UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O que transita entre as Políticas Públicas Educacionais e a prática do professor?

Desvelando um caminhar

Elaine Regina Cassan
Orientador: Prof. Dr. Newton Antônio Paciulli Bryan

2004

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: "O que transita entre as políticas públicas educacionais e a prática do professor? Desvelando um caminhar"

Autora: Elaine Regina Cassan
Orientador: Prof. Dr. Newton Antônio Paciulli Bryan

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Elaine Regina Cassan e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 26/02/2004

Assinatura:.....
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2004

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

© by Elaine Regina Cassan, 2004.

UNIDADE BC
Nº CHAMADA UNICAMP
C271o
V
TOMBO 59446
PROC 16_P_113/04
C [ ] D [X]
PREÇO 11,00
DATA 13/09/2004
Nº CPD

CM00199639-6
BibId 321183

Catalogação na Publicação elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

Cassan, Elaine, Regina.
C271o O que transita entre as políticas públicas educacionais e a prática do professor ? :\b desvelando um caminhar / Elaine Regina Cassan. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Newton Antonio Paciulli Bryan.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Programa Nacional de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente. 2. Pratica de ensino. 3. Cotidiano escolar. 4. Políticas públicas. 5. Política e educação. I. Bryan, Newton Antonio Paciulli. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-053-BFE

AGRADECIMENTOS

Os meus profundos agradecimentos são dedicados a:

Inicialmente, a Deus, pela oportunidade de crescimento, de renovação.....

Ao Professor Orientador Newton Bryan, pela oportunidade de aprender fazendo e pelo exercício da tolerância, da paciência e da determinação;

Ao meu pai e minha mãe, pelo exemplo de otimismo, de fé, de esperança e coragem;

Ao Carlos Daniel, sempre companheiro e grande incentivador, obrigada por acreditar em mim e por me sustentar nos momentos mais difíceis; agradeço especialmente a oportunidade de estar ao seu lado;

Aos Professores Maria Rosa R.M. de Camargo e Zacarias Pereira Borges, pelas preciosas contribuições;

A todas as amigas, amigos e colegas de trabalho que me fortaleceram e que fomentaram as minhas inquietações e reflexões ao longo da minha trajetória, especialmente Francisneida Trautvein, Rita de Cássia S. Lellis, Delweks e Natalina Mezzari;

A Álvaro J. Pereira Braga, amigo e companheiro, agradeço pela disponibilidade, pelo bom humor, e pelos incentivos.

A Marlene Goldstein, pelas contribuições, pela paciência e dedicação.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

RESUMO

Esta pesquisa visa apresentar e refletir sobre os embates da Política Pública Educacional e o cotidiano escolar.

A problemática da pesquisa foi-se delineando no reconhecimento dos aspectos obscuro, confuso e controverso que a professora-pesquisadora vivenciou em sua trajetória enquanto docente de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas, e de sua prática pedagógica no CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

O CAIC representa um marco de uma Política Educacional implementada pelo Governo Federal, na década de 90, o PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

A pesquisa foi elaborada a partir da reconstituição da trajetória da professora-pesquisadora, do cotidiano escolar vivenciado no CAIC e do processo de implementação do PRONAICA, no âmbito da legislação. Recorreu-se à memória, aos documentos pessoais (cadernos de registro); aos documentos técnicos (provenientes da Secretaria Municipal de Educação e produzidos no interior da unidade escolar no período de 1995 a 1996); e aos documentos oficiais (Decretos e Medidas Provisória federais no período de 1990 a 1995).

ABSTRACT

This research aims at preseting and reflecting about the conflict betwen the Public Educational Politics and the school daily routine.

The focus of the research was being outlined through the recognition of the obscure, confuse and contradictory aspects that the teacher-researcher experienced both in her journey as a kindergarten teacher in one of the schools of the Municipal System of Education in Campinas and in her pedagogical practice at CAIC – Center of Integral Attention to the Child and the Adolescent.

CAIC represents a landmark of and Educational Politics implemented by the Federal Government, in the 90s, the PRONAICA – National Programme of Integral Attention to the Child and the Adolescent.

The research was designed based on the reconnstruction of the teacher-researcher, on the school daily routine experienced at CAIC and on the process of implementation of PRONAICA, in the ambit of legislation.

The researcher resorted to memory, to personal documents (journals), to technical documents (from the Municipal Education Secretariat and produced in the school unit in the period from 1995 to 1996); and to the official documents (Decrees and Federal Provisory Measurements from 1990 to 1995).

SUMÁRIO

Palavras iniciais..... 01

Capítulo 1 – O olhar para si..... 03

1.1 – Percebendo os incômodos..... 03

1.2 – Conhecendo o caminho..... 07

1.3 – Desvelando as inquietações.....10

1.3.1 Alguns questionamentos sobre a formação..... 10

1.3.2 A necessidade pelo "fazer diferente":as experiências iniciais.. 12

1.3.3 O encantamento com um espaço físico e a descoberta de suas (im)possibilidades.....17

Capítulo 2 – O olhar para o cotidiano.....21

2.1 – O que vejo quando olho de cima?.....24

2.1.1 Uma escola ou Programa?.....24

2.1.2 Um espaço visível ou a visibilidade do espaço?..... 27

2.1.3 Um monumento (perdido?) na história ?.....31

2.1.4 Os entremeios do cotidiano escolar.....34

2.1.5 As cenas (repetidas?) de um ano que passou.....38

2.1.6 As relações de poder.....44

2.1.7 O que acontecia fora da sala de aula? Os projetos.....46

2.1.8 Uma prática pedagógica que aconteceu e um trabalho que buscou ser integrado.....50

2.1.9 O cotidiano que (não) se mostra.....58

Capítulo 3 – O olhar para a professora-pesquisadora.....61
3.1 – Reconhecendo o trânsito na trajetória profissional.....62
3.2 – reconhecendo a pesquisa em minha vida.....62
3.3 – Reconhecendo o caminhar dessa pesquisa.....63

Capítulo 4 – O olhar para as Políticas Publicas Educacionais.....69
4.1 – O Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA.....71
4.1.1 O contexto histórico brasileiro.....71
4.1.2 A origem do Programa.....76
4.2 – Do Projeto Minha Gente ao Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente: os dispositivos legais da criação e implantação.....81
4.2.1 Uma breve análise dos dispositivos legais do Programa.....86
4.2.2 Algumas considerações.....103
4.3 – O PRONAICA.....106
4.3.1 Princípios e Diretrizes.....108
4.3.2 Áreas de atuação.....109
4.3.3 Estrutura programática: os sub-programas.....110
4.3.4 A implantação.....113
4.3.5 O financiamento.....114

Reflexões Finais.....119

Bibliografia.....127

QUADROS, FIGURAS E FOTOS

Quadros

Quadro 1 – Medidas legais referentes a implantação do Projeto Minha Gente e do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA.....83

Quadro 2 – Instituições envolvidas na implementação do PRONAICA – Níveis e Atribuições.....107

Figura

A certeza do olhar.....55

Fotos

Foto 1 33

Foto 2.....33

Foto 3.....59

Foto 4.....59

Foto 5.....60

Foto 6.....60

SIGLAS UTILIZADAS

APM.....Associação de Pais e Mestres

AVP..... ..Avaliação do Projeto Pedagógico

CAIC .....Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CEMEI.....Centro Municipal de Educação Infantil

CENPEC.....Centro Polivalente de Educação e Cultura

CIAC.....Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente

CIEP.....Centro Integrado de Educação Pública

CIMEI.....Centro Integrado Municipal de Educação Infantil

COPE.....Coordenadoria de Projetos Especiais

DOM.....Diário Oficial do Município

EMEF.....Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMPG.....Escola Municipal de Primeiro Grau

EMEI.....Escola Municipal de Educação Infantil

EP.....Elaboração do Projeto Pedagógico Escolar

FNDE.....Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GT.....Grupo de Trabalho

INAMPS.....Instituto Nacional de Assistência da Previdência Social

IPEA.....Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LBA.....Legião Brasileira de Assistência

LDBN.....Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB.....Movimento Democrático Brasileiro

MEC.....Ministério da Educação e Desporto

OP.....Orientador Pedagógico

PNDU.....Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPE.....Projeto Pedagógico Escolar

PP.....Projeto Pedagógico

PROFIC.....Programa de Formação Integral da Criança

PRONAICA.....Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

PSDB..... Partido da Social Democracia Brasileira

SME.....Secretaria Municipal de Educação

SEPESPE.....Secretaria de Projetos Educacionais Especiais

TD.....Trabalho Docente

UNICEF.....Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO.....Fundo das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Palavras iniciais

Ao realizar a organização final desta pesquisa, fiquei absorta, procurando uma forma de apresentação da elaboração teórica aqui contida, que cumprisse academicamente com os critérios de pesquisa científica; que representasse todo o esforço desempenhado em organizar as idéias e os pensamentos, e ao mesmo em que trouxesse o significado dessa trajetória.

Fui buscar na Literatura, e nas possibilidades que ela, enquanto arte[1], possibilita para a reflexão, o fio organizador desta Dissertação. A Literatura Infantil – especialmente, a história dos Contos de Fadas - sempre esteve presente em minha vida, desde muito pequena e vem me acompanhando ainda hoje, dando forma e tom naquilo que me proponho fazer como professora.

Nesta pesquisa, me aproprio de uma história da Mitologia Grega[2] – *O rapto de Prosérpina*[3] – esclarecendo ao leitor, que o mito não é o tema e nem se traduz na discussão desta pesquisa. No entanto, utilizo a história como um recurso literário, fazendo uso das possibilidades de sua linguagem, ou seja, *a "linguagem da metáfora, do símbolo, levando alegorias carregadas de significados"* (CARVALHO, 1985:24). Esclareço também, que a leitura que se faz aqui da história, é uma possibilidade de interpretação, por isso não pode ser considerada como única.

A escolha por esta história em específico, justifica-se por representar essencialmente, a busca individual; o trânsito entre uma extremidade e outra – dentro e fora - e por evidenciar o movimento entre ambos, aspectos presentes nesta pesquisa.

Assim, peço licença ao leitor, para apresentar trechos da história ao longo dos capítulos, associados às discussões construídas no decorrer do material, e também às reflexões suscitadas a partir do mito.

---

[1] Entendo arte muito mais que um preenchimento visual, vislumbre ou um "prazer estético" (LAROUSSE,1995:90); a arte para mim possibilita a reflexão acerca da idéia do autor, de questões existenciais, culturais, sociais, e outras.

[2] Utilizo a versão apresentada por Thomas Bulfinch (2003), em sua obra intitulada *"O Livro de ouro da Mitologia"* e traduzida para o Português por David Jardim Júnior, no entanto o mito contém algumas adaptações que julguei necessárias para a elaboração desta pesquisa.

[3] As personagens deste mito, Ceres e Prosérpina são conhecidas também como Deméter e Perséfone. A diferença está que no primeiro caso os nomes são de origem latina, e no segundo, grega.

1 – O olhar para si

1.1 - Percebendo os incômodos

> *"Tudo começou com o rapto de Prosérpina...*
>
> *Prosérpina, filha de Ceres foi raptada por Plutão, o rei do reino dos mortos que a levou para o mundo subterrâneo, o Tártaro, quando ela se encontrava brincando e colhendo flores com suas companheiras, no Vale de Ena. O Vale é um lugar no qual a Primavera reina perpetuamente; onde há um lago escondido, que o protege contra os ardentes raios do sol;, o terreno é úmido e coberto de flores.*
>
> *Talvez a rapariga não fosse raptada, e levada às profundezas infernais do mundo subterrâneo, se não estivesse lá naquele momento, no entanto, foi a opção que fez, mesmo que inocentemente, e por isso não conseguia compreender os motivos do seu rapto. Prosérpina, inquieta em seus pensamentos, imaginava-o como sendo obra do acaso... ou quem sabe, dos Deuses do Monte Olimpo....*
>
> *Ela estava procurando descobrir... e isso se constituiu no seu primeiro e grande desafio, naquele momento. Ceres, sua mãe, a procurava intensamente..."*

O desaparecimento da personagem é o primeiro indício que algo lhe sucedera, ou, como CAMPBELL (1985) nomeia é *o chamado da aventura.* A personagem raptada vem aqui, nesta pesquisa com duplo significado: para a professora, que também é a pesquisadora, o de olhar para dentro, para as inquietações, dúvidas e incômodos, a partir das opções que ela realiza no mundo de fora (no cotidiano escolar); para a pesquisadora, o de tomar distância do seu objeto de estudo. Elas - a professora e a pesquisadora - são "levadas" ao mundo subterrâneo e lá muitas outras coisas acontecem....

Distanciar-se é a condição *sine qua non* para o início de uma reflexão e construção teórica, especialmente quando a análise está voltada para o cotidiano e há o envolvimento direto do sujeito com o seu objeto de estudo; é conforme a afirmação de MELO (1998: 8), a "*necessidade do recolhimento e da quietude da reflexão para analisar o trabalho pedagógico e nele analisar-se*", necessidade compartilhada, também por FREIRE (1995:103),

> "*Saliento a necessidade de que dentro do contexto teórico, tomemos distância do concreto, no sentido de perceber como, na prática nele exercida, se acha embutida a sua teoria de que às vezes, não suspeitamos ou que mal sabemos*".

Para a professora-pesquisadora distanciar-se ou ir *ao fundo da terra, ao mundo subterrâneo* foi uma busca para perceber a si – sujeito/ professora – e o mundo que a cerca – o cotidiano escolar - movida principalmente pela inquietação e insatisfação vivenciadas em sua prática pedagógica; é exclusivamente, a professora-pesquisadora que do lugar de professora, envereda por este caminho.

Desta forma é possível compreender que,

> "*o desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação*" SANTOS (2000 p.23).

No entanto, é a pesquisadora – representada pela personagem *Ceres* - que sai à procura; transita por diferentes contextos e traz à tona a professora-pesquisadora, representada pela personagem *Prosérpina*, trazendo com ela a fecundidade, e as novas sementes.

Assim, entendo que esse é o grande desafio do pesquisador quando inicia um novo trabalho: descobrir o segredo da terra. É um revolver a terra para que dela emirjam os elementos, as substâncias e os nutrientes necessários ao despertar das sementes. É um

constante ir e vir. Ao escrever isso, lembro-me e associo a idéia a um trecho da clássica obra de Antoine de Saint-Exupery[4],

> *"... Mas as sementes são invisíveis. Elas dormem no segredo da terra até que uma cisme de despertar. Então ela se espreguiça e lança timidamente para o sol um inofensivo galhinho".*

Revolvendo a terra pude perceber que as experiências pessoais e profissionais por mim vivenciadas vêm desvelando e evidenciando que a produção do conhecimento requer o movimento freqüente de ir e vir; de buscar nas informações assimiladas, nos conceitos construídos, nas experiências vivenciadas e na existência efetiva, a "matéria-prima" essencial para o estabelecimento das relações com o novo, com perspectivas diversas e a possibilidade de construir novos paradigmas para um *fazer diferente.*

Numa perspectiva crítica, o novo, dialoga incessantemente com a realidade na medida em que desvela outros olhares, revolve idéias e germina diferentes explicações; ele emerge do que está posto, como forma de superá-lo. E constitui-se num extenso campo de possibilidades.

A escritura deste material foi e vem sendo um vasculhar em produções passadas, em idéias silenciadas, e especialmente em reflexões construídas com e na minha história e trajetória profissional; constitui-se também na descoberta do sentido do conhecimento e do próprio cotidiano; no entendimento do nível de envolvimento que o pesquisador tem com sua produção e na percepção dos processos de mudança os quais histórias vão sendo permeadas.

FREIRE (1985) ao apresentar e discutir *a "Nona Carta: contexto concreto – contexto teórico" a*presenta

> a "*importância da relação em tudo o que fazemos na nossa experiência existencial enquanto experiência social e histórica".*

[4] O Pequeno Príncipe

O envolvimento que tenho com esta pesquisa está fundamentalmente relacionado com a prática pedagógica, enquanto professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas que traz em si um significado peculiar: a percepção e a tomada de consciência do processo de autoconhecimento[5] enquanto sujeito histórico, professora e mulher, no qual vivenciei (e ainda vivencio) nesta trajetória.

Ao compartilhar com FAZENDA (1995:11) que,

> "(...) *cada pesquisa, que tem a história de vida por pressuposto, manifestam uma configuração própria, seja no que se refere às preocupações de investigações, seja no movimento da ação, seja nos objetivos a que tais ações conduzem*",

há aqui, o reconhecimento de que o desvelamento da trajetória profissional da pesquisadora, nesse estudo, assume um caráter relevante na compreensão do desencadeamento da "busca pelo fazer diferente" em sua prática pedagógica e a partir dela, os questionamentos que impulsionaram a elaboração desse estudo e que se traduzem em compreender: por que um trabalho pedagógico que busca ser coletivo, integrado e reflexivo não emplaca na escola? O que mantém o olhar do professor preso e focado na ausência de mudança e na repetição dos fatos e da própria prática pedagógica? Qual percepção e compreensão que o professor tem dos limites de sua ação e dos que escapam ao seu olhar, à sua percepção e à ação? E ainda, como reconhecer as tensões, as contradições e as obscuridades do e no cotidiano, da e na prática pedagógica e do e no próprio Ser e a partir destas avançar?

É refletindo sobre estas questões evidenciadas na prática pedagógica e no cotidiano escolar da professora pesquisadora que me proponho aqui compreendê-las,

---

[5] Entendo que a busca pelo autoconhecimento se dá quando o Homem começa a interrogar a vida, a fazer perguntas sobre os problemas fundamentais da existência e procura um caminho. Esse caminho fundamentalmente é marcado pela busca da interioridade. Ela *"(...)[a interioridade] nos conduz a um profundo exercício de humildade"* processo pelo qual *"quanto mais se interiorizar, mais certezas vai adquirindo da ignorância, da limitação, da provisoriedade"*. No entanto, *"da dúvida interior à dúvida exterior, do conhecimento de mim mesmo à procura do outro, do mundo. Da dúvida geradora de dúvida, a primeira grande contradição e nela a possibilidade do conhecimento... Do conhecimento de mim mesmo ao conhecimento da totalidade"*. (FAZENDA, 1995:15)

focando o olhar na direção das políticas públicas educacionais, localizada no processo e no trânsito da implementação, ou seja, das ações propriamente ditas.

Meu ponto de partida é o cotidiano escolar, na suposição de que as ações das políticas públicas, nele presente, interferem diretamente (independentemente da forma) a prática pedagógica do professor e a dinâmica da escola, mesmo que os profissionais não percebam.

Caminhar nessa direção é buscar uma compreensão maior e mais abrangente dos entraves que permeiam o fazer pedagógico do professor e a própria escola.

Assim sendo, esclareço ao leitor que o problema da pesquisa vai se delineando no texto, a partir do reconhecimento dos aspectos obscuros, confusos e controversos de um embate entre o cotidiano escolar; a prática do professor, e as proposições e ações das Políticas Públicas Educacionais. Daí, a necessidade de narrar a prática pedagógica e o cotidiano, suas tensões e contradições; os avanços e os retrocessos; as dúvidas, as certezas, as inquietações, ao mesmo tempo aprofundar o entendimento do processo de elaboração e implementação de uma política pública educacional, especificamente no âmbito federal.

Desta forma, o objetivo se configura em apresentar elementos na relação e nos embates entre a experiência vivida e a prática pedagógica; vivenciada pela professora-pesquisadora, em uma Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas e na análise do processo de implementação de uma Política Publica Educacional Federal.

1.2 – Conhecendo o caminho

A elaboração do conteúdo acima me fez perceber que a pesquisa científica partiu do encontro da pesquisadora com o seu objeto de estudo, objeto esse que trouxe (e traz) em si inquietações do seu próprio cotidiano e das relações que nele, foram sendo construídas, - reúne o pensamento e ação - e portanto, desvela um questionamento político e social. Esse é um dos princípios que sustenta a Pesquisa Qualitativa em Educação. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Nessa perspectiva, a neutralidade científica está descartada, pois a pesquisa, como atividade humana social, traz consigo, "*inevitavelmente, a carga de valores, preferência, interesses e princípios que orientam o pesquisador*". A professora que também é a pesquisadora está por completo nesta pesquisa; é sujeito histórico e sujeito da própria prática

A abordagem aqui escolhida, foi o estudo de caso, por entender que esta pesquisa trata de um caso em específico – a prática pedagógica de uma professora; o cotidiano escolar de uma escola municipal de educação infantil de Campinas, O CEMEI do CAIC "Prof. Zeferino Vaz"; a implementação de um Programa Federal – o PRONAICA - e a relação entre eles, buscando explicitá-la no contexto que **nele** e a partir **dele** foram construídas, ao longo da pesquisa.

A escolha por essa Unidade Educacional foi determinada pelo maior tempo de experiência vivenciada pela professora-pesquisadora, e pela peculiaridade que a referida escola apresenta em relação às demais, da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Trata-se de um Programa do Governo Federal, da década de 90, o Projeto Minha Gente – CIAC que foi "transformado" posteriormente, em PRONAICA – CAIC, no qual a instância municipal assumiu a "parceria" e a responsabilidade pela manutenção e administração da unidade de serviço- CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

O caso foi sendo delimitado no seu contorno, na medida em que a pesquisa foi sendo construída; trouxe em si algo singular e por isso um valor em si mesmo; visou à descoberta; enfatizou a interpretação em contexto; buscou retratar a realidade de forma completa e profunda, mas circundado pelos limites subjetivos e objetivos.

Na composição dos Capítulos I, II e III foram consultados os documentos produzidos no interior da escola, tais como Projeto Político Pedagógico e suas avaliações; os documentos provenientes da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, como informativos; comunicados e publicações; registros pessoais da professora pesquisadora, tais como caderno e relatório de atividades. Todas as fontes mencionadas referem-se aos anos de 1995 e 1996.

No tocante à busca dos documentos, em específico – aqueles produzidos no interior da escola e os provenientes da SME - foi um laborioso processo de escavação do arquivo morto da escola. Os documentos estavam perdidos e com pouco - ou quase nenhum - critério de sistematização no arquivamento. Além de muitos terem sido destruídos, quando encontrados individualmente, surgiu a necessidade de recompô-los na sua totalidade.

No caminho da reconstituição das experiências vividas, das práticas e do próprio material, a memória também assumiu um papel fundamental, recuperando inclusive, a minha identidade enquanto sujeito histórico, professora, pesquisadora e mulher.

De acordo com FAZENDA (1998:14),

> *"A memória retida, quando ativada, relembra fatos, histórias particulares, épocas, porém o material mais importante é o que nos permite a análise e a projeção dos fatos – um professor competente, quando submetido a um trabalho com a memória, recupera a origem de seu projeto de vida. Isso fortalece a busca de sua identidade pessoal e profissional, sua atitude primeira, sua marca registrada".*

A composição do Capítulo IV foi realizada a partir da consulta dos documentos oficiais federais, tais como, leis, decretos, medidas-provisória quando da implantação do Projeto Minha Gente – CIAC / PRONAICA – CAIC. Este momento se constituiu num processo de busca e recuperação de todo o arcabouço legal disponível sobre o referido Programa. Isso porque, cada documento se encontrava disperso um do outro, e esta recuperação só foi possível, consultando o primeiro documento rastreado. Ele, continha informações que me orientava na busca do seguinte, e assim sucessivamente. Isso demandou um tempo considerável de trabalho.

Enquanto professora da escola – CEMEI do CAIC – desconhecia o processo legal de implantação do Programa Federal – PRONAICA – que por sua vez, previa a implantação da unidade de serviço CAIC.

Também na tentativa de encontrar informações que pudessem contribuir para o aprofundamento e compreensão da relação entre a prática da professora e as Políticas Públicas Educacionais, rastreei os documentos oficiais – leis, decretos e portarias - produzidos pela SME, no período de 1993 a 1996.

E finalmente, convém ressaltar e assumir as limitações no papel de pesquisadora, e também enquanto opção metodológica; pois o produto dessa elaboração teórica representa um ponto de vista, e, portanto, uma "forma diferente" de olhar a questão da Política Publica Educacional

1.3 – Desvelando as inquietações

O que a pesquisadora encontra nos incômodos da professora?

1.3.1 – Alguns questionamentos sobre a formação

O início da carreira docente aconteceu no magistério público em 1991, como professora substituta da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Assumira o cargo, em meados de julho, em uma Escola de Educação Infantil - EMEI[6], em caráter temporário até dezembro do corrente ano. Inexperiente na função, ansiava pôr em prática os conhecimentos adquiridos durante a formação no Magistério que longe do meu entendimento - naquele momento - em saber que aquela formação, poucos subsídios ofereciam para uma professora que dava os seus primeiros passos. Segundo OLIVEIRA (1994:31),

---

"[6] EMEI "Prof. José Vilagelim Netto" – bairro Nova Campinas, região sul de Campinas. Esta EMEI traz em sua história institucional e pedagógica a herança dos antigos Parques Infantis - PIs, alterado com a Lei Municipal número 5.517 de 10/11/1981. Um aprofundamento maior sobre este assunto pode ser obtido no Trabalho de Conclusão de Curso de Anna Angélica R. Ferreira intitulado *" Um Breve Histórico das Escolas Municipais de Educação Infantil e dos Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Campinas (1940-1990) "*, UNICAMP, 1996.

> *"... a precariedade das Escolas de Magistério facilita a formação de professores baseados numa preparação que não integra conteúdos e métodos ou sequer discute sua adequação às reais condições de trabalho e do próprio aluno. A preparação profissional que os futuros professores recebem induzem-nos a reproduzir, com seus alunos, um conhecimento da realidade deformado"*[7].

Entendo que a formação do Profissional da Educação ultrapassa os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação e do próprio curso de graduação e alguns estudos confirmam a movimentação nesta direção (KRAMER, 1989), (NÒVOA, 1992), (CUNHA, 1995), (FAZENDA,1995), (BREZEZINKI, 1996) e (FONTANA, 2000). Compreender como este profissional se forma significa perceber e analisar também, como ele se constitui a partir da sua própria prática pedagógica.

Com o olhar nesta mesma direção, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, trouxe a concepção de "Profissionais da Educação" e a base legal para a formação destes profissionais, tenha como fundamentos à associação entre *"teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores de ensino e outras atividades"* (art. 61).

Contudo, elaboro uma reflexão considerando a formação que recebi no Magistério, formação esta, devidamente inserida no contexto da época e na base legal que a sustentou, em relação à proposição da nova LDB nos dias atuais. É possível visualizar a diferença prática e real entre a formação de "ontem" e a de hoje? Essa é uma pergunta que também remeto aos profissionais que atuam na formação de professores, para que juntos possamos refletir a partir do que está posto, e não do que vem sendo proclamado, e também, a partir do quanto é possível se ver no processo.

---

[7] A afirmação da autora, situa a questão da formação dos professores no Magistério no contexto da Lei 5692/71 que trouxe a reforma do ensino de 1° e 2° graus, especificamente, institucionalizando o ensino profissionalizante no 2° grau. Ao transformar o 2° grau em profissionalizante, a Lei desativou, também, *"a Escola Normal transformando o curso de formação de professores de 1ª à 4ª série na Habilitação Magistério"* (GHIRALDELLI, 1994:171), e trazendo o caráter de *"terminalidade"* na formação . Na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, ficou estabelecida a formação dos Profissionais da Educação em nível superior *"admitindo, porém, como formação mínima para o magistério no âmbito da*

Uma outra questão que permeia os meus pensamentos, está relacionada com a professora que dá os seus primeiros passos. Uma formação mais "consistente" ofereceria à professora iniciante condições de perceber que entre o conhecimento aprendido e a prática vivenciada, há um vácuo e um tempo de construção a ser percorrido?

Será que Prosérpina em sua "ingênua brincadeira", no Vale Ena, saberia do lago escondido e descobriria o terreno úmido sob as flores se permanecesse, colhendo-as apenas?

1.3.2 – A necessidade pelo "fazer diferente": as experiências iniciais

O trabalho pedagógico na escola deveria acontecer, mas por onde e como iniciá-lo? De que forma organizá-lo? Esse era o maior problema e também o questionamento, pois de um lado havia as crianças que não poderiam esperar a descoberta e a construção da prática pedagógica da professora e por outro, a partir da formação existia a "aptidão" para o exercício no magistério.

O trabalho por datas comemorativas, tema gerador e centro de interesse[8] eram as práticas comuns entre as professoras mais experientes, e a sugestão recomendada à professora recém-chegada.

Quem chega subitamente na escola é "conduzida" às práticas tradicionais construídas pela coletividade da unidade escolar e mantida ao longo dos anos; parece haver uma prática de repetição consolidados em modelos pedagógicos anteriores

---

educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, a nível médio na modalidade Normal", tal seja os "institutos superiores de educação" previsto no artigo 62 da Lei. (SAVIANI, 1997:218)

[8] Tema Gerador e Centro de Interesse foram "práticas" que surgiram a partir da Escola Nova. De acordo LOURENÇO, o movimento Escolanovista "(...) surgiu no final do século XIX justamente para propor novos caminhos a uma educação em descompasso com o mundo" o qual se achava inserida. O sentido da expressão escola nova "não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino"; está relacionado à busca de um novo tratamento aos problemas da educação diferentemente da forma existente; é uma nova forma de pensar, fazer e refletir as dificuldades do ensinar, aprender e do próprio cotidiano escolar

Os primeiros estudos caminharam nas áreas da biologia e psicologia direcionadas a uma nova concepção de criança. Uma *nova escola* que trouxe uma forma inovadora de conceber a infância focada no desenvolvimento, no crescimento da criança e nas diferenças individuais. Neste sentido, vários estudiosos, em diferentes países se evidenciaram difundindo resultados de suas pesquisas e o constructo teórico equivalente, ou que o autor nomeia de "sistemas didáticos". Foi neste período o surgimento dos sistemas didáticos de **Maria Montessori** na Itália, **Roger Cousinet** com o trabalho por equipes, na França, **Ovídio Decroly,** com os centros de interesse, na Bélgica, **Adolfo Ferrière e Eduardo Claparède**, na Suíça e nos Estados *Unidos, **John Dewey** com o sis*tema de projetos.

justapostos, a qual se mantém inalterada, independentemente das ações externas - políticas públicas educacionais[9] – que possam suscitar uma mudança no ensino e no sistema.

Isso me conduz a pensar que as "mudanças" ou as "inovações" no ensino, perpassam a questões subjetivas e objetivas dos profissionais da educação, desta forma as discussões acerca dessa problemática também devem contemplar esse binômio.

Contudo, me faz pensar também nas direções e ações encaminhadas pelas Políticas Públicas Educacionais, no âmbito da formação dos profissionais da educação, às quais (deveriam) contemplar estes aspectos, naquilo que eles trazem em potencial para a mudança e transformação do sujeito - professor (a) - e da realidade que o cerca.

No que diz respeito aos estudos acerca da *subjetividade e sua constituição*, FONTANA (2000), revela que na década de 70, estas questões

> *"...permaneceram presentes, mas não criticamente, nas discussões educacionais. Elas estiveram presentes em muitos dos conceitos, tais como conscientização, alienação, representação, identidade etc." (p 184)*

Inevitável foi, a opção pelas "inspirações" das professoras da "casa", diante de tais pressões – inexperiência, insegurança, etc., e inviável desenvolver uma proposta de trabalho que de fato fizesse sentido para a professora iniciante. Porém, tal situação, também possibilitou constatar e perceber dificuldades e possibilidades no fazer e no cotidiano.

O desenrolar daqueles últimos meses do ano com as crianças de 5 anos, apontou uma dificuldade latente: a dita dicotomia entre a teoria e a prática, ou seja o que se pensava ser adequado para solucionar problemas e as dificuldades no cotidiano. E o período de permanência naquela escola era findo em meio a incertezas percebidas no cotidiano.

[9] Entendo por Política Pública Educacional o conjunto de ações e direções de um Estado voltado às necessidades educacionais, e elaborados, a partir das formas de suas organização. Essa definição foi elaborada a partir da leitura e interpretação de PEREZ (1999) e CUNHA (2001).

No ano seguinte, em meados de março, assumira novamente uma classe, no entanto como professora efetiva do cargo[10]. Desta vez, a unidade escolar pertencia a uma outra classificação dentro da Educação Infantil, na referida Rede de Ensino, CIMEI – Centro Integrado Municipal de Educação Infantil[11], que se diferenciava, aos olhos da professora, no atendimento da faixa etária das crianças, de 0 a 6 anos, na organização dos espaços e do próprio trabalho pedagógico e nos profissionais que estavam envolvidos diariamente com as crianças e entre si.

Na 'creche', (assim que era nomeado este espaço) o cuidar era uma função bastante evidente, pois acolhia crianças muito pequenas; porém o seu contexto e espaço estavam impregnados dos vícios e fragmentos das práticas assistencialistas, inspirados nos modelos "higienista/familiar[12]", das décadas de 70 e 80, no que diz respeito ao atendimento a crianças nos primeiros anos de vida, ou seja de zero a três anos de idade. Isso pode ser explicado pelo fato da Secretaria Municipal de Educação ter "incorporado" à sua Rede de Ensino, as creches (e sua estrutura básica), atendidas pela Secretaria da Promoção Social[13]; isso significou que houve uma alteração na política pública

[10] O ingresso no magistério público da Rede Municipal de Ensino se dá através de concurso de acordo com a Lei Municipal 6894/91- "Estatuto do Magistério Público Municipal de Campinas" e assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394/96. Na Rede Municipal de Ensino de Campinas há a diferença entre "professor efetivo" e "professor substituto" no que diz respeito às questões administrativas e pedagógicas, ou seja, o professor aprovado em concurso público e nomeado vincula-se a uma unidade de ensino por tempo indeterminado (de acordo com o interesse do professor, pois existe a possibilidade de remoção para outra unidade de ensino, no final do ano letivo), a partir da sua nomeação no cargo, e portanto, efetivo na Rede Municipal de Ensino; e o professor substituto, de acordo com sua classificação no concurso, assume a função em caráter temporário, com base nas demandas das escolas; daí também a diferença no regimento de seus contratos de trabalho.

