



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH

Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado

**Narrativas, experiências, saberes e
fazeres docentes:
o que nos falam as professoras alfabetizadoras do CAP-UERJ**

Por: Isis Flora Santos
Orientadora Prof^a Dr^a: Carmen Sanches Sampaio

Rio de Janeiro
2006

ISIS FLORA SANTOS

**Narrativas, experiências, saberes e
fazeres docentes:
o que nos falam as professoras alfabetizadoras do CAP-UERJ**

Dissertação apresentada ao programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Estado do Rio
de Janeiro para obtenção do título de
Mestre em Educação

Rio de Janeiro
2006

S237

Santos, Isis Flora.

Narrativas, experiências, saberes e fazeres docentes :
o que nos falam as professoras alfabetizadoras do
Cap-UERJ / Isis Flora Santos, 2006.
112f.

Orientador: Carmen Sanches Sampaio.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

1. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Colégio de
Aplicação - História. 2. Professores alfabetizadores – Narra-
tivas pessoais. I. Sampaio, Carmen Sanches. II. Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Curso de Mês-
trado em Educação. III. Título.

CDD – 372.098153

ISIS FLORA SANTOS

**Narrativas, experiências, saberes e
fazeres docentes:
o que nos falam as professoras alfabetizadoras
do CAP-UERJ**

Aprovada em 07/12/2006.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Vidal Pérez
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof^a Dr^a Mairce Araújo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ

Prof^a Dr^a Nailda Marinho da Costa Bonato
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof^a Dr^a Carmen Sanches Sampaio
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Dedico este trabalho
aos meus pais que tanto
me apoiaram nas minhas
escolhas acadêmicas

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora neste projeto, professora Carmen Sanches, pelo importante apoio em momentos tão difíceis e por acreditar na realização desta idéia.

À amiga Carmen Irene pelo apoio, carinho e principalmente pelas discussões teóricas que em muito contribuíram para a finalização dessa caminhada e para a produção desse texto, constituindo-se como co-orientadora nesse processo.

As professoras Jaqueline, Jonê, Leila, Olga e Rita por tornarem essa pesquisa possível, através de suas narrativas.

Aos pais do CAP-Uerj que participaram da discussão via internet.

Às professoras Guaracira e Nailda, que me apoiaram durante todo o meu caminhar no Mestrado, sempre acreditando em meu potencial.

Ao meu namorado, Marcelo Zamith, pois sem seu apoio, amor e paciência não teria chegado aonde cheguei.

À minha querida avó, Nana, pela compreensão e carinho nas noites em que chegava cansada, sem quere conversar, indo direto para o computador.

Ao meu avô Jorge Telles (in memorian), que sempre me incentivou a estudar e a crescer academicamente.

Ao meu irmão, George Flora, pelo carinho.

Aos amigos André Barbosa, Augusto Maya, Jacyana, Sandra, Sérgio e Warley que a cada choro, a cada momento de angústia, me davam o empurrão necessário para continuar a escrever e assim concluir esse trabalho.

O que nos resta
É termos a coragem de arriscar,
pois o já visto, já está visto,
nada trazendo de novo.

Regina Leite Garcia

RESUMO

Busca compreender os saberes e fazeres docentes presentes nas narrativas das professoras alfabetizadoras do Colégio de Aplicação da Uerj. Os saberes e fazeres presentes nas falas das professoras que são tomadas como objetivo de reflexão e análise. Essa opção se deu por acreditar que o espaço de sala de aula pode ser um centro de pesquisa e de formação docente. Nesse sentido, procurou-se compreender e registrar o contexto no qual essas vozes estão inseridas, focalizando alguns momentos da trajetória da Instituição, destacando temas como a identidade da professora do CAP-Uerj e a excelência da escola. A opção teórica pela *Investigação Narrativa* possibilitou ver as falas como fonte e como método de análise. Sendo um movimento que nos leva a uma explicação e re-explicação dos fatos narrados. Como fonte principal deste trabalho, que subsidiou a análise dos saberes e fazeres das docentes, tem-se o conjunto de entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras. Além disso há um conjunto de documentos que sustentou o delineamento da trajetória da Instituição.

Palavras chave: narrativa – alfabetização – saberes e fazeres docentes

Abstract

The research that was made tries to comprehend the knowledge and practices that were used by Uerj staff. Teachers realized that the classroom could be a center of apprenticeship. The speech was registered focusing on the institution trajectory detaching, as a topic, the ID of Cap-Uerj teacher and the own school. The theoretic option the *Narrative investigation* (CONNELLY and CLANDININ) allowed to see the speech as a mean of studies. This work was based on an amount of researches that were made with the discourse helped to see that shows the institution trajectory. The discourse helped to see that the staff comprehend their own work and the process of reading and writing lived by their students.

Key word: narrative – reading writing process – teachers graduation

SUMÁRIO

I –INTRODUÇÃO.....	09
II - A ESCOLA QUE SE CONTA ATRAVÉS DAS NARRATIVAS.....	15
2.1 – Narrativa: memória e esquecimento.....	16
2.2 – A Fundação e o fundador: o CAP-Uerj tem um “pai”.....	25
III- CAP-UERJ: UMA INSTITUIÇÃO DE EXCELÊNCIA.....	39
3.1 – Ser aluno(a) e professora do CAP-Uerj significa.....	40
3.2 – Quem é o professor do CAP-Uerj? : o enquadramento funcional e a constituição de categoria.....	42
3.3 – Exclusão e excelência: um binômio mascarador?.....	46
IV – ROTAS E MODOS DE PENSAR A PESQUISA.....	56
V – NARRATIVAS: SABERES E FAZERES DAS PROFESSORAS..	65
VI- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICES.....	103
ANEXOS.....	107

I - INTRODUÇÃO

Os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social (...) Também não há sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se constituindo nas suas falas.

