “o mais apaixonante de todos os ofícios: produzir a humanidade no homem”.

comunidade por serviços sociais básicos” (PRONAICA, 1994, p. 9). Assim como as três esferas governamentais tinham suas responsabilidades, a comunidade tinha um princípio norteador de implantação do programa,

A comunidade participa do processo de implantação da U.S., em todas as fases de desenvolvimento, o que inclui ações que vão desde a definição do perfil dos serviços até sua gestão. A participação das organizações não-governamentais assume um papel também relevante de apoio ao seu desenvolvimento, conforme as diretrizes nacionais (PRONAICA 1994, p. 10).

Então, mesmo a participação da comunidade sendo um eixo estrutural para implantação dos Centros, acreditamos que o cenário de uma democracia ainda recente influenciou na postura mais centralizadora bem como uma relação de ordem política entre a Universidade e o Governo Federal,

O reitor, na época professor Fernando Cardoso Gama, ele fez uma, um pleito junto ao presidente Collor de Melo. “Olha presidente, nós podemos ter um Caic na universidade que servisse como laboratório”, que seria justamente a intenção inicial do Caic, ele serviria como laboratório, pela sua estrutura ele poderia ser é: um local para estágios dos alunos de odontologia, para os alunos de serviço social, os alunos de direito e várias utilidades daqui da universidade (PROFESSOR PAULO, 2018).

Mesmo em meio aos obstáculos, no dia 25 de junho de 1993 o CAIC Jorge de Lima, CAIC – UFAL foi inaugurado. Inicialmente ofertando apenas os subprogramas esportivo e o de atendimento da saúde. Apenas em 1994, a Escola Professora Maria Carmelita Cardoso Gama teve sua origem, no Subprograma Educação, iniciando assim as atividades escolares (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2004). Para efetivação do programa foram realizadas reuniões com o Conselho Universitário,

[...] estabelecendo assim, critérios para o ingresso de alunos nos Subprograma do CAIC esporte, mobilização, cultura, alimentação, apoio a família, saúde e educação. Estabeleceu-se que 70% das vagas oferecidas seriam para a comunidade externa (30%) para a comunidade universitária. Determinou-se também que seria necessário ter renda familiar de até (01) salário mínimo e residir em sua proximidade. Mapearam-se (21) conjuntos habitacionais que se enquadrariam nestes critérios e iniciaram as inscrições, totalizando em fevereiro de 1994, 2140 inscrições da comunidade externa. (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA CARMELITA CARDOSO GAMA, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2004, p. 3).

Seguindo as críticas de nível nacional, o CAIC-UFAL não possuía um projeto pedagógico para o subprograma educacional, de maneira que após a inauguração do Centro foi constituída comissão com professores da UFAL professores dos cursos de Pedagogia, Educação Física e Serviço Social da UFAL,

Quem tinha projeto de área de atendimento a criança, pra que fizesse algum tipo de atividade no Caic, né? Pra que ele não ficasse sem nenhuma utilização. Então assim a área da enfermagem, serviço social, era assim, um atendimento a a alguns projetos na área da saúde, alguns projetos do serviço social, de atendimento as mães, algumas coisas que eles faziam é, passaram a fazer no caic [...]

Então juntou o pessoal do centro de educação, da educação física, da saúde, do serviço social, assim: pra dizer, como é que nós vamos propor isso (PROFESSORA OLGA, 2018).

O grupo de trabalho tinha como objetivo de fazer planejamento das atividades que seriam desenvolvidas enquanto o subprograma educação estava sendo planejado. Identificamos assim a relevância do envolvimento e da participação de alguns profissionais da Universidade na organização do CAIC - UFAL:

[...] esporte e lazer, que era coordenado por uma professora da UFAL, eu acho que ela era do: de educação física, esqueci o nome dela, tinha o de nutrição, que também era da UFAL, subprograma educação que era (+) eita meu Deus! Não lembro, de educação, que inclusive quando a gente entrou, quando chegamos aqui, não tinha nenhuma proposta assim, a proposta de educação é essa. A gente teve que nos embasarmos numa proposta de Ponta Grossa. Aí o Zé Roberto conseguiu essa proposta e a gente começou a ESTUDAR para elaborar a proposta PEDAGÓGICA daqui (PROFESSORA MARIELLE¹⁹, 2018).

Neste processo destacamos a dedicação que profissionais da Universidade e da rede pública de ensino apresentaram, pois, mediante aos desafios estruturais e institucionais que o programa enfrentava, dedicaram-se à formulação de um projeto educativo e de assistência social viável nas condições impostas.

4.1 O CAIC-UFAL como Escola de Aplicação

Dos cinco CAICs inaugurados em Alagoas, a especificidade do CAIC-UFAL estava em ser locado dentro do campus universitário e gestado pela universidade, por isso tinha ideário político-pedagógico diferenciado, se comparado aos demais CAICs alagoanos, pois era intencionalidade do corpo acadêmico tornar fazer do CAIC UFAL um Colégio de Aplicação (CAP).