[11] De acordo com o *"Manual de Recursos Sociais do Município de Campinas", 1996/1997*,a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino estava composta nesse período por 53 Escolas Municipais de Educação Infantil- EMEIs, 41 Centros Integrados Municipal de Educação Infantil- CIMEIs e 42 Centro Municipais de Educação Infantil- CEMEIs, perfazendo um total de 141 unidades. O estudo de FERRAZ (2001), complementa estes dados ao trazer a capacidade de atendimento da Rede Municipal de Ensino de Campinas, à população da faixa etária de três meses a seis anos, em aproximadamente 18.052, em 1992, e 19.548 crianças, em 1996.

[12] "Os fazeres na Educação Infantil". Segundo FERREIRA e MELLO (1998:17-18), esse modelo de atendimento era considerado o mais adequado à faixa etária em questão. *"O ambiente do berçário de pediatria e o atendimento pela mãe, inspiravam, assim, os cuidados a serem administrados os cuidados com o bebê na creche"*, dessa forma, ao assumir um grupo com várias, *"a educadora centra sua atenção em uma criança apenas, sem ter antes assegurado um ambiente estimulante e acolhedor para as demais"*.

[13] Decreto n. ° 9.904 de 24 de agosto de 1989 que transferiu os Centros Infantis da Divisão do Menor do Departamento de Promoção Social para a Secretaria Municipal de Educação. Os Centros Infantis passaram a integrar a estrutura administrativa da Secretaria de Educação e foi alterado, com isso a nomenclatura: de Centros Infantis, para Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI). (FERRAZ, 2001).

educacional voltada ao atendimento de crianças e na estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação.

O trabalho pedagógico na creche acontecia com a participação de mais uma profissional – a Monitora de Educação Infantil, que "assessorava" a professora durante todos os momentos em que estivesse com as crianças, no entanto, na concepção do monitor (e talvez, do professor), a função de educar estava "reservada", exclusivamente ao professor e a de cuidar, ao monitor.

Este aspecto era um tanto obscuro, confuso e controverso para todos nós que estávamos (supostamente) juntos, buscando estabelecer objetivos educacionais comuns, já que agora a creche se constituía numa unidade educacional e não mais assistencial. Ficava a sensação de que uma cisão na história dessas instituições e desses profissionais, havia acontecido, demarcando o antes e o depois e desconsiderando o movimento construído até então.

Se do ponto de vista da Secretaria Municipal de Educação e da política educacional[14], essa alteração representou *"um avanço histórico para a Educação Infantil"* (FERRAZ, 2001), também trouxe à tona questões bastante difíceis de lidar no cotidiano, principalmente, no que diz respeito à (des)valorização do profissional de creche em relação ao professor[15]; as contradições entre as concepções de educação, de criança, de educar e cuidar de cada profissional e a dificuldade de sistematizar e organizar o trabalho pedagógico, questões essas que longe de serem "mensuradas", elas estavam sendo vivenciadas a partir da implementação de uma dada política pública educacional.

No entanto, para nós, estava ausente a consciência de que esses entraves eram maiores do que o espaço que ocupávamos, e, portanto, ultrapassava os muros da creche e atingia diretamente os limites da política educacional do Município. Mas como saber?

---

[14] O estudo que FERRAZ (2001) realiza sobre as políticas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, no período de 1983 a 1996 aponta que a transferência dos Centros Infantis da Divisão do Menor da Secretaria da Promoção Social para a Secretaria Municipal de Educação *"justificou-se por uma política que visava valorizar o papel educacional (de 0 a 6 anos), substituindo a visão tradicional que reservava para a creche uma função apenas de "guarda" da criança"*. Também esta ação da referida Secretaria atendida a Constituição Federal (artigo 208).

[15] Sobre a problemática existente em torno dos profissionais que atuam na creche ver o artigo "Profissionais de Creche" (1991), de Campos, Grosbaum, Pahim, Rosemberg - Cadernos Cedes.

Diante de tal realidade que se constituía, novos desafios também se configuravam: entender a dinamicidade dos aspectos cotidianos de uma creche; educar e cuidar de crianças com três anos de idade, construir uma relação de troca entre o sujeito/profissional que compartilhava o trabalho pedagógico; lidar com as diferenças do e com o outro e, finalmente, desenvolver uma proposta de trabalho coerente com a realidade em questão e que realmente, fosse significativa.

Durante aquele ano e os dois seguintes a opção foi realizar um trabalho que elegia a Literatura Infantil como eixo norteador.

A literatura[16] permeou todas as atividades com as crianças (brincadeiras, jogos, desenhos, etc.) e buscou estabelecer a relação direta entre a realidade e necessidade da criança – individual e coletiva – com o contexto da história e proporcionando momentos lúdicos e de prazer nos quais a expressão da palavra, dos sentimentos e da vontade davam o "tom" ao trabalho.

Dessa forma, consistia em uma experiência relativamente inovadora em relação às práticas desenvolvidas no interior da creche que se relacionavam mais à assistência do que ao ato de educar propriamente dito.

Trabalhar com a literatura foi um despertar para novas possibilidades no trabalho pedagógico; este instrumento revelava um caminho de descobertas, frente às dificuldades postas quanto à organização do trabalho; quanto às dificuldades de relacionamento; e também quanto aos objetivos educacionais.

No entanto, saber como conduzir o trabalho e o processo de ensino era algo ainda obscuro e que estava sendo construído à medida que se constituía. Realizá-lo individualmente, foi um obstáculo muito evidente, e se intensificava na medida em que novos desafios emergiam. Nesse momento, constatou-se que a troca de experiências entre os profissionais que atuavam dentro da escola (e em outras também) se constituía num elemento fundamental para a reflexão da prática pedagógica. Mas um outro questionamento germinava: se teoricamente, os espaços de troca estavam garantidos pela

[16] Desde muito pequena, a literatura Infantil esteve presente em minha vida, e depois a experiência e o envolvimento com ela foram tomando outras formas na vida escolar. Falar da experiência da Literatura é falar de emoções, assim como afirma ABRAMOVICH (1984:98-99) "*... Estamos falando de literatura... Portanto, não se trata de livros didáticos, de não-ficção, ...Não é demonstração de um teorema...., nem a explanação dum fenômeno científico distante, que acontece num laboratório de ciências e onde se busca provar algo... Estamos falando de literatura, ficção de histórias, de emoção ou envolvimento pessoal...*"

estrutura administrativa da Secretaria de Educação, à equipe pedagógica e aos demais funcionários da instituição escolar, através das reuniões pedagógicas e de integração, por que de fato, não acontecia?

Em 1995, uma nova fase na carreira profissional foi iniciada; um novo projeto de vida também foi assumido e com ele a efervescência do cotidiano, dos relacionamentos, da aquisição de novos conhecimentos e das transformações que este momento representou.

1.3.3 – O encantamento com um espaço físico e a descoberta de suas (im)possibilidades

Começava o ano letivo, em outra escola – CEMEI do CAIC "Prof.Zeferino Vaz"[17] Naquele ano,1995, esta escola iniciava o seu funcionamento; o corpo docente foi removido de diferentes outras instituições escolares, para compor a nova equipe pedagógica que perfazia um total de 14 "novas" professoras.

O Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC se constituía numa unidade de serviço e numa estratégia de ação do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - PRONAICA, um Programa de abrangência federal e que representou parte da política educacional elaborada e implantada no governo do Presidente da República, Fernando Collor de Mello. A administração municipal de Campinas assumiu a responsabilidade pela manutenção da unidade física – CAIC, na cidade.

O CEMEI do CAIC possuía visivelmente, características peculiares, no que se referia à sua estrutura física, era distinta das demais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Mas, o que de fato, diferenciava o CAIC das outras escolas, (excetuando-se a

---

[17] Esta escola está localizada na região noroeste da cidade de Campinas, no bairro Vilão União, um conjunto habitacional popular. Convém ressaltar que em 1994 este bairro foi recém formado, por famílias oriundas de lugares diversos de Campinas, Região, do Estado de São Paulo e até de outros Estados. O bairro Vila União, antes mesmo de ser construído já trazia em seu contexto, a história de luta e reivindicações pelas questões de moradia. A participação popular se fez presente novamente, quando na "ocupação" dos imóveis, pelos seus respectivos proprietários, em protesto à morosidade no processo de entrega dos imóveis pela Caixa Econômica Federal. Essa era a realidade da comunidade que o CEMEI do CAIC estava inserido.

questão arquitetônica que preenchia de curiosidade os olhos de todos), iríamos descobrir juntas.

A atividade docente, de um modo geral, teve um início comum à escola. Esta teve como base as datas comemorativas que foram estabelecidas nas reuniões pedagógicas iniciais daquele ano. As datas comemorativas deveriam nortear o trabalho pedagógico do professor, independente da forma que acontecesse.

O dia-a-dia começava a dar sinais de que o contexto no qual o CAIC estava inserido era o mesmo das escolas da Rede Municipal, embora o espaço físico fosse totalmente diferenciado e inovador, e isto significava que havia uma "forma comum" das práticas pedagógicas e administrativas acontecerem nas escolas; dava a impressão de que estávamos presas às contradições, que nós mesmas já sabíamos quais eram: a repetição dos fatos e a ausência de mudança.

Essa constatação do cotidiano pela professora pode ser sustentada se tomamos ainda, as reflexões que FERRAZ (2001) realiza, a partir da análise das políticas de educação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Campinas; a autora atribui o "*uso das mesmas formas, com alteração do conteúdo*" e "*a maneira de se fazer* (que) *parecia não mudar*" das ações implementadas, ao uso de uma estratégia adotada pelos governos vigentes – de 1989 a 1996 -, partindo das estruturas já existentes do governo anterior e implementando as novas propostas gradualmente.

No que diz respeito à prática pedagógica, foi possível visualizar uma "forma" diferente de acontecer. Se por um lado a organização do trabalho pedagógico por "datas comemorativas" gerava insatisfação com tal modelo, por outro, permitiu rompê-lo, a partir dele mesmo.

A inquietação e a insatisfação com o cotidiano escolar trouxeram a necessidade de busca e isso possibilitou disparar um processo de mudança, a partir da reflexão da própria prática.

Trazer à tona experiências individuais passadas, que, contribuíssem com resultados positivos à prática pedagógica, e compartilhá-las, se fez importante naquele

momento. A literatura infantil assumiu novamente papel relevante na elaboração de uma proposta de trabalho e na forma de organizá-la[18].

Desenvolver um projeto de trabalho[19] num espaço físico inovador, foi algo bastante estimulante e desafiador durante três anos consecutivos; tempo suficiente para perceber que uma proposta de trabalho numa escola, não se sustenta por si só, é somente pela prática dos professores, pois esta, se insere no contexto da escola, que por sua vez está no âmbito da estrutura administrativa, no caso municipal e que tem o seu período de atuação delimitado pelo "tempo político" de cada governo.

E o cotidiano escolar foi se constituindo por fragmentos que impediam a visão do processo, no qual a prática pedagógica estava sendo construída e que desarticulavam as ações coletivas e a própria reflexão.

E como professora, sentia o impacto das "ações externas" na prática pedagógica e na impossibilidade de "resolvê-las", assumia o fracasso que essa ação produzia, traduzido freqüentemente, sob a forma de conformismo e acomodação.

Insatisfação, indignação/necessidade de mudança é a contradição vivenciada em muitos momentos na vida de um professor de escola pública, mas como transformá-la em instrumentos de ação? Como desconstruir a proposição de que "todo ano é a mesma coisa?" De que forma é possível perceber que há uma intencionalidade na determinação de um projeto político pedagógico, na propagação do velho e na destruição do novo? E ainda mais, de que maneira o professor pode compreender que uma política pública tem força na sua ação e no papel de implementador que ele assume?

---

[18] Entre os anos de 1997 e 1998, durante a graduação na Universidade Paulista – UNIP, iniciei o estudo desta prática com a realização do trabalho intitulado *"Literatura Infantil e o cotidiano: repensando a prática pedagógica"*. O objetivo da pesquisa se constituiu na descrição, sistematização e análise das experiências vivenciadas durante a implantação da proposta vivenciada com crianças pré-escolares, nos anos de 1995 e 1996, no CEMEI do CAIC de Campinas. Enquanto procedimento metodológico foi necessário rastrear os materiais existentes para retomar a proposta construída, durante os anos de 1995 e 1996. Na busca de reconstituição das experiências vivenciadas, alguns documentos se sobressaíram, por remeter mais efetivamente às práticas pedagógicas. Foi o caso dos cadernos de atividades pedagógicas das professoras. No entanto, na medida em que foram retomados (os cadernos) enquanto documentos e enquanto anotações que continham, foram sendo constatadas lacunas de informações que não foram registradas. Recorreu-se à memória e a outros materiais (pasta de aluna e fotos) para que os relatos pudessem ir sendo reconstituídos. A pesquisa apontou quatros eixos de análise - sobre a Literatura Infantil, identificação do percurso de práticas interdisciplinares, o conceito de práxis e a importância do registro, os quais subsidiaram a reflexão da prática pedagógica.

[19] Esse processo de mudança e reflexão da própria prática culminou, em 1996, na elaboração de um projeto na escola intitulado "Literatura Infantil: da fantasia à compreensão da realidade".

2 – O olhar para o cotidiano

> *"... Ceres, a mãe de Prosérpina, procurou-a por todo o mundo, com seu carro puxado por dragões alados que cuspiam enormes labaredas de fogo.*
>
> *A mãe passou de terra em terra, conheceu reinos distantes e atravessou mares e rios, até voltar de onde partira.*
>
> *Ceres não teve dúvidas sobre a perda da filha, mas ainda não conhecia a causa e lançou a culpa sobre a terra inocente, e retirou dela toda a sua fecundidade...*
>
> *Então, o gado morreu, o arado quebrou-se no sulco, as sementes não germinaram..."*

O primeiro impulso que *Ceres* teve para procurar *Prosérpina* foi utilizar o seu carro puxado *por dragões alados que cuspiam enormes labaredas de fogo.*

Aqui, a minha condução, foi a escrita; buscava compreender o que estava acontecendo; sentia a necessidade de ver, agora de forma mais consistente e concreta, quem era a professora que colocava em xeque suas convicções e a si própria; e quem era a pesquisadora que buscava enxergar a si, e ao mesmo tempo encontrar a professora que se mantinha profundamente *presa* nos seus incômodos.

Embarquei nesta viagem *à terras distantes* – ao cotidiano vivenciado pela professora em 1995 e 1996 - para trazer de volta, o que lá, havia se diluído – as pessoas, os acontecimentos, as relações, e os fragmentos da professora-pesquisadora.

Encontrei muitas coisas... umas boas e outras, nem tanto. Sobrevoei as águas revoltas dos *mares* – os intensos conflitos travados entre os profissionais da escola; o poder *travestido* de consenso... - e a aparente calmaria dos *rios* – o movimento (silencioso) de busca de algumas professoras pelo fazer diferente

A viagem foi longa; a fonte para reconstituir o movimento do cotidiano escolar que se apresenta neste Capítulo, encontrei nos meus registros pessoais, nos documentos produzidos na escola, no arquivo de fotos e nas minhas lembranças.

Organizar as idéias e os pensamentos através da escrita foi embarcar numa *viagem paralela* e se constituiu num processo árduo de auto-estranhamento. Por outro lado, os sentimentos gerados neste momento – de organização de idéias através da escrita - foi o de objetividade e de clareza; sentimentos estes, provavelmente, compartilhados também por Clarisse Lispector diante da afirmação:

> *"Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são...".*

Assim como *Ceres* na história, voltei ao meu ponto de partida. O que fora trazido do passado – o cotidiano e a prática pedagógica – estava sendo visto com os olhos da professora-pesquisadora de hoje, ou seja, uma releitura dos registros do cotidiano de 1995 e 1996.

FAZENDA (1995) afirma que uma releitura sistemática do material permite avaliar com propriedade o desenvolvimento do processo, e avançar nos futuros prognósticos. E permite também,

> *"...o exercício de dialogar com nossas próprias produções, com o propósito de extrair desse diálogo novos indicadores, novos pressupostos que nelas ainda não se haviam dado a revelar".* (FAZENDA, 1995: 84)

E foi exatamente o que aconteceu, iniciei um processo de diálogo com os documentos e os registros buscando olhar de fora e do alto, o que dentro dele (enquanto professora) ainda não conseguia visualizar e nem tampouco entender.

Muitos sentimentos vieram à tona – raiva, indignação, inconformação – com tudo o que aconteceu naquele momento e também com o que não aconteceu; e um profundo saudosismo, por querer trazer de volta o projeto de trabalho que trouxe preenchimento às professoras, às crianças e aos pais das crianças, percebido pelo envolvimento e

engajamento de cada um no trabalho; isso foi possível captar estando de fora; um projeto que estreitou laços e que reafirmou vínculos, mas.... que terminou, e porque isso aconteceu? Permanecia ainda o questionamento e com ele, o incômodo e o inconformismo.

Ceres – a pesquisadora – ainda estava só; não conseguira trazer *Prosérpina* – a professora - à superfície; *perdera a filha e ainda não sabia a causa.* Não conseguia vislumbrar a(s) causa(s), da perda, ou da inquietação, das confusões da professora-pesquisadora; no momento de reconstituição das primeiras versões deste material, contudo percebi um outro processo desencadeado: o de negação da prática pedagógica e do cotidiano escolar.

Havia retornado ao ponto de origem – cotidiano – e isto se constituía num excelente indicativo à pesquisadora, de que este, era o esconderijo que *Prosérpina* se mantinha *escondida.* Estava muito evidente, mas ao mesmo tempo, obscuro, e ainda confuso.

O cotidiano e a prática pedagógica foram renegados, e deles tirados a *fecundidade* e enclausurados nas profundezas das negações, das críticas e do imenso, mas silencioso, desejo de retornar .

Durante a pesquisa, eu ainda não suspeitava que a condição a qual me encontrava – estar fora - permitia o trânsito livre (dentro e fora; em cima e embaixo). E num desses movimentos a possibilidade de resgate da professora-pesquisadora. Somente *Ceres* poderia desempenhar este papel, neste momento.

CAMPBELL (1997: 66-67) afirma que:

> *"A recusa a convocação converte a aventura em sua contraparte negativa. Aprisionado pelo tédio, pelo trabalho duro ou pela "cultura", o sujeito perde o poder da ação afirmativa e se transforma numa vítima a ser salva. Seu mundo florescente torna-se um deserto cheio de pedra e sua vida dá a impressão de falta de sentido. (...) Tudo o que ele pode fazer é criar novos problemas para si próprio e aguardar a gradual afirmação de sua desintegração".*

Como *Prosérpina,* a professora poderia vir à tona diante dos incômodos, das obscuridades, das negações, das críticas e das culpas? Desvendá-los e reconhecê-los foi o primeiro grande passo. É o que faço a seguir.

2.1 - O que vejo quando olho de cima?

2.1.1 - Uma escola ou um Programa?

O CEMEI do CAIC "Prof. Zeferino Vaz" é uma das 143 escolas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas que desde 1995 atende em média 350 crianças de zero a três anos de idade, em período integral e crianças de quatro a seis anos em período parcial. Está localizada no Parque Residencial Vila União, região periférica da cidade; o referido bairro é considerado como um complexo residencial de grande porte, comportando cinco mil, duzentos e treze unidades, entre terrenos urbanizados, apartamentos e casas populares.

O CEMEI do CAIC "Prof. Zeferino Vaz" se diferencia das demais escolas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas por alguns motivos que passo a descrevê-los:

- o CAIC, enquanto espaço físico, surge como uma ação consolidada do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA[20] do Ministério da Educação e Desporto - MEC surgido nos anos 90, logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e institucionalizado em 1993 com a Lei Federal n. ° 8.642, de 31 de março e o Decreto 1.056, de 11 de novembro de 1994 que regulamenta esta Lei e estabelece a forma de atuação dos órgãos do Poder Executivo para execução do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

[20] O **PRONAICA - CAIC** surgiu inicialmente como **Projeto Minha Gente – CIAC**, como uma ação da Política Pública Educacional do Governo Federal, na década de 90. A implantação legal do Projeto Minha Gente aconteceu num contexto de inúmeras mudanças políticas, econômicas e sociais no país, o que certamente influenciou não só a alteração do nome da iniciativa, mas também sua concepção e formato. No Capítulo IV desta pesquisa, esse assunto será melhor explorado .

- a origem do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC Campinas está vinculada à própria história do bairro no qual está inserido. Surge concomitantemente à construção das unidades habitacionais como resposta à demanda de serviços sociais dessa grande população. A construção do CAIC neste bairro de Campinas, responde a um critério do Sistema de Suporte Técnico[21] do PRONAICA, da Secretaria de Projetos Especiais Educacionais – MEC. Em Campinas há apenas essa unidade de serviço – CAIC.

- o CEMEI é uma das unidades de ensino presente no complexo CAIC além do ensino fundamental, supletivo e educação de jovens e adultos: Em sua concepção o CAIC enquanto Unidade de Serviço deveria operacionalizar oito subprogramas (Proteção Especial à Criança e à Família; promoção da Saúde da Criança e do Adolescente; Educação Infantil (creche e pré-escola); Educação Escolar; Cultura; Educação para o Trabalho e Alimentação), dos quais a educação infantil estava contemplada.

De certa forma, no CAIC Campinas, os subprogramas que aconteceram de maneira mais sistemática e continuamente foram Educação Escolar com a implantação do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, gradativamente; Educação Infantil com a implantação da pré-escola (4 a 6 anos) e creche (três meses a 3 anos).

O CAIC é um dos modelos de configuração física característica do PRONAICA, ou seja, o projeto arquitetônico, a construção, a tecnologia utilizada nestes processos, e o mobiliário pertencem unicamente as estas Unidades de Serviços no território nacional.

Isto significa que o CEMEI é a única escola de educação infantil de Campinas que possui o prédio neste formato, ou seja, um prédio de construção federal padronizada, no qual foi utilizada argamassa armada de cimento, isto significa que as estruturas do prédio são pré-fabricadas; as cores principais utilizadas em todo o prédio e mobiliário foram o verde e branco e as secundárias amarelas e azuis, representando a iniciativa federal.

---

[21] O material disponível para elaboração deste capítulo, no que referiu as informações do PRONAICA, foi encontrado no arquivo morto da unidade de Ensino Fundamental do CAIC. O material se constitui num Manual sobre o *Sistema de Suporte Técnico – SST*, o qual ofereceu-me informações para buscar, inclusive, a legislação.

Cada sub-programa ocupa um espaço determinado dentro da área total da unidade de serviço – CAIC. Assim sendo, na área delimitada da unidade de serviço – CAIC é possível encontrar a área construída do CEMEI, outra do Ensino Fundamental, do sub-programa Alimentação, outra para Saúde, Biblioteca, além de um extenso ginásio de esporte, uma quadra-poliesportiva, um campo de futebol, um teatro de arena.

Todas as características do CAIC, unidade de serviço, o diferencia das demais escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas; estas apresentam normalmente, uma mesma orientação arquitetônica, inclusive quanto às cores utilizadas na pintura dos espaços internos e externos – azul e branco; essas são normalmente as cores que caracterizam as escolas municipais da Rede de Campinas

O CAIC também possuía um cargo de Direção Geral, função assumida por uma supervisora da Rede Municipal de Educação em cargo comissionado, e que tinha o papel de integrar os diferentes núcleos: educacional – educação infantil, ensino fundamental, supletivo e educação de jovens e adultos – de alimentação, de saúde e de cultura – projetos de dança oferecidos à comunidade -; era também responsável pelo "Conselho Gestor" do complexo CAIC, o qual assumia a manutenção do prédio enquanto espaço comum.

Na concepção original, *Gestão* era uma das três linhas instrumentais que perpassavam todo o Programa, as demais eram Suporte Tecnológico e Mobilização.

De acordo com o documento consultado[22], as linhas instrumentais,

> *"perpassam todo o Programa, adquirem características de sub-programas e subsidiam os demais, quer facilitando a execução dos serviços, integrando processo e resultado, quer fortalecendo as propostas por meio de novas tecnologias ou possibilitando o compartilhamento institucional das responsabilidades pela execução dos demais sub-programas, inclusive."*

Um dado importante é a constatação de que são mínimos os documentos sobre o processo de construção e implantação do CAIC – Campinas. Durante a busca, conversei com alguns profissionais (Diretoras e Vice-diretoras) que não souberam informar o destino destes documentos.

[22] *Manual sobre Sistema de Suporte Técnico - PRONAICA*

Na verdade, a impressão mais imediata que se tinha era que a Direção Geral se constituía em algo centralizador das decisões, além de também se constituir num representante direto do Programa, sem a qual nada poderia ser feito sem consulta prévia.

Mesmo estando dentro do CAIC, algumas dúvidas permaneciam e se traduziam em saber quais eram as orientações para o funcionamento do CAIC, no nível da Administração Municipal e que implicações o CAIC tinha para a municipalidade.

Para mim ficava uma sensação de ser uma professora "privilegiada" por trabalhar naquela escola. Muitas vezes ouvi isso. A responsabilidade parecia ser maior também.

Talvez fôssemos o foco político daquela administração. Por várias vezes, recebemos a visita do prefeito da cidade ou outro representante da administração pública. Essas eram as impressões mais imediatas que se tinha.

2.1.2 – Um espaço visível ou a visibilidade do espaço?

O complexo CAIC – Campinas foi inaugurado[23] no dia 30 de abril de 1994, com a unidade educacional – Ensino Fundamental, na gestão do então prefeito José Roberto Magalhães Teixeira[24], do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB. As atividades desta unidade educacional começaram após o início do ano letivo, em 21 de abril do mesmo ano.

Em 1995, o CEMEI do CAIC "Prof. Zeferino Vaz" iniciou o seu funcionamento. O ano letivo começou com uma reunião[25] de boas vindas pela equipe da Direção Geral a qual ressaltava a importância de ser um educador do CAIC e de estarmos unidos num objetivo pedagógico comum. A palavra de ordem era integração.

---

[23] De acordo com os dados do MEC/Sepespe/CAT de maio/1994, sobre a evolução da implantação dos CAIC's por Estado/Região, o estado de São Paulo, contava neste ano, com um total de 68 CAIC's. Destes, 7, previstos, mas ainda não autorizados; 6, autorizados, mas as obras não iniciadas; 31, em obras, com avanço físico entre 1% e 99%; 18, com avanço físico em 100%, mas ainda não inaugurados; e 6 concluídos e inaugurados pelo MEC.

[24] A gestão do Prefeito José Roberto Magalhães Teixeira aconteceu no período de 01/1993 a 02/1996, sendo substituído pelo seu Vice, Edvaldo Orsi, no período de 02/19996 a 12/1996, após o seu falecimento. Durante a gestão José R. Magalhães Teixeira / Edvaldo Orsi, duas pessoas ocuparam o cargo de Secretário de Educação. Foram elas: Maria Helena Guimarães de Castro, de 01/1993 a 01/1995 e Ezequiel Theodoro da Silva, de 02/1995 a 12/1996. (FERRAZ, 2001)

[25] A reunião aconteceu no dia 06/02/95 – Fonte:*caderno de registros da professora-pesquisadora.*

A população local o aguardava há um ano, desde o início do ano letivo das classes do ensino fundamental, assim como algumas professoras que também residiam no bairro.

A escola exalava um cheiro de algo novo no ar. A novidade evidente de seus contornos arquitetônicos despertava a atenção dos mais desatentos passantes.

Logo na entrada do complexo CAIC, um ginásio de esportes com suntuosa cobertura; ao adentrar os muros do CEMEI do lado direito da entrada principal, sete salas de aulas equipadas com mobílias (supostamente) adequadas à faixa etária de zero a seis anos e próprias do modelo implantado; seis mesas e vinte e quatro cadeiras nas cores verde e branco; cada sala possuía um banheiro interno com dois vasos sanitários, tanque e chuveiro; nas duas salas destinadas ao berçário havia 15 berços, e cubas de inox para banho; na sala destinada ao lactário havia aparelhos esterilizadores de primeira linha, entre outros equipamentos utilizados no preparo dos alimentos dos bebês[26]; o aquecimento de água era interno, ou seja, a gás; as tubulações eram subterrâneas.

Todas as salas possuíam uma área externa denominada "solarium"; parecia o quintal da sala; era todo gramado e era também o espaço comum de duas salas. Normalmente às sextas feiras as crianças e as professoras das salas se encontravam lá para brincar.

Ainda na área externa havia dois parques pequenos; um no centro do pátio da escola contendo brinquedos de madeira, tubos de cimento grandes e coloridos específicos às crianças pequenas, mas que os maiores também brincavam; e outro beirando o alambrado da escola, com brinquedos comuns de um play ground; tudo muito colorido.

Aos olhos de qualquer um, tudo isso era maravilhoso; tudo novo e intacto, uma mobília bem diferenciada das outras escolas da Rede Pública de Ensino, e para mim também o era, pois havia trabalhado em três outras escolas de educação infantil.

As salas de aula não eram muito grandes; num primeiro momento proporcionava uma sensação de aconchego que durou pouco, o tempo suficiente para perceber que

[26]Fonte: Projeto Político Pedagógico – CEMEI do CAIC "Prof. Zeferino Vaz", 1995

vinte e quatro alunos era o atendimento "ideal", ou seja, a proposta original do Programa. No entanto encerramos o ano com vinte e seis crianças de quatro a seis anos, em cada sala.

Começávamos a detectar as dificuldades e os problemas de se trabalhar numa estrutura (aparentemente) tão moderna e bem equipada.

Se encerramos o ano de 1995 com vinte e seis crianças, duas além do limite real do espaço, iniciamos o de 1996 com trinta crianças. A demanda por vagas existia[27], porém a área real não comportava esse de número de alunos matriculados.

Enquanto CAIC tínhamos as nossas especificidades de mobílias e arquitetura, de gestão inclusive, contudo, éramos uma escola como outra da rede, deveríamos seguir as resoluções da Secretaria Municipal de Educação quanto ao número de crianças atendidas por área.

No lugar de vinte e quatro crianças havia trinta. Elas (e nós) se esbarravam dentro da sala de aula. Fora dela, dividíamos os horários de parque com as demais (sete) classes.

Um outro agravante eram os espaços "ditos" comuns às unidades – CEMEI e EMEF. Na verdade, deveríamos compartilhar do "Parque da Coruja", "Teatro de Arena", "Ginásio de Esportes" e "Quadras Poliesportivas" com as professoras e crianças do ensino fundamental. Mas nunca "sobrava" horário para nós; parece que ecoava nos cantos de lá (do ensino fundamental): "Chegamos aqui primeiro" "Somos mais importantes"; eram importantes os horários da Educação Física, assim como os da dança, dos ensaios, das apresentações, etc., etc...

A dificuldade já havia sido constatada com a experiência do ano anterior durante a avaliação do PPE[28]:

---

[27] Conforme *o Quadro de Demonstração da demanda, capacidade física e organização dos estágios do CEMEI* presente no *Projeto Político Pedagógico* de 1996 (p 28), o CEMEI do CAIC atendia em período integral (das 7:00 às 19:00 h) 63 crianças na faixa etária de três meses a três anos e possuía uma lista de espera correspondente a 67 crianças; na faixa etária de 4 a 6 anos, havia 338 crianças atendidas no período da manhã (8:00 às 12:00 h) e da tarde (13: às 17:00 h) para uma lista de espera equivalente a 308 crianças. Em ambos os casos o número de crianças em lista de espera é equivalente aos números de crianças matriculadas. Esses números podiam ser justificados pelo fato do CEMEI do CAIC ser a única unidade sócio educacional de Educação Infantil, num bairro populoso, naquele ano.

"O P.P. deixou de especificar a forma de utilização de algumas áreas comuns a todo complexo CAIC, porém, importantes para a realização de atividades. O grande n.º de "escolinhas" que funcionam no CAIC, aliadas ao grande n.º de alunos de educação física (oriundos do ensino fundamental) que utilizam esses espaços, dificulta a utilização do espaço por parte do CEMEI."[29]

E também esteve presente no item *"Quanto às diversidades existentes – Referentes à estrutura física"*, do Projeto Político Pedagógico de 1996,

"Embora não possamos afirmar que existe falta de espaço físico, estes não podem ser usados pelo CEMEI, exceto em raras oportunidades (espaços externos ao CEMEI, mas parte do Núcleo)".

Tentativas de conversas foram feitas com pouco ou quase nenhum sucesso. Todos (educadores do CEMEI, EMEF e Direção Geral) sabiam da necessidade do espaço físico na educação infantil e da importância do CAIC ser um "Todo" (neste caso, compartilhar os espaços externos) e se integrar enquanto complexo CAIC, porém o "saber" se perdia nas palavras ditas nas reuniões de planejamento.

O CAIC por si só se apresentava à Rede, pela grandiosidade da área que ocupava; o CEMEI, pela tecnologia dos equipamentos que continha.

---

[28] *Avaliação do Projeto Pedagógico – 1995.* Esse documento se constituiu num roteiro elaborado pela SME e enviado às unidades de Educação Infantil da Rede de Ensino. A avaliação do PPE foi realizada pelo grupo de profissionais da escola (professores, monitores, funcionários de apoio, Direção, Vice-direção e OP) durante a reunião (19 e 20/12/95) de Avaliação do Projeto – AVP , previstas em calendário escolar. Nesta reunião, a avaliação foi realizada considerando os itens propostos no Roteiro. No entanto, a sistematização das informações e a redação do texto final para a entrega a SME foram realizadas pela Orientadora Pedagógica. *(caderno de registros da professora-pesquisaadora).*

[29] Fonte. Avaliação do PPE 1995, item 2 a – *Quanto aos objetivos estabelecidos – relativo a estrutura física.*

Lá era o lugar demarcado para recepcionar figuras "ilustres" e "responsáveis" pelo andamento da Secretaria de Educação e demais convidados. Mas o espaço real e vivido do CEMEI era das crianças e dos educadores que lá estavam todos os dias, driblando as dificuldades do cotidiano, ao mesmo tempo em que construíam conhecimentos, histórias e práticas.