Wanderley Geraldi

As questões de investigação e de estudo aqui trabalhadas surgiram na época da minha atuação como professora substituta¹ de uma das classes de alfabetização (CA) do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ², durante o primeiro semestre de 2005. Através dessa experiência, ouvi as falas de alunos e alunas, de seus pais e/ou responsáveis e percebi que há uma grande expectativa em relação ao ensino realizado nesta escola. Isso pode ser evidenciado tanto pelo meu próprio desejo em ser selecionada para trabalhar nessa Instituição de ensino quanto pela imagem que ela têm nas mídias em geral, como veremos a seguir.

O CAP-UERJ atende, em média, 1.043 alunos conforme dados de dezembro de 2004.³

É interessante ressaltar que os professores do Departamento de Ensino Fundamental (DEF), que abrange da CA a 4^a série, possuem graduação, muitos já fizeram o Mestrado e alguns estão cursando Doutorado. Fato que nos leva a acreditar que esses profissionais podem

¹ Após processo seletivo (análise de currículo; prova escrita; entrevista) ocorrido em fevereiro de 2005 fui contratada para trabalhar como docente de uma das classes de alfabetização do CAP-UERJ. Cumpria a carga horária de 10 horas semanais assumindo a turma duas vezes por semana, pois atuava com uma professora efetiva da instituição. Essa docente tinha duas manhãs dispensadas de sala de aula para se dedicar a atividades ligadas a extensão, como previsto no plano de carreira docente da UERJ.

² O CAP-UERJ localiza-se no município do Rio de Janeiro, estando vinculado à Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. A escola oferece o Ensino Fundamental e Médio aos alunos matriculados.

³ A planilha de 2004 foi consultada através do site: http://www2.uerj.br/~datauerj/tabela.php?nometabela=QUADRO_082 em 28/10/06 . As planilhas de 2005 e 2006 não se encontravam disponíveis.

estar buscando uma formação teórica articulada com a própria prática desenvolvida em sala de aula. A partir do concurso realizado no ano de 2003, a exigência de escolaridade mínima contida nos editais dos concursos para docentes desse Departamento passou a ser a titulação de pós-graduação *strictu-sensu*. O regime de trabalho é de 20 e 40 horas semanais, sendo que os (as) professores (as) com carga horária de 40 horas devem atuar em pesquisa ou extensão além do ensino, apontando para a possibilidade de uma prática docente investigativa sobre o processo ensino-aprendizagem.

Cotidianamente, principalmente por intermédio da mídia, escutamos depoimentos sobre as condições precárias na qual se encontra grande parte das escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. A ausência de investimento do governo (federal, estadual e/ou municipal) evidencia a indiferença com relação às dificuldades de infra-estrutura que as instituições públicas vêm enfrentando. Um outro fator relevante é a falta de docentes. Com o intuito de suprir a inexistência de concursos para professores, parte-se para os contratos temporários, que, no Departamento de Ensino Fundamental (DEF) do CAP-UERJ, são efetivados entre fevereiro e março, perdurando por um semestre letivo, com a possibilidade de renovação por mais um semestre. Nesse sistema, a rotatividade do corpo docente torna-se muito grande, como pôde ser evidenciado no início do ano de 2005, quando foram preenchidas aproximadamente 15 vagas docentes por professores (as) contratados (as).

Acredito que essa grande rotatividade no corpo docente pode ser um sinal acerca da situação enfrentada pelo colégio, qual seja a falta de verba e de infra-estrutura para a realização das atividades. Se por um lado, docentes, discentes e a mídia afirmam e reafirmam a excelência da escola, tendo como base as notas e classificações obtidas nos vestibulares, por outro lado a constante troca de professores pode nos apontar a possível desestabilização e fragmentação do ensino no CAP-UERJ.

Um outro fator a ser observado é que nessa escola, ao final de dois anos de escolaridade (Classe de Alfabetização e 1ª série do Ensino

Fundamental)⁴ todas as crianças lêem e escrevem, realidade bastante diferente da presente em um número significativo de escolas do nosso país e do nosso Estado. Podemos constatar, através de algumas informações divulgadas, que o número de pessoas analfabetas e de analfabetos funcionais no Brasil ainda é alto. O relatório da UNESCO lista o nosso país entre os 12 países que concentram 75% dos *analfabetos* jovens e adultos do mundo, sendo responsável pela sétima maior população *analfabeta*⁵, segundo dados do período de 2000-2004. Além do relatório, o censo do IBGE nos mostra que, em 2002, tínhamos, no Brasil, 26% de *analfabetos funcionais*⁶ com idade superior ou igual a 15 anos e ao consultarmos a Pnad de 2004 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) nos damos conta que 10,6% da população brasileira com mais de 10 anos são *analfabetas*⁷.

Diante desses dados não é difícil compreender porque o Brasil é o país da América Latina que apresenta o maior índice de repetência, chegando a alcançar 21% no Ensino Fundamental segundo o Sumário de Educação Global 2005, relatório baseado em dados de 2002 e 2003 divulgados pela UNESCO⁸.

Ao longo dos seus últimos anos, mesmo diante das dificuldades cotidianas apresentadas, o CAP-UERJ vem garantindo uma aprendizagem com qualidade voltada para os acontecimentos sócio-culturais. Comprovação obtida através da divulgação dos concursos de redação. A cada ano cria-se

⁴ Nesta escola as professoras se comprometem a permanecer com a mesma turma por dois anos, na CA e 1ª série.

⁵ Publicizado pelo jornal *O Globo* em 10/11/2005.