Os Colégios de Aplicação (CAPs) são instituições da Educação Básica vinculada à Universidade, ou seja, escolas de Ensino básico gestadas pelas universidades. De acordo com Fragella (2003), os CAPs surgiram nos anos 1940, pelas Faculdades de Filosofia com perspectivas de atender à necessidade das aulas práticas de ensino ministradas pelos professores em formação. Sendo instaurados pelo Governo federal em 1946. O decreto-lei n. 9.053 estabelecia a criação do ginásio de aplicação nas faculdades de filosofia do país

¹⁹ Marielle Franco era uma mulher negra, da favela, defensora dos Direitos Humanos, socióloga e vereadora do Rio de Janeiro. No dia 14 de março de 2018, Marielle foi assassinada a tiros junto com Anderson Gomes, seu motorista. Esse ano (2021) já são três anos que os assassinos de Marielle seguem impunes. Em seu último discurso na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, antes de ser executada, Marielle discursou: “As rosas da resistência nascem do asfalto, a gente recebe rosa, mas a gente vai tá com o punho serrado também, falando do nosso lugar de vida e resistência contra os mandos e desmandos que afetam as nossas vidas”.

(BRASIL, 1946). Para além dos estágios dos então professores em formação, aos CAPs cabia desenvolver pesquisa e extensão integralmente, de forma que, por meio da pesquisa definiria o problema ou objeto de estudo em buscas de respostas, enquanto o programa de extensão contribuiria para implantação de políticas públicas voltadas à inclusão social.

Consolidados na década de 1960, sob influência dos ideários escolanovistas, os CAPs não tinham mais obrigatoriedade de seguir o modelo que os caracterizavam inicialmente, mas permaneceu como “órgãos de experimentação e demonstração” (Correia, 2017, p. 118). Nos anos 1970, os CAPs tomaram mais um formato de treinamento e lugar de estágios dos professores em formação do que laboratórios de pesquisa de forma que as práticas de ensino passaram a ser prioridade e o pensar sobre essas práticas foi sendo postergado.

Contrariando a década anterior, em 1980, os CAPs assumiram uma postura política e pedagógica que valorizava o pensamento crítico. Já não bastava pensar apenas a prática do professor em formação, se fazia necessária a valorização do pensamento crítico relacionado a própria prática, levando o Ministério da Educação e Cultura – MEC nos anos 1990 a definir quais seriam seus principais objetivos,

[...] Os CAPs têm a função de promover a educação básica, experimentação de novas práticas, desenvolver pesquisas pedagógicas, formação de professores, implementação e avaliação de novos currículos e ainda capacitação docente. Os CAPs são caracterizados como escola laboratório, e menciona que não se admite formar um professor baseado apenas no treinamento de modelos já existentes, mas também no domínio da teoria e reflexão de sua prática (BRASIL, 1993 *apud* CORREIA, 2017, p. 124).

Era nesse cenário que a Universidade Federal de Alagoas objetivava a implantação de um CAP. Um centro educativo que contribuiria com a formação de professores em Alagoas e com a melhoria da escola pública. De acordo com a professora Olga (2018) a Universidade já dispunha desse desejo, antes da criação do CAIC/UFAL,

[...] a discussão era que o Caic poderia se transformar numa escola de aplicação, porque o centro de educação, ou o departamento de educação da época queria isso[...]

[...] e tinha uma proposta para um colégio de aplicação, até olhando outras universidades que tinham. Tinha até um projeto arquitetônico, uma escola, a época quem mexia muito com isso era a professora Mariana que era da Maria Montessori, era professora de estágios, e assim, ela tinha muito interesse nisso. **Tinha um grupo que tinha interesse nisso. Inclusive formou-se um grupo que tinha a proposta,** um projeto arquitetônico. Quando o Caic foi construído no espaço da universidade, aí pensou-se, bom já tem um prédio! Né? Já tem uma construção, **que era do Governo Federal, tinha tudo a ver que pudesse se transformar numa escola de aplicação** (PROFESSORA OLGA, 2018, grifo nosso).

O centro de Educação foi um dos espaços dentro da Universidade que mais idealizava um Colégio de Aplicação,

Todo mundo da universidade, nós, o CEDU principalmente, O que a gente tinha assim os exemplos de outras universidades tinha escola de aplicação, o nosso caso mais próximo é Recife [...]

[...] outras escolas que tem, Federal Rio Grande do Norte tem, Paraíba tem, né? [...] Então porque que é, e a gente diz assim, puxa a Ufal é da idade da federal do Rio Grande do Norte [...]

E assim, nenhum reitor tinha se colocado sobre isso, e a decisão não foi do reitor, a decisão foi de um grupo, nós começamos a conversar porque, [...] (PROFESSORA OLGA, 2018).