2.1.3 – Um monumento (perdido?) na história...?

O projeto arquitetônico do complexo CAIC é um marco na história da educação brasileira e um ícone que o governo federal quis impingir no território nacional.

ESCOLANO (1998) ao realizar um estudo que trata a arquitetura como programa, afirma que:

> *"A arquitetura escolar é por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. Ao mesmo tempo, o espaço educativo refletiu obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos". (p.26)*

Ainda, de acordo com o referido autor,

> *"... a localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporado e a decoração externa e*

interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende". (p.45)

Desta forma, o CAIC pode ser considerado uma *obra monumental,* pela grandiosidade do espaço físico e pela visibilidade que se tem dele à distância; o CAIC Campinas se localiza no lugar mais alto do bairro.

Na seqüência, apresento duas fotos do espaço físico do CAIC que retratam a singularidade de seus contornos arquitetônicos.

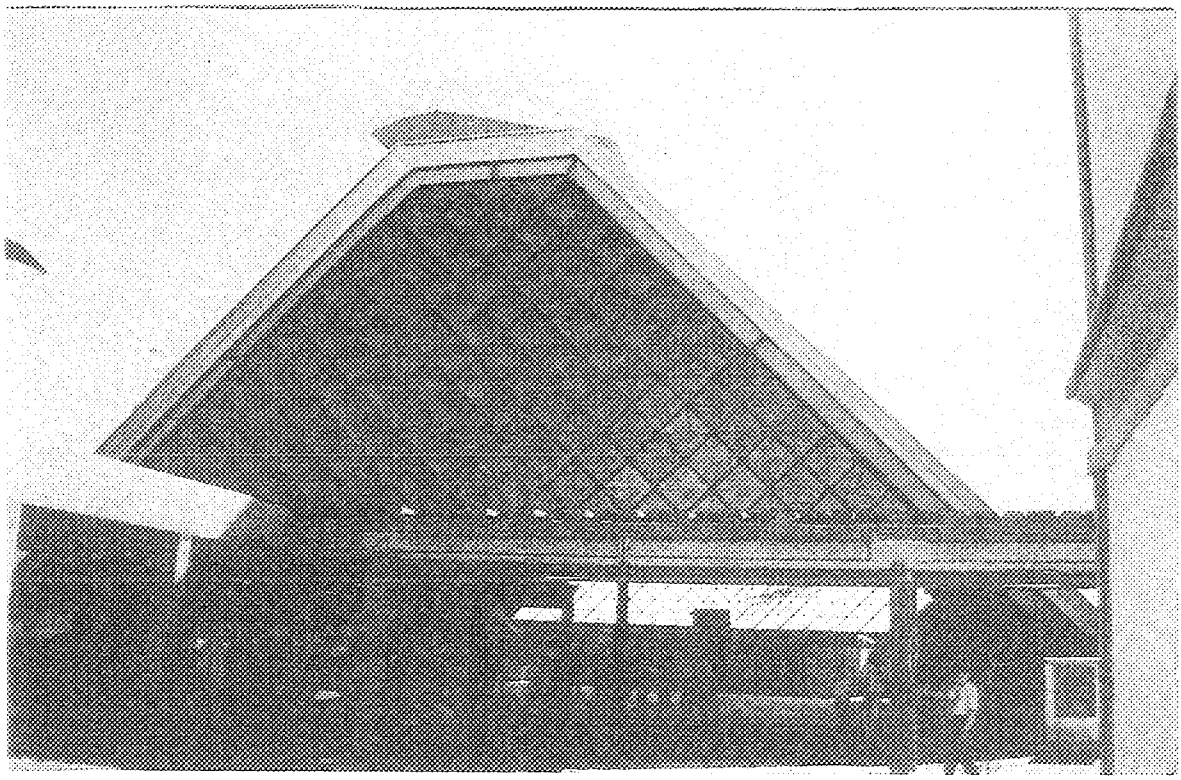


Foto 1: Ginásio de Esportes.
Fonte: Arquivo de fotos da Biblioteca da Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF do CAIC "Prof. Zeferino Vaz".

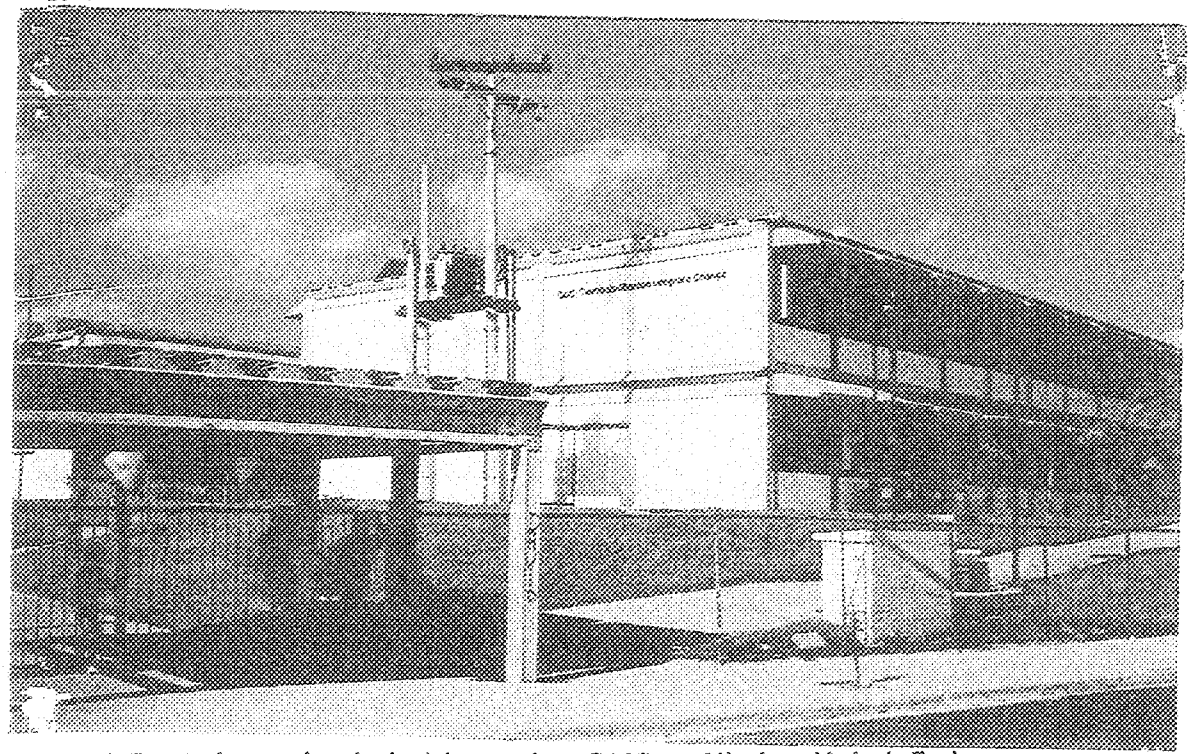


Foto 2: Portão da entrada principal do complexo CAIC e prédio da unidade de Ensino Fundamental.
Fonte: Arquivo de fotos da Biblioteca da Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF do CAIC "Prof.Zeferino Vaz".

2.1.4 – Os entremeios do cotidiano escolar

O ano de 1996 iniciou com a mesma equipe de especialistas – Diretor, Vice-diretor e Orientador Pedagógico – do ano anterior. Porém poucos dias depois outros profissionais assumiram as funções. A então Vice-diretora da escola tinha como cargo efetivo o de professora, portanto, nesta função, era substituta e passou a assumir neste momento a função de Diretora; como Orientador Pedagógico – O .P recebemos um professor, que também assumiu a função em caráter de substituição.

Isto significava que não sabíamos por quanto tempo estes profissionais permaneceriam conosco. A qualquer momento poderiam sair, estavam à mercê das orientações da Secretaria Municipal de Educação.

Mas o ano letivo deveria caminhar independente de quais profissionais técnico-administrativos estivessem presentes conosco,(as professoras).

As primeiras reuniões, normalmente destinadas à integração do grupo de profissionais da unidade, pareciam começar diferentes, naquele ano. Havia um quê de "organização" na sua forma e no seu conteúdo em relação ao ano anterior. O novo O.P. tinha seu cargo de origem no Ensino Fundamental na área de Ciências; no entanto parecia muito organizado e seguro das atribuições da sua função na Educação Infantil.

Talvez ele pensasse que precisaria ser mais firme conosco, ou mesmo nos organizar principalmente por ter ele recebido "recomendações" dos profissionais (anônimos) da Rede Municipal de Ensino, que o CAIC era uma "bomba", ou uma "prova de fogo" para os especialistas que por lá passavam e as catorze "difíceis" professoras

O que é interessante perceber é a atitude de 'prevenção' e 'recomendação' do profissional a determinada escola, que é muito semelhante aos rótulos que certos professores dão a algumas crianças ou turmas inteiras, tais como "agressiva", "problema", "difícil" entre outros, os quais são facilmente identificados e criticados por esses mesmos profissionais quando estão fora da sala de aula, mas dentro da escola.

Logo na primeira reunião de integração foi feita a leitura de um artigo[30] intitulado *"Proposta de uma ação pedagógica"* que tratava da proposta pedagógica, apresentada pela Secretaria Municipal de Educação, que se nomeava "Sócio-Interacionista".

Sentia que havia uma preocupação em esclarecer qual era a proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino, e a partir dela a escola deveria caminhar alinhada. E uma vez estando ciente da "linha pedagógica" da Secretaria de Educação, o próximo passo era assumi-la ou, agir coerentemente com ela, na sala de aula.

Nessa mesma reunião, o Orientador Pedagógico entregou um *"caderno de registros"* a cada professora, no qual as primeiras folhas foram destinadas a: identificação do professor e série; e esclarecimentos quanto à função do caderno, calendário escolar, instruções para o preenchimento do diário de classe, orientações gerais, legislação sobre trabalho docente - TD , agenda geral, planejamento e projeto pedagógico.

O preenchimento deste caderno (enquanto registro de atividades) era obrigatório a todas as professoras e deveria ficar disponível o dia todo na escola. Esta foi uma orientação que recebemos juntamente com o caderno.

Também deveríamos entregar bimestralmente os relatórios do trabalho docente – TD. Todas essas iniciativas foram novidades para nós professoras, em relação ao ano anterior. Tinha um sentido de "organização" ao mesmo tempo em que uma sensação muito forte de controle das nossas ações. Não sabíamos muito bem, onde iríamos chegar, com tudo isso.

A importância do registro enquanto instrumento de avaliação e planejamento era certamente reconhecida, no entanto deveria ter um significado para nós; um significado enquanto prática e enquanto instrumento pedagógico, mas estava ainda confuso.

Os dias se passaram, (no decorrer de mais ou menos quatros meses), quando tivemos a primeira alteração no quadro dos especialistas – a do Orientador Pedagógico. Mais uma vez, um novo profissional chegou ao CEMEI do CAIC, para iniciar seu trabalho.

---

[30] Revista Educação e Liberdade – Secretaria Municipal de Educação de Campinas, Ano I, n.°, 1995. No período de 1995 a 1996, o Secretário da Educação foi o Prof. Ezequiel Theodoro da Silva.

Parecia ter sido interrompido um processo que estava sendo construído, (independente da sua forma) para iniciar outro. Percorrer as mesmas etapas de conhecer, adaptar, estreitar laços e isso em tão pouco tempo, pois um mês depois mais uma alteração; só que desta vez alterava-se também os demais cargos - o de Diretor e Vice-diretor.

Tivemos três profissionais distintos para cada função, durante o ano de 1996, para fazer o que o anterior mal acabara de iniciar. Não saíamos do lugar, apenas girávamos: era essa a exata sensação

A cada profissional que entrava, "deveríamos" entender ou aceitar que ele estava chegando naquele momento, e pouco ou quase nada sabia das relações que estavam sendo construídas e de todo o caminhar daquela escola. Pegava o "bonde da história" andando, no entanto, precisava sempre se inteirar do que ali acontecia.

Isso demandava tempo, tempo para conhecer e se envolver; tempo para estar perto do grupo e dos sujeitos. E não tínhamos tempo, porque além dos diferentes profissionais que passaram pelo CEMEI, especificamente o O.P tinha outras duas escolas que compunham o "bloco" que havia escolhido para trabalhar.

O incômodo quanto à escassa permanência do OP na escola foi registrado inclusive na Avaliação do Projeto Pedagógico no final de 1995, como reivindicação dos profissionais, enviada a SME, como uma proposta à Rede para 1996, mas sem retorno:

> *"Seria importante a presença do OP para acompanhar o trabalho pedagógico (atualmente é dividido com outra unidade), de forma mais próxima, para que realmente viabilize um trabalho "corpo-a-corpo".* [31]

Não entendíamos como ocorriam essas modificações e o porquê delas. O que ficava ia além das sensações que sentíamos, gerando conseqüências – a ausência de integração no grupo do CEMEI, dificuldade de enxergar o processo de construção na sua totalidade – no cotidiano da escola.

[31] Fonte: Avaliação PPE, item 3 – *Propostas para 96 – quanto ao aspecto pedagógico.*

A descontinuidade no trabalho pedagógico e na relação interpessoal era facilmente percebida . Os problemas de relacionamento entre o corpo docente emergiram no primeiro ano de funcionamento – 1995; parecia que tínhamos a manifestação dessas dificuldades entre os profissionais[32], no entanto não foram suficientes para uma ação mais efetiva. Os acontecimentos do ano de 1996 potencializaram as dificuldades, e os problemas impediram que fossem detectados na sua origem, criando um clima de rivalidade, competição e exclusão.

Os documentos[33] que rastreei durante a elaboração desta pesquisa, trouxeram algumas informações para compor o entendimento deste quadro de rotatividade dos Especialistas de Educação, e assim procurar esclarecer e responder hoje, ao incômodo sentido naquele ano. Todas as alterações realizadas no quadro de especialistas da escola foram previstas no D.O.M. quando da publicação dos critérios para o *concurso de acesso de especialistas* e *inscrição para substituição de especialistas*. Isso indica que havia duas escalas paralelas. No entanto, a base legal para que isso acontecesse foi a Lei Municipal 6894/91, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério.

Um outro aspecto que pode ser associado a esta questão diz respeito à expansão da rede física da Secretaria Municipal de Educação, de 1988 a 1996, assim como o aumento do número de matrículas. Segundo FERRAZ (2001) a expansão da rede física e

---

[32] Fonte: Avaliação do PPE – 1995, o item 2 b– *Quanto aos objetivos estabelecidos /o quadro de profissionais estava completo?* : "*O quadro de funcionários esteve completo praticamente o tempo todo, exceto em pequenos intervalos de afastamento por LTS ou até se conseguir substitutos para professores afastados. No tocante à Orientação Pedagógica houve demora para o início e posteriormente para a substituição do efetivo. O fato de ser esta uma unidade nova com equipe em formação, houve algumas dificuldades quanto à cooperação e o desempenho de papéis. Há de se ressaltar que em certos momentos faltou comunicação e organização, o que também colaborou para que o entrosamento não fosse plenamente satisfatório.*"

[33] As Portarias da SME, publicadas durante o ano de 1996, no Diário Oficial do Município de Campinas; entre elas: a **Portaria SME n.° 07/96,** de 02/02/96, "*Dispõe sobre o Processo de Escolha de Área de Atuação dos Especialistas de Educação, de acordo com o artigo 73 da Lei 6894/91 (Estatuto do Magistério)*"; em 07/02 , esta mesma Portaria sofre **alteração**, em 15/02 a **Portaria SME n.° 09/96**, "*Dispõe sobre o processo de inscrição de especialistas de Educação e docentes titulares de cargo, para substituição em cargos de especialistas de educação, de acordo com o artigo 23 da Lei 6894/91*";
em 29/03, é publicado um **Suplemento** à Portaria anterior que "*Estabelece a transferência da atribuição de substituição de especialistas, determinada através da Portaria 09/96, para a data a ser confirmada oportunamente, com prazo previsto para 26/04/96*"; a **Portaria SME n.° 16/96** de 30/04, dispôs sobre a Escolha de cargos e funções de especialistas de educação; em 26/06, a **Portaria SME n.° 21/96** "*Convoca os representantes eleitos dentro das séries de classes de docentes e especialistas de educação nomeados pela Portaria 30/93 para comporem as Comissões de Acompanhamento do Concurso de Acesso de Especialistas de Educação*"; as **Portarias SME n.° 33/96, 34/96 e 35/96** resolveram sobre a remoção dos Vice-diretores Educacionais, Diretores Educacionais e Vice-diretores Educacionais Efetivos, respectivamente; e finalmente a **Portaria SME n.° 57/96**, de 12/11, dispôs "sobre a nomeação da Comissão Organizadora do Concurso de Remoção de Docentes, Diretor Educacional e Vice-diretor. (esta, provavelmente para o ano seguinte).

do corpo discente acarretou o aumento no quadro docente, e consequentemente ocasionou um acréscimo no número de Diretores e Vice-diretores. Ainda de acordo com a autora, "*o quadro de especialistas ampliou-se seguindo as modificações de caráter estrutural, pedagógico e administrativo que foram sendo desencadeadas*" .

Ora, a expansão da Rede de Ensino assim como outro fator que compuseram a política educacional da gestão de 93/96 (FERRAZ) acarretou o aumento no quadro de profissionais – professores e especialistas da educação – que pôde ser "assegurada" pela flexibilidade que a Lei 6894/91 – Estatuto do Magistério apresentava.

Dois pontos a mais são importantes para compor esta análise: primeiro a estrutura hierárquica apresentada pela gestão 93/96, definiu novas funções para os especialistas responsáveis pelas ações pedagógicas numa estrutura piramidal marcada pela centralização do poder de decisão; segundo, reconheceu o OP como uma liderança pedagógica, na unidade escolar.

Assim é possível compreender que dificilmente conseguiríamos a tão "almejada" integração, nem tampouco visualizar e se apropriar do processo de construção da prática pedagógico, uma vez que a estrutura hierárquica da SME estava constituída como tal e as decisões centralizadas nos profissionais – OP, Diretor e Vice-diretor – que se alteravam continuamente na escola, em resposta inclusive à demanda da expansão da Rede de Ensino.

2.1.5 – As cenas (repetidas?) de um ano que passou .....

Começamos o ano de 1996 com as esperanças renovadas. Segundo ano de funcionamento do CEMEI, um processo foi vivenciado e no ano anterior avaliado[34], o que possibilitava que as "coisas" acontecessem diferentemente. Esse também era o meu desejo mais profundo.

Iniciamos, como no ano anterior (e como normalmente acontece todo o ano) com a "tão esperada" Reunião de Integração[35] . A pauta desta reunião estava voltada para as

[34] Idem nota 28.

[35] Reuniões foram previstas em Calendário Escolar – 1996, nas quais os educadores da escola se reuniram para tratar de assuntos de ordem pedagógico-administrativos da unidade. Este dia não é considerado como dia

normas internas da escola, de funcionamento do Trabalho Docente - TD do Professor, organização do calendário escolar, datas comemorativas e festas do ano, passeios, leituras, etc, nada direcionado especificamente ao planejamento escolar ou à elaboração do Projeto Pedagógico; esta reunião aconteceu somente um mês depois.

Sempre pensei que a etapa de elaboração do Projeto Pedagógico da escola e do planejamento dos professores deveria vir antes de começar o trabalho com as crianças, e num tempo suficiente para abarcar todo o grupo nas discussões, assim como, abranger as discussões das questões específicas do cotidiano do CAIC e do grupo de profissionais, evidenciadas durante a avaliação do ano anterior. Porém tínhamos constatações de que a duração da elaboração do PPE (dois dias de reunião) e o momento em que acontecia não atendiam às necessidades do trabalho pedagógico. Na avaliação do ano anterior, constatamos que:

> *"a. Num primeiro momento a discussão* (da elaboração do PPE) *foi coletiva. A finalização deixou pontos falhos visto que certas questões necessitavam serem aprofundadas, antes de serem fechadas (amarradas).*
> *b. O tempo não foi suficiente. O Projeto Pedagógico é algo complexo, exigindo reflexões em determinados pontos, a fim de que se tenha clareza na tomada das decisões futuras."*[36]

Para mim o Projeto Pedagógico e o planejamento, deveriam ser o norte de nosso trabalho, pois, são neles que constam as intenções que damos às nossas ações, e como

---

letivo, ou seja, não há a presença das crianças. Nesse ano, esta reunião aconteceu no dia 06/02/96. As aulas iniciaram no dia 12/02/96.

[36] Avaliação do PPE, item 1 a e b – *Quanto à laboração (construção) do Projeto Pedagógico./a. Como foi realizado? A elaboração foi coletiva? Ou foi representativa? Ela foi discutida e debatida por todos? / b. O tempo utilizado para elaboração foi suficiente? Sim ou Não e Por quê.*

iremos caminhar durante o ano. Porém, naquela escola, este momento aconteceu após o início das aulas[37].

Passados esses dois dias de reunião, iniciamos o trabalho com as crianças, num clima de "adaptação"[38] seguida da primeira data comemorativa: o Carnaval.

Parece que não conseguíamos "fugir" destas famosas datas comemorativas. Elas tinham que ser trabalhadas de um jeito ou de outro, atrás delas vinham outras, suas respectivas festas, apresentações para os pais, etc.

Naquele ano, já haviam sido estipuladas as datas na primeira reunião. Nunca soube bem ao certo se foram datas que constavam em calendário escolar e, portanto vinham da Secretaria Municipal de Educação, ou cada escola organizava o seu cronograma de datas. Quem tinha acesso às resoluções e portarias do Diário Oficial do Município e demais informações eram: ou a Direção, ou a Orientadora Pedagógica, nos seus respectivos assessoramentos.

As datas comemorativas estipuladas para o ano foram: Carnaval, Páscoa, Aniversário do CAIC, Exposição de Trabalhos, Festa Junina, Folclore, Semana da Pátria (com desfile da escola), Semana da criança, Formatura e Encerramento.

Mal terminava uma comemoração, começavam os preparativos para outra. Parece que vivíamos em função de festas, e de demais eventos, que surgiam da própria Secretaria no decorrer do ano. As coisas simplesmente aconteciam e nós, enquanto grupo e coletividade, fazíamos. O trabalho pedagógico se perdia em meio a tantas festas e apresentações. A organização do nosso tempo e trabalho se perdia no próprio tempo, no espaço e na estrutura.

Também já havíamos constatado esta dificuldade no ano anterior, e inclusive a deixamos registrada:

---

[37] A reunião de Elaboração do Projeto Pedagógico Escolar – EP aconteceu no dia 04 e 05/03/96. Esta informação foi encontrada no *caderno de registros* e *Projeto Pedagógico Escolar – Calendário – 1996.*

[38] Durante a reunião do dia 06/02/96, o grupo de profissionais acordou um horário de adaptação (de 2ª a 4ª feira, das 8:00 h às 10:00 h; e 5ª e 6ª feira, das 8: às 11:00 h) na primeira semana destinada às crianças. Este acordo foi definido, considerando a experiência do ano anterior com alunos novos que não tinham experiência na vida escolar, sendo assim, não permaneciam na classe, nos primeiros dias de aulas sentindo a ausência da figura materna. Neste ano, 1996, a situação com as crianças foi a mesma, por isso a experiência com o horário de adaptação teve o objetivo de "amenizar" a ruptura entre pais e filhos, proporcionando à criança um ambiente acolhedor.

" Com relação aos temas trabalhados pode-se dizer que alguns foram "atropelados" pela inserção de atividades e eventos não previstos em calendário e com uma certa pressão para que houvesse participação, além do excesso de atividades externas (passeios) no segundo semestre. Há uma necessidade emergente de repensar e estabelecer prioridades nas atividades e eventos, a fim de que o nosso trabalho pedagógico não seja diluído"[39].

Às vezes tínhamos clareza onde o trabalho pedagógico estava; ele se perdia em meio aos embates sobre a utilização do espaço; à espera do orientador pedagógico que nunca chegava, às adaptações da nova Direção; à organização das festas e datas comemorativas, ao estreitamento dos laços com a equipe de trabalho e com as crianças, às repetidas reuniões de trabalho docente e de planejamento nas quais tudo se falava e pouco se conseguia fazer; à colagem dos bilhetes de última hora; e ao "convencimento" dos pais sobre a importância do trabalho pedagógico que fazíamos. Assim o ano passava, e assim o ano havia passado em 1995:

"Aspectos negativos: falta de comunicação em alguns momentos, falta de colaboração por parte de alguns, ordens desencontradas, interrupção freqüente de aulas para enviar bilhetes ou assinar documentos, passeios mal organizados e em excesso no 2° semestre, lentidão na tomada de decisões, má utilização das reuniões (muitas vezes direcionadas para emergências ou somente para professores), falta de integração de todos os professores para a realização do trabalho pedagógico"[40].

---

[39] Idem nota 2 – item 2 c – *Quanto aos objetivos estabelecidos – Relativo ao Pedagógico.*
[40] Idem nota 26 – item 2 b – *Quanto aos objetivos estabelecidos – Relativo à equipe.*

Não tínhamos outro tempo para planejamento coletivo, além das reuniões semanais de TD e as reuniões bimestrais de integração. Mas o comum era ouvir: - "Ah, Na reunião de TD resolvemos as pendências". Todas as resoluções dos problemas diários deveriam acontecer nessas reuniões, inclusive planejamento; mas não aconteciam.

As pendências se acumulavam (desde o ano anterior), assim como os problemas de relacionamento, de espaço, de organização do tempo vivenciadas no cotidiano, e pouca coisa se resolviam.

As pautas das reuniões (TD e Integração) continham muitos avisos e procedimentos administrativos; inúmeras decisões coletivas retomadas, e com elas as explicações e discussões que demoravam todo o período da reunião em questão. Abaixo, transcrevo a pauta de três reuniões realizadas durante o ano de 1996, para apresentar a extensão e conteúdo das pautas:

"Reunião de TD – 05/09/96

Pauta: 1 – Reunião de Pais (pauta, cronograma e data).
2 – Semana da criança.
3 – Passeio – classe que trouxe mais prenda.
4 – Uso da quadra e pátio da EMPG.
5 – Reunião de TD – 4ª feira, 11/09/96 com a Diretora.
6 - Tema aberto para reunião de pais.
7 – Reunião, 2ª feira com a OP para esquematizar a reunião de integração com a 1ª série.
8 – Ver horário do lanche.
9 – Passeio para Maria Fumaça – 24/09/96."
Formatura)"[41].

"Reunião de TD – 11/09/96.
Pauta: 1 – Formatura

[41] Fonte: caderno de registros, p. 84.

2 – Passeio Maria Fumaça (dias e horários)

3 – Entrega de bilhete /autorização/Direção.

4 – Passeio para Holambra a confirmar.

5 – Passeio para todos no dia 02/10/96, a confirmar.

6 – Semana das Crianças.

7 – Reunião Pré/Formatura, dia 19/09/96

8 – Ver o preenchimento do Diário de Classe no dia 12/8." [42]

"Reunião de TD – 18/09/96

Pauta: 1 – Preenchimento do Diário de Classe – semana do dia 12 a 16/08 e 01/99 - desfile.

2 – Abonadas – nada resolvido.

3 – Diário Oficial vai ficar na mesa da sala dos professores.

4 – Conselho de Escola/APM.

5 – Caixa da Escola – Eleição de professores.

6 – Projetos.

7 – Rotina da sala de aula.

8 – Semana da Criança." [43]

Com relação às pautas das reuniões, consultando os dados contidos no caderno de registros pessoais da professora pesquisadora, pude constatar que o item *"Desfile de 7 de Setembro/96"*, apareceu nas pautas de reuniões do dias 01, 09, e 22/8; *"Semana da Criança"*, nas pautas do dias 05, 11 18/9 e 17/10; e *" Passeio"*, nas pautas do dias 25/06, 15 e 22/8, 05, 11 e 19/9, 17/10, 07/11.

Diante desses dados foi possível realizar duas considerações: há a necessidade de reconhecer que as tomadas de decisões demandam um tempo maior nesse contexto escolar, supostamente "coletivo", mas que no entanto, o poder de decisão está centralizado em um profissional – OP - que não clareza de seu papel nem tampouco de

[42] Fonte: caderno de registros, p.85.
[43] Fonte: caderno de registros, p.87.

sua atuação, e além disso, permanece na unidade duas vezes na semana; a outra questão também perpassa por reconhecer a dinamicidade do cotidiano escolar; festas, passeios entre outros também se constituem em ações do processo educativo, não poderiam ser questões isoladas

As duas reuniões de Avaliação do Projeto Pedagógico que aconteceram durante o ano letivo, serviram para constatar que a nossa memória vivida, ficou distante para lembrar do sentimento gerado nos repetidos fatos do ano anterior; e lembrar dos registros do ano anterior, que mostravam o que realmente (não) aconteceu.

Não havia uma sistemática de registro na escola; o que normalmente era feito cumpriam-se os prazos e requisitos de entrega dos questionários de avaliação (sem um retorno) para a Secretaria de Educação, que para nós e para a escola nada acrescentava.

Muito se perdeu no meio do caminho, porém tudo era considerado como aprendizado e experiência para o ano seguinte; aos nossos ouvidos ecoava o clichê: "Essas... serão as nossas metas para o próximo ano".

O impacto de toda essa "cultura escolar" foi sentido na sala de aula, mais precisamente sob a forma de fragmentação e descontinuidade do trabalho pedagógico. Não sabíamos de que forma a Secretaria Municipal de Educação sabia das dificuldades vivenciadas no CEMEI, enquanto uma unidade que compunha a sua Rede, e de que forma também ela utilizava essa informação.

E assim o ano passou, permeado por nossas tentativas de fazer diferente o cotidiano, a prática pedagógica e os relacionamentos. Assumíamos mais uma vez o fracasso por não fazê-los. Isso ia gerando um desânimo muito grande dentro de nós, porque já "sabíamos" que o próximo ano seria do mesmo jeito, e que as "coisas" pouco mudariam. Sabíamos onde estavam os entraves, no entanto percebíamos que nossa ação era limitada, em relação às mudanças.

2.1.6 - As relações de poder

Desde o início do funcionamento do CEMEI, a palavra-chave para a escola foi "integração"; entendida no sentido do complexo CAIC, do espaço físico, das decisões,

do projeto pedagógico e dos educadores que deveriam estar imbuídos de propósitos (teoricamente) definidos e comuns. No entanto, também era um dos problemas principais vivenciados por nós.

A dificuldade de integração, era sentida no tipo de relações que estabelecíamos no dia-a-dia, ora conscientes, ou não; na forma como lidávamos com as diferenças pessoais e profissionais, e com as dificuldades do cotidiano.

Muitos profissionais – Diretor, Vice-Diretor e Orientador Pedagógico, ocuparam o mesmo cargo durante o referido ano, ou seja, houve muita rotatividade de profissionais; e cada qual possuía a sua forma de agir e administrar a escola, contudo um aspecto parecia ser comum entre eles: a centralização das decisões da escola; umas eram mais explícitas, outras nem tanto, era nesta situação de "mascaramento" que as decisões assumiam o tom de coletivas; conseqüentemente a participação e o envolvimento se perdiam por algum canto da escola.

Ficava um pouco desafiante entender como a equação busca da integração / decisões centralizadas/ ausência de participação e envolvimento, pudessem ter um resultado positivo para a coletividade, e, para o projeto pedagógico da escola. E penso que a Direção nem entendia e percebia isso.

Às vezes, sentia-me extremamente desrespeitada diante da minha decisão enquanto sujeito pertencente a uma coletividade.

Parece que estávamos ali, para fazer o que a Direção, por fim, decidia como sendo o melhor para a escola. Estava nas mãos dela (Direção) este papel, a hierarquia mostrava quem tinha o poder para determinadas ações, e quem deveria cumpri-las. Por outro lado, era o que eu sempre ouvia nas reuniões, as monitoras dizerem em relação a nós, professoras: "as professoras decidem e as monitoras fazem".

A impressão que ficou na época, hoje pode ser confirmada quando recorro novamente ao estudo de FERRAZ (2001) ao analisar os desenhos das estruturas da SME do período de 93/96. A autora afirma que segundo essa análise as estruturas da SME "*eram piramidais e marcadas pela centralização do poder de decisão, o que favorecia a não-participação dos educadores das escolas no processo decisório.*"

Neste ano, 1996, tivemos inúmeras dificuldades de relacionamento. Muita rivalidade instaurada entre as próprias professoras; um grupo sempre queria "provar"

que suas propostas pedagógicas ou "metodologia" e argumentos, eram melhores, mais "atrativos", e mais eficientes que outros; cada qual trabalhava a seu modo, competindo entre si, e muitas vezes desrespeitando-se mutuamente; e a integração ficava cada vez mais distante.

As funcionárias de apoio – cozinha e limpeza – dificilmente manifestavam suas opiniões em relação às dificuldades sentidas no desempenho do seu papel e nem tampouco em relação à "decisões coletivas"; mas mesmo assim eram consideradas como coletividade e como grupo, e por isso, também deveriam se integrar e ter um papel educativo no processo da criança. Qual é a probabilidade disso acontecer em tal situação? Bem pouca.

Entre as professoras e monitoras, pareciam intermináveis os conflitos e a rivalidade existente, principalmente porque não havia tempo suficiente para se conhecerem, trocarem experiências, e também para discutirem e realizarem o planejamento juntas.

Com os pais, buscávamos um relacionamento mais próximo, tentando conhecer um pouco mais sobre a história da criança e da família; por determinados períodos do ano conseguíamos, mas em outros não, a Direção dificultava em muitos momentos, a entrada dos pais na escola; a participação ficava limitada a festas (Festa Junina e Aniversário do CAIC) abertas à comunidade, nas quais a participação deles era preponderante para o sucesso do evento.