⁶ Segundo o IBGE, analfabeto funcional é a pessoa que possui menos de quatro anos de estudos completos, definição utilizada em sua última pesquisa realizada em 2002. Os números, então, refletem um quantitativo significativo de pessoas com tais características. (IBGE, www.ibge.gov.br)

⁷ De acordo com esse mesmo órgão “Analfabeto é a pessoa que não é capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece” já alfabetizado é aquela pessoa capaz de assinar o seu nome, ler e escrever uma frase simples contando fatos do seu dia-a-dia ou do seu “próprio pensamento”, realizar um “teste escrito e compreender a leitura, de acordo com nível de estudo compatível com a terceira série primária e engajar-se em toda e qualquer atividade na qual seja preciso ler e escrever, para exercê-la na sua comunidade.” (IBGE, www.ibge.gov.br).

⁸ Reportagem publicada pela *Folha Dirigida* em 10 a 16 de maio de 2005, p. 02.

um espaço onde as crianças constroem coletivamente seus textos a partir de uma temática mais ampla; no ano de 2006 o tema foi “valores”. Segundo o professor Lincoln Silva, diretor do colégio, desde 2004 até a presente data, “continua se criando [dentro da escola] uma cultura ou se mantendo uma cultura com algumas preocupações e que isso não é um momento estanque”, por isso surgem redações que falam sobre: a necessidade de se preservar o meio ambiente; de fazer do mundo um lugar melhor; da cooperação entre os sujeitos e da coragem em se fazer o certo. ⁹

As professoras¹⁰ das séries iniciais do Ensino Fundamental demonstram ser profissionais comprometidas com a aprendizagem de seus alunos e alunas e, também, com sua formação cultural, como poderemos ver mais profundamente no capítulo 4, *Narrativas: saberes e fazeres das professoras*, o que vem proporcionando à escola de aplicação um valor de grande dimensão social, reconhecida como centro de produção de conhecimento e, como Gondra nos fala, de “excelência em educação” (2000, p.49).

Durante minha atuação como professora substituta do Cap-Uerj algumas questões foram surgindo: o que significa ser professora do CAP-UERJ? O que dizem (e pensam) as professoras sobre a prática alfabetizadora realizada na escola? Quais são os saberes docentes presentes nas falas das professoras? Tais questões guiaram minha investigação no contexto dessa instituição, considerada de excelência, construída e constituída na memória daqueles que a procuram e que nela trabalham.

Como viés condutor da pesquisa optei pela *investigação narrativa* (CONNELLY Y CLANDININ, 1995). Ter a narrativa como centro da investigação significa tentar compreender como as professoras percebem os seus saberes e fazeres docentes no trabalho de alfabetização realizado hoje no Cap-UERJ.

⁹ Dados encontrados no site <http://www.folhadirigida.com.br> em 23/09/2006.

¹⁰ No momento os profissionais que atuam da CA a 4ª série são mulheres, portanto utilizarei o termo Professora no feminino.

A investigação se deu por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas com as profissionais do CAp-UERJ no caso das narrativas¹¹, e, complementarmente, análise de documentos oficiais da escola, artigos e publicações em jornais, para delinear melhor a Instituição e aqueles que nela acreditam e trabalham.

O universo da pesquisa pretendia abranger 100% das docentes envolvidas em 2005 com as classes em processo de alfabetização, o que resultaria em um total de seis professoras. Mas, por dificuldades institucionais, só foi possível entrevistar quatro professoras perfazendo 80% das docentes, além da professora que respondia pela chefia de Departamento de Ensino Fundamental em 2005.

Este trabalho está organizado em 4 capítulos. No primeiro Capítulo, *A escola que se conta através das narrativas*, trago alguns eventos da trajetória dessa Instituição através do relato de duas professoras que entraram no CAp-Uerj há mais de 20 anos. Tal empreendimento possibilita, também, partilhar com os demais pesquisadores os dados que estão se perdendo, por existirem fatos que estão exclusivamente na memória das pessoas que presenciaram os acontecimentos.

Procuro resgatar também a importância da escola se contar para o seu grupo, tornando-se memória viva, sendo a fonte mais rica de informações sobre o colégio.

No Capítulo 2, *CAp-Uerj: uma Instituição de excelência*, abordo a situação atual dos professores e o lugar social ocupado pela escola. Além de discutir o que denominei binômio mascarador exclusão-excelência, qual seja, a relação entre a exclusão de alunos do Instituto de Aplicação e o lugar de excelência ocupado pelo colégio, o qual localiza-se entre as 10 melhores escolas do Rio de Janeiro, tendo como parâmetro avaliador a aprovação dos alunos nos vestibulares.

No Capítulo 3, *Rotas e modos de pensar a pesquisa*, descrevo a metodologia adotada na dissertação e os procedimentos utilizados para a coleta dos dados.

¹¹ Todas as professoras entrevistadas optaram por serem identificadas no corpo do texto, conforme autorizações que seguem em anexo.

O Capítulo 4, *Narrativas: saberes e fazeres das professoras*, se constitui nas análises das narrativas colhidas através das entrevistas realizadas com 4 professoras de alfabetização e 1 professora que está no colégio há 28 anos, sendo também responsável pela chefia do DEF no período de 2005. Procurei compreender o saber e o fazer presente nas falas dessas professoras, na tentativa de perceber como vêm as suas práticas docentes e como acreditam, que ocorre a apropriação da leitura e escrita pelas crianças.

Por fim, apresento as minhas considerações finais referentes a esta ação investigativa.