No primeiro momento, para gestão central da UFAL, o interesse pela constituição de um CAP está centralizado na perspectiva de construção de um espaço para estágio. Para o Reitor da UFAL, na época – professor Fernando Gama – a intenção era que “alunos de Odontologia, Pedagógica, Medicina etc.” poderiam “fazer estágios” (JORNAL DE ALAGOAS, 05 de março de 1993).

Reafirmando o ideário de criação de CAP na UFAL, como interesse da gestão central da universidade, ex-diretor do CAIC/UFAL observou em entrevista que,

[...] inclusive, se eu não me engano, **mas o Caic surgiu, não foi de uma manifestação da comunidade universitária.** O reitor deveria ter ouvido falar alguma coisa sobre o colégio de aplicação e talvez ele aproveitou a deixa para sugerir o presidente que tivéssemos o Caic, talvez a origem tenha sido daquela discussão do colégio de aplicação (PROFESSOR PAULO, 2018 grifo nosso).

Aqui, podemos identificar a afirmação que o CAIC-UFAL inicialmente foi constituído mais pelas relações políticas-ideológicas e depois pela concepção que o então Reitor Fernando Gama tinha nos anos 1990 sobre um CAP. Para Kaiuca (2004, p. 2) no percurso de existência, os CAPs vão surgindo tendo como uma de suas principais características o “compromisso da universidade com o ensino, a pesquisa e a extensão”, não se limitando apenas na perspectiva de estágio.

Correia (2017) aponta que os ideais educacionais defendidos pelos CAPs têm rendido bons resultados aos estudantes nos exames nacionais de avaliação do desempenho estudantil e elevação expressiva do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a média do IDEB nacional das escolas públicas de 2017 dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi de 5,5 e a dos anos finais de 3,9, enquanto todos os CAPs tiveram IDEB superior à média nacional, com destaque para os estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte e Roraima²⁰. No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) das vinte instituições com melhores notas no ENEM, quatro são públicas, dessas, três são Colégios de Aplicação (MARQUES et. al., 2011), em 2018, das vinte escolas que com maiores notas dezoito

²⁰ IDEB anos finais do CAP de Pernambuco foi de 8,5; o de Rio Grande do Norte 7,7; e o de Roraima 7,5.

foram da rede privadas e a única escola pública foi o Colégio de Aplicação da UFV – COLUNI (TAKAHASHI; SALDAÑA; GAMBA, 2018).

Não podemos deixar de reconhecer alguns fatores que contribuíram para que os CAPs tivessem tamanha expressividade política. A realização de seleção dos estudantes que teria acesso à instituição, tendo em vista que, inicialmente o ingresso nos Colégios de Aplicação acontecia pelo sistema de provas, semelhante ao ENEM, delimitando um perfil de público que acessa tais instituições. Para romper com esse processo seletivo de ingresso nos anos 2000, os CAPs passaram a adotar o sorteio público como recurso de acesso à instituição (KAIUCA, 2004). Outro fator que contribuía para resultados diferenciados e que foi alvo de críticas era o fato dessas instituições recebem destaque político e social por realizar a valorização do trabalho docente e oferecer melhores condições de trabalho aos professores. Um professor do CAP pode chegar a receber salário cinco vezes maior que um professor de uma rede municipal, suscitando desigualdade salarial na classe docente (MARQUES et al, 2011, p.7). De forma geral os CAPs são considerados instituições de alto custo, diferenciadas pelo investimento na infraestrutura, na valorização dos próprios professores.

A questão orçamentária sobressaiu nos embates em torno da construção de Colégio de Aplicação na UFAL,

Um belo dia, o ministro da educação veio pra cá e marcou uma agenda com o reitor e assim todo mundo se encantou, e fez uma parada pra receber o ministro, foi uma benção aquele auditório, e ouve aquela coisa toda, aí depois, quando ele foi dá a resposta disso, todo mundo se inquietou aí ele disse que não. Que o ministério da, a união não tinha recurso pra fazer concurso pra, porque precisava fazer concurso pra professor da educação básica e isso não era responsabilidade da universidade. Então ele disse que não tinha condições, não tinha recurso pra isso[...]

Ministro da educação Murilo Hingel, era o bonitinho lá, ele era simples, eu não lembro se essa resposta veio escrita, eu lembro que isso foi em uma assembleia, o grupo foi recebê-lo, uma recepção [...]

[...] E as pessoas perguntaram **e ele disse que não!** Que o ministério, a união não tinha dinheiro pra fazer isso, e não tinha como fazer concurso para professores, é:: todo corpo docente de uma instituição educação, de uma escola como ele disse, do ensino do primeiro grau, que naquela época era segundo grau né? E também é:: ele disse até assim o a escola de aplicação quem tem vai continuar tendo e quem não tem não vai ter mais (PROFESSORA OLGA, [1991], 2018, grifo nosso).