Outra dificuldade sentida era com relação ao zelo e à organização dos materiais e brinquedos de uso comum, esta, simplesmente não existia. E o "culpado" pela "destruição", não se sabia quem era.

2.1.7 – O que acontecia fora da sala de aula? os Projetos

Projeto era a palavra designada para as propostas oriundas da Secretaria de Educação e desenvolvidas pela Coordenadoria de Projetos Especiais – COPE. Cada Projeto ou Programa possuía um ou mais professor-coordenador que era afastado da sala de aula, para cumprir uma carga horária integral (48 horas/aula) junto a determinado

Projeto ou Programa na Coordenadoria, responsabilizando-se pela sua organização interna (grupo de trabalho, organização de materiais e horários entre outros). Não sabia como tudo isso funcionava realmente, e quais eram os critérios utilizados, mas sabia o "necessário", enquanto professora, para entender que assim se estruturavam os Projetos e Programas na Secretaria de Educação.

Na escola, os Projetos ou Programas chegavam sob a forma de sub-projeto. Isso significava que a professora que optasse em desenvolver determinado subprojeto estava sujeita a alguns critérios:

- o sub-projeto escolhido deveria estar "alinhado" com o Projeto Pedagógico Escolar e era a professora quem elaborava a proposta para a escola, mediante o preenchimento de um formulário vindo da secretaria;
- o sub-projeto deveria ter o parecer favorável do Conselho de Escola;
- o sub-projeto tinha que ser aprovado pela Coordenadoria de Projetos Especiais-COPE e só depois ele poderia iniciar-se na escola; às vezes este processo demorava de dois a três meses, as vezes o subprojeto tinha início no final do 1° semestre do ano;
- a professora participante do subprojeto deveria ser efetiva da Rede Municipal e participar do grupo de trabalho – G.T. do Projeto ou Programa escolhido, realizando leituras sugeridas seguidas de discussões, visitas a lugares previamente programados, entre outros; as atividades variavam conforme o objetivo e a sistemática do Projeto/grupo;
- a professora deveria cumprir uma carga horária de trabalho com o subprojeto na escola, de no mínimo de 3 horas e o máximo de 12 horas/aula remuneradas, excetuando a carga regular (32 horas/aula) do trabalho docente;
- os objetivos e as atividades do sub-programa deveriam necessariamente abranger a coletividade da escola, envolver o maior número de crianças matriculadas e ser desenvolvido no período contrário ao de trabalho docente. O mais comum era ouvir das monitoras e professoras que as turmas do Berçário nunca eram contempladas com os sub-projetos; não eram pensadas e planejadas atividades para tal faixa etária.

Nesse ano, 1996, tivemos inúmeros Projetos e Programas oferecidos pela Secretaria de Educação, foram eles: Programa Saúde do Escolar, Programa Orientação Sexual, Programa de Educação Ambiental, Projeto Eureka, Projeto Biblioteca, Projeto Correio escola e Projeto Cultura Brasileira (dança, música, teatro, artes plásticas).No CEMEI, foram retomados dois sub-projetos (Biblioteca e Educação Ambiental) do ano anterior e outros tinham início naquele ano.

Cada ano, novas professoras poderiam optar por desenvolvê-lo na escola, e foi o que aconteceu no CEMEI. As possibilidades foram tantas que em alguns momentos tinha a sensação de estar participando de um "leilão" de sub-projetos. Ficava um tanto confuso saber qual sub-projeto escolher, pois deveríamos organizar e conciliar os horários de trabalho docente - TD, com os do Grupo de Trabalho- GT e com as horas desenvolvidas na própria escola, de modo que não se chocassem (teoricamente) entre si.

O mais disputado foi o "Biblioteca", para o qual foi necessário realizar um sorteio para escolher as professoras participantes; havia também o critério de números de professores participantes e horas/aula destinadas ao subprojeto em relação ao número de crianças matriculadas naquela escola.

No CEMEI, as atividades do subprojeto Biblioteca, foram direcionadas ao empréstimo de livros para as crianças, ao processo de tombamento e manutenção do acervo, e à realização do cronograma de atividades, orientadas pelo respectivo grupo de trabalho - GT. As atividades foram: Semana da Poesia, Semana Monteiro Lobato, Exposição do Folclore, Semana da Criança e Concurso de Histórias em Quadrinhos.

Para mim, que não participava do subprojeto, este cronograma chegava como "mais uma coisa que precisava ser cumprida", descontextualizada do trabalho em sala de aula, embora presente no Projeto Pedagógico Escolar.

O Projeto de Educação Ambiental, também foi retomado do ano anterior, sendo que o procedimento para sua continuidade, passava pelos critérios acima mencionados. No ano anterior, eu havia desenvolvido este sub-projeto na escola; a princípio a proposta era bastante interessante: partia da discussão e reflexão ambiental considerando o próprio ambiente local (a escola e o bairro).

Contudo, sentia um pouco de dificuldade para encaminhar as questões levantadas no desenvolvimento do trabalho, principalmente porque não havia o subsídio

teórico, e a experiência necessária no grupo de trabalho- GT. A experiência predominante no Grupo estava voltada para o Ensino Fundamental, ficando portanto a Educação Infantil à mercê do resultado das tentativas realizadas pelos professores participantes.

A avaliação da equipe do CEMEI realizada no final do ano letivo de 1995, mostrou a dificuldade do grupo de trabalho- GT e dos professores, em lidar com as questões da Educação Ambiental na educação infantil, ou seja, com as crianças de zero a seis anos; entretanto o subprojeto no CEMEI continuou até o fim do ano letivo de 1996.

Outro subprojeto que aconteceu na escola, durante o ano de 1996 foi o "Saúde Escolar", foi desenvolvido por uma professora da EMPG do CAIC (Ensino Fundamental), a qual realizou a "triagem oftalmológica" nas crianças de 6 anos - Pré, como atividade.

Com relação aos sub-projetos, o difícil foi perceber como eles estavam "alinhados" com o Projeto Pedagógico Escolar, e traziam um significado real para o nosso cotidiano.

Ainda no ano de 1996, mais dois sub-projetos aconteceram no CEMEI. Eles surgiram da necessidade dos professores, e foram organizados sob a sistemática de funcionamento dos Projetos e Programas da Rede Municipal de Educação.

Um deles chamava-se "Materiais Pedagógicos em Ação – Desafios e Descobertas", foi desenvolvido por duas professoras do CEMEI. Tinha como objetivo principal a confecção de materiais pedagógicos diversos, que possibilitassem o desenvolvimento da criança, a partir das experiências concretas.

Embora não pertencesse a nenhum dos Projetos e Programas oferecidos pela Secretaria de Educação, o sub-projeto "Materiais Pedagógicos em Ação", foi aprovado segundo os mesmos critérios que a Coordenadoria de Projetos Especiais aprovava os demais e, principalmente, porque emergia da necessidade da unidade. Iniciou suas atividades no 2° semestre do referido ano, ou seja, com o tempo restrito para sentir os resultados do trabalho.

O outro se intitulava "Literatura Infantil: da fantasia à compreensão da realidade". Propunha-se o despertar para o aprendizado do prazer pela leitura, construir uma prática pedagógica diferenciada a partir do conhecimento e experiência de cada

professor envolvido, e desenvolver um trabalho integrado junto aos pais. A Literatura Infantil foi o eixo que norteou esta proposta de trabalho.

Este projeto teve início no ano anterior como proposta de sala de aula de duas professoras; em 1996, foi aberto às demais professoras, no formato de subprojeto da Escola e encaminhado em 24 de abril do referido ano. A sua aprovação aconteceu em 12 de junho, mediante explicações às Coordenadoras de Educação Infantil que vieram até a Escola e entenderam "ser uma nova concepção de projeto", ou seja, uma proposta que priorizava o trabalho de sala de aula e a prática pedagógica, e não o extraclasse.

A aprovação destes dois sub-projetos foi muito positiva para a unidade, pois se constituíram em propostas que emergiram da necessidade da própria unidade escolar. Mas um fator comum em todos os sub-projetos esteve presente no desenvolvimento das atividades: a ausência de um espaço físico e a dificuldade em sistematizar os resultados.

Com exceção do "Biblioteca" que ocupou uma sala do prédio da EMPG, que foi cedida pela Diretoria Geral do CAIC, os demais sub-projetos dividiam a sala dos professores com as reuniões que lá aconteciam, com os materiais (mimeógrafo, livro-ponto, entre outros) que a sala comportava, além do entra e sai de todo mundo; ora as meninas da limpeza, ora as professoras, ora as crianças pequenas que lá se perdiam no trajeto do refeitório ou do parque, ora o barulho das crianças maiores brincando e gritando no pátio que era em frente. Desenvolver as atividades naquela sala era estar sujeita a qualquer hora ter que parar por um motivo ou outro.

Um aspecto também difícil de lidar foi que dizia respeito ao envolvimento das demais professoras – aquelas que não participavam diretamente do sub-projeto e, portanto, não eram remuneradas para tal atividade – com as atividades que eram sugeridas pelos sub-projetos, para a unidade.

2.1.8 – Uma prática pedagógica que aconteceu e um trabalho que buscou ser integrado...

A proposta com a Literatura Infantil

O início do ano letivo de 1995 do recém inaugurado CEMEI do CAIC trouxe também às "novas" professoras, a vontade comum de estarem juntas num espaço que tanta novidade trazia.

A proposta com a Literatura Infantil teve o seu início em 1995, com a socialização das minhas experiências profissionais vivenciadas em outras escolas da Rede Municipal de Ensino, e com as experiências de outra professora. Estávamos profundamente insatisfeitas com a forma fragmentada de conceber o ser humano e o conhecimento, e consequentemente, a forma compartimentada de organizar o trabalho pedagógico, e sentíamos "motivadas" num novo contexto, em buscar inicialmente, uma forma alternativa de trabalho.

A possibilidade de realização desse trabalho, se efetivou a princípio, com o nosso encontro, favorecido inicialmente por compartilharmos turmas da mesma faixa etária (5 a 6 anos). Isso exigiu que nos encontrássemos para as freqüentes reuniões de trabalho, e para a elaboração de planejamentos afins.

O diálogo e a troca de experiências foram estabelecidos neste momento, de maneira a construir oficialmente o plano conjunto de curso; no entanto eles também proporcionaram a descoberta de nossos anseios, insatisfações, e a vontade de realizar um trabalho educacional significativo, a nós e às crianças; que não se resumissem apenas em confeccionar "trabalhinhos" para as datas comemorativas, mas que possibilitassem a realização de um trabalho coletivo, e incorporassem a construção de uma prática pedagógica diferenciada.

Foi um momento de compartilhar histórias, experiências e sentimentos... Pouco a pouco, identificávamos que nossas histórias foram marcadas pela *luta/resistência e solidão/desejo de encontro*[44] Constatávamos também, que em nossa trajetória profissional, sentíamos a necessidade de realizar um trabalho coletivo e integrado, no qual pudéssemos compartilhar dúvidas, conquistas, dificuldades, conhecimentos, experiências....,mas nem sempre foi possível fazer.

Se por um lado a proposta com a Literatura Infantil foi favorecida por condições estruturais – estar com turmas da mesma faixa etária - por outro, foi movida pelo imenso desejo e vontade de ousar algo diferente e pelo ideal e crença das duas professoras de

[44] FAZENDA, 1995:31

que era possível vivenciar e construir uma proposta de trabalho pautada entre outros princípios, na solidariedade, no trabalho coletivo e na reflexão.

A proposta se diferenciou na forma como organizou o trabalho pedagógico a partir da Literatura Infantil, mais especificamente com os Contos de Fadas. A Literatura Infantil se definiu como eixo disparador da proposta pedagógica e esteve presente em nosso trabalho devido ao grau de importância que ela ocupou em nossa trajetória de vida pessoal e/ou escolar, e também ao envolvimento que tínhamos com ela.

A literatura permeou todas as atividades em sala de aula e as que desenvolvemos com as mães (e alguns pais) nos momentos de Reuniões de Pais e Mestres – RPM.

Estes aspectos – as atividades com as crianças e com os pais - também se constituíram nas nossas principais dificuldades, naquele ano. No fazer diário, uma necessitou das experiências, informações e resultados que a outra havia conseguido para que pudéssemos produzir juntas, um novo trabalho.

Para nós, foi surpreendente verificar que os resultados poderiam ser e foram diferentes, apesar de o mesmo material, (as histórias, por exemplo), e nisso consistiu a riqueza do trabalho, e a sua própria evolução, pois novas necessidades foram surgindo dentro da sala de aula.

A troca de experiências e a união das expectativas, rumo a um trabalho comum, aconteceu em diferentes momentos das atividades e foi constante, além de terem sido elementos determinantes para assegurar o próprio trabalho comum; o caminho era novo, e o nosso foco esteve direcionado para a nossa aproximação, compartilhando os sentimentos gerados – medo e insegurança, e ao mesmo tempo satisfação e entusiasmo – com a nova proposta.

No ano seguinte, 1996 tivemos a entrada de uma nova professora no grupo, removida de outra unidade escolar da Rede de Ensino, e com ela, a necessidade e a dificuldade de organizar o conhecimento e a prática construídos.

Eu e a outra professora nos vimos diante da possibilidade de rever o material elaborado e refletir sobre os caminhos que havíamos trilhado até aquele momento; os objetivos educacionais da proposta; as posturas que assumimos no cotidiano; e entrar em contato com as contradições que permearam todo esse processo do ser e do fazer durante o ano de 1995.

Assim sistematizamos o material produzido em 1995, com base nos nossos registros – cadernos de atividades pedagógicas - que fizemos sobre as experiências com a proposta, com os resultados, enfim com o que foi possível captar. Isso também resultou na elaboração de um sub-projeto da escola *intitulado "Literatura Infantil: da fantasia à compreensão da realidade"*.

Foi nesse momento de sistematização e organização que reconhecemos a importância de se registrar. O registro se constituiu num instrumento particular, no qual cada professora buscou mecanismos próprios para o seu registrar, e que ao longo do tempo, foi sofrendo alterações, se aperfeiçoando; os dois registros se complementavam e mostravam as características do como fazer de cada uma das professoras. Este movimento esboçou o próprio processo de construção da proposta com a Literatura Infantil e da nossa história profissional e pessoal[45].

Em1996, estivemos mais uma vez, muito próximas umas das outras e em diferentes momentos: semanalmente, nos encontrávamos para realizar juntas o planejamento da história; para estudarmos, pois cada dia novas dificuldades emergiram; para trocarmos as nossas experiências com a proposta, compartilharmos sentimentos e refletirmos a nossa prática pedagógica que ia sendo construída cotidianamente.

Nos momentos com as crianças, as atividades aconteciam de forma integrada, com as três turmas e as professoras juntas. Em alguns momentos do dia, cada professora permanecia com a sua turma e na maioria do tempo, realizávamos as atividades com as três salas juntas, como por exemplo: as brincadeiras, os jogos, as dramatizações, as atividades de culinária, pesquisa de campo, entre outras.

Ainda em 1996, no período de efervescência do projeto, socializamos a experiência com a proposta com a Literatura Infantil construída no CEMEI, com outros profissionais da Rede de Ensino[46]; buscamos os espaços já abertos, porém pouco potencializados: o grupo de formação e as oficinas pedagógicas.

---

[45] Essa constatação só foi possível de se observar quando estes materiais - os registros – se constituíram em fontes documentais durante a pesquisa de Iniciação Científica.

[46] Durante o ano de 1997 foi elaborado por mim e mais uma professora o projeto intitulado *O Universo Mágico da Literatura Infantil*, aprovado pela Coordenadoria de Projetos Especiais – COPE, da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, no qual também foi organizado sob a forma de Grupo de Formação desenvolvido em dez módulos, um por semana, no trabalho de formação continuada em serviço de educadores. No que diz respeito ao funcionamento do Grupo de Formação da Rede Municipal de Ensino, as

A proposta continuou na escola ainda nos anos que seguiram de 1997 e 1998, e o término se deu por volta de 1999, com a dissolução do grupo de professoras; cada qual passou a ter prioridades diferentes (ser mãe, fazer o curso de graduação e iniciar o curso de pós-graduação). O tempo reservado para estarmos juntas deixou de existir, e os incômodos com o cotidiano escolar, foram minando a possibilidade de realizarmos juntas, novamente, a proposta com a Literatura Infantil.

Ainda persistimos em recomeçar o trabalho com a esperança de trazer de volta o passado; procurávamos no presente, realizar aqueles momentos bons que tivemos no início de nossa união - de novidade, entusiasmo, determinação, coragem, de fraternidade... - mas não obtivemos muito sucesso. Desenvolvíamos a proposta individualmente.

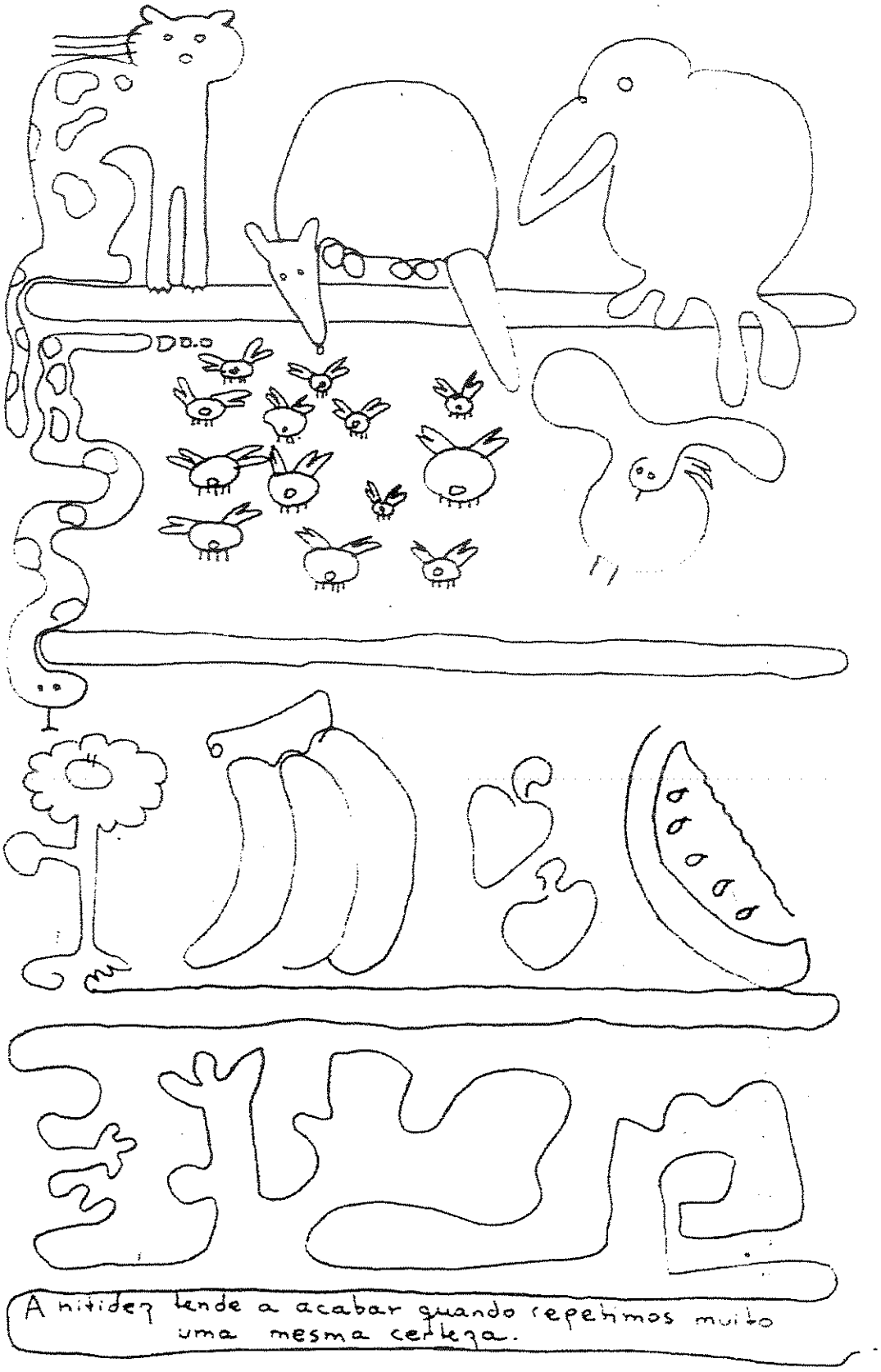
Com os olhos de hoje, consigo perceber que olhávamos o presente com os olhos do passado; isso quer dizer que, dificilmente conseguiríamos vivenciar da mesma forma o que havia passado, embora estivesse presente em nós, o sentimento de preenchimento pelo sucesso (para nós) do trabalho iniciado 1995, e a crença em uma prática pedagógica diferenciada, refletida e pautada no trabalho coletivo.

Parece que congelamos o olhar e nos prendemos no passado; o que não sabíamos é que aquele momento jamais voltaria, ele foi único. Ele deveria ser recriado, renovado; ou talvez procurar perceber o que nos unia e nos motivava naquele momento; captar a novidade; no entanto, não conseguimos vislumbrar, e nos prendemos no outro lado do cotidiano, aquele imposto pela rotina e pelas evidências e que nunca deixou de existir: a idéia da repetição dos fatos. Na verdade, pode-se dizer que o que é estatático é o olhar e as ações que dele decorrem.

À medida que escrevo sobre isso, lembro-me de uma imagem que vi na obra literária *"O silêncio dos descobrimentos"*[47] que retrata bem a idéia descrita acima:

---

regras são determinadas pela Portaria SME n° 09-95. Os seus objetivos visavam oferecer espaço para a reflexão sobre a prática do educador e seus conhecimentos, através do estudo de seu trabalho e da teoria que o fundamenta, oportunizando momentos de troca, valorizando os seres sociais, afetivos e cognitivos. Ainda neste ano e no seguinte, participamos das oficinas pedagógicas oferecidas aos profissionais da Rede (professores, monitores, e especialistas da educação) pela SME, pautadas nos mesmos objetivos acima citados.



[47] MURRAY, Roseana e VIGNA, Elvira. O silêncio dos descobrimentos. São Paulo: Paulus, 2000.

O que não percebemos naquela época, é que o momento inicial de novidade e de toda a trajetória que vivenciamos no passado, se situou em outro contexto, no qual as necessidades, as dificuldades, os anseios foram outros; as crianças eram outras; e nós também, estávamos outras, o nosso olhar já não era o mesmo de antes, no entanto não conseguíamos ter essa percepção.

Um sentimento de perda nos envolveu. Era como se tivéssemos deixando para trás, sem importância e significado algum, parte de uma história, parte de nossa história, enquanto sujeitos e enquanto professoras, que se determinaram na busca pelo fazer diferente, a prática pedagógica. Mas, ela – a história e a experiência – sempre estiveram presentes, em nós mesmas, nas nossas experiências, nas relações que estabelecíamos (com as crianças, com os demais profissionais e consigo mesma).

Hoje, com os olhos de professora e de pesquisadora, está sendo possível entender também estes aspectos e compreender que eles estão presentes no cotidiano escolar, e, portanto devem se constituir em elementos de reflexão para as professoras e os professores.

E o trabalho com as histórias?

Na intenção de dar ao leitor um pouco de visibilidade da prática pedagógica à qual me refiro, apresento a seguir dois momentos importantes e peculiares no decorrer da proposta: *o contar histórias e as atividades com as crianças.*

A prática em questão não se restringiu a estes aspectos, mas demonstram um pouco o caminhar da proposta.

- O contar histórias

O momento do ouvir e contar histórias era muito especial. Nos, as professoras nos preparávamos muito antes; liamos várias vezes, procurando sentir por onde a história – conto de fada – nos envolvia, nos capturava e nos incomodava; verificávamos o significado dos vocábulos diferentes; planejávamos a história e com a história; aliás todos os momentos eram precedidos de planejamento.

Para as crianças, ouvir histórias era precedido de um relaxamento ao som de músicas, quase sempre instrumental; as conduzíamos a uma viagem imaginária, na qual elas eram inseridas no contexto da história que seria contada.

No começo foi um pouco difícil lidar com a "*inquietude*" das crianças, num momento que pedia silêncio, concentração, introspecção; trazer a novidade foi uma excelente estratégia de capturar a atenção dos pequenos ouvintes.

Por várias vezes fizemos uso de um *tapete mágico* – uma espécie de colcha de retalhos, confeccionada por uma mãe de uma das crianças. O tapete tinha um efeito de *encantamento* sobre as crianças, e confesso que para mim também. A história tinha outro sabor...

- A atividade com as crianças

Em 1996 trabalhamos com três histórias diferentes e que nortearam todas as atividades, foram elas: *Branca de Neve*, no período de 06/03 a 28/05; *Cinderela*, de 03/06 a 30/8; e *O Patinho Feio*, de 25/09 a 10/12/96[48].

Destaquei aqui, apenas uma atividade da história *O Patinho Feio*, por ter sido ela, a culminância do trabalho.

No decorrer da história – o personagem Patinho Feio – realizou um percurso de seu lugar de origem até outro local. Ao estabelecer a relação do contexto da história com a realidade das crianças, constatamos – através das conversas na roda – que elas pouco conheciam o bairro que moravam, e desconheciam o que era um percurso, e ainda mais, que trajeto realizavam de casa até a escola.

Fizemos um trabalho de campo buscando proporcionar à elas a experiência de uma atividade coletiva, e ao percorrer o bairro, conhecê-lo; e ao mesmo tempo identificar o itinerário e situar a residência de cada um.

Ao longo do trajeto percebemos muito lixo jogado no bairro; também descobrimos uma antiga casa de colono, próximo à micro-bacia hidrográfica do bairro. Coletamos diversas plantas e água do local. Foi uma grande oportunidade de também trabalhar com as questões ambientais do local.

[48] Fonte: "A Literatura Infantil e o cotidiano: repensando a prática pedagógica", 1998.

Com a realização do trabalho de campo, desenvolvemos outras atividades: seleção do material coletado durante o percurso; elaboração de cartazes; pesquisas; registros elaborados pelos alunos; entre outras atividades, a produção de um texto sobre a formação do bairro, na qual utilizamos as informações que os pais compartilharam durante uma pesquisa enviada; algumas fotos que a escola possuía, e informações fornecidas pela própria Diretora Geral da escola que acompanhou a construção do CAIC e do próprio bairro. Talvez não fosse a versão mais fiel da formação do bairro, no entanto, se constituiu num primeiro referencial; a partir deste, poderíamos buscar outras fontes de informação, confrontar os dados e reconstruir a produção e a própria história do bairro.

A história em uma das salas se apresentou da seguinte maneira:

> ***"História da Vila União***
> *Era uma vez, uma terra muito grande, cheia de mato alto.*
> *Um certo dia, algumas pessoas se reuniram para invadir esta terra.*
> *Porque não tinham como pagar aluguel.*
> *Eles vinham de caminhão trazendo a mudança.*
> *Carpiam o lugar,*
> *para fazerem barracos de madeira ou de plástico.*
> *Arrumaram uma construtora para construir casas e apartamentos.*
> *E dividiram um local para os terrenos.*
> *Quando as casas já estavam prontas, começaram a construir a escola.*
> *Com tanto trabalho, hoje o nosso bairro é um dos maiores de Campinas."*
> *(Alunos do Pré B - 13/11/96)*[49]

2.1.9 – O cotidiano que (não) se mostra

Considerei importante apresentar ao leitor um pouco mais da prática pedagógica e do cotidiano escolar vivenciados na escola e que muitas vezes lá permanecem. A minha intenção ao apresentá-los foi compartilhá-los e torná-los visíveis em imagens que apresento a seguir:

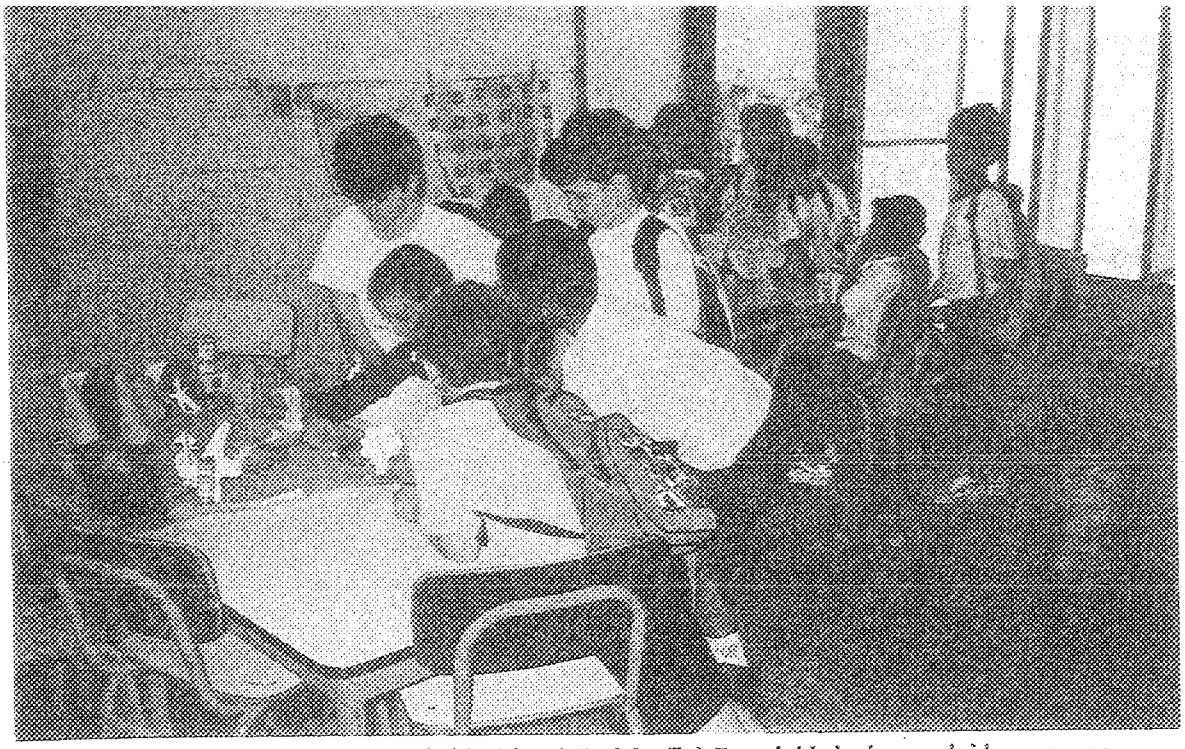


Foto 3:Confecção de maquetes da história "O Patinho Feio" – atividade desenvolvida em grupo de quatro crianças, utilizando material reciclável.
Fonte: Arquivo de fotos da Professora - 1996

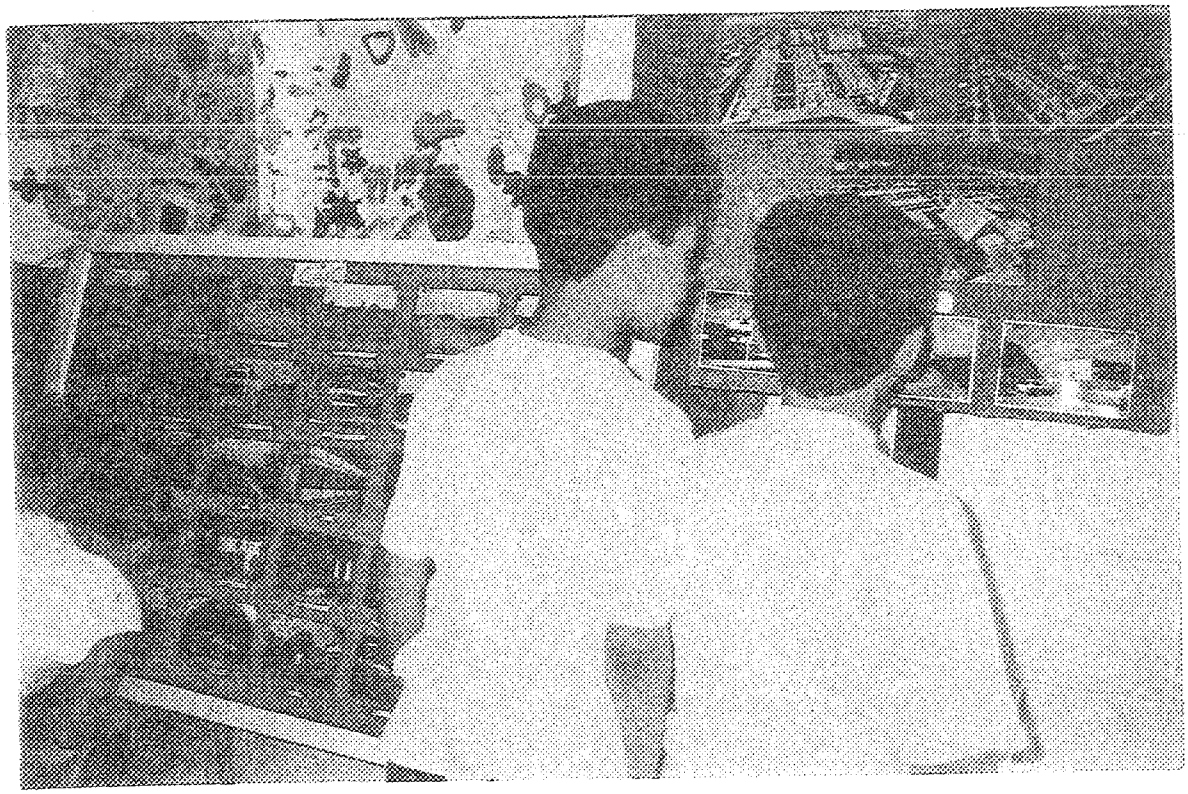


Foto 4: Crianças observando painéis de fotos do início da construção do bairro e do CAIC. Essa atividade foi realizada após trabalho de campo no bairro. – História "O Patinho Feio"
Fonte: Arquivo de fotos da Professora - 1996