II - A ESCOLA QUE SE CONTA ATRAVÉS DAS NARRATIVAS

*A história é feita com o tempo, com a
experiência, com suas histórias,
com suas memórias.(...)*

Guilherme Prado e Rosaura Soligro

Neste capítulo, procuro trazer um pouco da trajetória do CAp-UERJ por intermédio de alguns documentos e das narrativas de algumas de suas professoras, pois acredito que a história ou a memória de uma instituição não se constrói apenas com os documentos escritos, mas tem também como fonte os relatos orais de cada uma das pessoas que lá estiveram ou que ainda permanecem. Nesse sentido, inicio lembrando as palavras de Lucien Febvre,

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e com as ervas daninhas. (...) Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra sua presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (FEBVRE, 1949 apud LE GOFF, 1996, p.540).

A proposta principal deste estudo não se baseia na pesquisa histórica nem na reconstrução da memória institucional, mas as palavras do eminente historiador estão aqui para situar a problemática com a qual me deparei ao iniciar o delineamento do percurso da instituição que focalizo.

Buscando entender algumas concepções educacionais que se desenvolvem no espaço do CAp-UERJ, senti necessidade de conhecer um pouco da trajetória desta escola. Durante o processo investigativo, pude perceber que o colégio poderia partilhar mais a sua história, dialogando sobre sua existência e seu fazer com os alunos/alunas, pais e responsáveis, seus pares.

Nas lembranças recolhidas, encontrei o fio condutor de uma narrativa rica em informações que constroem parte da memória da Instituição que pesquiso. Como essas lembranças podem continuar a construir sentidos para todos que as ouvirem? Nessa perspectiva, acredito que um dos primeiros movimentos nesse sentido é a escola “se contar” para sua comunidade, tendo como um dos principais momentos a memória de cada um de seus profissionais.

Por ter estado entre vozes que não se inscreveram nos diferentes documentos dessa trajetória, não compartilhando o que experienciaram¹², pretendo registrar no corpo do texto, além das narrativas colhidas nas entrevistas, as vozes abafadas e sussurradas que percebi pelos corredores da instituição durante o período em que convivi como professora substituta do Cap-Uerj. Nesse sentido, entendo que há forças institucionais em ação e elas se formaram ao longo do tempo.

O material que utilizei para a análise das questões discutidas neste capítulo constitui-se das narrativas de duas docentes da instituição, dos documentos de arquivos da UERJ e da Internet e dos artigos de José Gondra (1993, 2000), pesquisador que investigou a trajetória do CAP-UERJ trazendo à tona informações pertinentes e polêmicas.

As docentes entrevistadas para este capítulo ingressaram na escola há mais de 20 anos. A professora Leila Menezes entrou em 1978, envolvendo-se com cargos de chefia e com as questões institucionais do Colégio, enquanto a professora Olga Guimarães ingressou em 1985 e esteve mais voltada para as práticas alfabetizadoras dentro da escola.

2.1-NARRATIVA: MEMÓRIA E ESQUECIMENTO

Durante o caminhar desta pesquisa precisei fazer escolhas, decisões essas nem sempre fáceis, mas necessárias. Procurei cruzar os dados colhidos através dos documentos e artigos de José Gondra com as narrativas

¹² KRAMER faz uma distinção baseada em BENJAMIN acerca do termo experiência que supponho ser relevante para a compreensão do texto. (...) na experiência, a ação é contada a um outro, lida pelo outro, compartilhada, se tornando infinita (...) enquanto na vivência, a ação se esgota no momento de sua realização (por isso é finita) (KRAMER, 2001, p.113).

das professoras Leila e Olga e, com isso, reconstituir aspectos relativos à fundação e trajetória desta instituição, apoiando-me no potencial dos relatos na constituição de uma memória desses fatos.

Trabalhar com a memória através das narrativas me faz ficar atenta ao fato de ela estar ligada às “escolhas individuais, porém dentro de um determinado contexto sócio cultural de uma determinada circunstância coletiva” (PRADO e SOLIGRO, 2005, p.55).

Abordo, neste capítulo, a memória como fator relevante para trazer à tona algumas características da trajetória do CAP-Uerj e da implementação das classes de alfabetização. Compreendendo um pouco do percurso do colégio e assim contextualizando as práticas alfabetizadoras narradas pelas professoras, trago para a discussão a memória coletiva, a seletividade e o esquecimento, aspectos estes presentes nas entrevistas coletadas. A narrativa entra como uma possibilidade de construção e reconstrução de um acontecimento, além de proporcionar também a propagação do fato narrado.

As memórias de um fato ocorrido são sustentadas por construções coletivas, todos somos atores sociais, portanto interferimos na formação dessa memória e somos tocados por outras vozes que perpassam a nossa narrativa. Esta, por sua vez, constitui-se tendo em vista o contexto sócio-cultural no qual estamos inseridos, pois adquirimos e compartilhamos padrões sociais de uma determinada época (SANTOS, 2003). A memória é um conceito abordado por diferentes áreas, umas o fizeram mais recentemente, outras já trabalham com ela há séculos, como a filosofia. Na atualidade, é difícil abordar a memória social ou coletiva sem mencionar Maurice Halbwachs.