Na realidade a questão orçamentária dos CAICs foi pauta das discussões políticas em âmbito nacional, por ser considerado um investimento que exigia recurso além do que a esfera pública podia arcar, pois não implicava apenas a construção dos Centros, mas a sua manutenção e o poder econômico dos Estados e municípios não se equiparava ao da União. Essa preocupação também esteve presente entre os profissionais que lutavam pela efetivação do Centro no Campus Maceió, em uma das reuniões com o Conselho Universitário foi evidenciado:

[...] *que o ponto crítico da questão é saber quem vai manter o Caic*, o que ele representa para a universidade. O conselheiro José ressaltou que houve um grande esforço por parte da Ufal no sentido de implantar uma Escola de Aplicação dentro do campus[...] (CONSUNI, 1994, grifo nosso).

É preciso compreender que as lutas para efetivação com políticas públicas exigem responsabilidade. A preocupação com a manutenção da instituição demonstrou a fragilidade governamental e a centralização que o programa tinha, em não ser devidamente construído com as demais entidades públicas.

O projeto foi iniciativa do governo federal, mas estabeleceu critérios de descentralização orçamentária instituindo responsabilidades financeiras compartilhadas entre as três esferas governamentais: Federal, Estadual e Municipal. Coube ao Governo Federal a construção dos prédios físicos e aos Estados e Municípios os recursos para manutenção física e humana das unidades educacionais. Dialogando com as perspectivas neoliberais da agenda econômica do Governo Collor, além das esferas públicas o projeto direcionava como “princípio de compartilhamento” a participação do setor privado: “[...] estas atividades devem ser distribuídas entre instituições de todos os níveis de governo, bem como organizações comunitárias e entidades privadas sem fins lucrativos” (BRASIL, PROJETO MINHA GENTE, 1992, p. 3).

O discurso informativo do presidente reforçava a ideia neoliberal,

Pedimos ao empresariado brasileiro que reconheça a importância e o alcance dos CIAC's e nos dê seu apoio na mobilização da consciência nacional em prol dessa que pode ser, que haverá ser uma verdadeira revolução da vida do País” (Collor, Jornal de Alagoas, 19 de fevereiro 1992).

O percurso instituído na Universidade para efetivação do CAIC-UFAL, observamos diferentes atores envolvidos, dando caráter de projeto coletivo a ação:

Olha, da Universidade o processo foi mais ou menos, sintetizando, o processo foi de é: indicação de um coordenador geral, que eu fiquei com essa coordenação geral. E nós criamos uma, uma um grupo de trabalho tá? Um grupo de trabalho é: com representações, representação de cada unidade [...]

Então nós temos representantes de vários é:, várias faculdades/ Várias unidades e nós discutimos, discutimos a: é:: um, definimos um projeto de implantação do CAIC, da da Universidade. Então nós definimos métodos, definimos estratégias, nós definimos todas as etapas para efetivar, para efetivação do funcionamento do CAIC. Então aqui na Universidade inicialmente o contato foi com esse grupo que discutiu a questão desse projeto que a gente chamou de de projeto de implantação do CAIC da UFAL. Depois nós tivemos a participação do, da SEMED.

[...] como nós tínhamos já definido essas estratégias, então a prefeitura de Maceió sinalizou a secretária da educação inclusive era a professora Maria José Viana e o prefeito se eu não me engano era o Sexta Feira, não! Maria Jose Viana e a prefeita se eu não me engano era Kátia Borne, e a SEMED sinalizou com a possibilidade de um convênio, e a Universidade fez inicialmente esse convênio. Somente verbal, não não não até hoje não encontro nenhum documento que oficialize essa parceria. E a SEMED, por isso a presença da Ednar, é uma delas tá? Então nós tivemos o o, a sessão de profissionais que vieram discutir conosco a, esse projeto que tinha sido

elabora pelos professores da da universidade, e nós tratamos de efetivar o funcionamento (DIRETOR CAIC, 2018).

As questões pedagógicas também receberam críticas pela fragilidade e falta de planejamento. Como já vimos no decorrer desse texto, o CAC-UFAL precisou constituir uma equipe para pensar quais atividades seriam ofertadas enquanto realizava um projeto educacional para o subprograma escolar,

[...] inclusive quando a gente entrou, quando chegamos aqui, não tinha nenhuma proposta assim, a proposta de educação é essa. A gente teve que nos embasarmos numa proposta de Ponta Grossa. Aí o Zé Roberto conseguiu essa proposta e a gente começou a ESTUDAR para elaborar a proposta PEDAGÓGICA daqui (PROFESSORA DANDARA²¹, 2018).