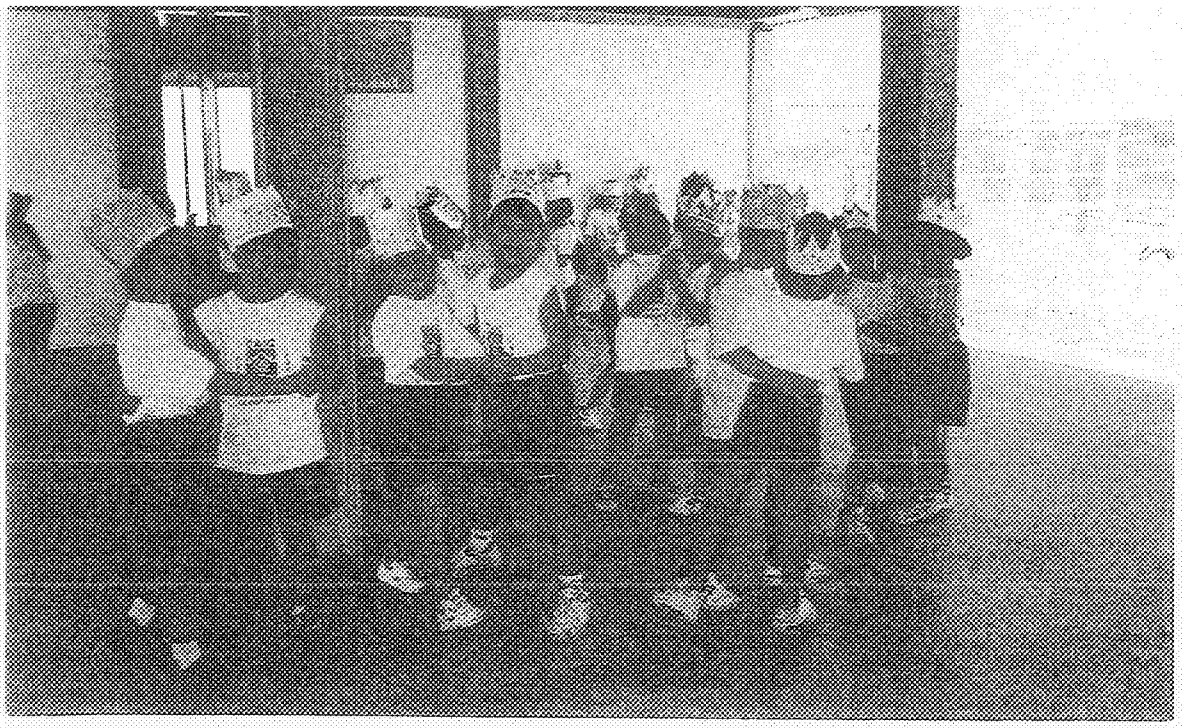


Foto 5: "O grande baile" - Atividade realizada a partir da história "Branca de Neve"
Fonte: Arquivo de fotos da Professora - 1996

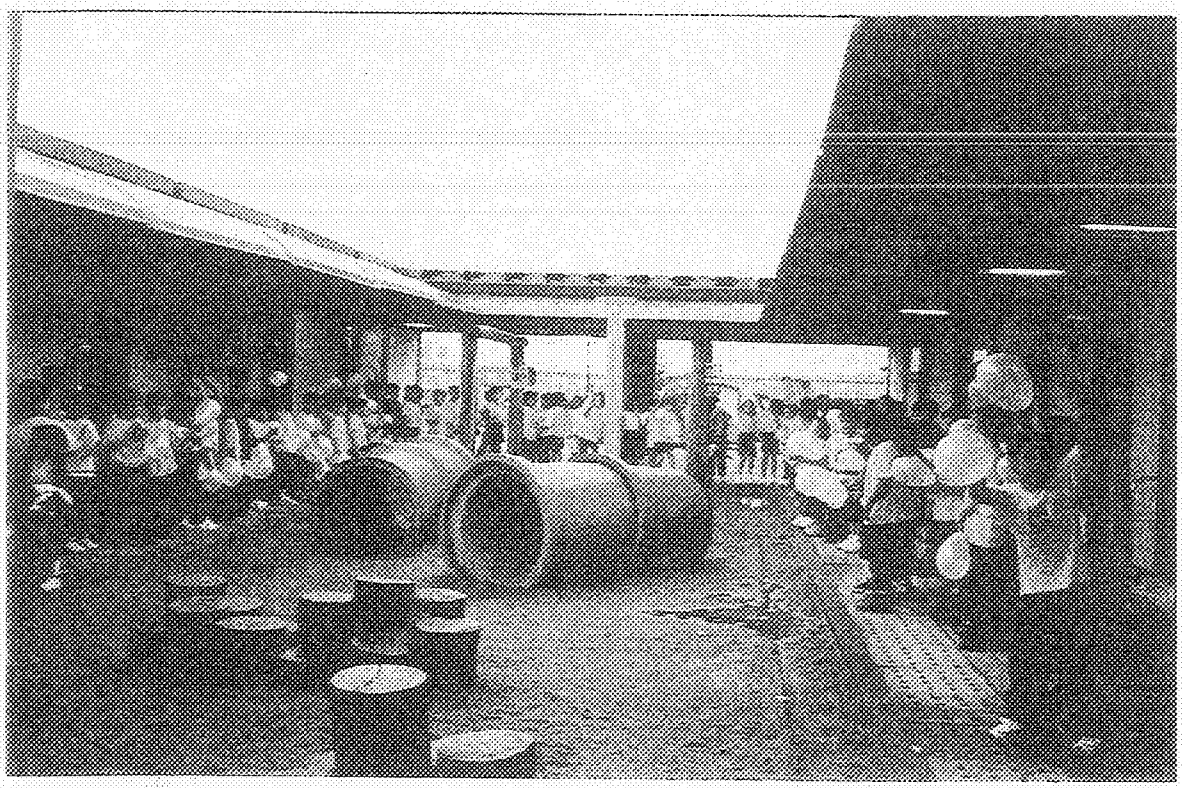


Foto 6: Comemoração do "Dia de Ação de Graças", em um dos parques – data comemorativa Prevista no calendário escolar de 1996.
Fonte: Arquivo de fotos da Professora - 1996

3 – O Olhar para a professora-pesquisadora

> *"... Ceres procurou a filha por todo mundo e tudo foi em vão. Cansada e triste, ela sentou numa pedra e ali permaneceu sentada e disfarçada de velha.*
>
> *Estava na cidade de Elêusis, morada de um velho chamado Celeus que a vendo triste, convidou-a para entrar em sua cabana. Após apelos insistentes de Celeus, Ceres aceita o convite. Enquanto caminhavam, Celeus contou que seu filho estava doente. Ceres compadeceu-se do Pai e ao entrarem na cabana, beijou os lábios da criança enferma, e o vigor e a saúde voltou-lhe ao corpo.*
>
> *Ceres assumiu sua própria forma e um divino esplendor espalhou-se em torno ".*

Esse trecho da história traz um significado bem peculiar: é o momento de revelação da identidade da professora-pesquisadora representado no papel de *Ceres*, e o momento de reconhecer a relevância de todo o seu percurso.

É como bem diz FONTANA, (2000:77):

> *"Mais do que os modos de dizer-se, reconhecer-se e sentir-se professora [pesquisadora], resultantes desse percurso, interessou-[me] o próprio percurso em que eles foram sendo produzidos, na sua fragmentação, encontros e conflitos"*

Assumir a própria forma pode ser entendido como um instante de plenitude do Ser, no qual a professora se apropria do conhecimento produzido na (e com a) prática pedagógica ao mesmo tempo em que a pesquisadora se conscientiza do seu potencial de ação, atuação e trabalho, a partir do momento em que a professora-pesquisadora reconhece as idas e vindas.

3.1 – Reconhecendo o trânsito na trajetória profissional

Abordar a questão da trajetória profissional foi uma dúvida presente na organização do material; ela poderia inaugurar as páginas desta pesquisa, justificando inclusive, o envolvimento com ela.

Porém, foi neste Capítulo que percebi o seu sentido real: foi a trajetória profissional que evidenciou o meu trânsito nos diferentes âmbitos – na escola, na esfera pública, nos espaços de formação; a interlocução com diversos sujeitos – alunos/crianças, professores, pais e demais profissionais; e apresentou dez anos de intensa e extensa atividade expressos: na formação inicial; na formação universitária-acadêmica, concomitante à prática profissional; na participação em grupos de formação; na participação como regente e monitora em grupos de formação; na iniciação da pesquisa; na divulgação das produções no ambiente acadêmico; na formação de professoras; tendo como eixo a literatura infantil.

Ao evidenciar esse trânsito foi possível situar a professora e a pesquisadora, individualmente, mas também e, sobretudo, reconhecer que é a professora-pesquisadora que fala e age a partir das reflexões, e da elaboração teórica construída e baseada na própria prática pedagógica, e nas interlocuções ao longo dessa trajetória. Foi nesse trânsito todo, que fui me constituindo professora-pesquisadora; novos conhecimentos foram sendo construídos; outros olhares foram se desvelando.

Isso difere a professora que permanece na sala de aula da professora-pesquisadora, que se inquieta, que busca e que reflete, é a dimensão política do 'ser professora'. E este aspecto considero bastante relevante no que se refere às discussões sobre a formação da professora e do professor.

3.2 – Reconhecendo a pesquisa em minha vida

A pesquisa em minha vida tem-se revelado como busca e como intencionalidade e vem sendo cultivada, no contínuo movimento do ir e vir. Está presente na busca do entendimento dos significados que as experiências "*imprimiram*" em minha vida e também na compreensão desse processo; tem instigado a volta ao passado com os olhos

de hoje para captar o movimento – e o próprio Ser - em sua totalidade, que em muitos momentos desse percurso, se polarizou (e ainda se polariza).

Desencadeia a busca pelo equilíbrio; pela coerência; pela sustentação; pela consciência; pela des-construção do *"olhar de Narciso"*. Narciso, o personagem da mitologia grega, desaparece numa fonte ao render-se à sua paixão, contemplando sua imagem refletida. Des-construir esse *olhar* significa que a partir da própria imagem, entendida como trajetória e como construção, reconhecer a necessidade de quebrar a circularidade (e a linearidade) dos fatos, de si mesma, e da própria prática pedagógica. É ir além das evidências, é questionar, é refletir, é conhecer-se, é dialogar, é trocar experiências, é dispor-se, é o agir consciente.

A pesquisa – como intencionalidade e como busca – tem-se constituído num profundo exercício de objetividade e subjetividade; de luta interna entre razão e emoção; de encontros e desencontros comigo e com o outro; de construção e des-construção de conhecimentos e conceitos; de avanços e recuos e avanços...

Esta jornada não se faz tranqüilamente, vem sendo permeada pelo medo, pela insegurança e muitas vezes, pela dificuldade de ir adiante, mas ao mesmo tempo em que, mobiliza o "eu", excita "forças" até então desconhecidas a se manifestarem, revela o novo para a transcendência do próprio Ser.

3.3 – Reconhecendo o caminhar dessa pesquisa

Desvelar o percurso da elaboração dessa pesquisa, é assumir o seu caminhar, com os erros, os acertos, as dificuldades, as conquistas e as contradições...

Entendo, que é explicitar, agora ao leitor, os caminhos de um processo que é único, singular, ou seja, *"se refere à identidade pessoal"* (FAZENDA, 1995:48).

Elaborar esse material me possibilitou, em primeiro lugar, rememorar os acontecimentos e as experiências vividas, destacando o sentido que a partir de agora, passaram a ter para mim.

Também, foi perceber o quanto à professora e a pesquisadora estiveram juntas; e embora cada qual tivesse o seu papel, eles – os papéis – se mesclaram, se confundiram, se opuseram e se completaram; foi descobrir o limiar que uniu e dividiu simultaneamente, o objeto de estudo da pesquisa e a práxis da professora-pesquisadora.

E finalmente, foi reconhecer e vislumbrar o encontro entre o pensamento e a ação na pesquisa.

Esse caminhar esteve mais evidente em dois momentos da elaboração teórica, que considerei bastante significativo, portanto apresento-os a seguir:

Primeiro momento

O primeiro momento vivenciado com a elaboração dessa pesquisa se constituiu num verdadeiro impasse, pois ao deparar-me diante da releitura e da reconstrução do material já produzido não conseguia ir adiante e nem tampouco voltar ao que já havia feito. A inquietação e os incômodos que permearam a prática pedagógica impregnaram os meus pensamentos a tal ponto que não conseguia ver além deles; então o caminho seguido (e mais comum) foi negá-los, assim como negar a própria prática pedagógica – objeto de estudo.

Por isso quando iniciava o processo de escrita do material, parecia estar travando uma luta; as idéias se apresentavam difusas; as leituras que fazia suscitavam pensamentos e considerações diferentes do objetivo real da pesquisa (que ainda estava por descobrir); foi um processo árduo e obscuro.

Para mim, naquele instante, não havia sentido profundo em realizar a produção; eu imaginava que não poderia e não deveria ser tão dolorosa assim. A angústia e a ausência ocuparam o espaço do prazer, da satisfação e do preenchimento, nesta fase. Mas se constituiu em uma das fases da produção; captar o movimento deste curso e perceber as contradições manifestas – *negação/afirmação, angústia/prazer e ausência/preenchimento* - se constituiu também, para mim, numa etapa primordial do processo .

Foi preciso também desvelar a origem do incômodo. Por isso um dos momentos importantes foi perceber os subterfúgios criados no caminho da negação para desviar a minha atenção do verdadeiro foco da pesquisa, compartilhando com Fazenda (1995) estava "*entre um passado que negava, (...) e um presente que estava muito arraigado em mim*".

Dei uma grande volta para retornar àquilo que para mim, ainda era essencial: as inquietações com as experiências vivenciadas durante a trajetória profissional e com a

prática pedagógica, especificamente àquela construída e reconstruída por mim e pelas duas professoras durante o período de 1995 a 1997 e os sentidos que essas práticas passaram a integrar .

O diálogo com os colegas de trabalho, com outros profissionais, com os autores e consigo mesma, foi muito importante neste momento; ser acolhida e receber o apoio daqueles com quem eu estava envolvida nos diferentes ambientes – familiar, profissional e acadêmico, também foi fundamental e contribuíram para que eu organizasse a versão preliminar, talvez ainda não tão clara.

Finalmente, a primeira etapa havia sido superada e o material encaminhado à qualificação.

Segundo momento

Mais tranqüila, após a qualificação, reli o material escrito, muitas e muitas vezes. Buscava compreender racionalmente, o que as palavras e o texto, que eu até então havia construído, estavam me dizendo.

Eu tinha o objetivo de elaborar melhor as idéias; dar os encaminhamentos nas discussões realizadas com os professores da banca examinadora; reler e compreender suas preciosas contribuições; e com tudo isso, organizar o material e as elaborações, ao mesmo tempo em que dar a forma, mas não qualquer forma; e sim, àquela que verdadeiramente fizesse sentido para mim naquele momento, e que, consequentemente, faria aos meus pares, desde que eu explicitasse o caminho percorrido.

Percebi que a racionalidade me dava algumas pistas, para captar o significado das evidências e das obscuridades dessa pesquisa. Porém ela não explicava o que era isso, não dava o tom; não deixava claro.

Procurei dialogar com o texto, como se fosse de outra pessoa; assumi o papel de um observador, na busca de sentir o material, de perceber que sentimentos estavam presentes e ausentes; o que me incomodava; o que e como avançava; quais as relações que se estabeleciam (e estabelecem) entre si, enfim, buscar perceber como os meus fragmentos e do próprio material estavam postos e conectados, ainda que não conseguisse enxergar em sua totalidade. E durante a escrita deste material, recorri à citação, para ancorar minhas palavras:

"Porque agora veremos como espelho e enigmas, mas então veremos face a face; Agora conheço em partes, mas então conhecereis plenamente, como também sou plenamente conhecido".[50]

Posso dizer que todo o material foi se compondo nas partes, nos fragmentos que ora se apresentavam confusos, e ora, explícitos.

E eu neste processo seguia o ritmo da elaboração, ora confusa, ora confiante. Foi difícil reconhecer esse movimento. Em muitos momentos me perdi e me prendi na confusão, e em outros, fiquei na certeza de estar no rumo.

Ele – o rumo – jamais esteve distante de mim; a todo o momento ele esteve aqui; na confusão, na incerteza, na dúvida, mas também nas certezas, na determinação em prosseguir e na coragem em assumir esse caminhar.

Depois de mexer muito e com muita intensidade no texto (ainda inacabado), sem auspiciosos progressos e sim, com intensa "desordem" é que me rendi a um silêncio profundo, na busca por mim mesma e naquilo que me sustenta internamente.

Ao retornar desse recolhimento e do distanciamento do material pude captar na pesquisa, o movimento, o trânsito que procurei expressá-lo na forma (in)acabada desta produção acadêmica. Por isso o mito – *O rapto de Prosérpina* foi utilizado como metáfora dessa produção.

Ao reconhecer a importância do recolhimento e do distanciamento da pesquisadora, conseqüentemente foi possível reconhecer a necessidade de recolhimento e distanciamento da professora no que se referiu especificamente ao processo de constituição do "ser profissional" que conforme a afirmação de FONTANA (2000: 48):

"Somente o distanciamento da experiência imediata e confronto com outras perspectivas emergentes na prática social tornam possível a esse indivíduo perceber-se no contexto em que foi se constituindo professor (a), analisar a emergência, a articulação

[50] Primeira Carta de Paulo aos Coríntios, 13-12 – Bíblia Sagrada na Linguagem de hoje (1988)

e a superação das muitas vozes e das categorias por elas produzidas, para significar os processos culturais, e então criticar-se(ou não) e rever-se(ou não), aderindo (ou não) a outro projeto de escolarização".

Embora estivesse o tempo todo presente nas entrelinhas do texto (e em mim), o movimento da produção só foi possível ser vislumbrado, no momento final de elaboração e organização dessa dissertação, na observação da regularidade, da repetição dos pequenos detalhes do material.

O meu olhar já estava bastante distante da forma inicial, e talvez por isso, foi possível abstrai-lo, ou quem sabe, parafraseando Cecília Meireles (2002)[51], ...vi o que passava perto, depois de tanto olhar para longe. Ou ainda, de acordo com FAZENDA (1995:116):

"... O encontro dessa metáfora, interior (...) nem sempre ocorre no início do processo, pois sua identificação exige um domínio quase pleno da situação vivida, que, apenas ocasionalmente, já transparece numa intuição inicial".

E finalmente é importante reconhecer que os limites da professora-pesquisadora hoje, talvez restrinjam o vislumbre e a compreensão do sentido profundo desse processo, no entanto exprimo o que foi realizável, o que faz sentido hoje, aqui e agora, nas condições objetivas e subjetivas deste tempo.

[51] Canção da tarde no campo.

4 – O olhar para as Políticas Públicas Educacionais

> *"...Então, Ceres encontrou Aretusa, que lhe contou que vira Prosérpina, no decorrer de sua jornada.*
>
> *Certo dia, Aretusa, estava voltando do bosque, quando viu um regato sem ruído, tão claro que podiam contar-se as pedrinhas do fundo. Os salgueiros o sombreavam, e as margens cobertas de relva, desciam até a água, numa rampa suave. Ela aproximou-se, tocou a água com o pé. Depois entrou até ficar com água pelo joelho e, não contente com isso, se desnudou e entrou no rio.... Mas, tão logo ouviu um murmúrio indistinto vindo do fundo...*
>
> *Então, Alfeu, o Deus do rio surgiu e a perseguiu...Ele não era mais forte que ela, mas alcançou-a no momento que suas forças fraquejaram... Aretusa transformou-se em fonte; ela foi até as profundezas do rio e lá viu Prosérpina, triste, mas não mais assustada; estava com aspecto de rainha do reino dos mortos..."*

As buscas externas que *Ceres* realizou a procura de *Prosérpina* possibilitaram que ela percorresse diferentes locais e estabelecesse inúmeros diálogos, alguns consistentes e profundos, outros superficiais e efêmeros, mesmo que ainda não tivesse resgatado *Prosérpina.*

O encontro de *Ceres* com *Aretusa* representa um desses momentos do seu trânsito, sobretudo porque *Aretusa* conhecia o local que *Prosérpina* estava, assim como o caminho para chegar até ela.

As águas (supostamente) mansas e tranqüilas que conduziram *Aretusa* até o fundo do rio, significam aqui, as ações das Políticas Públicas Educacionais na escola. Elas estão presentes – na forma que a escola está organizada e no modo de executar as ações; no cotidiano escolar e na prática do professor sob o assento das determinações da Secretaria de Educação (nas normas de elaboração do Projeto Pedagógico; nos Programas e Projetos que são estabelecidos e divulgados, assim como os seus critérios, e outros). Contudo (quase) ninguém as vêem, as percebem, *as ouvem...*

De acordo com LIMA (1995:48):

> *"A determinação dos órgãos centrais de impor o modo de executar o trabalho escolar é um meio de alienar o professor em seu trabalho, o aluno na aprendizagem, a comunidade na participação".*

As ações das Políticas Públicas impõem, não conversam, dificilmente querem saber os motivos da *entrada nas águas cristalinas e refrescantes*; é hierárquica.

Segundo LAPASSADE (1983:198):

> *"Existe uma hierarquia de decisões, passando do Ministro ao professor e dispondo esse último de uma certa margem de decisão no quadro do sistema de normas. Sob o aspecto das decisões fundamentais, os diferentes graus da hierarquia garantem seja a sua transmissão seja a sua execução. Os professores não participam do sistema de autoridade, que estanca no nível da administração."*

Alfeu, o Deus do rio impôs seu poder continuamente; fugir dele – do poder e das ações - trouxe um esgotamento das forças – de *Aretusa e* dos professores – e sem elas – as forças - a rendição ao seu Poder, ou seja, à acomodação, à repetição, ao conformismo, e, à crítica vazia.

Para enxergá-las é necessário reconhecer inicialmente a existência delas – das Políticas Públicas Educacionais e de suas ações – as quais permeiam todos os momentos vivenciados no cotidiano, e não somente olhá-las como oriundas de um poder central inabalável, no qual ele – o Estado e suas ações - se constituem no alvo das críticas mais severas dos profissionais da educação; a ele é atribuída a responsabilidade pela causa e solução de todos os problemas da escola, e é aquele a que a maior parte dos professores se submetem, e por isso eles têm a ilusão de estar à mercê da imutabilidade dos fatos, das ações, de si mesmos, e da dominação .

Um outro sentido aqui atribuído ao papel de *Aretusa* quando ela adentra as águas claras e límpidas do rio de *Alfeu:* foi a possibilidade que a pesquisadora buscou para compreender os incômodos e os entraves vividos no cotidiano escolar e na prática docente.

Este Capítulo foi o momento de reconhecer a presença e a atuação das Políticas Públicas Educacionais, e compreender em que instante coincidiu com o cotidiano escolar. Assim, aqui é apresentada a reconstituição do processo de implementação de um Programa da Política Publica Educacional Federal, no âmbito da legislação.

É importante ressaltar que foi durante a elaboração deste Capitulo, que foi possível compreender que, não é o desvelamento do processo de implementação do Programa que tornará o cotidiano diferente, ou solucionará os problemas e incômodos percebidos pela professora, – ou ainda, resgatará *Prosérpina -;* mas sim, a apropriação deste desvelamento, e a atuação da professora-pesquisadora diante dele no cotidiano escolar.

4.1 – O PROGRAMA NACIONAL DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE - PRONAICA[52]

4.1.1 - O contexto histórico brasileiro

A década de 80 para a educação brasileira representou uma considerável expansão quantitativa no sistema educativo, ou seja, aumentou significativamente o número da oferta de matrículas escolares e o acesso ao ensino. De acordo com o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), *"nas últimas quatro décadas, empreendeu-se no País um grande esforço para integrar ao sistema educacional, (em momento de elevado crescimento demográfico), quase toda população na faixa de sete a 14 anos. No início dos anos 60, apenas 45% dessa população freqüentava a escola; em 1980, o percentual se elevou para 80% e, em 1990 atingiu 86,9%";* contudo a precariedade dos níveis de escolaridade ainda é um fenômeno inquestionável, mesmo quando comparados

[52] O estudo de Nédima Helena Silva – " O Projeto de Educação PRONAICA em Uberlândia"(1997) – Universidade Federal de Uberlândia - foi encontrado durante o levantamento bibliográfico desta pesquisa.

ao de países bem menos desenvolvidos como Trinidad e Tobago, Mongólia, Paraguai, Colômbia, Filipinas e Peru (PNUD 1990).

De acordo com o IBGE, em 1990 existiam 30.6 milhões de analfabetos com idade superior a 5 anos e 3.9 milhões entre 15 e 29 anos. Os dados técnicos coletados nesse período evidenciaram que a política de expansão quantitativa não foi suficiente para superar a crise da educação básica.

Nesse mesmo período, o Brasil vivenciou paralelamente um processo de abertura política, econômica e social, ao de reorganização da ordem mundial – ascensão do neoliberalismo –; novos padrões tecnológicos foram incorporados, e um modelo de desenvolvimento foi apresentado aos países da América Latina e a outros países de outros continentes também, no qual apontava entre outros aspectos, uma nova exigência da qualificação da força de trabalho, e por isso exigiria do trabalhador, habilidades intelectuais mais apuradas, como pensar o processo produtivo, interpretá-lo e estabelecer relações de convivência em equipe, "em oposição aos procedimentos do taylorismo[53](Costa, 1994:511)", no qual o trabalhador apenas executa tarefas específicas, numa linha de produção, e o controle pelo processo fica sob a responsabilidade de quem planeja.

O processo de abertura política e econômica pôde ser entendido pelo povo brasileiro por meio de sua participação social e expresso em quatro fatos importantes para a construção da democracia no Brasil: em janeiro de 1985, a eleição de Tancredo Neves para Presidente da República; em março de 1987, a instalação da Assembléia Nacional Constituinte; em 1988, a Promulgação da Constituição Brasileira; e em 1989, as eleições presidenciais diretas (CUNHA, 2001).

A campanha pelas "Diretas Já", trouxe aos olhos da população o prenúncio de uma democracia "real" e a garantia de direitos até então negados com o golpe militar de 31 de março de 1964, que pôs fim às reivindicações populares aguçadas por meio dos sindicatos e "*apoiadas pelos setores de esquerda que defendiam a instituição de reformas sociais em favor das classes trabalhadoras*" (WEREBE, 1997:76).

[53] O taylorismo surgiu como resposta à demanda por planejamento e gestão na empresa, diante da 1ª grande crise mundial capitalista, no período de 1870 a 1890 nos Estados Unidos; trouxe como princípio o controle do processo de produção e a divisão do trabalho por tarefas; o trabalho é planejado por alguém que não o executa.

Após um longo período sob o comando e as ordens do Governo Militar, Tancredo Neves foi eleito em 1985 pelo Colégio Eleitoral com expressiva maioria de votos. Tancredo Neves representava as esperanças da maioria da população do país; no entanto, "marcado pela tragédia", o candidato eleito foi internado com grave enfermidade na véspera de sua posse, vindo a falecer; em seu lugar assumiu o vice-presidente José Sarney Ribamar Ferreira de Araújo Costa, cumprindo o mandato de 1985 a 1990.

Em 1988, ainda no governo José Sarney, a Constituição Brasileira foi promulgada, após embates entre as forças políticas progressistas e as forças conservadoras que compunham a Assembléia Nacional Constituinte, instalada em 1 de fevereiro de 1987. (CUNHA, 2001). A Constituição veio como resposta às novas necessidades mundiais de uma sociedade "democrática", "cidadã" e "equânime".

A educação aqui é entendida como peça chave para o exercício dessa "cidadania" e o conhecimento como "*único elemento capaz de unir modernização e desenvolvimento humano*" (1994, *apud* Paiva1990); o Brasil enquanto "país-colônia" e pertencente a uma economia em processo de globalização também teve o papel definido na reorganização dessa ordem mundial: sustentar o projeto hegemônico capitalista.

A Constituição Brasileira de 1988 trouxe ratificado em seu texto, os princípios liberais *da liberdade, da justiça e da paz* expressos na *Carta das Nações Unidas* e na *Declaração Universal dos Direitos Humanos,* de que "toda a pessoa tem direito à educação".

Com a nova Constituição, o Brasil recebeu o "título" de país que oferece e garante os direitos à população, que respeita e busca construir uma sociedade "comprometida" com os Direitos Humanos e outorgou ao País o "direito" de participar dos círculos de cooperação internacionais.

Em 1989, foi realizada a primeira eleição direta para Presidente da República com grande liberdade de propaganda[54] e em 15 de março de 1990, historicamente, o mais novo Presidente da República, Fernando Affonso Collor de Mello assumiu o

[54] De acordo com RAMOS, *"Fernando Collor foi o único candidato que mobilizou em favor de sua candidatura a unanimidade da grande imprensa brasileira"* e por isso, segundo o autor, a candidatura de Collor " *foi o produto mais típico, mais exemplar, da nascente sociedade política de massa brasileira"* (WELTMAN, CARNEIRO, RAMOS, 1994: 12).

governo do Brasil com um discurso de restauração da moralidade nos negócios públicos e de apresentação de propostas e soluções "inovadoras" para a crise generalizada que o País enfrentava.

Na verdade, a vitória de Collor, desencadeou "*um processo de reforma do estado e ampla mudança das regras econômicas, cujo alcance pretende ser o de uma verdadeira "revolução pelo alto"* (CUNHA, 2001:31). De acordo com o autor, "*sob a direção dos quadros que serviram aos governos militares, procedeu a desmontagem dos mecanismos de controle da vida econômica e administrativa, assim dos mecanismos de proteção dos empresários, instituídos desde os anos 40, pondo fim ao modelo de substituição de importações, em proveito da mais completa integração econômica com os países capitalistas centrais, especialmente os EUA.*"

No que se refere à Educação, o Brasil, representado por Collor de Mello, participou da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien – Tailândia e organizada pelas Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO); pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial.

A *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos*, resultado dessa *Conferência*, trouxe o "compromisso" assumido pelas nações, de garantir aos seus povos as necessidades básicas de educação. Os países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, foram signatários dessa *Declaração* ao comprometerem-se em reverter o quadro da educação brasileira: altos índices de analfabetismo, repetição e evasão escolar; a partir da reorganização das políticas públicas educacionais. A reversão do quadro educacional brasileiro se constituía também na condição mínima para a continuidade dos financiamentos e investimentos internacionais no país e a sua "inserção" num novo modelo de desenvolvimento.

Por outro lado, a *Declaração* "possibilitaria" ao Brasil estabelecer as diretrizes norteadoras da elaboração das políticas públicas sociais e educacionais para os próximos anos, (em consonância com as orientações internacionais); trouxe também as condições favoráveis para o novo Presidente implantar novas políticas sociais e educacionais no Brasil.

No mesmo ano, o Congresso Nacional aprovou, após as discussões que a permearam no mesmo período da Constituinte, a Lei n. ° 8.069/90, de 13 de julho dispondo sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual se constituiu num instrumento que também possibilitou a reorientação das políticas voltadas à infância.

Com os pressupostos da Constituição Federal de 1988 e o com compromisso assumido na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, o governo Collor de Mello criou o Ministério da Criança, como uma forma inovadora de resolver os antigos problemas educacionais do país. A partir desse momento instituiu o "Projeto Minha Gente - CIACs" considerado como "inovador", ao tratar das questões da infância com ações integradas.

O "Projeto Minha Gente" foi um projeto idealizado para atender uma grande demanda da população brasileira; consistia na construção de 5.000 escolas (Centros Integrados de Apoio à Criança – CIACs) de período integral, distribuídas em quase todos os Estados da federação. Na discussão que KRAMER *(1991)* realizou acerca desse projeto governamental, a autora afirma que o projeto CIACs situa-se na contramão da perspectiva de construção da democracia, no que se refere à utilização dos recursos destinados aos grandes conjuntos arquitetônicos, e também *"pelo que se consolida aos olhos da população: a morte da escola como espaço de emancipação cultural, a cristalização da escola como um serviço de assistência"*[55].

O "Projeto Minha Gente" por si só não representou a ação de um governante comprometido com as causas sociais, as quais Collor de Mello apregoava, tanto que no final do mês de setembro de 1992, o Presidente do Brasil se afastou do cargo sob acusações de corrupção e por isso a Câmara dos Deputados tomou a iniciativa inédita de votar o seu *impeachment. "A Presidência de Collor encerrou-se definitivamente com sua renúncia no final de dezembro de 1992, quando o Senado estava preste a começar o julgamento do impeachment"* (ROSENN e DOWNES, 2000:11). Desta forma, assumiu o seu Vice Itamar Augusto Cautiero Franco permanecendo no cargo até o mês de janeiro de 1995, ou seja, até o final do mandato de Collor.

[55] A afirmação da autora pode ser melhor entendida quando da leitura do Projeto Minha Gente original, editado pelo Decreto de 14 de maio de 1991, que previu, entre outras atividades, "alojamento para menores carentes" nas unidades físicas implantadas – CIACs, o que pode indicar, num primeiro momento, o funcionamento enquanto um "semi-internato", também por entender que um espaço organizado nesses moldes, pudesse minar e desarticular a participação da comunidade local .

O "Projeto Minha Gente" foi extinto, após sucessivos decretos e foi criado o que seria a nova versão do Projeto, o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - PRONAICA.

A saída de Collor de Mello e a entrada de Itamar Franco representaram a retomada de compromisso que o Brasil havia assumido, dentre eles de elaborar o Plano Decenal de Educação Para Todos. Para tanto foi criada uma "Comissão Especial" e realizada a Semana Nacional de Educação para Todos, no período de 10 a 14/05/93, com vistas a debater a versão preliminar do Plano. O evento aconteceu em Brasília-DF e reuniu autoridades, especialistas e técnicos em educação dos Estados brasileiros e de órgãos representativos. Estes assumiram o compromisso da "conquista de um padrão de escolarização de melhor qualidade" e que permitisse "inserir o Brasil em novo patamar de desenvolvimento[56]". Assim, o Plano Decenal de Educação Para Todos ao trazer a questão integral voltada à criança e ao adolescente, trouxe arrematada a implementação do PRONAICA.