Ele nasceu em 11 de março de 1877, em uma família alsaciana de intelectuais e de orientação socialista radical. Sua morte, por exaustão e fome no campo de concentração de Bunchewald em 16 de março de 1945, deve ser compreendida se considerarmos sua trajetória política e intelectual. Nos tempos de estudante em Paris ele integrou um grupo de socialistas e, de forma efetiva, o grupo de defensores do capitão Alfred Dreyfus (L’Affaire Dreyfus, toda história de sua prisão como espião até sua reabilitação dura

de 1894 a 1906). Nesse período (última década do século XIX), o anti-semitismo é um movimento que ganha força na França e na Europa. Intellectualmente, Halbwachs teve dois grandes mestres: Henri Bergson e Emile Durkheim. Do primeiro, Halbwachs teve como influência as formulações sobre o sistema formado pelas memória pura e memória hábito. Do segundo, recebeu a base que permitiu a aplicação empírica de muitas das suas formulações. A admiração pelo trabalho de Durkheim levou-o a abraçar as ciências sociais, devido ao posicionamento do eminente sociológico com relação aos fatos sociais e os determinantes das relações entre os sujeitos. Ele passa a trabalhar para l'Année Sociologique e produz escritos sobre "a expropriação e o preço dos terrenos em Paris (1880-1900)" que inspirou uma publicação sobre a especulação feita pelo partido socialista. Em 1910, ele foi lecionar em Berlim e se dedicou ao estudo da economia política e do marxismo, porém meses depois foi expulso daquele país. Regressou à Paris e em 1913 defendeu sua tese intitulada *A classe operária e os níveis de vida*. Em 1914, eclode a I Grande Guerra Mundial, mas Halbwachs não pôde servir devido a uma forte miopia. Ao terminar o conflito ele foi lecionar na Universidade de Caen e depois na de Estrasburgo, onde permanece até 1935, ao lado de Lucien Febvre e Marc Bloch e contribui com a difusão da obra de Marx Weber na França. Em 1935 assumiu uma cátedra em Sorbone. Em 1939 redigiu um ensaio acerca da memória coletiva dos músicos, no qual focava que a reprodução das notas e acordes musicais só era possível porque os músicos carregavam “consigo padrões adquiridos socialmente que os permite decodificar tempos e ritmos das melodias.” Trazendo para a discussão sua visão de que o significado das representações sociais está associado as práticas coletivas (SANTOS, 2003, p. 40). Nesses anos de 1930, havia uma forte corrente a favor das políticas eugênicas, o que acirrou o posicionamento político e ideológico de Halbwachs. A eclosão da II Grande Guerra Mundial trouxe a ocupação da França pelos alemães e a constituição do governo de Vichy, o que tornou o clima de perseguição mais intenso. No entanto, Halbwachs continuou a defender seu ponto de vista diante da perseguição feita a seus colegas judeus na Universidade, enviando cartas e fazendo intervenções nas

instâncias superiores. O assassinato de seu sogro (um ativista político) e de sua sogra, levou-o a reclamar um inquérito oficial. Porém, em 23 de julho de 1944, alguns meses depois de ter sido nomeado professor do Collège de France, ele é preso sob a acusação de dar asilo a seu filho Pierre, membro da resistência francesa. Halbwachs ainda consegue reter os policiais a tempo de permitir a fuga de sua esposa. Segundo Canguilhem (1945), sabe-se que em Buchenwald ele deu apoio emocional aos seus camaradas e ministrou algumas conferências sobre Marx. Sob essa perspectiva, parece que Halbwachs foi assassinado "porque estava envolvido em um empreendimento científico que, como escreveu Pierre Bourdieu 'colocou as armas da razão a serviço das condições da generosidade', e porque simplesmente praticou uma sociologia tendo como ambição a tolerância e a emancipação" (MONTLIBERT, 2006, p. 11).¹³

Myriam Santos discute a memória coletiva a partir da teoria de Maurice Halbwachs. Ele nos diz “que lembranças do passado precisam ser pensadas a partir de quadros sociais que antecedem os indivíduos” (SANTOS, 2003, p.44). Ainda citando Halbwachs, Myriam Santos fundamenta sua discussão articulando a memória individual/coletiva ao quadro social vivenciado. Precisa-se conhecer de que lugar essas narrativas partem, que fatores estão ao seu redor, pois, segundo ele, esses pontos têm grande influência nas representações que acabam por desencadear as práticas coletivas. Mais contemporaneamente, a memória tem sido discutida no contexto da

¹³ Texto base MONTELIBERT, C. de. *Une histoire que fait l'histoire: la mort de Maurice Halbwachs à Buchenwald*. Disponível em: <<http://www.raisonsdagir.org/cdm11.pdf>>; acessado em 23/11/2006.

Para saber mais:

SANTOS, Miriam Sepúlveda dos. *Memória coletiva e teoria social*. São Paulo: editora Annablume, 2003.

KARADY V. Les professeurs de la République ; le marché scolaire, les réformes universitaires et les transformations de la fonction professorale à la fin du XIXème siècle. *Actes Recherche Sciences Sociales*. 1983, n° 47-48, p. 90-113.

CANGUILHEM G. Maurice Halbwachs (1877-1945). *Mélanges*, 1945, tome V.

BOURDIEU P. L'assassinat de Maurice Halbwachs. *Visages de la Résistance*. 1987, n°16, p161-168.

DOUGLAS, Mary. Maurice Halbwachs, 1877-1945. *In the active voice*. London; Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982. Este texto foi publicado como Introdução à edição norte-americana da obra de Halbwachs *Memória Coletiva*. DOUGLAS, Mary. Introduction. In: HALBWACHS, Maurice. *Collective memory*. New York: Harper and Row, 1980.

preservação e da importância do patrimônio, frente ao medo do esquecimento.

Outro teórico que retoma Halbwachs é Michael Pollak (1989,1992), que vê em seus escritos a percepção de que a memória é seletiva, pois, intencionalmente ou não, o narrador escolhe quais pontos irá abordar e privilegiar ao contar a história, procurando conciliar a memória coletiva e individual de modo que ambas caminhem com uma certa “coerência” para o narrador. A memória individual precisa da memória coletiva para estabelecer um diálogo:

[...] para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre elas e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum (HALBWACHS, 1968 apud POLLAK, 1989, p.1-2).