Em meio aos enfrentamentos sistêmicos, políticos, econômicos, sociais, devemos considerar também essa ‘nova’ proposta de pedagogia de atenção integral como desafiadora, e por mais que não tenhamos aplicabilidade da proposta originária do programa é possível identificar influências vivenciadas no Centro,

[...] a gente tinha uma parceria, começando pelo conselho que era assim altamente ativo e consciente, né? Um conselho que muitos hoje, você coloca a disposição, mas você não tem a informação suficiente pra discutir e opinar determinados assuntos, tem enquanto leigo, mas conhecedor daquele assunto não tem. E as vezes a escola precisa mais dessa discussão pra você se sentir mais amparado, pra você criar mais. O conselho do início um, ave Maria era um verdadeiro conselho! E todo evento que a gente fazia era para o aluno, ou junto com os pais. Tinha os tradicionais dia dos pais e dia das mães com toda família junta. Hoje a gente é obrigada a limitar, só venha o pai, só venha a mãe, porque a escola não comporta, né? A gente fazia gincana envolvendo pai e mãe, a gente fazia torneios direcionados, exclusivamente pra pais. A gente tinha muitos eventos e por conta do espaço foi diminuindo (PROFESSORA MARIELLE, 2018).

Entendemos assim, uma aproximação com os ideários que o programa propunha. O discurso do programa era contemplar e assegurar o educando em todas as suas esferas visando assistir as demandas que não lhes eram garantidas. Outro ponto importante era a defesa de uma formação com ideais democráticos. Concebido no cenário de um regime político governamental em redemocratização, o programa toma como parte da sua narrativa ações participativas da população desde a implantação, pois entre os norteadores como parte fundamental para sua implementação dependia tanto da necessidade das demandas que o projeto ofertava como do interesse da comunidade, estimulando condutas participativas. O ideário participativo também é apresentado na estrutura organizacional do projeto, composto por um diretor-geral do dentro; um diretor específico de cada serviço ofertado, compondo o comitê de administração; uma assembleia de família, “constituída por todos os pais e

²¹ Dandara foi uma mulher negra, guerreira do Quilombo dos Palmares e companheira de Zumbi dos palmares. “Quando se fala em Dandara, se coloca em questão o silêncio e o apagamento imposto às mulheres negras no Brasil” (MULHERES QUE REVOLUCIONARAM O BRASIL, 2018, p. 16), por isso, como forma de reconhecimento á luta de toda mulher negra.

responsáveis” das crianças do centro; um conselho de colaboradores e o conselho de entidades locais que deveria ser:

Constituído por representantes de entidades atuantes na comunidade, previamente reconhecidos pela Assembléia de Famílias, com a finalidade de estabelecer um amplo canal de comunicação com a comunidade e assegurar plena transparência das atividades da Unidade, com base em informações sobre seus planos e da aplicação dos recursos a ela destinados (BRASIL, PROJETO MINHA GENTE, 1992, p. 8).

O projeto apresentava contrapondo-se ao modelo de ações autoritárias, discursando sobre a necessidade de a comunidade mobilizar-se para implementação do Centro e após essa implantação, seu funcionamento discorria de uma descentralização da gestão, à medida que tinha representação e atuação dos diversos segmentos, dando ênfase na participação da família e da comunidade que pertencia o CAIC.

Considerações Finais

Ao mencionar o CAIC enquanto instituição como proposta educacional e social, nos portamos a uma reflexão de Silva e Silva (2012, p. 19) “a política ou programa social em tela foi um sucesso ou um fracasso?”. Não estamos com isso propondo julgamento a partir de fatores morais ao programa, mas sim, situar as condições em que se deram os processos decisórios para aquilo que pode ser considerado sucesso ou fracasso. E se nos detemos em algum tipo de avaliação em relação a funcionalidade e aproveitamento do centro, consideramos a ideia de “avaliação de impacto”, ou seja, “examinar as mudanças provocadas por determinadas ações de governo sobre as condições de vida da população, buscando evidenciar as mudanças quantitativas e qualitativas alcançadas com execução da política” (SILVA; SILVA, 2012, p. 19)

As questões orçamentárias tiveram destaque nas críticas ao programa os CAICs conduzindo cada vez mais a instituição a funcionar como escolas convencionais. Sobrinho e Parentes (1995), atribuem o fracasso dos CAICs ao plano econômico. Já que o custo de um aluno matriculado numa escola da região sul ou do sudeste do país, onde estavam localizadas as escolas públicas mais bem equipadas do país, era em torno 33% o custo de um estudante do CAIC. Então, a incapacidade financeira sobressaiu de tal forma que o programa foi definhando.

As políticas de educação compensatórias são alvos de duras críticas, pois compete ao Estado sanar no presente as dívidas históricas e as demandas sociais dos marginalizados. Os problemas estruturais não devem ser transferidos para o campo da educação, assim como não deve ser utilizado como meio de manipulação eleitoreira para projeto de poder e permanência de poder. O caráter compensatório do CAIC serviu apenas como expediente de publicidade dos governos Fernando Collor (1990-1993) e Itamar Franco (1993-1994).

O CAIC-UFAL, seguindo o cenário nacional, teve pouco tempo de existência. Como já vimos, o programa não subsistiu a mudança de governo. Mas é interessante que mesmo após o decreto com o fim do programa, a memória que se tem da instituição permanece como CAIC, o que poderia ser contraditório por todas as fragilidades de implantação e, sobretudo de permanência da proposta do programa, mas que talvez demonstre o quanto ele de fato foi populista. Essa conotação está relacionada ao aproveitamento que a classe política tem sobre o efeito de manipular as massas, seria um caminho, se pensarmos o efeito de um programa como o CAIC tornar-se popular por pertencer a população, aquilo que Freire (2003) diz de ser construído com a classe oprimida e não para à classe oprimida.