4.1.2 – A origem do Programa

O Presidente da República, Collor de Mello, iniciou seu governo, em 1990, com a "promessa" de superar os "problemas enfrentados por grande parcela da população infantil carente, na faixa etária de zero a 14 anos, garantindo-lhes seus direitos fundamentais e seu desenvolvimento integral"[57]. Propôs ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, as quais pudessem apontar para o cumprimento dos acordos internacionais[58] assumidos e concomitantemente, que "solucionassem" o estado de pobreza e de miséria que assolava grande parte da população brasileira, dentre estes, crianças e adolescente; em outras palavras, "*o governo federal se propôs a reduzir os efeitos negativos da pobreza sobre as crianças e adolescentes que habitam as*

[56] BRASIL /MEC Plano Decenal de Educação para todos, 1993:83
[57] Ministério do Planejamento e Orçamento/IPEA, janeiro/1995
[58] A *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em março de 1990 em Jomtien, na qual foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, e mais especificamente *o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança*, realizado em setembro de 1990 na sede das Nações Unidas, no qual o Brasil também foi signatário da Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança com adoção do Plano de Ação para a sua implementação nos anos 90 trouxeram o foco de atuação das Políticas Sociais, principalmente dos países em desenvolvimento, no caso o Brasil.

periferias dos maiores aglomerados urbanos do país"[59], assegurando condições melhores de vida a essa parte da população. Com base nesses aspectos, foi criado **o Ministério da Criança**, em 8 de novembro de 1990 e **o "Projeto Minha Gente"**, em 14 de maio de 1991.

O Ministério da Criança foi instituído com o objetivo de "*dar atendimento integrado à criança e ao adolescente no que concerne aos múltiplos aspectos de sua formação e desenvolvimento*[60]". A sua atuação foi definida nas áreas de: promoção e proteção da saúde materno-infantil e do adolescente; o desenvolvimento infanto-juvenil; a promoção da criança e do adolescente como sujeitos de direito; a prevenção e o atendimento de deficiência e o apoio ao desenvolvimento comunitário. O Ministério da Criança estava vinculado, inicialmente ao Ministério da Ação Social, e num segundo momento, ao Ministério da Saúde[61].

O **"Projeto Minha Gente"** surgiu originalmente em 1991 pelo Decreto de 14 de maio de 1991, com a finalidade de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social relativa à criança e ao adolescente. O referido decreto que institui o **Projeto Minha Gente** sofreu sucessivas alterações, no decorrer dos anos de 1991 e 1992, período no qual, Collor de Mello permaneceu na Presidência da República.

O **Projeto** "*foi concebido originariamente pela Legião Brasileira de Assistência*[62]" – LBA, com a coordenação do Ministério da Ação Social, responsável também pelo "Ministério da Criança". Após as alterações pelos decretos, o **"Projeto Minha Gente"** vinculou-se, em seu momento final, à Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República.

O **Projeto Minha Gente** trouxe a concepção de ação integrada, na qual a questão do espaço físico tinha papel preponderante, ou seja "destacava-se a característica arquitetônica do centro integrado[63]". Enquanto a meta física previa a construção de cinco mil unidades físicas denominadas Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente – **CIACs.**

---

[59] Idem nota 51.
[60] Decreto n.° 99.683, art. 1°.
[61] A mudança na vinculação do Projeto "Ministério da Criança" será abordada, posteriormente, neste estudo, quando da análise da implantação legal do Programa`.
[62] Idem nota 51.
[63] Idem nota 51.

Os Centros Integrados – **CIACs** previam o atendimento em pré-escola e escola de primeiro grau em tempo integral; puericultura; convivência comunitária e esportiva e alojamento para menores, as aproximadamente seis milhões de crianças, sendo "*3,7 milhões em escolas de primeiro grau e 2,3 milhões em creches e pré-escolas*[64]".

Os **CIACs** possuíam muita semelhança com o projeto e a concepção dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, implantado no estado do Rio de Janeiro, pelo então Governador Leonel Brizola, no final da década de 80[65].

O governo Collor de Mello buscou inspiração no caráter "inovador" do Projeto CIEP, no que diz respeito ao espaço físico e ao atendimento integral.

De acordo com o idealizador do Projeto, Darcy Ribeiro, os CIACs retomaram e ampliaram o Projeto dos CIEPS, "*capitalizando assim, uma rica experiência pedagógica na criação de escolas, onde a criança brasileira seja plenamente assistida em período de oito horas diárias*" (1991:25).

Assim, como o Projeto **Minha Gente - CIACs**, o Projeto dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs também partiu "de uma revisão geral da situação educativa

---

[64] Idem nota 51.

[65] Similares às experiências de escola de tempo integral (e/ou atendimento integral) – CIEP e CAIC, pode-se citar outras duas: O CENPEC – Centro Polivalente de Educação e Cultura , originário da cidade de Piracicaba, no Estado de São Paulo, foi formulado e implementado durante o mandato do prefeito João Herrmann Neto, do Movimento Democrático Brasileiro - MDB, a partir de 1977. Segundo CUNHA (2001), a experiência foi inovadora, pois o CENPEC, surgiu da demanda por creches e ensino pré-escolar, das populações da periferia urbana. O Centro atendia crianças de 3 meses a 2 anos (berçário); crianças de 2 a 6 anos de idade (creche); crianças de 6 a 7 anos (pré-escola); crianças de 7 a 12 anos (educação complementar de 1° grau).

O espaço físico se constituía em prédios pequenos de alvenaria construídos em extensas áreas, contendo quadras de esportes. Foram construídos até o final da gestão, 11 prédios.

No que diz respeito aos recursos humanos, os profissionais eram criteriosamente escolhidos, os quais deveriam residir e integrar alguma comissão do bairro, ou seja Ter um engajamento social, critérios esse que se excetuavam o diretor, o supervisor e o secretário. Esses profissionais recebiam treinamento de um a dois meses, com o objetivo de conhecer a proposta, e serem instrumentalizados para suas devidas funções.

E o PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança, no estado de São Paulo, formulado e implementado com o Secretário de Educação José Aristodemo Pinotti, no final (maio de 1986) da gestão do Governador Franco Montoro (1983-1987). O PROFIC desenvolveu dois projetos principais: 1° - o Projeto de Formação Integral do Escolar (7 a 14 anos), voltado basicamente para a rede estadual de ensino de 1° grau, com o objetivo de "aumentar o tempo de permanência da criança na escola, tornando essa experiência tão rica quanto possível, na perspectiva da formação integral da criança". "*O tempo integral significava o período da manhã mais o da tarde. Formação integral significava, além da instrução, o envolvimento das crianças em atividades artísticas, culturais, esportivas, recreativas, pré-profissionalizantes e outras de reforço e de enriquecimento curricular, além de um reforço alimentar e do cuidado com a saúde. Os recursos alocados neste projeto destinavam-se também às escolas municipais e privadas, mediante convênios específicos.*". O segundo Projeto foi o de Formação Integral do Pré-Escolar (2 a 6 anos), "*que visava estabelecer pré-escolas em regime de tempo integral para crianças de 2 a 6 anos de idade, principalmente mediante convênios com prefeituras municipais e entidades privadas*" (CUNHA, 2001:205).

no Brasil, a qual, em poucas palavras é caracterizada como um "fracasso". Segundo esta revisão, "dois fatos impressionam na educação brasileira: a magnitude da rede escolar e sua precariedade"(p.11)"[66].

De acordo com o estudo de PELAYO, a construção dos 500 CIEPs, ou também conhecido como "Brizolões" compunha o conjunto de metas básicas da programação educacional do Programa Especial de Educação do governador Leonel Brizola, o qual foi projetado por Oscar Niemeyer, e deveriam funcionar como uma escola de período integral (das 8:00 às 17:00 horas), com capacidade para abrigar 1.000 alunos.

Buscando estabelecer uma relação entre a concepção original do Projeto **Minha Gente** - Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente – **CIAC**, do Governo Federal – Collor de Mello, e do Centro Integrado de Educação Pública – CIEP, do Governo do estado do Rio de Janeiro – Leonel Brizola; é possível identificar os pontos de convergência entre os dois, no que concerne aos fundamentos, objetivos e orientações para implementação. Embora surgiram em décadas e contextos diferentes, 80 e 90, respectivamente, justificou-se pelos problemas sociais educacionais da época e apresentaram-se como soluções "inovadoras" na superação desses problemas.

Os sucessivos escândalos que o Brasil vivenciou, com a posse do Presidente da República Collor de Mello, seguidos de seu afastamento, em 2 de outubro de 1992 e a posse de Itamar Franco, representou mudanças no cenário nacional. O ano de 1993 iniciou com a retomada dos compromissos internacionais assumidos em 1990, pois urgia a necessidade de reorganização das políticas públicas sociais/educacionais, inclusive, para a continuidade de participação em outros foros internacionais. A elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos[67] e criação do **PRONAICA,** em 1993, representaram para educação, essa retomada.

---

[66] A referida citação é parte integrante do estudo sobre "As Propostas Pedagógicas dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e da Orientação Educacional Contextualizada", desenvolvido por Teresa Cuberos Pelayo.

[67] A Portaria n.° 489 de 18 de março de 1993, institui a Comissão Especial para elaborar em 60 (sessenta) dias, o Plano Decenal de Educação para Todos. A *Declaração Mundial de Educação para Todos* deveria "constituir as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países de maior população no mundo, signatários desse documento".
O Plano Decenal de Educação para Todos, num sentido amplo, teve o objetivo de *"assegurar a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem necessidades elementares da vida contemporânea,"* até o ano 2000.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

O Plano Decenal de Educação para Todos apresentou como meta proporcionar "atenção integral a 1,2 milhão de crianças e adolescentes através do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – **PRONAICA**, em áreas urbanas periféricas", no qual se constituiria num dos instrumentos de implementação da política educacional.

O **PRONAICA** foi uma ação instituída para eliminar as desigualdades educacionais, eqüalizando oportunidades e também para melhorar o acesso e a permanência escolar. O Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC previsto no Programa foi consolidado como espaço físico ideal para oferecer serviços de atenção integral, favorecendo um ambiente adequado à aprendizagem.

Posteriormente e coincidentemente, após o impeachment do Presidente Collor de Mello e a posse do seu Vice, Itamar Franco, o Projeto **Minha Gente** foi "transformado" em 31 de março de 1993 – Lei nº 8.642, em "Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente" – **PRONAICA,** com a finalidade de promover e coordenar o desenvolvimento de ações de apoio à criança e ao adolescente. Trouxe o enfoque da atenção integral, que "requer a adoção de pedagogia[68] própria independente do espaço físico a ser utilizado[69]", tal seja, Pedagogia da Atenção Integral[70]. Para a operacionalização do programa adotou a utilização das unidades de serviços que passaram a ser denominado Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAICs , com a previsão de construção de 435 Centros

O **PRONAICA** incorporou por completo o "Projeto Minha Gente"; absorveu em sua totalidade a estrutura organizacional[71]; o acervo patrimonial; a programação

---

[68] No documento consultado do MEC/ Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, 1993 não foi possível destacar do que se tratava a Pedagogia Integral, ou seja , como ela estava definida pelo Governo Federal. O único momento em que no documento, acima referendado, aparece mencionada "Pedagogia de Atenção Integral", é no item "Apresentação" que diz " *(...)cada uma das atividades previstas para o Programa deverá ser detalhada em instrumentos próprios e o desenvolvimento teórico da Pedagogia da Atenção Integral, ainda em seus pródomos, deverá ser objeto de reflexão mais abrangente e de permanente aperfeiçoamento (...)* ", ou seja, a "Pedagogia da Atenção Integral" ainda seria anunciada.

[69] 1994, apud Ministério do Planejamento e Orçamento 1995.

[70] MEC/ Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, 1993.

[71] Desde a criação do Projeto Minha Gente, com a regulamentação do decreto de 14 de maio de 1991 até a sua extinção com a Medida Provisória n.º 308, de 7/10/1992, que criou a Secretaria Nacional de Projetos Educacionais Especiais, foram realizadas sucessivas alterações na estrutura organizacional do Projeto, nas quais, todos os cargos criados com as modificações, foram incorporados por completo ao Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA, além dos cargos criados na estrutura organizacional criada para a referida Secretaria e para o PRONAICA.

orçamentária e financeira; e os Planos Plurianuais de Investimentos praticados nos exercícios de 1991 e 1992, ficando a cargo da Secretaria de Projetos Educacionais Especiais do Ministério da Educação e do Desporto, a sua administração e execução.

4.2 – Do Projeto Minha Gente ao Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - PRONAICA: os dispositivos legais da criação e implantação.

A origem e o processo de implantação do Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - PRONAICA , no início dos anos 90 pode ser entendido em dois momentos distintos: durante o governo "Collor", de 1990 a meados 1992; e após a sua saída, de outubro de 1992 a 1994. As orientações e as concepções que nortearam esse processo também se alteraram em função do contexto histórico e político nacional e internacional, nesse período.

Em 1990, foi criado o Ministério da Criança; em 1991, o **Projeto Minha Gente** foi instituído e com ele inúmeras alterações legais, durante os anos de 1991 e 1992, nas quais as interpretações dos documentos podem esboçar as manobras políticas do Projeto - a utilização da máquina administrativa em prol do favorecimento e dos interesses de grupos minoritários - mas podem também indicar tentativas de agilização do Projeto e de tudo o que o envolvia- recursos, parcerias, etc.

Ainda no ano de 1992 foram criadas as Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República, e a Secretaria Nacional de Projetos Educacionais Especiais. Finalmente, em 1993 foi criado o **Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA** e em 1994, a sua forma de execução.

A criação do Projeto Minha Gente, num primeiro momento e posteriormente, do Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - PRONAICA teve respaldo legal na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, nos acordos internacionais firmados no início da década de 90, nos quais o Brasil foi signatário, e na sucessão de leis, decretos e medidas provisórias, aprovadas em nível federal, em decorrência destes acordos.

O Ministério da Criança foi o caminho aberto para que programas e projetos fossem criados, dentre eles o Projeto Minha Gente, que tinha por finalidade

A criação do Projeto Minha Gente, num primeiro momento e posteriormente, do Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - PRONAICA teve respaldo legal na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, nos acordos internacionais firmados no início da década de 90, nos quais o Brasil foi signatário, e na sucessão de leis, decretos e medidas provisórias, aprovadas em nível federal, em decorrência destes acordos.

O Ministério da Criança foi o caminho aberto para que programas e projetos fossem criados, dentre eles o Projeto Minha Gente, que tinha por finalidade "desenvolver ações integradas de educação saúde, assistência e promoção sociais, relativas à criança e ao adolescente."

O processo de implantação do **Projeto Minha Gente** que posteriormente foi transformado em **PRONAICA**, basicamente foi realizado por meio de Decretos, e editados num curto espaço de tempo. Os demais dispositivos legais rastreados, durante esta pesquisa – leis e medidas provisórias, contribuíram para dar pleno suporte às modificações realizadas ao longo da implantação.

Baseando-se nos dispositivos legais, a implantação do Projeto previa a criação de vários cargos; a construção de inúmeras unidades físicas de serviço, e dotação orçamentária e financeira a ser administrada preponderantemente, por representantes diretos da Presidência da República.

Uma leitura mais detalhada dos dispositivos, permitiu perceber e analisar os diferentes momentos que as sucessivas alterações aconteceram, que ora alteravam significativamente a disposição do Projeto, ora retificavam vocábulos, que pudessem conter sentidos dúbios.

O quadro a seguir tem o objetivo de apresentar os decretos empregados na implantação de uma política pública educacional - no caso, o **Projeto Minha Gente – PRONAICA.** Ao sistematizar essas informações, foi possível resgatar historicamente, a ação da Política Educacional Federal, no âmbito da legislação.

Quadro I – Medidas legais referentes à implantação do Projeto Minha Gente e do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA.

DATA	EMENTA	AÇÃO DESENCADEADA
08/11/1990	**Decreto 99.683** "Dispõe sobre o Projeto "Ministério da Criança", define procedimentos organizacionais para sua execução e dá outras providências."*(Art. 2º, 4º e 10º revogado pelo Decreto 99.957).*	Cria o Ministério da Criança (Ministro Carlos Moreira Garcia) com o objetivo de dar atendimento integrado à criança e ao adolescente; foi presidido pelo Ministro do Estado da Ação Social (Ministra Margarida M. M. Procópio) e um Conselho Diretor e uma Comissão Técnica para desenvolvimento e coordenação.
28/12/1990	**Decreto 99.957** "Dá nova redação ao artigo 2º, ao inciso V do artigo 4º e ao artigo 10º do Decreto 99.683, de 8 de novembro de 1990".	Altera a Presidência do Ministério da Criança que passa a ser presidida pelo Ministro da Saúde (Ministro Alceni Guerra); e apresenta demais modificações referentes a essa alteração.
14/05/1991	**Decreto de 14 de maio de 1991** "Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências". *(Revogado pelo Decreto de 31 de maio de 1991 – Texto consolidado com alteração e republicado – D.O.U. de 03/06/1991).*	Cria o Projeto Minha Gente com o objetivo de desenvolver ações integradas e compreendendo a implantação de unidades físicas. O Projeto tem a coordenação do Ministro da Saúde, e para sua execução, uma Comissão Executiva composta por técnicos da escolha do Ministro.
31/05/1991	**Decreto de 31 de maio de 1991** "Altera o Decreto de 14 de maio de 1991, o Qual dispõe sobre o Projeto Minha Gente, e dá outras providências".	Altera a redação de uma atividade oferecida pelo Projeto; cria um Conselho Superior, presidido pelo Ministro da Saúde; altera a composição da Comissão Executiva; e define cinco dias para encaminhamento de proposta de alocação dos recursos do Projeto.
13/08/1991	**Decreto de13 de agosto de 1991** "Dispõe sobre a execução orçamentária e financeira do "Projeto Minha Gente", e dá outras providências".	Autoriza o Ministério da Saúde (INAMPS) e Ministério da Educação – Ministro Carlos A. Chiarelli- (FNDE) a criarem unidades gestoras para administração e movimentação dos recursos destinados à viabilização do Projeto Minha Gente, na conta única do Tesouro Nacional.

07/02/1992	**Decreto de 07 de fevereiro de 1992** "Dispõe sobre o Projeto Minha Gente, e dá outras providências".	Subordina o Projeto Minha Gente ao Ministério da Educação (Ministro José Goldemberg), o qual fica autorizado a criar unidade gestora específica; altera as atividades que serão desenvolvidas no Projeto; institui um Conselho Superior e um Grupo Executivo presidido pelo Superintendente do Projeto; autoriza os Ministérios da Educação, Saúde (José Goldemberg –interinamente), e Ação Social (Ministro Ricardo F.Fiuza), a transferir as dotações destinadas ao Projeto para o Grupo Executivo; esclarece que as providências para os ajustes nos quadros distributivos serão realizadas.
26/05/1992	**Decreto 539** "Dispõe sobre o Projeto Minha Gente, criado pelo Decreto de 14 de maio de 1991 e dá outras providências". *(Revogado pelo Decreto n.º 631, de 12/08/1992).*	Atribui a coordenação do Projeto ao Grupo Executivo e o vincula à Secretaria Geral da Presidência (Marcos A.S.Coimbra) com o objetivo de implantar em todos os Estados os Centros Integrados de Apoio à Criança – CIACs; nomeia três membros para compor o Grupo Executivo, e destaca que as funções atribuídas são relevantes ao serviço público; possibilita a articulação do Grupo com empresas privadas e a contratação de auditoria externa para apoio; transfere para o quadro da Presidência da República, 31 cargos de Direção e 40 Gratificações de Representação.
23/07/1992	**Decreto de 23 de julho de 1992** "Altera o Quadro Distributivo de Funções, anexo ao Decreto n.º 539 , de 26 de maio de 1992, e dá outras providências".	Altera os cargos de Grupo-Direção e Assessoramentos Superiores, de Superintendente Adjunto e de Coordenador-Geral do Projeto Minha Gente, para Coordenador-Executivo e Gerente de Programa.
04/08/1992	**Medida Provisória 303** "Cria a Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República e dá outras providências"	Cria a Secretaria de Projetos Especiais da Presidência (Carlos Moreira Garcia) da República e sua estrutura básica; cria demais cargos em comissão; transfere e transforma os já existentes na Secretaria-Geral da Presidência da República, destinados ao Projeto Minha Gente; e cria 18 cargos e 2 funções gratificadas, na estrutura do Ministério da Educação.
12/08/1992	**Decreto 631** "Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências". *(Revoga-se o Decreto n.º 539, de 26 de maio de 1992 e o Decreto de 23 de julho de 1992).*	Ratifica a execução do programa de execução de implantação das unidades físicas; transfere todo o acervo patrimonial do Projeto Minha Gente para a Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República; permite ao Secretário de Projetos Especiais a celebração de convênios com instituições não-governamentais; autoriza a Secretaria-Geral da Presidência da República, prestar apoio até 31 de dezembro de 1992, à administração e ao funcionamento da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência.
04/09/1992	**Medida Provisória 305** "Cria a Secretaria de Projetos Especiais e dá outras	Esclarece que as relações jurídicas decorrentes da Medida Provisória n.º 303, devem ser disciplinadas pelo Congresso Nacional.

	providências".	
07/10/1992	**Medida Provisória 308** "Cria a Secretaria Nacional de Projetos Educacionais Especiais, e dá outras providências".	Cria a Secretaria Nacional de Projetos Educacionais Especiais do MEC, assim como, sua estrutura básica, com cargos em comissão e funções gratificadas; extingue a Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República e transfere o seu acervo, suas atribuições, suas competências, suas obrigações e seus direitos da extinta Secretaria; autoriza a Secretaria Nacional a articular-se com o poder público, no âmbito federal, estadual e municipal , com organizações não-governamentais e também com empresas privadas.
06/11/1992	**Lei 9.490** "Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências".	Transforma a Medida Provisória n.º 308 em Lei.
31/03/1993	**Lei 8.642** "Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA, e dá outras providências". *(Regulamentado pelo Decreto n.º 1.056, de 11/02/1994).*	Cria o PRONAICA com a finalidade de integrar e articular ações de apoio à criança e ao adolescente e com coordenação geral do Ministro da Educação (Ministro Murilio de A.Hingel); estabelece 8 áreas prioritárias de atuação do Programa; esclarece que as ações estão subordinadas ao enfoque de atenção integral à criança e ao adolescente e de acordo com as necessidades sociais locais; elucida a busca de integração do PRONAICA com organismos não-governamentais e com agências internacionais; transfere a programação orçamentária e financeira do Projeto Minha Gente para a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, e convalida seus atos orçamentários e os respectivos Planos Plurianuais de Investimentos de 1991 e 1992.
11/02/1994	**Decreto 1.056** "Regulamenta a Lei n.º 8.642, de 31 de março de 1993, estabelece a forma de atuação dos órgãos do Poder Executivo para execução do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, e dá outras providências".	Explica a forma de atuação do PRONAICA – descentralizada, articulada e integrada – entre os órgãos federais, estaduais, municipais, organizações não-governamentais e com a cooperação de organismos internacionais; estabelece três linhas estratégicas de implantação do Programa; explica a forma de execução do Programa entre todas as esferas; estabelece critérios para a implantação das unidades; estabelece os componentes de atenção integral; apresenta orientação para elaboração de planos e projetos; e transfere em definitivo, para a Secretaria de Projetos Especiais do MEC os bens do extinto Projeto Minha Gente, Ministério da Criança e Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República e os bens existentes nos CAICs e nas fábricas, adquiridos pela União.

28/04/1995	**Medida Provisória 987** "Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências".	Especificamente em relação ao PRONAICA, transfere as competências do Programa para a Secretaria de Educação Fundamental e extingue a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais.
26/05/1995	**Medida Provisória 1.015** "Dispõe sobre a organização da Presidência e dos Ministérios e dá outras providências".	Atribui ao MEC a coordenação do Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

4.2.1 – Uma breve análise dos dispositivos legais do Programa

A leitura mais detalhada possibilitou visualizar as modificações além do espaço de tempo e permitiu realizar uma interpretação possível desse processo.

O primeiro Decreto editado foi o de n.° 99.683, de 8 de novembro de 1990, que instituiu o Projeto "Ministério da Criança"[72](Art. 1°), "*com o objetivo de dar atendimento integrado à criança e ao adolescente no que concerne aos múltiplos aspectos de sua formação e desenvolvimento* ", por intermédio da promoção e da proteção da saúde materno-infantil e do adolescente; do desenvolvimento infanto-juvenil; da promoção da criança e do adolescente como sujeitos de direito; da prevenção e o atendimento de deficiência; e do apoio ao desenvolvimento comunitário.

O Decreto que instituiu o Projeto "Ministério da Criança" foi revogado por outro - Decreto n.° 99.957 – em 28 de dezembro de 1990, cinqüenta dias após a edição do primeiro e às vésperas do encerramento das atividades do ano, dando *"nova redação ao art. 2°, ao inciso V do art 4° e ao art. 10"*.

Enquanto no Decreto 99.683, o "Ministério da Criança" estava vinculado ao Ministro de Estado da Ação Social[73], o qual possuía o papel de intermediar as ações, no Decreto 99.957 ; coube ao Ministro de Estado da Saúde[74] presidir o Projeto.

---

[72] Carlos Moreira Garcia foi designado para ocupar o cargo de Ministro Extraordinário da Criança, no período de 26/6 a 02/10/92.

[73] O cargo de Ministro da Ação Social foi ocupado por Margarida Maria Maia Procópio e Josué Setta, interino, no período de 15/03/90 a 20/01/92.

[74] No período de 15/3/90 a 24/1/92, Alceni Guerra, ocupou o cargo de Ministro da Saúde . Luiz Romero Cavalcanti Farias e João José Cândido da Silva, interinos.

Com a implantação do "Ministério da Criança", foi aberta entre outras coisas, a possibilidade de *"(..) formulação de projetos de ação integrada"* **(Art.1°, § 1°, item d).** Assim o **"Projeto Minha Gente"** foi criado pelo Decreto de 14 de maio de 1991 , e tinha como finalidade *"desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, relativas à criança e ao adolescente* **(Art.1°)".**

O **"Projeto Minha Gente"** previa a construção de unidades físicas padronizadas, as quais necessariamente deveriam oferecer as atividades **(Parágrafo único)** de pré-escola; escola de primeiro grau em tempo integral; puericultura; convivência comunitária e esportiva; e alojamento para menores

A Coordenação desse **Projeto**, de acordo com o **Artigo 2°**, ficaria a cargo do *"Ministro de Estado responsável por aquele Ministério da Criança"*, ou seja, o Ministro de Estado da Saúde (Alceni Guerra).Para a execução foi prevista uma *"Comissão Executiva, presidida de Ministro de Estado Coordenador e composta por técnicos de sua escolha"*. **(Artigo 3°)**

Dezessete dias após a criação do **Projeto Minha Gente**, foi editado o Decreto de 31 de maio com a finalidade de alterar a redação do anterior nos respectivos itens:

- **Artigo 1° inciso I**, incluiu "creche", à nova redação e por isso uma diferente acepção sugere ser absorvida;

- nos **Artigos 3°, 4° e 7°** modificaram-se por completo as redações, atribuindo uma nova significação à disposição do Decreto, ou seja, altera-se o organograma do **Projeto** e as atribuições de alguns cargos e funções.

Foi criado um Conselho Superior que responde ao Ministro do Estado Coordenador. A Comissão Executiva, criada no Decreto anterior, é mantida, porém submetida ao Conselho Superior e não mais ao Ministro do Estado Coordenador. Com relação à composição da Comissão Executiva, inicialmente, com técnicos escolhidos (sem critérios previamente estabelecidos) pelo Ministro do Estado Coordenador; no Decreto posterior, composto por representantes de outros Ministérios, o que não implicaria necessariamente ser um servidor público da união; em ambos os casos uma escolha "aleatória".

Abaixo, os artigos dos Decretos de 14 e 31 de maio, no que tange as modificações comentadas acima e evidenciadas no texto dos Decretos pelos grifos[75]:

Decreto de 14 de maio

"Art. 3° Da execução do PROJETO MINHA GENTE, será encarregada Comissão Executiva, presidida de Ministro de Estado Coordenador e composta por técnicos de sua escolha".

Decreto de 31 de maio

"Art. 3° Ao Conselho Superior do PROJETO MINHA GENTE, competirá aprovar os projetos e programas relativos às atividades no parágrafo único do art. 1°, bem assim fixar as diretrizes a elas pertinentes, e aprovar o respectivo regimento interno."

Decreto de 14 de maio

"Art. 4° Compete ao Ministro Coordenador:

I - designar o órgão do seu Ministério encarregado de fornecer o apoio necessário ao funcionamento da Comissão Executiva; II - indicar o gestor dos recursos orçamentários e financeiros alocados, ou que venham a ser destinados ao projeto de que trata este decreto e ao projeto "Ministério da Criança"; III - expedir as instruções necessárias ao cumprimento do disposto neste decreto.

Art. 5° Este decreto entra em vigor na data de sua publicação"

Decreto de 31 de maio

"Art. 4° Da execução do PROJETO MINHA GENTE, será encarregada Comissão Executiva, composta de representantes dos

[75] Passo a utilizar os grifos na redação dos dispositivos legais – Decretos, Leis e Medidas Provisórias – com o objetivo de ressaltar as alterações entre um dispositivo e outro, na criação e implantação do Projeto Minha Gente.

Ministérios da Saúde, da Educação, da Ação Social e da Economia, Fazenda e Planejamento indicados pelos respectivos titulares, bem como de técnicos outros, em ambos os casos nomeados pelo Ministro de Estado coordenador".

Decreto de 31 de maio

"Art. 7º O Ministro de Estado Coordenador e aquele da Economia, Fazenda e Planejamento, encaminharão, em ato conjunto, no prazo de cinco dias, proposta de alocação dos recursos indispensáveis às ações integradas, às atividades e concernentes unidades físicas, previstas no art. 1º."

Após essa primeira modificação, em 13 de agosto de 1991 foi editado um novo Decreto que dispunha sobre a execução orçamentária e Financeira do **Projeto "Minha Gente"**, no qual autorizava o Ministério da Saúde, através do Instituto Nacional de Assistência da Previdência Social (INAMPS), o Ministério da Educação[76], através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Ministério da Ação Social, a *"criarem, no âmbito de suas respectivas estruturas, unidades gestoras para administração e movimentação orçamentária e financeira dos recursos destinados à viabilização do Projeto"* **(Artigo 1º)** ; para ordenar as despesas dessas "unidades gestoras" foi designado o *"Secretário de Administração Geral do Ministério da Saúde"* **(Artigo 4º).**

No que diz respeito à aprovação da programação dos recursos financeiros foram vinculados ao *"Conselho Superior"* do Projeto e *"movimentados na conta única do Tesouro Nacional"* **(Artigo 3º).**

Em meados de outubro de 1991, foi inaugurado, em Brasília, o primeiro CIAC do "governo Collor". A disposição do Projeto Minha Gente se alterava rapidamente, talvez na mesma velocidade que as unidades físicas eram construídas.

Em 1992, a sucessão de decretos continuou, revogando os anteriores e fazendo alterações, e consequentemente, modificando a disposição do **Projeto Minha Gente.**

Visualizar efetivamente as modificações nos decretos, requer atenção redobrada para percebê-las, e além disso, senso crítico para interpretá-las e buscar compreendê-las no contexto.

O texto do Decreto de 7 de fevereiro de 1992, trouxe modificações significativas para e no **Projeto "Minha Gente"**, em relação aos anteriores, ou seja, houve uma mudança na estrutura do Projeto. A começar do **Artigo 1°** que tratou da finalidade e da dependência hierárquica do **Projeto:**

> *" (...) fica subordinado ao Ministério da Educação e tem por finalidade promover ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, relativa à criança e ao adolescente e a sua integração na comunidade".*

Nesse momento, parece haver uma suposta tentativa de descentralizar, da Presidência da República - que passa a realizar por intermédio do Ministro de Estado da Educação[77] **(Artigo 3°)** - o **Projeto**, as respectivas ações e as instâncias nele envolvidas; e de apresentá-lo com um viés educativo **(Artigo 2°)** e não unicamente assistencial.

A mudança do Projeto de um Ministério para outro, também pode estar relacionada com a questão dos recursos financeiros disponíveis para o Projeto. No entanto neste estudo, esta questão não foi aprofundada.

Por outro lado, essa alteração pode ser entendida e justificada quando analisada com alguns fatos que ocorreram no período que antecedeu o Decreto de 7 de fevereiro de 1992, dos quais pode-se destacar:

1° - as denúncias de corrupção na Fundação Legião Brasileira de Assistência – LBA – que levaram Rosane Collor a anunciar a sua saída da presidência da Fundação, no final do mês de agosto de 1991.

---

[76] No ano de 1991, o cargo de Ministro da Educação foi ocupado por Carlos Alberto Chiarelli (15/3/90 a 21/8/91) e seu interino José Luitgard Moura de Figueiredo.

[77] O cargo de Ministro da Educação, desta data, foi ocupado por José Goldemberg, que permaneceu no cargo no período de 02/8/91 a 05/8/92.

Rosane Collor, enquanto presidente da LBA, também integrava o Conselho Superior do Projeto Minha Gente, Conselho este, instituído com o Decreto de 31 de maio de 1991;

2° - em novembro de 1991, o Ministro da Saúde – Alceni Guerra, foi indiciado pela Polícia Federal por prevaricação; foi suspeito de participação em compras superfaturadas, seguidas de inúmeras acusações sobre a Fundação Nacional de Saúde[78].

Em janeiro de 1992, o Ministro demite-se do cargo, logo após a Polícia Federal abrir inquérito para investigar irregularidades no Ministério da Saúde.