A crítica estabelecida por Pollak a Halbwachs diz respeito a forma como este trata a memória coletiva, a qual vê como uma memória afetiva, não discutindo o aspecto “dominador” de uma memória nacional. Vale ressaltar que essa discussão não foi estabelecida por Halbwachs não se tornando foco de análise em suas investigações. Aliás, o próprio Halbwachs trabalha com uma noção de memória coletiva que, na sua relação com a memória individual, abre para uma grande variedade de memórias. Porém estabelece uma nítida distinção entre a memória coletiva e a memória histórica “que supõe a reconstrução dos dados fornecidos pelo presente da vida social e projetada no passado reinventado” (DUVIGNAUD, 2004, p.15). Uma das formas de se pensar tal distinção é pela percepção dos fatos. Alguns teóricos (FENTRESS E WICKHAM,1992, CANDAU, 1996) ressaltam que para a memória não há tanta relevância se um determinado fato é comprovado historicamente; a ela interessa como o acontecimento se perpetua no tempo e consolida identidades e representações coletivas. Halbwachs optou por seguir um outro caminho. Ele procura fundar uma sociologia da memória, tendo como base uma análise das classes sociais e delineando

a aventura pessoal da memória, a sucessão dos eventos individuais, da qual resultam mudanças que se produzem em

nossas relações com os grupos com os quais estamos misturados e relações que se estabelecem entre esses grupos (DUVIGNAUD, 2004, p.15).

Pollak, por sua vez, faz um outro percurso e parte para a compreensão da memória coletiva sobre um outro prisma, aquele das memórias dominadas por uma memória nacional. Para embasar essa discussão o autor cita os ganhos que os pesquisadores vêm alcançando com a história oral delineando *memórias subterrâneas*, que são excluídas da memória oficial e que se opõem, muitas vezes, à memória nacional. Acentuando “o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional”, Pollack mostra que as memórias proibidas/clandestinas “prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados” (POLLAK, 1989, p.2). E, nesse momento, o “grupo minoritário” ganha vez e voz para publicizar suas memórias, podendo passar de memória clandestina para memória nacional.

Podemos perceber que, nesse sentido, como a memória é objeto de disputa. Um exemplo é a questão da ocupação nazista na França. Tanto Namer quanto outros pesquisadores mostram que o "esquecimento" de que houve colaboracionistas é um dos elementos de um projeto de disputa pela memória social francesa: a memória da ocupação durante a 2ª Grande Guerra; as denúncias; o colaboracionismo que tanto tentam apagar só mostram que "o passado não passa." (CANDAUI, 1996, p. 75).

Não pretendo aprofundar o conceito ou trabalhar com a memória nacional, mas apenas destacar esta relação entre memórias dominadas e dominantes, que funciona para situar aquelas que se constroem nas narrativas das professoras, conforme o lugar social por elas ocupado.

Le Goff (1996) nos fala que a memória coletiva deveria contribuir para a libertação do grupo a que pertence e não servir para dominar e manipular os homens. Afinal, como bom historiador, ele nos diz que a memória procura salvar o passado, para que nos possa ser útil nos momentos presente e futuro. Mas, para isso, é preciso que os grupos minoritários tenham espaços

para compartilhar as suas memórias e partilhar suas lembranças com as dos grupos majoritários.

Outros dois elementos constitutivos do trabalho das memórias, e que são estreitamente ligados, são o esquecimento e o trabalho de seleção.

De acordo com alguns teóricos, no campo da memória social, o esquecimento e o silêncio podem ser vistos como procedimentos intencionais, quando ligados a eventos sociais traumáticos, por exemplo.

Os estudos de Gérard Namer empreendidos no Instituto de História do Tempo Presente, referentes à memória dos refugiados/sobreviventes dos campos de concentração mostra a existência de uma memória "impossível de esquecer mas impossível de se comunicar". Entendida como uma experiência crucial, tais lembranças são difíceis, mas são objeto de disputa: ao mesmo tempo que os sobreviventes querem pensar somente no presente e no futuro (e esquecer as experiências terríveis que viveram nos campos de concentração) é necessário que a memórias desses horrores seja construída como memória social, pública, para aqueles que não viveram aquelas experiências.

Huysen vai falar sobre a monumentalização do Holocausto, que transformou esse evento em "cifra para o século XX como um todo e para a falência do projeto iluminista" (2000, p. 12). Nesse sentido, houve um processo que transformou este evento em metáfora de outros eventos históricos particulares. (Idem, p. 13). Grupos espalhados por Israel, Alemanha, Estados Unidos e Europa vem construindo novos museus e monumentos na tentativa de "imortalizar" esse período na mente da sociedade atual e futura.

No mesmo sentido, Janice Theodoro (1998) e Pollak (1989, 1992) abordam a questão do esquecimento como uma forma de o sujeito "escapar" de períodos, os quais não foram agradáveis e portanto não querem ser lembrados. Momentos marcantes na história que são pouco comentados tanto pelas pessoas que viveram essa situação como por seus familiares e amigos e pela sociedade de um modo geral. Nesse sentido, o esquecimento é um processo seletivo. No caso do holocausto, citado por Pollack, há um esquecimento provocado pelo trauma da vivência no campo de concentração

efetuado por aqueles que sobreviveram a essa experiência. No caso de Janice Theodoro, o esquecimento é abordado em relação à memória nacional e constrói-se a partir da problemática do patrimônio cultural e de uma educação para a população compreender a real importância da conservação do conjunto histórico, arquitetônico, por exemplo por parte de um segmento da população que têm suas “memórias” ligadas a um passado marcado pela escravidão, pela pobreza ou pela exclusão.

A incorporação da memória, no Brasil e em países pobres como o nosso, resulta mais da possibilidade de sonhar do que da avaliação real das dificuldades enfrentadas ao longo da vida. As perdas nem sempre puderam ser trabalhadas e, assim, permanecem mergulhadas mais no esquecimento do que na memória (THEODORO, 1998, p.68).