Por fim, destaco que, inicialmente a história dos CAICs parecia seguir o rumo dos questionamentos do senso comum sobre “a falta de interesse e comprometimento” para pleitear a efetivação do programa, ou mesmo “as instituições públicas sempre padecem porque os profissionais da educação da rede pública não são dedicados o suficiente”. Esse tipo de ideal não tem mais a verdade que outrora tiveram. Pelo contrário, ao estudar a história dos CAICs em Alagoas, dedico meu respeito a todos os profissionais da educação que cheios de esperança, esperança na perspectiva de freiriana, de movimento, de ação e não de espera, que de alguma maneira, possibilita-nos desconstruir as verdades absolutas para perceber e unir-se a luta, porque a educação é historicamente na sua existência, resistência.

Os CAICs representam um período de desafio e reorganização do povo brasileiro. Luta pela redemocratização, reivindicações para criação de propostas políticas que considerassem as demandas e urgências materiais do povo: proteção da infância e da adolescência, educação, saúde, assistência social e trabalho. Portanto, os CAICs pode ser considerado parte da memória de luta social que induziu o governo federal a formular um programa de atenção integral à criança e ao adolescente pobres. No cenário estadual, promoveu provocações que mobilizou a Universidade realizando ações de parcerias com outras instituições públicas para atender as demandas de formação e assistência social das comunidades periféricas de bairros pobres de Maceió.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial. A pobreza. Washington, D. C.: Banco Mundial, 1990.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

BARROS, José, D' Assunção. Fontes Históricas: uma introdução aos seus usos historiográficos. *In*: SIMPÓSIO TEMÁTICO SOBRE FONTES HISTÓRICAS, Encontro da ANPUH (Histórias e Parcerias), 2019.

COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CORREIA, Evelline Soares. Colégios de aplicação pedagógica: sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v.09, p.116-129, 2017. ISSN: 2177-1626.

COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral. A História da Educação Integral em Seropédica a Experiência do CAIC. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/A%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20INTEGRAL%20EM%20SEROPEDICA.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2018.

COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral. A Formação de Professores Para Uma Escola de Tempo Integral: Um Estudo de Caso, 2013. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/A%20FORMA%C7%C3O%20DE%20PROFESSORE%20PARA%20UMA%20ESCOLA.pdf>. Acesso em: 04 de novembro de 2018.

DUTRA, Rosiane de Fátima Pereira; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Educação e Jornada Escolar Ampliada na História do CAIC Nossa Senhora dos Prazeres das Lages (SC). *In*: **XI Jornada do HISTEDBR - A Pedagogia-Histórico Crítica, A educação brasileira e os desafios da sua institucionalização**, 2013, Cascavel-SC.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. *In*: **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.

FRAGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Colégio de Aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/134_rita_de_cassia_p.pdf. Acesso em: 24 fev. 2018.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. *In*: **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.. 1982, p. 09 – 12.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

GADTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A reforma educacional no Brasil (1988-2001)**: processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos. Paraíba: Ed. Universitária da UFPB, 2006.

História CAIC Paulo Damasco Filho. Seropédica. RJ. Disponível em:
http://r1.ufrj.br/caic/?page_id=42. Acesso em: 03 de novembro de 2018.

HOBBSAWM, Eric J. **Sobre História**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

IDEB – RESULTADOS E METAS BRASIL. Índice de Desenvolvimento de Educação Básica, IDEB (2017). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, INEP. Disponível em:
<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=5315034>. Acesso em: 11 de setembro de 2019.

IDEB – RESULTADOS E METAS POR ESCOLA. Índice de Desenvolvimento de Educação Básica, IDEB (2017). Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: 07 de setembro de 2019.

JUNIOR, Justino de Sousa. Omnilateralidade. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 284-292.

KAIUCA, Miriam Abduche. Com um lápis e um papel... cria-se um novo texto: as representações de práticas democráticas nos Colégios de Aplicação. Rio de Janeiro. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.12, p. 1013-1044, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a07.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018. ISSN 1809-4465.

LIMA, Valeska Alessandra de. **Colégio de Aplicação da UFRGS**: práticas educativas *adormecidas* entre o Arquivo e a Memória Oral (1954-1981). Orientadora: Dóris Bittencourt Almeida. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LARA, Silvia Hunold. Os documentos textuais e as fontes do conhecimento histórico. *In*: **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.17-39, dez. 2008.

LOPES, Valquiria; GOES, Graciete Torzeto. De Centro Educacional a Caic – 10 Anos de História. *In*: VI JORNADA NACIONAL DO HISTEDBR: História, Sociedade e Educação no Brasil, 2005, Campos Gerais –PR. VI Jornada do HISTEDBR: História, Sociedade e Educação no Brasil, Ponta Grossa – Paraná, Brasil, 2005.