Ora, se o Presidente do Projeto Minha Gente estava sob acusação de superfaturamento em outras instâncias, não seria conveniente ele permanecer no cargo, nem tampouco o Projeto ficar vinculado ao Ministério da Saúde; sua saída foi um estratagema para dissipar a névoa que os envolvia, dar uma nova cara ao Projeto Minha Gente, aliviando as pressões do Poder Judiciário.

Uma vez alterada a estrutura do Projeto, o organograma também foi modificado, essencialmente no que diz respeito à instância de Coordenação do Projeto **(Artigo 3°)**: da Saúde para a Educação; uma modificação substancial.

Quanto às finalidades do **Projeto**, a diferença básica presente na redação foi "promover ações", no lugar de desenvolver ações (Decreto de 31 de maio de 1991); Embora os significados das palavras sejam similares, estas assumem outros sentidos, quando associadas à totalidade das modificações do Decreto e ao contexto histórico e político.

No primeiro caso, promover pode exprimir "dar impulso; pôr em execução[79]", o que sugere a interpretação de que a execução do Projeto não dependa, (propriamente dito) do Governo Federal; está subentendida a orientação de participação descentralizada, menos intermediada pelas estruturas centrais; quanto à descentralização interpretada no Decreto de 7 de fevereiro de 1992, pode ser levantada a seguinte hipótese: o presidente eleito e sua equipe já estava há um ano à frente do Governo Federal, e os compromissos internacionais e os acordos internos – assumidos pelo Presidente da República, na condição de chefe de Estado – deveriam ser cumpridos.

---

[78] A fonte para esses dados foi WELTMAN, RAMOS, e CARNEIRO, 1994.
[79] Larousse Cultural - Grande Dicionário da Língua Portuguesa

Com relação a desenvolver, o vocábulo pode também ser entendido como "fazer crescer; fazer aumentar; progredir[80]"; o sentido atribuído é que desenvolver pressupõe algo que já exista. No início de 1991, o então Presidente da República lança o Projeto, sem elucidar maiores feitos, senão expandir numericamente a construção das unidades físicas - CIACs .

Na seqüência, o Decreto apresentou as atividades concernentes ao Projeto **(Artigo 2°),** as quais assumiram outra ordem de apresentação, em relação ao Decreto anterior, além das modificações na redação (e no significado) do item II , o acréscimo dos itens VI e VII e a exclusão do item V do Decreto de 31 de maio:

Decreto de 31 de maio de 1991

"Parágrafo único. O Projeto Minha Gente compreenderá a implantação de unidades físicas, as quais obrigarão as seguintes atividades: I – pré-escola; II – escola de primeiro grau em tempo integral; III – puericultura; IV – convivência comunitária e esportiva; V – alojamento para menores".

Decreto de 7 de fevereiro de 1992:

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

A modificação da ordem de apresentação das "atividades do Projeto" e dos vocábulos utilizados, sugerem distintas concepções, assim como a prioridade que passaram a assumir no contexto e no **Projeto.**

[80] idem nota 67.

A concepção de "atenção integral" **(Artigo 2º)** foi mencionada pela primeira vez no Projeto (que estava vinculado ao Ministério da Saúde), no qual as unidades de serviços, neste caso, forneceriam suporte para a implantação do **Projeto**; diferentemente do Decreto de 31 de maio de 1991, que o **Projeto** (vinculado ao Ministério da Saúde) podia ser traduzido na própria implantação das unidades físicas:

No que diz respeito às alterações da organização hierárquica do Projeto, em relação ao anterior, nesse foram criados um "*Conselho Superior*" **(Artigo 4º)**, o qual, possuía as atribuições de "*aprovar os projetos e programas*" relativos às atividades do Projeto Minha Gente; "*fixar as diretrizes a elas pertinentes, aprovar o respectivo regimento interno e realizar o acompanhamento, o controle e a supervisão de todo o projeto.*"

Os cargos de "*Superintendente*" que desempenharia a função de gerir os recursos orçamentários e financeiros **(Parágrafo único)** e "*Superintendente Adjunto*", que substituiria o seu superior imediato, quando necessário **(Artigo 5º);** e um "*Grupo Executivo*" **(Artigo 6º),** composto por servidores dos órgãos envolvidos e indicados por seus respectivos titulares, os quais teriam as seguintes atribuições:

> ***"Parágrafo único.*** *Compete ao Grupo Executivo do projeto: aprovar os programas de trabalho para a sua execução; coordenar as ações necessárias à sua implantação; aprovar políticas e programas de capacitação dos recursos humanos nele envolvidos; aprovar normas operacionais para o seu funcionamento; aprovar os projetos de obras e respectivos equipamentos; autorizar a elaboração de convênios e contratos para a implantação e funcionamento de suas unidades físicas; avaliar o seu desempenho.*"

No caso do artigo 4°(Conselho Superior) e do artigo 5° (Superintendente), estavam submetidos ao Ministro do Estado da Educação; o Grupo Executivo, ao Superintendente.

A próxima alteração realizada nesse percurso foi com o Decreto n.° 539, de 26 de maio de 1992, três meses após o último decreto editado. Fundamentalmente, as modificações voltaram-se para uma nova disposição do organograma do Projeto – coordenação e respectivos cargos hierarquicamente distribuídos e consequentemente a atribuição das funções.

Este foi o Decreto que mais apresentou em seu texto, a incorporação de outros cargos criados nas alterações, destinados ao trabalho direto e indireto com o **Projeto Minha Gente**; o Decreto apresentou um total de 71 (setenta e um) entre cargos e gratificações *"transferidos para o Quadro da Presidência da República"*, dentre estes, *"31 cargos de Direção e Assessoramento Superiores da estrutura do Ministério da Educação, e quarenta Gratificações de Representação (especialista) do Quadro da Secretaria da Administração Federal do Ministério do Trabalho e da Administração"* **(Artigo 9°);** ou seja, esse retrato pode sugerir a interpretação de que a alteração do Decreto anterior de 07 de fevereiro, que modificou, entre outros aspectos, a Coordenação do Projeto (da Saúde para a Educação), foi utilizada como estratégia, inclusive no favorecimento (i) lícito de pessoas e empresas, ou no que costumeiramente escutamos como "cabide de empregos".

As mudanças no "Quadro Distributivo das Funções" prosseguiram, alterando e criando alguns cargos, extinguindo outros e incorporando outros tantos. Foi o que aconteceu com o Decreto de 23 de julho de 1992, dois meses após a última modificação. Este Decreto teve o suporte legal na Lei n.° 8.216, de 13 de agosto de 1991, que atualizou as gratificações nível I, do Presidente da República, e inclusive o Vice Presidente a *"CR$ 42.116.67 (quarenta e dois mil, cento e dezesseis cruzeiros e sessenta e sete centavos)"* e conseqüentemente, atualizou *"as datas e índices de reajustes dos vencimentos dos servidores públicos federais"* **(Artigo 20°)**, presentes no anexo XXI desta lei.

A análise isolada do texto do Decreto revogado – 23 de julho de 1992, permite visualizar apenas "simples" mudanças administrativas, no entanto a dimensão "oculta"

do Decreto e suas implicações, podem ser compreendidas a partir da leitura, inserida num dado contexto (freqüentes acusações de corrupção e favorecimento ilícito) e associada a outros dispositivos legais – no caso, a Lei n.° 8.216, de 31 de agosto de 1991 que dispôs *"sobre antecipação a ser compensada quando da revisão geral da remuneração dos servidores públicos"*, corrigiu e reestruturou tabelas de vencimentos dando outras providências.

Nesse encadeamento legal utilizado para a criação e execução do **Projeto Minha Gente**, a *"Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República, órgão de assistência direta e imediata ao Presidente da República"*, foi criada pela Medida Provisória n.° 303, de 04 de agosto de 1992, *"com a finalidade de planejar, coordenar e supervisionar a formulação e a execução de projetos e programas especiais de interesse do Governo Federal"* **(Artigo 1°),** entre eles, o **Projeto Minha Gente.**

O foco de atenção do Projeto foi desviado para a Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República[81], na qual poderiam estar (ou não) contemplados outros projetos e programas. Foi criado o cargo de Secretário de Projetos Especiais da Presidência da República **(Artigo 3°),** e para a Secretaria a seguinte estrutura básica: *"I - Departamento de Planejamento de Projetos Especiais; II - Departamento de Gestão de Projetos Especiais; III – Departamento de Acompanhamento Técnico de Projetos Especiais."* **(Artigo 2°).**

Um tanto obscuro e aleatória a deliberação dessa Medida Provisória, principalmente quando observado, o artigo 4° e o artigo 5°, que criaram outros cargos, especificamente para o **Projeto Minha Gente**, além dos já existentes, os transferidos e incorporados nas mudanças anteriormente realizadas:

> *"Art. 4° Ficam criados os cargos em comissão constantes do anexo desta medida provisória, sendo transferidos e transformados aqueles existentes na Secretaria-Geral da Presidência da República,*

[81] Para o cargo de Secretário de Programas Especiais da Presidência da República foi designado Carlos Moreira Garcia, ex-ministro Extraordinário da Criança . Carlos Moreira Garcia também ocupou o cargo de Secretário da Administração Federal no período de 03/6/91 a 13/4/92, anteriormente ao cargo assumido no Ministério da Criança.

destinados ao Projeto Minha Gente".

"Art 5° Ficam criados, na estrutura do Ministério da Educação, três cargos de Coordenador-Geral - DAS-101.4, três cargos de Assessor - DAS-102.3, cinco cargos de Gerente de Projeto - DAS-101.2, sete cargos de Chefe de Serviço - DAS-101.1 e duas Funções Gratificadas - FG-2, destinados ao Projeto Minha Gente, na forma do art. 3° do Decreto n.° 539, de 26 de maio de 1992."

A criação de uma nova Secretaria implicaria em um orçamento próprio além, da dotação orçamentária do **Projeto Minha Gente**, o que significou que mais verbas da União foram destinadas (ou escoadas).

Um outro aspecto relevante e, que deve ser considerado é o sentido dúbio da criação desta nova Secretaria: se por um lado ela surgiu hipoteticamente, para mostrar à população a sua legitimidade e a do **Projeto Minha Gente,** por outro lado, os fatos mostraram que nada efetivamente aconteceu.

A "invenção" de um novo órgão pelo Governo Federal, neste momento, veio aumentar as denúncias de envolvimento em corrupção contra a pessoa do Presidente da República.

O Decreto n.° 631, de 12 de agosto de 1992, foi o último decreto, da seqüência de quatro que dispôs sobre o Projeto Minha Gente, no intervalo de um ano e três meses – de 14/05/91 à 12/08/92.

O motivo fundamental pelo qual foi editado esse decreto e revogado o anterior, foi prescrever a transferência de *"todo o acervo patrimonial do Projeto Minha Gente", "para a Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República"* **(Artigo 3°)** e outorgar poder ao Secretário de Projetos Especiais – Carlos Moreira Garcia - a *"celebrar convênios", inclusive "com instituições não-governamentais"***(Artigo 4°).**

Também, no que diz respeito à responsabilidade das normas de manutenção das unidades de serviço – CIACs (Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente),

atribuídas ao Ministério da Educação[82] no Decreto n.° 539, artigo 3°, nesse, não foi mencionada.

O artigo 6° disponibiliza a "Secretaria-Geral da Presidência[83]", "*até 31 de dezembro de 1992*", ou seja quatro meses a contar da data da publicação do referido Decreto até o final do ano, para prestar "*apoio necessário à administração e ao funcionamento da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República*"; em outras palavras, "colocar a casa em ordem" em meio a tantos re-arranjos. Se houvesse algo ilícito ocorrendo, por si só se dissolveria na estrutura administrativa.

A Medida Provisória n.° 305, de 4 de setembro de 1992 que também criou "a *Secretaria de Projetos Especiais da Presidência*", neste caso, apenas deram outras providências. Isso significou que um único artigo **(Artigo 7°)** foi acrescido ao texto da Medida Provisória n.° 303, tornando claro que "*as relações jurídicas decorrentes da Medida Provisória n.° 303, de 4 de agosto de 1992" deveriam ser "disciplinadas pelo Congresso Nacional, nos termos do disposto no parágrafo único do art. 62 da Constituição*". Usar a legislação para atender aos interesses do Presidente da República e de sua cúpula em detrimento ao **Projeto Minha Gente**, demonstravam a urgência nas resoluções, diante do processo iminente de "impeachment" do Presidente.

A renúncia do Presidente Collor de Mello em 2 de outubro de 1992, e a posse de Itamar Franco, representariam o anúncio de mudanças que deveriam acontecer e indicavam as possibilidades de repensar e reorganizar, a política educacional brasileira, principalmente o **Projeto Minha Gente** que até então esteve no "mundo das idéias " e "perdido" em meio aos sucessivos dispositivos legais.

A Medida Provisória n.° 308, de 7 de outubro de 1992 e a Lei n.° 8.479, de 6 de novembro de 1992, supostamente vieram para esse fim: "pôr ordem" imediata num Projeto, que teve sua trajetória – desde a criação à execução - uma tanto duvidosa; daí a razão de se adotar, primeiramente, uma medida provisória, que possui força de lei , antes de promulgar a lei.

---

[82] Eraldo Tinoco Melo, permaneceu no cargo de Ministro da Educação, nos dois últimos meses, do mandato do Presidente Fernando Color de Mello, período compreendido entre 05/08 a 2/10/92.

[83] O cargo de Secretário Geral da Presidência foi ocupado por Marcos Antonio de Salvo Coimbra, no período de 15/3/90 a 02/10/92 Para o cargo de Secretário Geral Interino, nesse mesmo período foram designados Cláudio Francisco Vieira, Márcio Paulo de Oliveira Dias e Oto Agripino Maia.

A função da Lei n.° 8.479 foi normatizar o conteúdo e o caráter provisório da Medida Provisória n.° 308. Desta forma foi criada "a Secretaria Nacional de Projetos Educacionais Especiais", *"no âmbito do Ministério da Educação*[84]*, mediante incorporação do Projeto Minha Gente" e com "a finalidade de promover a atenção integral à criança e adolescente, mediante ações de educação, saúde, assistência e promoção social e integração comunitária"* **(Artigo 1°),** e extinguiu, a Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República. Além do acervo patrimonial da extinta Secretaria, ficaram transferidos para a Secretaria Nacional também *"as atribuições, as competências e os direitos"* **(Parágrafo único).**

As unidades de serviços, denominadas anteriormente CIACs (Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente), a partir dessa Medida Provisória passaram a ser chamadas de *"centro de atenção integral à criança e adolescente - CAIC "* **(Artigo 2°, inciso II).**

À nova Secretaria foi apresentada a seguinte estrutura:

> *"Art 3°*
> *I - Gabinete;*
> *II - Departamento de Infra-estrutura;*
> *III - Departamento de Operações;*
> *IV - Departamento de Desenvolvimento Tecnológico;*
> *V - Coordenação de Apoio Logístico;*
> *VI - Coordenação de Apoio Técnico."*

Para tanto, foram criados *"os cargos em comissão e funções gratificadas constantes do anexo desta medida provisória, sendo transferidos e transformados aqueles existentes na Secretaria-Geral da Presidência da República, destinados ao Projeto Minha Gente"* **(Artigo 4°);** as mudanças – nos nomes, na estrutura, nos cargos, etc – podem representar neste novo contexto, a retomada do objetivo inicial do Projeto.

[84] Neste momento, o cargo de Ministro da Educação foi ocupado por Murilio Avellar Hingel que permaneceu no período de 02/10/92 a 01/1/95.

Em 31 de março de 1993, foi criado o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA, a partir da Lei n.° 8.642, cuja finalidade foi "*integrar e articular ações de apoio à criança e ao adolescente*" **(Artigo 1°).**

O ano de 1993, representou para o País a retomada do "compromisso de Jomtien". Nesse sentido, o PRONAICA estava alinhado com o Plano Decenal de Educação para Todos e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1991), no qual cumpria as determinações estabelecidas, expressas mais claramente nas "*áreas prioritárias de atuação: I - mobilização para a participação comunitária; II - atenção integral à criança de 0 a 6 anos; III - ensino fundamental; IV - atenção ao adolescente e educação para o trabalho; V - proteção à saúde e segurança à criança e ao adolescente; VI - assistência a crianças portadoras de deficiência; VII - cultura, desporto e lazer para crianças e adolescentes; VIII - formação de profissionais especializados em atenção integral a crianças e adolescentes.*"**(Artigo 2°)**; na execução das ações do Programa, prevista de forma integrada com as "*esferas estadual e municipal*" **(Artigo 3°, § 2°);** e na sua integração "*com organismos não-governamentais e com agências internacionais, as quais o Brasil mantenha acordos de cooperação, com vistas à formação de um Sistema Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente*" **(Artigo 3°, § 3°).**

No texto da Lei n.° 8.642 ficou implícita a extinção do Projeto Minha Gente, no entanto, a suposição de que ele foi extinto pôde ser visualizado durante a análise, no **Artigo 4°**, da referida Lei:

> "*a programação orçamentária e financeira estabelecida para o Projeto Minha Gente e ações inerentes à sua operacionalização são transferidas para a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, visando à execução do PRONAICA*"

E também considerando o **artigo 5°** que diz que foram "*convalidados os atos orçamentários e os referentes aos Planos Plurianuais de investimentos relativos ao Projeto Minha Gente praticados nos exercícios de 1991 e 1992.*"

O Decreto n.° 1.056, de 11 de fevereiro de 1994, regulamentou a Lei n.° 8.642, de 31 de março de 1993 e estabeleceu a forma de atuação dos órgãos do Poder Executivo, para execução do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. Estava previsto para o Poder Executivo, promover e coordenar,

> *"o desenvolvimento de ações de atenção integral a crianças e adolescentes, de forma descentralizada, articulada e integrada, por meio de órgãos federais, estaduais, municipais, organizações não-governamentais e com a cooperação de organismos internacionais"* **(Artigo 1°).**

A implementação do Programa prevista no Decreto, em seu artigo 2°, condicionou-a :

> *"as necessidades e disponibilidades locais, em obediência aos princípios de atenção integral à criança e ao adolescente, e mediante adoção de uma ou mais das seguintes linhas estratégicas: I - articulação e integração local de serviços e equipamentos sociais existentes; II - utilização, adequação e melhoria dos equipamentos sociais disponíveis; III - quando indispensável, construção de unidades específicas".*

No que se referiu à execução do PRONAICA, deveria ser descentralizada, compartilhando-se as responsabilidades entre os Governos da União, das Unidades Federadas, dos Municípios e as comunidades locais**(Artigo 3°).**

"Possibilitar" a participação das comunidades locais, não garantiria que ela acontecesse de fato, principalmente, para executar um Projeto/Programa que foi concebido de forma centralizada – na cúpula do Governo Federal - ; no entanto uma vez que a abertura foi "facilitada" pela legislação, o caminho para participação comunitária estabeleceu-se.

No que diz respeito ao "*apoio técnico, financeiro e material*" para a execução do Programa, estava previsto no **artigo 4°,** que o Governo Federal forneceria "*diretamente ou em cooperação*" com os Governos Estaduais, Municipais e com as comunidades, assim como seriam estimuladas e apoiadas pelo Governo Federal "*a instalação e criação de coordenação estaduais e municipais do PRONAICA*" **(Artigo 4°, §1°).**

O parágrafo 2°, do artigo 4° trouxe os critérios para implantação das unidades do Programa que deveriam ser:

> "*precedida da elaboração dos respectivos projetos, subordinando-se aos princípios de atenção integral, aos critérios técnicos fixados pelos órgãos de coordenação e atendendo às características e necessidades das comunidades locais*".

No Decreto não foi possível visualizar maiores detalhes destes critérios, por exemplo: quais cidades dentro do Estado seriam contempladas; e nas cidades, que comunidade seria beneficiada; provavelmente estas informações viriam em outros documentos, que não constam nesta pesquisa.

Quanto à estrutura do PRONAICA foi constituída uma "Comissão Interministerial" **(Artigo 5°)**, coordenada *pelo "Ministro de Estado da Educação e do Desporto, e pelos titulares dos Ministérios e Secretarias da Presidência da República responsáveis pela área social do Governo Federal*".

Essa Comissão estava incumbida do planejamento do Programa e da articulação das atividades dos órgãos federais que participariam de suas ações; e também "do *estabelecimento da estratégia de execução do Programa e do planejamento, acompanhamento e avaliação de suas ações, em âmbito nacional*" **(Artigo 6°).**

Foi criado um "Comitê Executivo" composto por um representante de cada um dos Ministérios e das Secretarias que o constituam, indicados pelos respectivos titulares e designados pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto – Murilio de Avellar Hingel - **(Artigo 7°)**, com o objetivo de assessorar a Comissão Interministerial do Programa.

Os planos anuais e plurianuais (**Artigo 9º**) fixaram objetivos, responsabilidades institucionais, metas físicas e financeiras do PRONAICA, os quais deveriam obedecer ao:

> *"conteúdo da pedagogia de atenção integral, consubstanciada nos seguintes componentes: a) proteção especial à família; b) promoção da saúde da criança e do adolescente; c) creche e educação pré-escolar; d) educação escolar de 1º grau; e) esporte e lazer; f) cultura; g) educação para o trabalho; h) alimentação"* **(Artigo 9º § 1º)**;

Também deveriam conter as linhas instrumentais, destinadas a subsidiar e facilitar a execução de suas ações, entre elas:

> *"**Artigo 9º § 2º)***
> *a) participação comunitária;*
> *b) suporte tecnológico;*
> *c) modernização da gestão"*

Os planos anuais e plurianuais dos Municípios e dos Estados deveriam ser *"elaborados pelos respectivos governos, em articulação com os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, cabendo ao Governo de cada Estado a consolidação dos planos elaborados por seus Municípios"* **(Artigo 9º § 3º).**

De um modo geral, esse Decreto, trouxe a idéia de descentralização do poder e de responsabilidades, atribuindo aos Estados, Municípios e à comunidade local, o que deveria ser executado pelo próprio Governo Federal, ou seja, a responsabilidade pela efetivação do PRONAICA, em oposição ao Projeto Minha Gente que se apresentou, no decorrer da sua implantação, totalmente centralizado.

4.2.2 – Algumas Considerações

O **Projeto Minha Gente,** do Governo Federal apresentou-se como uma proposta "inovadora" e que apontava para a "solução" dos problemas sociais e educacionais do Brasil.

Ao implantar centros que oferecessem "uma ampla gama de serviços aos alunos e às comunidades"[85], ou seja: pré-escola; escola de primeiro grau em tempo integral; puericultura; convivência comunitária e esportiva; alojamento para menores; o **Projeto** atenderia às necessidades da **"Minha Gente"**.

A construção de unidades físicas padronizadas e a implantação do Projeto em sua totalidade, permitiriam ao Governo Federal (Collor de Mello) estampar sua "marca" no País, de modo que a visibilidade fosse notória no território nacional; ao mesmo tempo em que pudesse associar sua imagem pessoal ao **Projeto.** Este, também foi um aspecto evidenciado no estudo de PELAYO (1989), quando da análise do Projeto CIEP, enquanto "peça fundamental da plataforma política do governo do Estado do Rio de Janeiro", por Leonel Brizola.

De acordo com Brandão (1989), entre as críticas mais recorrentes à política educacional do governo Brizola e aos CIEPs foram à falta de participação dos professores da educação na definição da política educacional do estado; a criação de uma rede paralela de ensino de extrema visibilidade política; a transformação do CIEPs em outdoors de promoção política do governo do Estado; a utopia do "tempo integral" para a realidade de nosso sistema escolar, no qual ainda está bastante generalizado o 3° turno; a falta de proposta pedagógica nova que justificasse os CIEPs; e os custos elevados para a construção dos CIEPs. Essas críticas também podem ser estendidas ao **Projeto Minha Gente – CIACs**, considerando que o Projeto do governo Collor, caminhou na mesma direção dos CIEPs.

---

[85] Idem nota 61, p 80

Um outro aspecto que merece ser destacado no **"Projeto Minha Gente"**, foi com relação à concepção de Educação presente na edição do primeiro decreto (Decreto de 14 de maio de 1991) que criou o Projeto, na qual foi se alterando no decorrer do processo e da análise; no decreto citado tem-se um indicativo de que o primeiro momento do Projeto estava assentado mais numa política assistencialista, quando propôs a implantação de *alojamento para menores* (parágrafo único inciso V) no qual, foi possível abstrair que a concepção de criança e adolescente filho dos trabalhadores, ainda é o menor carente, abandonado ou infrator que precisa ser tratado e controlado num local apropriado.

No decorrer da análise foi possível absorver uma faceta que o **Projeto Minha Gente** foi desvelando no seu percurso até a sua extinção; evidenciou as relações de poder e o jogo de interesses que as instâncias públicas e os representantes legais do "povo" estabeleceram ao se depararem com as possibilidades de ganhos e favorecimento pessoais no Projeto. No entanto, há que se considerar o compromisso daqueles representantes e administradores envolvidos no processo de implantação e comprometidos sobretudo, com o resgate da escola pública .

A renúncia do Presidente Collor de Mello e a posse do Vice Presidente Itamar Franco representou simultaneamente a extinção da Secretaria de Projetos Especiais da República e com ela a extinção do **Projeto Minha Gente**, e a criação da Secretaria Nacional de Projetos Educacionais Especiais e o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e Adolescente - **PRONAICA**. No entanto, o PRONAICA foi "criado", incorporando por completo o **"Projeto Minha Gente".**

No que se referiu ao PRONAICA, uma avaliação sobre o Programa, realizada em 1995[86], por SOBRINHO e PARENTE, após a implantação do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC apontaram os seguintes aspectos:

- que a concentração e a integração dos serviços básicos têm sua lógica ao possibilitar às crianças e adolescentes o recebimento de atendimento diversificado. Por outro lado, essa integração "intramuros" não leva em consideração outros projetos em desenvolvimento pelo setor público nas mesmas áreas que, provavelmente, têm como alvo a mesma clientela do CAIC. Essa duplicação de ações e de estruturas

[86] "CAIC: Solução ou Problema"

administrativas, além de onerar os custos para o setor educacional, gera fragmentação de ações e cria dificuldades para uma efetiva coordenação do Programa;

- que o Programa reconhece que a educação integral pode (ou não) assumir um papel catalisador e levar a uma nova concepção de escola, a escola comunitária; cujo conteúdo programático deve ser flexível, adaptado à realidade local e regional; no entanto, este aspecto carece de uma distinção entre educação integral e escola de tempo integral;

- que o Programa coloca seu sucesso em grande parte na comunidade, que a responsabilidade de opinar, decidir e administrar as ações. Cabe a ela identificar as necessidades locais e sub-programas a implantar, no entanto não considera a existência de fato, de uma estrutura e participação da comunidade, à qual se "beneficiará" com a implantação do CAIC. Ora, a participação da comunidade é algo que emerge da necessidade e da própria dinâmica dos grupos comunitários e em busca da superação dos próprios problemas, desta forma ela não pode ser considerada legítima ao ser outorgada por uma instância central.

- o Programa é apresentado como algo "inovador", fora dos padrões normais de organização dos serviços sociais, no entanto o caráter inovador, não garante o sucesso do Programa.

- o Programa pode ser considerado como discriminador, ao concentrar recursos substanciais para atendimento a uma pequena parcela da população-alvo, ou seja, crianças e adolescentes em situação de risco. Como os CAICs estão sendo construídos em áreas urbanas, excluem da proposta as crianças e adolescentes do meio rural, apesar das condições de pobreza e alijamento social serem ali mais intensas.

No que se refere aos resultados quantitativos, o **PRONAICA**, atingiu até janeiro de 1995 (SOBRINHO e PARENTE, 1995), apenas 7% das metas físicas na proposta original – **Projeto Minha Gente – CIACs** que ele incorporou, no decorrer do governo Collor/Itamar.

O **Projeto Minha Gente** previu a implantação de 5.000 CIACs, nos 600 maiores aglomerados urbanos com a previsão de quatro anos, no entanto, o **PRONAICA**, quando da incorporação do **Projeto Minha Gente**, assumiu a meta de construção de 423 CAICs, nas diversas regiões do país, até o final de 1994..

Ainda de acordo com o estudo de SOBRINHO e PARENTE, pode-se verificar que dos 423 CAICs assumidos em 1993 e 1994, apenas 359 existiam em diferentes estágios de implantação, até janeiro de 1995, dentre os quais 169 se concentraram na região Sudeste e dentre estes, apenas 25, concluídos e inaugurados pelo MEC. Os demais se apresentavam em obras (69); ou, autorizados mas, sem a obra concluída (15); ou, previstos e ainda não autorizados (26).

4.3 – O Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA[87]

O **PRONAICA** se constituiu num Programa da Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, do Ministério da Educação e do Desporto, instituído para promover e coordenar o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente, de forma descentralizada, articulada e integrada, com a administração compartilhada pela União, os Estados, os Municípios, organizações não-governamentais e com a cooperação de organismos internacionais[88].

A articulação e integração do Governo Federal com os Estados e Municípios representa economia para o poder central, mas com controle das ações; em outras palavras, a centralização das decisões e descentralização das ações.

O documento consultado[89] apresentou informações (orientações) nas quais foi possível visualizar as atribuições dos envolvidos na implementação do PRONAICA, porém não foi possível, nesta pesquisa, verificar como de fato aconteceu com a implantação do CAIC Campinas; caminhar nesta direção demandaria outras opções –

[87] Na intenção de apresentar ao leitor, o PRONAICA tal como foi concebido, as informações que seguem neste item, se apresentam resumidas pela pesquisadora e foi elaborado a partir da consulta de dois documentos oficiais do governo federal, e complementado, por informações consultadas nos referenciais legais editados para a implantação do Programa. Foram os seguintes documentos: *"CAIC: solução ou problema?"*, IPEA/1995, que apresenta uma análise da situação do PRONAICA, partindo de seus pressupostos, objetivos, estratégias e primeiros resultados, do início (como Projeto Minha Gente, em 1991), até janeiro de 1995; e *"Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA"*, MEC/Sepespe/1993, no qual apresenta a versão condensada do Programa.

[88] Decreto n.º 1056, de 11 de fevereiro de 1994.

[89] Idem nota 65.

buscar documentos, entrevista com os envolvidos, etc. – que não foram às escolhidas neste estudo.

Quadro II – Instituições envolvidas na implementação do PRONAICA - Níveis e Atribuições

NÍVEIS	PAPÉIS	FUNÇÕES	AÇÕES BÁSICAS
Central (Órgãos Federais)	Instituições Promotoras/Coordenadoras	-Coordenação	-Comando Geral
		-Coordenação Técnica	-Estabelecimento das normas e procedimentos para a prestação de cada serviço, bem como critérios de controle auditoria.
Local (Órgãos Estaduais, , Municipais e organizações comunitárias)	-Instituições Empreendedoras	-Organização local dos serviços e coordenação da sua produção	-Mobilização da comunidade -Coordenação executiva local
	-Instituições Operadoras	-Execução (produção de serviços)	-Atendimento da clientela nos serviços oferecidos

Fonte: MEC/ Secretaria de Projetos Educacionais Especiais/1993

As informações contidas no quadro acima ratificam a afirmação de que o Programa está concebido hierarquicamente, no qual, cabe Poder Central o comando geral e a coordenação, e aos demais - Estados, Municípios e organizações comunitárias – as funções coordenação de produção e execução dos serviços. Isso coloca em xeque o entendimento sobre a concepção de responsabilidade partilhada apresentada pelo Governo Federal, à qual pode ser entendida como simplesmente execução das tarefas.

4.3.1 – Princípios e Diretrizes

O Ministério da Educação definiu três princípios e sete diretrizes do **Programa** visando garantir o atendimento integral à criança e ao adolescente entendido como co-responsabilidade do Estado, da sociedade e da família :

Princípios

1 – reconhecimento de que a criança e o adolescente são sujeitos de direitos;

2 – reconhecimento de que o enfoque da atenção é a criança e o adolescente, entendidos como seres históricos e contextualizados;

3 – reconhecimento de que a satisfação das necessidades básicas infantis constitui verdadeiro investimento, tanto do ponto de vista social como econômico.

Diretrizes

1 – a garantia do direito da criança ao pleno desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades;

2 – a universalização do atendimento às necessidades básicas da criança e do adolescente, embora priorizando medidas voltadas à população mais pobre e desassistida;

3 – a oferta de serviços de qualidades para as crianças, em oposição às soluções precárias e improvisadas, parciais e descontínuas e meramente assistencialistas;

4 – a intersetorialidade, a intercomplementaridade, e a articulação de ações;

5 – o compartilhamento de responsabilidades entre os diversos setores sociais administrativos, respeitando os princípios constitucionais de descentralização político-administrativa entre União, Estados e Municípios;

6 – a flexibilidade em termos normativos, organizacionais e programáticos;

7 – o caráter irradiador e disseminador de novas tecnologias, dentro da Pedagogia da Atenção Integral.

4.3.2 – Áreas de Atuação

O **Programa**, coordenado pela Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, do Ministério da Educação e Desporto previu oito áreas prioritárias de atuação: mobilização para participação comunitária; atenção integral à criança de 0 a 6 anos; ensino fundamental; atenção ao adolescente e educação para o trabalho; proteção à saúde e segurança à criança e ao adolescente; assistência a crianças portadoras de deficiência; cultura, desporto e lazer para crianças e adolescentes; e formação de profissionais especializados em atenção integral a crianças e adolescentes.

No tocante a formação de profissionais especializados em atenção integral a crianças e adolescentes, (de acordo com as orientações do **Programa)**, constituiu em seu vetor principal; em outras palavras os recursos humanos deveriam assumir o papel de destaque, uma vez que era ele o "elemento estruturador" que permitiria a efetiva integração e a qualidade dos serviços. Assim as fases de operacionalização do Programa se constituiu em:

- mobilização para engajamento no **Programa**;
- recrutamento de pessoal de preferência em nível local;
- estímulo especial ao quadro de profissionais do **PRONAICA**, sem , contudo, discriminar outros recursos humanos;
- valorização dos profissionais que atuam no **PRONAICA**, tendo em vista a capacidade de sua atuação como agentes de mudança.