Os pesquisadores acreditam que à medida que determinadas lembranças são dolorosas, os narradores optam, pelo que indicam os estudos, por conscientemente esquecê-las.

Janice Theodoro nos afirma que “grande parte da memória histórica corresponde a ausências, perdas, exclusões, a tudo que não foi registrado por não fazer parte da narrativa histórica nacional” (1998, p. 61) e, muitas vezes é no silenciamento que se faz a história.

Ecléa Bosi (2004) também trabalha com a idéia de que “a memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo” (2004, p.31). Com grande experiência em relatos orais, ela mostra a importância dos testemunhos vivos para a reconstrução dos eventos recentes. Nesse sentido, ela ressalta que parece haver “uma narrativa coletiva privilegiada no interior de um mito ou de uma ideologia” (idem, p.17). A relação entre narrativa e memória data dos tempos da tradição oral, quando a escrita era privilégio de poucos e os eventos e o mundo eram contados através de canções e histórias que eram compartilhadas pelos grupos.

No âmbito do social e institucional o trabalho de seleção dos fatos e eventos é operado tendo em vista o grupo e/ou instituição e o que se deseja que permaneça. Como nos diz Douglas

[...] Quando observamos mais de perto a construção do passado, verificamos que o processo tem muito pouco a ver com o passado e tudo a ver com o presente. As instituições criam lugares sombreados no qual nada pode ser visto e nenhuma pergunta pode ser feita. Elas fazem com que outras áreas exibam detalhes muito bem discriminados, minuciosamente examinados e ordenados. [...]" (1996, p. 75).

As observações de Douglas referem-se à memória pública, e mostram que no processo de construção dessa memória alguns acontecimentos são guardados e outros rejeitados. No entanto, esse material rejeitado não se perde; sobrevive nos subterrâneos e pode emergir quando encontrar ambiente propício.

Segundo Hinchman e Hinchman, a narrativa é “um recurso de interpretação do mundo que nos cerca, uma forma de mediação entre o indivíduo e o mundo por evocar ou simplesmente criar ordem e significado” (HINCHMAN e HINCHMAN 1997, apud FERREIRA, 2005, p.107).

O ato narrativo é composto por dois aspectos primordiais: a seqüência dos eventos e a valorização de determinados acontecimentos narrados, a possibilidade de se seguir diferentes caminhos, já que muitas percursos se entrelaçam mesclando as partes ao todo, é uma das vantagens da pesquisa narrativa. “Os acontecimentos narrados de uma história tomam do todo os seus significados. Porém, o todo narrado é algo que se constrói a partir das partes escolhidas” (PRADO e SOLIGRO, 2005 p.50).

Essa trajetória contada através das narrativas, que privilegia os fatos marcantes dessas professoras, segue o caminho por elas escolhido. No entanto, procuro mesclar às suas falas alguns dados relevantes para a compreensão dessa instituição.

2.2-A FUNDAÇÃO E O FUNDADOR: O CAP-UERJ TEM UM “PAI”

Início com a fala da Professora Leila, que vê esse percurso de existência como um ciclo marcado por grandes acontecimentos que ocorrem de 10 em 10 anos.¹⁴

(...) é interessante a gente falar da história do colégio porque a história tem um ciclo, eu considero, pesquisando essa história, um ciclo de 10 anos. É coincidência pura mais de 10 em 10 anos o colégio sofre uma grande mudança. Então ele foi criado em 1957(...) (Professora Leila, 20/07/2006).

Assim como os demais colégios de aplicação das universidades o CAP-UERJ é pensado e idealizado na perspectiva escolanovista. Os responsáveis por esse movimento buscavam uma identidade brasileira e acreditavam que a educação era fundamental para a reconstrução nacional. Os escolanovistas advogavam, também, a necessidade do estabelecimento de leis que regessem o sistema educacional brasileiro e chegaram a pensar em uma Lei de Diretrizes da Educação. Eles, então, elaboraram o manifesto dos pioneiros da educação nova¹⁵, no qual estavam presentes seus ideais e tendo como foco central a idéia de que o educador precisava ter consciência dos fins e meios para realizar um projeto educacional, assumindo, assim, um novo papel, em que se estabelecesse o gosto pela crítica, pelo debate e se percebesse a necessidade de uma formação continuada.

Uma das bandeiras defendidas pelos escolanovistas foi a formação integral do aluno através de uma escola pública de qualidade, onde a criança seria o centro de todo o processo educacional, sendo respeitada em seus interesses e em sua evolução intelectual, podendo experimentar os resultados a serem alcançados e não recebê-los prontos.

¹⁴ Durante a mudança do colégio do Morro do Turano para a Uerj, no Campus Maracanã, que ocorreu no ano de 1994 e perdurou até 1997, a professora Leila exercia o cargo de Diretora Adjunta da Escola.

¹⁵ Em 1932 o Manifesto dos pioneiros da educação nova foi assinado por 26 pessoas, entre elas destaque: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Cecília Meirelles, Paschoal Lemme, entre outros. Em 1959, temos o Manifesto dos educadores mais uma vez convocados que teve a participação de 189 educadores, os citados anteriormente, além de Darci Ribeiro, Sérgio Buarque de Holanda, César Lattes, entre outros.