LUCA, Tania Regina de. Fontes impressas: História dos, nos e por meio dos periódicos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARQUES, Alex Escale. et al. Valor contributivo dos colégios de aplicação em universidades federais: o caso núcleo de educação da infância (NEI) na UFRN. *In*: VIII SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 8. 2011, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: editora SL, 2011. p. 1- 14. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/46714707.pdf>. Acesso em: 21 de fev. 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. ed. 29. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NAPOLITANO, M. Considerações sobre a história do tempo presente - Departamento de História da USP. *In*: **I ciclo de debates Questões para a história do tempo presente em tempos pandemônicos**. Junho/julho 2020. Laboratório de História do Tempo Presente, UFMG, 2020.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. et al. **Política educacional nos anos 90**: Determinantes e Propostas. Recife: Editora Universitária – UFPE, 1995.

NIGELSKI, Aline; RODRIGUES, Cleide Aparecida Faria. O CAIC de Ponta Grossa a Partir de uma Análise Histórica e Sócio-Política. *In*: **VII SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL**, 7. 2006, São Paulo, 2006.

NUNES, Antonietta d'Aguiar. Fontes para a História da Educação. *In*: **Revista Práxis Educacional**, v.2, p. 187-206, 2006. INSS: 2178-1626.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas Sociais de Atendimento às Crianças e aos Adolescentes no Brasil. **Revista Cadernos de Pesquisa**, Brasil, v.40, n.140, p. 649-673, maio – ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1740140.pdf>. Acesso em: 12 de Mai. 2019.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. São Paulo: Editora Global, 2018.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. **Ensino (EM TEMPO) Integral: as propostas oficiais na dinâmica do real**. Orientador: Ramon de Oliveira. 2016. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco – Recife, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Breves Considerações Sobre Fontes Para A História Da Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, 28-35, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art5_22e.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: Solução ou Problema?**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Rio de Janeiro, 1995.

TAKAHASHI, Fábio; GAMBA, Estevão; SALDAÑA, Paulo. Veja o desempenho da sua escola no ENEM 2017. Folha de S. Paulo, 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/06/veja-o-desempenho-da-sua-escola-no-enem-2017.shtml>. Acesso em: 15 set. 2019.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

ZAGO, Luis Henrique. O método dialético e a análise do real. *In: kriterion*, Belo Horizonte, n. 127, p. 109-124, Jun. 2013.

FONTES DE PESQUISA

Documentos

BRASIL. Decreto-Lei n. 35672, de 14 de dezembro de 1992. Dispõe da nova denominação da coordenação estadual do Projeto Minha Gente que passa se chamar CEPALCA. Alagoas, Brasil, 1992.

BRASIL. Decreto nº 9.053, de 12 de março de 1946. Dispõe da criação de ginásios de aplicação nas faculdades de filosofia no país. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2265664/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-14-03-1946?ref=previous_button. Acesso em: 24 de fev. 2018.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA CARMELITA CARDOSO GAMA. **Projeto Político pedagógico**. Prefeitura Municipal de Maceió, Maceió, Alagoas, Brasil, 2004.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA HALIA TEREZINHA GRUBA. Secretaria do Estado de Educação, SEED. **Projeto Político Pedagógico**. Ponta Grossa, Paraná, Brasil, 2016.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSOR ARTHUR RAMOS. **Projeto Político Pedagógico**, Prefeitura Municipal do Pilar, Pilar, Alagoas, Brasil, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Projeto Minha Gente, Informações Básicas Sobre o Projeto**. Brasília, 1992.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO; SECRETÁRIA DE PROJETOS EDUCACIONAIS ESPECIAIS. Programa Nacional de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente, PRONAICA, Subprogramas e Ações. **Série Documentos Básicos 3**. Brasília, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Relatório da comissão especial. Projeto de atendimento integral á criança e ao adolescente – CAIC, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Ata Conselho Universitário. (07 de fevereiro de 1994.). Dispõe sobre assuntos do interesse da UFAL, entre eles a retomada para deliberação de uma comissão organizadora para funcionamento do CAIC; A ideia de instaurar um Colégio de Aplicação. Maceió: **Conselho Universitário**, Alagoas, Brasil.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Ata Conselho Universitário. (28 de fevereiro de 1994.). Dispõe sobre discussões sobre as diretrizes do CAIC; Solicitação sobre informação do funcionamento do CAIC. Maceió: **Conselho Universitário**, Alagoas, Brasil.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Ata Conselho Universitário. (27 de novembro de 1995.). Dispõe sobre nominar a Escola do CAIC Jorge de Lima como: Escola de Ensino Fundamental Profa. Maria Carmelita Cardoso Gama. Maceió: **Conselho Universitário**, Alagoas, Brasil.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Resolução n 39/95, Conselho Universitário. (27 de novembro de 1995.). Dispõe de nominar a Escola do CAIC Jorge de Lima como: Escola Professora Maria Carmelita Cardoso Gama. Maceió: **Coordenadoria dos Órgãos Colegiados**, Alagoas, Brasil.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Minuta de Termo Aditivo**, Gabinete do Reitor. (1996). Dispõe sobre o desenvolvimento de Programas e Projetos para o CAIC por meio da Universidade Federal de Alagoas com cooperação da Secretaria Municipal de Educação, Maceió, Alagoas, Brasil.