O treinamento[90] dos recursos humanos aconteceria em curto prazo, por uma equipe central que treinaria os componentes das equipes regionais multiplicadoras, e essas por sua vez, treinariam as equipes locais; e em médio prazo, a formação dos recursos humanos caberia às agências específicas, ou seja, todos os profissionais envolvidos no

[90] A terminologia - treinamento - apresentada no documento foi usada durante muitos anos, e pode significar "*adquirir uma habilidade por repetição, utilizada para manipulação de máquinas em processos industriais*" (PRADA,1997:89 *apud* FERRAZ, 2001:5), o que indica que o objetivo do Programa no que referiu aos Recursos Humanos, estava associado à idéia de habilitar o pessoal para o cumprimento das tarefas designadas. Ora, uma proposta tão inovadora, mas que mantêm definidas as funções de quem planeja e quem executa.

Programa deveriam ser treinados, uma vez que o conjunto das ações deveria ser desenvolvido de forma integrada e com base na "pedagogia integral", com vistas à qualidade e integração dos serviços.

4.3.3 – Estrutura Programática: os sub- programas

O **PRONAICA** foi subdividido em oito sub-programas de caráter finalístico e três de caráter instrumental que buscaram contemplar as áreas prioritárias de atendimento. Os finalísticos, deveriam ser detalhados e adequados em nível local, de acordo com as orientações básicas do **Programa**. Foram eles:

- Proteção Especial à Criança e à Família;

Previu a criação de um espaço próprio para proteção especial a crianças e adolescentes em situação de risco, atendendo a comunidade interna e externa, prestando assistência jurídica e psicológica. O espaço poderia ser utilizado pelos Conselhos Tutelares, Conselhos Municipais e Centros de Defesa.

- Promoção da Saúde da Criança e do Adolescente;

Ênfase na promoção da saúde, vacinações, saúde bucal, alimentação e nutrição, assistência às gestantes e atendimento específicos da adolescência.

- Creche e Educação Pré-escolar;

Atendimento diário a crianças de 0 a seis anos, compreendendo guarda, higiene, alimentação e estimulação psicopedagógica.

- Educação Escolar;

Atendimento prioritário a crianças de 7 a 14 anos, através de currículos modernos, abertos e flexíveis. Os espaços próprios poderiam, através da ação integrada e articulada otimizar a ocupação e ampliar o atendimento, sem permitir a lotação exagerada .

- Esportes:

Realização de atividades universais – jogos, brincadeiras, academia, lazer, iniciação esportiva – e de qualificação esportiva – iniciação e treinamento para crianças e jovens com potencial esportivo – integradas com os demais sub-programas e com a comunidade, a qual faria uso dos equipamentos nos dias e horários não- letivos .

- Cultura;

Centrado em uma biblioteca, funcionaria como núcleo de difusão cultural e exerceria o papel de biblioteca comunitária.

- Educação para o Trabalho;

Realização de ações de iniciação ao trabalho que fossem úteis ao desenvolvimento individual e comunitário com ênfase na Educação para o Trabalho e integrando os sub-programas. Deveriam ser respeitadas as demandas sociais, enfatizando sub-programas de reciclagem[91] profissional para trabalhadores da comunidade local.

- Alimentação;

Os aspectos nutricionais da clientela atendida deveriam ser definidos pelo sub-programa saúde, no entanto este sub-programa deveria se preocupar com a dieta integral da criança e do adolescente, e não apenas com a complementação escolar. Se o fosse o caso da demanda social, seria fornecida alimentação nos períodos não-letivos.

Os três subprogramas de natureza instrumental perpassariam todos os demais sub-programas. Foram eles:

- Suporte Tecnológico

Possibilitar o apoio de novos meios didáticos e de comunicação, como a informática e a tele-educação. Estes meios dariam o suporte imediato ao

[91] Mais uma terminologia - reciclagem - utilizada na formação do pessoal envolvido que remete a idéia da "*possibilidade de se reciclar, "reaproveitar" o conhecimento, dar forma diferente a um mesmo conteúdo*" (BARBIERI, 1995, *apud* FERRAZ 2001:5). De acordo com FERRAZ, "a reciclagem é desenvolvida através de cursos rápidos, descontextualizados e superficiais, dessa forma distantes da realidade escolar". (...) Acredita-se, nessa concepção que o profissional "pode ser moldado de acordo com

desenvolvimento dos vários serviços, e possibilitariam maior dinamismo à capacitação permanente dos recursos humanos desenvolvidos .

- Gestão

Buscar a superação dos problemas comuns dos sub-programas, a integração dos serviços e a mobilização da comunidade para participação. Enfatizar a gradativa autonomia da unidade de serviços, tanto no que concerne à manutenção física e financeira, como à operacionalização de sua programação.

- Mobilização

Buscar a participação comunitária envolvendo a família e a comunidade local, com vistas ao atendimento das necessidades básicas das crianças e adolescentes.

Foram estabelecidas pelo PRONAICA algumas orientações, nas quais o desenvolvimento das ações de cada sub-programa estava pautado. Foram elas:

1 – o atendimento prioritário à criança e ao adolescente, sendo admitida a extensão ao núcleo familiar a que pertencem e ao grupo social como um todo;

2 – o desenvolvimento dos sub-programas de forma integrada, sem prevalência de um sobre outro, com a utilização de todos os meios e recursos disponíveis;

3 – a ação integrada mediante a articulação entre diversos sub-programas e ações, e também a articulação entre as agências empenhadas no processo – família, sociedade e Estado -, entre as esferas do poder público – União, estados e municípios e entre os diversos setores sociais envolvidos – educação, saúde, assistência social, trabalho, justiça, cultura e esporte;

4 – recursos humanos com formação adequada para o desenvolvimento dos serviços de caráter inovador prestado pelos sub-programas,

---

as políticas públicas de educação". A idéia apresentada pela autora parece confirmar a finalidade e a importância que os recursos humanos tinham para o Programa.

5 – a existência nos CAICs de um núcleo de serviço correspondente ao sub-programa implantado, em qualquer das alternativas .

4.3.4 – A implantação

A participação dos estados e municípios no **PRONAICA**, ou seja, a implantação do Programa propriamente dita, estava condicionada à elaboração de um Projeto Social, subordinando-se aos princípios de atenção integral no que se refere aos sub-programas e a sua operacionalização; e o cumprimento dos seguintes critérios: conter como eixo à análise da infância e adolescência na localidade; a caracterização geral da comunidade; informações sobre serviços já existentes, diagnósticos da situação atual; ou seja, a apresentação de um estudo inicial sobre a comunidade, na qual se propunha a implantação[92].

De acordo com parágrafo 3°, do artigo 9°, do Decreto 1.056, de 11 de fevereiro de 1994, os Planos Plurianuais dos Municípios e Estados obedeciam ao conteúdo básico de atenção consubstanciados nos oito subprogramas, e continham as três linhas instrumentais. Os respectivos governos em articulação com os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente elaborariam os Planos, cabendo ao Governo de cada Estado a consolidação dos Planos elaborados por seus Municípios.

A estratégia básica do **Programa** previa a implantação gradativa da pedagogia de atenção integral nas escolas da rede oficial, estadual e municipal; inicialmente articulando e integrando serviços e experiências locais já existentes; adequando os espaços físicos e equipamentos sociais disponíveis; e em última instância, a construção de unidades de serviços especiais para oferta da atenção integral – os **CAICs,** ou seja, de acordo com a orientação do **PRONAICA,** a construção dos Centros Integrados de Atenção Integral deveria ser a última alternativa, "devendo ser adotada somente quando

[92] No caso do CAIC Campinas, os documentos que poderiam revelar o processo de elaboração do Projeto Social, assim como os agentes envolvidos e a consonância do Projeto com os princípios da atenção integral não foram encontrados numa busca preliminar. Provavelmente, buscar esses dados, implicaria em rastrear os envolvidos no contexto de implantação, bem como utilizar seus depoimentos como fontes de informação.

indispensável[93]". No entanto, foi adotada a construção dos Centros de Atenção Integral, quase como única estratégia.

De acordo com a avaliação do **PRONAICA**, realizada por SOBRINHO e PARENTE (1995), ainda que o Programa contemplasse a implantação da sua metodologia em estabelecimentos já existentes, "*a prática vêm demonstrando o contrário, uma vez que as - 162 - unidades de serviços autorizadas, construídas ou equipadas, apenas duas utilizam-se de instalações já existentes*".

Isso pode ser justificado pelo fato do **PRONAICA** incorporar por completo, as determinações do **Projeto Minha Gente**, nas quais, foram convalidados os atos orçamentários e os Planos Plurianuais de 1991 e 1992.

Ainda de acordo com os autores, o estudo avaliou que o custo total para implantação do Programa - construir e equipar - de um CAIC "padrão AA12" (12 salas de aula), com 4 mil m2 de área construída corresponde a uma soma de cerca de dois milhões e duzentos mil dólares – US$ 2 milhões da construção e US$ 200 mil de equipamentos. Esse custo não incluiu o valor do terreno de tamanho padrão de 16 mil m2 que foi de responsabilidade da prefeitura.

O **Projeto Minha Gente** pôde ser traduzido exclusivamente, na implantação das unidades físicas padronizadas em todos os Estados da Federação[94], principalmente quando se leva em conta o contexto político, no qual o **"Minha Gente"** foi criado e implantado. Dessa forma, por mais que tenha mudado o formato – de **Minha Gente** para **PRONAICA,** e as suas determinações, os dados de implantação indicaram que permaneceu a orientação da proposta anterior .

4.3.5 – O Financiamento

As responsabilidades com o financiamento do PRONAICA, de acordo com os documentos consultados, também foram compartilhadas entre o governo federal, estado, municípios.

O governo federal, ficou responsável pela elaboração do projeto arquitetônico e engenharia; pela construção da rede física; pela aquisição e instalação de móveis e

[93] 1994, apud Ministério do Planejamento e Orçamento/IPEA 1995.

equipamentos; pela constituição e manutenção das equipes de coordenação geral e técnica; pela realização de pesquisa que alimentou o Programa em sua dinâmica interna e externa; e assistência aos estudantes pelos programas da Fundação de Assistência aos Estudantes- FAE (alimentação, livro didático, material escolar e bibliotecas escolares).

Os governos estaduais compartilharam as despesas com operação e manutenção com os municípios, sempre que necessário. Aos municípios, a responsabilidade pela aquisição do terreno e a manutenção, com recursos próprios e quando necessário, da cooperação financeira dos governos estaduais, de instituições privadas e entidades comunitárias.

No que diz respeito à responsabilidade pelos recursos humanos às unidades de serviço – CAICs, os documentos consultados apontam que compete, aos governos estaduais "assegurar os recursos necessários ao funcionamento – dirigentes e docentes" dos CAICs, e também que "os recursos humanos atuantes nas Unidades de Serviços" deveriam estar vinculados aos governos municipais, ou seja duas orientações diferentes para o mesmo assunto.

A responsabilidade pela implantação e acompanhamento do Programa ficou diretamente a cargo do Estado, conforme acordo firmado entre a Secretaria Estadual de Educação e o Ministério da Educação e do Desporto, assim como o repasse, aos municípios, a responsabilidade pela manutenção e o gerenciamento das ações do Programa, quando fosse o caso, do CAIC em nível local.

Baseando-se na gestão descentralizada e de caráter participativo, a forma e a dimensão da participação das diferentes instâncias, foram negociadas e definidas em função da disponibilidade individual de cada um dos envolvidos. A responsabilidade de cada federado, não foi possível obter nos documentos consultados.

É importante ressaltar que todas as informações aqui contidas, foram apresentadas no nível da política educacional formulada, ou melhor dizendo se configuraram nas orientações que as Instituições envolvidas receberam para a implantação da unidade de serviço – CAIC e dos respectivos sub-programas. Seria fundamental reconstituir o processo de implantação do CAIC – Campinas, explicitando

[94] Decreto nº 539, de 26 de maio de 1992, Art.2º.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

o contexto histórico e político do município na época da implantação, assim como, os agentes envolvidos, as parcerias realizadas entre outras informações.

****

Este capítulo, ao apresentar um dado período histórico da política pública educacional brasileira – 1990 a 1994 - buscou explicitar os fatos que compuseram esse cenário; procurou evidenciar a direção que foi adotada para a formulação e implementação do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – **PRONAICA;** também, buscou sinalizar as implicações desse processo para a história da educação brasileira, ao mesmo tempo em que procurou compreender as relações desse processo com cotidiano escolar do CEMEI do CAIC, em Campinas.

Nesse sentido constatou-se que o desconhecimento do PRONAICA enquanto política pública; enquanto ação implementada – CAIC; e enquanto proposta educacional, pelos profissionais, pode ter favorecido a dificuldade de integração e a comunicação entre eles, que atuavam no mesmo espaço físico, mas em diferentes sub-programas do CAIC Campinas; consequentemente estava posta a dificuldade de buscar a integração dos espaços físicos comuns.

A questão acima é acentuada pelo fato dos recursos humanos serem o elemento estruturador do Programa previsto em sua concepção e considerado como fundamental para o seu sucesso. No caso dos professores do CAIC Campinas, os critérios seguidos para recrutamento e capacitação foram os da Secretaria Municipal de Educação, portanto diferentes, das orientações do Programa, que desde sua origem se apresentou de uma maneira nebulosa com determinações distintas.

Todos esses aspectos são decorrentes das ações centralizadoras do Governo Federal que segundo a afirmação de LAPASSADE (1983) a forma como a instituição foi instituída determina as formas de ação e as formas de poder que ela está encarregada de legitimar.

Também se pode dizer que o desvelamento de parte desse processo de implantação do Projeto Minha Gente ou PRONAICA, se constituiu em uma de suas faces, dentre as diversas que existem; nesta pesquisa foi abordado na condição de pesquisadora que procurou reconstituir a história através dos documentos disponíveis. E

finalmente, esse capítulo também passa a assumir o caráter denunciador desse momento da educação e da sociedade brasileira, o qual todos nós, de uma forma ou de outra, vivenciamos. De certa forma sugere também, uma reflexão sobre o nosso papel, enquanto sujeitos de Direitos, buscando "descobrir" quais os limites de nossas ações no que se refere à participação e a construção de uma educação pública de qualidade e da democracia no Brasil.

Reflexões finais

> *O local que Prosérpina se encontrava fora revelado a Ceres por Aretusa. Ceres se viu perplexa durante um momento, diante de tal revelação, mas logo em seguida implorou a Júpiter que intercedesse para conseguir a restituição de sua filha.*
>
> *Júpiter consentiu, desde que Prosérpina não tivesse tomado qualquer alimento durante a sua permanência no mundo inferior.*
>
> *Mas Prosérpina havia provado o doce suco de algumas sementes de romã e foi suficiente para impedir sua libertação por completo; mas por outro lado, possibilitou que um acordo fosse feito: metade do tempo Prosérpina permaneceria na superfície e a outra metade, no mundo subterrâneo.*

A perplexidade de *Ceres* – a pesquisadora, diante de tal revelação – o local que *Prosérpina* se encontrava – indica que toda essa trajetória para resgatar sua filha - *e reencontrar a si própria*, trouxe elementos de profunda reflexão, indicado no momento mesmo de sua perplexidade. Ao mesmo tempo em que esse *resgate* parecia estar distante e inatingível, esteve tão próximo e óbvio.

Não foi do lado de fora que *Ceres* – a pesquisadora, encontrou *Prosérpina* – a professora; mas sim, pelas intensas buscas externas que lhe permitiu vislumbrar e reconhecer as tensões, as obscuridades, as contradições de toda essa trajetória; distanciar-se para organizar as *pistas* de sua busca e finalmente compreender o que verdadeiramente a levou para o mundo inferior e a manteve lá, por um certo tempo.

Sobrevoando o cotidiano escolar foi possível desvelar e revelar os elementos que desencadearam e sustentaram alguns embates entre a experiência vivida, a prática pedagógica e as ações de uma Política Pública Educacional; em outras palavras foi

possível reconhecer o que se estabeleceu para o cotidiano escolar e a prática vivida, propriamente dita.

Ao mesmo tempo em que os elementos de reflexão foram se evidenciando na trajetória e no texto, foi se arquitetando no contexto, uma rede de relações que os originou, os sustentou, os uniu e os contrapuseram; assim sendo, a compreensão desses elementos se dá somente a partir dessa construção – *em rede* – e nela inserida. No entanto, a proposta neste momento, é apresentá-los pontualmente, na intenção de enfatizar a sua relevância no decorrer dessa pesquisa e também para fermentar as reflexões e discussões que permeiam a Educação:

1 – A formação de professores

Nos últimos anos muito se tem discutido sobre a questão da formação de professores, contudo o que está posto e o que vem sendo proclamado pelas proposições das Políticas Públicas Educacionais ao longo da história da educação? Que parâmetros são possíveis levantar para refletir acerca da formação inicial de *ontem* e dos dias atuais?

Um outro aspecto se refere ao vácuo existente entre a formação inicial do professor, a vivência da prática e também ao espaço de construção do ser professora. Que espaço é esse e qual a sua relevância? Que olhares têm-se nesta direção?

2 – O professor-pesquisador

Mais do que evidenciar a relevância do ser professor-pesquisador e a necessidade de investimento de uma formação nesta direção destaco aqui, a forma como foi se constituindo a professora-pesquisadora.

O movimento de ir e vir, ou seja, o próprio vai-e-vem da professora-pesquisadora, permitiu a ela também o movimento de olhar para si, para dentro, dialogar com as próprias percepções sentidas no e com cotidiano escolar e transitar para além da sala de aula e dos muros da escola, ampliando o horizonte para as Políticas Públicas.

Desta forma é possível dizer que reconhecer professora-pesquisadora é olhar para o próprio caminhar e nele, se ver nas contradições, nas dúvidas, nas certezas, nos fragmentos, nas experiências positivas; é conscientizar-se de que ser professora é fazer

opções; é engajar-se e ter uma prática social comprometida; é saber que não se nasce professora, mas se constitui ao longo da trajetória.

3 – A necessidade de distanciamento

A trajetória da professora e da pesquisadora evidenciou efetivamente a necessidade de distanciar-se da prática pedagógica e do objeto de estudo para nele poder enxergar-se. Definitivamente, o distanciamento se faz essencial para poder conhecer e reconhecer os fragmentos e recompô-los na totalidade. Distanciar-se, sustenta a prática e a construção do ser professora-pesquisadora.

4 – A sustentação de um projeto inovador na escola

Relatar o cotidiano nesta pesquisa, se configurou numa possibilidade de reconhecer como se dá a inovação (e provavelmente a própria mudança) na escola; identificar os caminhos que ela percorre, e ao mesmo tempo em que indicar alguns elementos que a sustentam.

A primeira constatação é que a inovação se dá sempre em relação a algo que já está acontecendo, portanto é fundamental validar o *velho,* ou seja, reconhecer a experiência vivida e as práticas, até então desenvolvidas, e lançar sobre elas uma nova forma de olhá-las, para que o *novo* – as idéias, os questionamentos, as reflexões e as propostas - possam emergir e serem acolhidos, simultaneamente.

Passo a apresentar alguns elementos que nessa pesquisa, se sobressaíram e podem se constituir em fortes indicativos de sustentação de um projeto inovador:

- disposição individual para iniciar uma proposta;

- um grupo de professores unido e embuído de propósitos comuns;

- a clareza de objetivos e das opções que se faz no decorrer da proposta, esclarencendo-as primeiramente, a si próprio.

- momentos de distanciamento da própria prática pedagógica para conhecê-la, reconhecê-la, e reconhecer-se;

- encontros regulares para compartilhar, dialogar, refletir, e aprofundar-se teoricamente;

- exercitar a percepção de que cada momento vivido é único;

- potencializar inquietações, incômodos e dúvidas no e com o cotidiano e buscar ir além das sensações e do senso comum;

- trazer a novidade para a forma de olhar a si próprio, o aluno, a prática escolar, as relações, o cotidiano escolar;

- colocar-se como um sujeito de mudança;

- ter clareza de que de tempos em tempos é essencial rever a proposta comum, suas necessidades e as do próprio grupo;

- reconhecer e validar os passos que são dados na direção da mudança e isto sustentam a autoconfiança;

- reconhecer a existência e a necessidade da relação micro – escola, e macro – Educação (e isso envolve um conhecimento mais amplo, como por exemplo, gestão e financiamento escolar, legislação, entre outros).

- reconhecer a gestão da escola como um aspecto pedagógico e essencial no cotidiano escolar.

Ressalto também, o cultivo e o exercício de algumas qualidades humanas que contribuem para o desenvolvimento de um trabalho inovador e transformador: confiança, coragem, determinação, aceitação, flexibilidade, disciplina, paciência, entre outras.

05 - A sistemática de registros da escola

Não é verdadeiro dizer que a escola não possui uma sistemática de registro do cotidiano escolar e da prática pedagógica, prova disso são alguns documentos preenchidos (ou elaborados) como, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico, suas respectivas avaliações, atas de reuniões, entre outros. A questão perpassa pela ausência de uma prática de consulta e releitura sistemática desses documentos e registros, e com isso, poder avançar.

6 - O reconhecimento das ações das Políticas Públicas Educacionais

O fato de nós, professores, não termos consciência das ações das Políticas Públicas Educacionais não descarta a sua existência e influência sobre nós e sobre nossa prática pedagógica.

Portanto, mais do que trilhar o caminho da contestação das ações institucionais é fundamental reconhecê-las tal como se apresentam no cotidiano. Uma das formas é desvelar o processo de implementação pela legislação, no entanto somente a apropriação deste conhecimento construído – o processo de desvelamento - e atuação do professor diante dele no cotidiano escolar pode desencadear propostas e soluções para alguns problemas e incômodos sentidos na escola.

7 – O embate entre as propostas inovadoras e os mecanismos de controle

É notório perceber que há uma intenção dos administradores públicos em trazer para a Educação, propostas e projetos inovadores que em última instância visam a qualidade social do ensino público. Contudo é preciso perceber também que a intenção se embaralha no decorrer do caminho, mesclando-se aos mecanismos de controle do poder administrativo central. O reflexo disso na escola é que as relações constituídas não são nada pacíficas. A verdade é que ainda permanece (mas não se sustenta) a forma unilateral (de cima para baixo) de fazer e implementar políticas públicas.

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Palavras Finais

Mesmo diante do insistente apelo de *Ceres,* para uma intercessão soberana para a libertação de *Prosérpina,* elas – a personagem e a professora jamais retornariam ao mundo externo, depois dessa jornada se não fosse por opção. E também não retornaria da mesma maneira.

Depois de vivenciar todo esse processo, a professora-pesquisadora é aquela que se apropria do conhecimento construído e essa condição é que a diferencia.

Apropriar-se de um conhecimento significa percorrer o caminho, vivenciar a *jornada* de construção e reflexão da própria prática, por isso é impossível dizer aos professores como se faz, pois ela – a prática – se faz, construindo a cada dia.

Assim, o momento de finalizar esta pesquisa fez-me refletir sobre qual contribuição mais imediata que poderia, enquanto produção acadêmica, trazer aos colegas professores e aos administradores.

Aos professores, a princípio, pensei em deixar uma carta, convocando-os para o compromisso e ao papel que desempenham, sensibilizando-os para a necessidade e a importância de reverem a sua própria prática pedagógica.

A forma mais clara que encontrei, foi deixar um convite para reflexão, e este se traduziu da seguinte maneira:

Caro (a) Professor (a),

Você sabe o que está fazendo e que caminhos você percorre em sua prática pedagógica? Que opções você realiza no seu cotidiano? Como você se enxerga no processo de construção de conhecimento dos alunos? Que posturas você assume no seu dia-a-dia? Que diálogos você estabelece consigo mesmo, com os alunos, e com os colegas de trabalho, e de que forma? Que contradições prendem você no cotidiano?

Este convite também pode ser considerado um chamado a inquietar-se; conquistar espaços; elaborar críticas, mas também se ver nelas e ir além delas; compartilhar experiências; assumir responsabilidades; olhar para as experiências positivas que você já teve e retirar delas, todo o ânimo e a coragem para seguir adiante. E para isso há que se fazer um esforço para ver além do que está posto; ver além das evidências; o caminho para o novo está no próprio caminhar.

Responder a esses questionamentos pode ser um caminho na direção da mudança, mas também é uma opção política que se faz, primeiramente diante de si e depois do papel que você desempenha.

Aos administradores públicos, gostaria de compartilhar algumas reflexões:

Existe um fazer político pedagógico institucional que institui algumas ações e estas não se sustentam na escola, porque a dinâmica do trabalho pedagógico é outra.

Esta situação parece indicar dois aspectos: que a concepção de planejamento e de políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação continua sendo normativa,

mesmo diante das inovações que são implementadas; e, o desconhecimento do cotidiano das escolas.

A forma de fazer política pública educacional ainda perpassa uma sistemática de gabinetes, na qual os pesquisadores indicados como assessores, na maioria das vezes pouco conhecem ou se quer têm a percepção das reais dificuldades de uma sala de aula ou da dinâmica da escola (senão pelos modelos teóricos de seus estudos), no entanto, são designados para pensar e elaborar uma política que priorize a escola como centro do processo.

Será que isso é suficiente para mostrar aos administradores públicos que o movimento na formulação das políticas públicas tem que ser outro? Se for sabido, por que não olhar para o cotidiano, para a prática do professor, para os embates, para as dificuldades e para os avanços?

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, Mirian, KRAMER, Sônia. O rei está nu: um debate sobre a função da pré-escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, n 9 p 27-38, 1991.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1994, 174 p.

ABRANTES, Paulo Roberto. O Pré e a parábola da pobreza. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 9, p. 8-26, 1991.

BORGES, Zacarias Pereira. **Política e Educação: análise de perspectiva partidária.** Campinas, SP: Gráfica FE/UNICAMP; Hortograph, 2002, 293 p.

BRANDÃO, Zaia. A escola de 1° grau em tempo integral: "as lições da prática". **Educação e Sociedade**, Campinas, n.32, p.116-129, abr. 1989.

BRASIL. Decreto n. 99.683, de 8 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o Projeto Ministério da Criança, define procedimentos organizacionais para a sua execução e dá outras providências.

_____. Decreto n. 99.957, de 28 de dezembro de 1990.Dá nova redação ao art. 2°, ao inciso V do art. 4° e ao art. 10° do Decreto 99.683, de 8 de novembro de 1990.

_____. Decreto de 14 de maio de 1991. Dispõe sobre Projeto Minha Gente e dá outras providências.

_____. Decreto de 31 de maio de 1991. Altera o decreto de 14 de maio de 1991, o qual dispõe sobre o Projeto Minha Gente, e dá outras providências.

_____. Decreto de 13 de agosto de 1991. Dispõe sobre a execução orçamentária e financeira do Projeto Minha Gente e dá outras providências.

_____. Decreto de 07 de fevereiro de 1992. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências.

_____. Decreto n. 539, de 26 de maio de 1992. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente criado pelo Decreto de 14 de maio de 1991, e dá outras providências.

_____. Decreto de 23 de julho de 1992. Altera o quadro distributivo de funções, anexo ao Decreto n.° 539, de 26 de maio de 1992, e dá outras providências.

_____. Decreto n. 631, de 12 de agosto de 1992. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências.

_____. Decreto n. 1056 de 11 de fevereiro de 1994. Regulamenta a Lei n.° 8.642, de 31 de março de 1993, e estabelece a forma de atuação dos órgãos do Poder Executivo para a execução do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, e dá outras providências.

_____. Lei n. 8.479, de 6 de novembro de 1992. Cria a Secretaria Nacional de Projetos Educacionais Especiais e dá outras providências.

_____. Lei n. 8.642, de 31 de março de 1993. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA e dá outras providências.

_____. Medida Provisória n. 303, de 4 de agosto de 1992. Cria a Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República e dá outras providências.

_____. Medida Provisória n. 305, de 4 de setembro de 1992. Cria a Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República e dá outras providências.

_____. Medida Provisória n. 308, de 7 de outubro de 1992. Cria a Secretaria Nacional de Projetos Educacionais Especiais e dá outras providências.

_____. Medida Provisória n. 987, de 28 de abril de 1995. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências.

_____. Medida Provisória n. 1015, de 26 de maio de 1995. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASÍLIA. Ministério da Educação e do Desporto. Plano Decenal de Educação Para Todos, 1993. p102.

_____.Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA – Concepção Geral, versão condensada. jan./1993. p16

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez Editora, 1997, 270 p.

BULFINCH, Thomas. **O Livro de Ouro da Mitologia: história de deuses e heróis**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003, 412 p.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Editora Pensamento, 1991, 414p.

CAMPOS, Maria M. Malta; GROSBAUM, Marta W. ; PAHIM, Regina; ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais de creche. **Caderno Cedes**, Campinas, n.9, p 39-66, 1991.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A Literatura Infantil: visão histórica e crítica.** 4.ed. São Paulo: Global, 1985, 314 p.
COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de Projetos Sociais**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993, 312p.

COSTA, Márcio da. Crise do Estado e crise da Educação: influência neoliberal e reforma educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, n 49, p 501-523, dez/ 1994.

COSTA, Marly de A. Comparação das estimativas do custo/aluno em dois CIEPs e duas escolas convencionais do município do Rio de Janeiro. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 40, 486-501, dez/1991.

CUNHA, Luiz A. (org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez, 1995.
_____. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. Participação comunitária e constituição: avanços e ambigüidades. **Caderno de Pesquisa,** São Paulo, n. 79 p.72-81, nov/ 1989.

EXUPERY, Antoine de Saint. **O Pequeno Príncipe**. São Paulo: Círculo do Livro, 1985, 96 p.

FAZENDA, Ivani C.A (org.). Didática e Interdisciplinaridade. Campinas, SP: Papirus, 1998, 192 p.

_____ **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 2.ed. Campinas/SP: Papirus, 1995. 143p.

FERRAZ, Ângela. **Educação continuada de professores: um estudo das políticas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas – 1983/1996.** 2001. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FERREIRA, Anna A. R. **Um breve histórico das Escolas Municipais de Educação Infantil e dos Centros Municipais de Educação Infantil, do Município de Campinas (1940-1990).** 1996. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

FERREIRA, Maria C. Rossetti (org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. Ribeirão Preto: Cortez Editora, 1988. p.193.

FILHO, Lourenço. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1930, 235 p.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 208 p.

FRAGO, Antonio Viñao, ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998, 152p.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho D'água, 1995, 127p.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994, 240 p.

KRAMER, Sonia. CIACs: falácias, equívocos e tentações. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.40, p 461.

LAPASSADE, Georges. **Grupos, organizações e instituições.** Tradução de: Henrique Augusto de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983, 316 p.

LAROUSSE, Cultural. **Grande Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LIMA, Antonio Bosco de. **Burocracia e participação: análise da (im)possibilidade da participação da participação transformadora na organização burocrática escolar.** 1995. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 198, 99p.

MEIRELES, Cecília. **Canção da tarde no campo**. 2.ed. Ilustrações de: Ana Raquel. São Paulo: Global, 2002.

MELO, Rozeli Lemos de. **"O Tempo nosso de cada dia..." Um estudo de como o tempo vai sendo significado nas relações escolares**.1998. 49 p Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

MENDES, Cândido. **Collor: anos-luz, anos-zero**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992, 225 p.

MURRAY, Roseana. **O silêncio dos descobrimentos.** Ilustrações de: Elvira Vigna. São Paulo: Paulus, 2000, 127 p.

NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Ana C. Baptistella de. **Qual a sua formação, professor?.** Campinas/SP: Papirus, 1994, 256 p.

OLIVEIRA, Francisco de. **Collor , a falsificação da ira.** Rio de Janeiro: Imago Ed. Ltda., 1992, p162.

_____. **A democracia desperdiçada: poder e imaginário social.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992, 318 p.

PELAYO, Teresa Cuberos. **As propostas pedagógicas dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e da orientação educacional contextualizada: um estudo comparativo.** 1989. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.

PENTEADO, Maria Heloisa. **Contos de Grimm.** 4. ed. Ilustrações de: Anastassija Archipowa. São Paulo: Ática, 1995.

PONT, Raul. Projeto Minha Gente – CIACs – Centros Integrados de Apoio à Criança. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 40, 475-485, dez/1991.

PRIMEIRA CARTA DE PAULO AOS CORÍNTIOS. Português. In: **Bíblia Sagrada na Linguagem de Hoje**. Versão Moderna. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1988, 208-224.

RIBEIRO, Darcy. CIEPs: a educação como prioridade. **Carta: falas, reflexões, memórias.** Brasília:Gabinete, n. 1, p. 25-48, 1991.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar.** 17.ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001. p207.

RICO, Elizabeth Melo (org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998. 155p.

ROSSENN, Keity S. ; DOWNES, Richard (orgs.). **Corrupção e reforma política no Brasil: o impacto do impeachment de Collor.** 1. ed . Rio de Janeiro: FGV, 2000. 237p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001, 383 p.

SAVIANI, Demerval, 1997. **A nova Lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. 242p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS. Dispõe sobre o processo de escolha da área de atuação dos Especialistas de Educação, de acordo com o

artigo 73 da Lei 6894/91. Portaria n.07, de 02 de fevereiro de 1996. **Diário Oficial do Município, Campinas**,SP, p.10-11, 02/02/1996.

_____. Dispõe sobre o processo de escolha da área de atuação dos Especialistas de Educação, de acordo com o artigo 73 da Lei 6894/91. Portaria n.07, de 02 de fevereiro de 1996. **Diário Oficial do Município, Campinas**,SP, p.10-11, 02/02/1996.

SOBRINHO, José A.; PARENTE, Marta M. de A. **Caic: Solução ou problema?** Brasília/DF: IPEA, 1995. 25 p.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 5.ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1982. p530.

WELTMAN, Fernando L., CARNEIRO, José A.D., RAMOS, Plínio A. de. **A imprensa faz e desfaz um Presidente**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994. p166.

WEREBE, Maria J.G. **30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil**. 2.ed. São Paulo, Ática, 1997. 304p.