Jornais

Ciac de Arapiraca está em fase de inauguração. **Gazeta de Alagoas**, Maceió, ano LVIII, n. 124, 05 jul. 1992. Interior, p. B-7.

A Recessão empobrece crianças e adolescentes. **Jornal de Alagoas**, Maceió, ano 83, n. 213, 16 set. 1992. Economia, p. A-9.

CIAC de Alagoas é realização de um grande sonho. **Gazeta de Alagoas**, Maceió, ano 58, n. 151, 01 ago. 1992. p. A-5.

CIAC de Arapiraca vai ser inaugurado amanhã. **Jornal de Alagoas**, Maceió, ano 83, n. 172, 30 jul. 1992. Cidade/Nacional, p. A-4.

Collor manda mensagem aos alagoanos. **Gazeta de Alagoas**, Maceió, ano LVIII, n.151, 01 ago. 1992. Capa, p. A-1.

Benedito Bentes será beneficiado com a construção de Ciac. **Gazeta de Alagoas**, Maceió, ano LVII, n.25, 23 mar. 1992. Publicidade. p. A-7.

Do Projeto Minha Gente. **Jornal de Alagoas**, Maceió, ano 82, n. 165, 22 jul. 1992.

Obras do Ciac da Ufal serão entregues logo. **Jornal de Alagoas**, Maceió, ano 83, n. 243, 14 out. 1992, Geral, p. A-5.

UFAL quer botar o CAIC para funcionar até o mês de junho. **Jornal de Alagoas**, Maceió, ano 83, n. 49, 05 mar. 1993.

MEC repassa R\$ 60 bilhões para Hospital Universitário. **Gazeta de Alagoas**, Maceió, ano LIX, n. 113, 10 jul. 1993, Estado. p. A-3.

Inaugurado mais um Caic em Alagoas. **Gazeta de Alagoas**, Maceió, ano LIX, n. 022, 22 mar. 1994. Atualidades. s/p.

Caic do Pilar vai atender 880 alunos. **Gazeta de Alagoas**, Maceió, ano LX, n. 27, 27 mar. 1994, Interior. A-10.

Fontes Orais

Diretor do CAIC: PAULO. **Paulo**: depoimento [abr.2018]. Entrevistador 1: Francisco Tenório da Silva, Entrevistadora 2: Gabriela Twyza Leite Bessa Guedes. Alagoas, 2018. Gravado por um smartphone (60 min). Entrevista concedida para elaboração de uma pesquisa científica – PIBIC, dos entrevistadores da Universidade Federal de Alagoas.

Professora OLGA. **Olga Benario Prestes**: depoimento [ago.2018]. Entrevistado1: Gabriela Twyza Leite Bessa Guedes. Entrevistadora 2: Cristiane Cardoso dos Santos. Alagoas, 2018. Gravado por um smartphone (44 min). Entrevista concedida para elaboração de uma pesquisa científica – PIBIC, dos entrevistadores da Universidade Federal de Alagoas.

Professora 2: DANDARA. **Dandara**: depoimento [nov.2017]. Entrevistadora1: Andréa Giordanna Araújo da Silva, Entrevistador 2: Francisco Tenório da Silva, Entrevistadora 3: Gabriela Twyza leite Bessa Guedes. Alagoas, 2017. Gravado por um smartphone (83 min). Entrevista concedida para elaboração de uma pesquisa científica – PIBIC, dos entrevistadores da Universidade Federal de Alagoas.

Professora 3: MARIELLE. **Marielle Franco**: depoimento [nov. 2017]. Entrevistadora1: Andréa Giordanna Araújo da Silva; Entrevistador 2: Francisco Nascimento; Entrevistadora 3: Gabriela Twyza Leite Bessa Guedes; Autora 1. Alagoas, 2017. Gravado por meio de um aparelho celular smartphone (1:31 min), Entrevista concedida para elaboração de uma pesquisa científica – PIBIC, dos entrevistadores da Universidade Federal de Alagoas.

Professor 4: GERALDO. **Geraldo**: depoimento [jan. 2019]. Entrevistadora 1: Gabriela Twyza Leite Bessa Guedes, Entrevistadora 2: Cristiane Cardoso dos Santos Silva. Alagoas, 2018. Gravado por um smartphone (13 min). Entrevista concedida para elaboração de uma pesquisa científica – PIBIC, dos entrevistadores da Universidade Federal de Alagoas.