Como afirma José Gondra (2000), foi com esses ideais que os colégios de aplicação chegaram ao Brasil. Eles almejavam a reordenação e um novo caminho para os padrões didáticos e pedagógicos na tentativa de reorganizar as escolas. Com o objetivo principal de serem um espaço de experimentação, onde se aprende a fazer fazendo, emergem no bojo do grande otimismo pedagógico¹⁶ presente na época. Acreditando nesses ideais e disposto a lutar por eles, o professor Fernando Rodrigues da Silveira idealizou e fundou o colégio de aplicação.¹⁷

Ele [Fernando Rodrigues da Silveira] sempre se preocupou, (...) teve um contato bastante estreito com aquele grupo de Anísio Teixeira. Então ele circulava nessa roda de grandes educadores, que pensavam uma educação de vanguarda, de qualidade, uma educação pública séria, então ele trabalhava sempre com os preceitos desse grupo do Anísio Teixeira (Professora Leila, 20/07/ 2006).

Nesse contexto surgiu o colégio de Aplicação da UERJ, que “funcionava no mesmo prédio da faculdade de educação na Haddock Lobo, onde era a antiga faculdade” [Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras] (Leila Menezes, 20/07/2006).

Segundo Gondra (2000), na tentativa de ampliar a abordagem acadêmica e remodelar “os aspectos escolares e de formação de professores, as faculdades de filosofia federais (...) ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática” (Decreto-lei nº 9.053/46, art. 1º). O primeiro ginásio a ser criado foi o CAp-UFRJ, em maio de 1948. Quase dez anos depois, em abril de 1957, nasceu o colégio de aplicação da UERJ, denominado, à época, Ginásio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do

¹⁶ Segundo Nagle o otimismo pedagógico consiste na “crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo e que [...] determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo)” (2001, p. 134).

¹⁷ Essa afirmação esteve presente nas conversas que tive com uma das professoras, o qual era considerado, por ela, amigo pessoal de Anísio Teixeira.

Distrito Federal¹⁸, abrangendo, o ensino das últimas quatro séries do que hoje denominamos Ensino Fundamental. A partir do ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4.024 é promulgada, após aproximadamente 13 anos de discussão sobre o corpo do texto. Nesse mesmo ano, o CAP-UERJ incorpora o Ensino Médio, fato de grande importância para a instituição, pois com este procedimento obtém-se a permissão definitiva para o funcionamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e ocorre a troca da denominação Ginásio de Aplicação por Colégio de Aplicação.

A criação do CAP-UERJ visava atender às exigências estabelecidas na legislação educacional por meio do decreto-lei já citado, sob pena de perder os atributos de seu curso de formação de professores. A idéia de testar as metodologias estudadas como laboratório e centro de pesquisas pedagógicas era marcante, sendo o colégio de aplicação destinado aos alunos de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Além disso, buscava também dar um estatuto de cientificidade e de pesquisa à prática docente. Assim, o sistema nacional de educação e os colégios de aplicação funcionavam juntos no processo ideológico da época.

O primeiro visava ao estabelecimento da nação moderna capitalista que só se tornaria viável através de um processo de unificação da língua, valores e conceitos, em outras palavras, através de um violento e, por vezes, bárbaro processo de aculturação dos considerados “sem cultura”. Os últimos funcionariam como centros de formação de pensamento, de pessoal e de método de trabalho para garantir o sucesso do novo modelo econômico-político-cultural (GONDRA, 1993, p.52).

¹⁸ A mudança de denominações da atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro deve ser vista no contexto de mudanças geo-políticas. Sua denominação, em 1950, era Universidade do Distrito Federal (UDF), já que o Rio de Janeiro era capital do país. Com a mudança da capital para Brasília, em 1960, seu nome foi alterado para Universidade do Rio de Janeiro (URJ). No ano seguinte, a cidade passou a denominar-se Guanabara, constituindo o único caso de uma cidade-estado. A URJ passou a ser Universidade do Estado da Guanabara (UEG). Em 1974, ocorreu a fusão dos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara, levando a instituição a mudar seu nome novamente, agora para Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), denominação que mantém até a presente data. Embora referindo-me a fatos passados, optei por adotar a sua denominação atual – UERJ quando esta universidade era denominada UDF, URJ ou UEG. Dados retirados da página oficial da UERJ na Internet (www.uerj.br).

Em sua narrativa, a professora Leila destaca a figura do professor Fernando Rodrigues da Silveira como um cidadão preocupado com a instituição pública e com a proliferação cultural, como nos aponta seu relato,

Eu estou me voltando para este aprofundamento, estou fazendo contatos com a família, infelizmente eu não o conheci pessoalmente, quando eu entrei pro CAP ele já havia falecido, mas dentro da história da educação ele foi uma pessoa bastante interessante, apesar de ser oriundo da Biologia. (...)ele tinha um amor pelo colégio, isso daí todas as pessoas que participaram da criação, com quem eu tenho contato(...) falam, falam muito do extremo carinho, o colégio para ele foi um filho mesmo, que ele foi gestando, que ele tinha uma atenção toda especial. E o nome dele dentro da área de educação, eu acho que isso cabe aqui colocar, o Município do Rio de Janeiro também tem uma escola com o nome dele. É uma forma de mostrar que ele tinha uma projeção dentro da discussão toda de educação, no município pelo menos (Professora Leila, 20/07/2006).

Segundo a professora Leila a importância e a figura do Professor Fernando Rodrigues da Silveira é guardada, com carinho, pelos funcionários mais antigos da escola que se orgulham em terem tido o professor como fundador dessa instituição. Com o objetivo de reconhecer publicamente o prestígio de Fernando Rodrigues, após seu falecimento, o Colégio de Aplicação passou a se chamar Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.¹⁹

A imagem de mestre inovador do professor Fernando Rodrigues da Silveira está inscrita na memória daqueles que tiveram o privilégio de desfrutar da sua convivência e dos seus ensinamentos, mas, acima de tudo, o seu legado está efetivado, pintado com cores fortes, na ousadia do fazer de todos aqueles que, ao longo de décadas, vêm escrevendo a história do Instituto de Aplicação, que tem no seu patrono o exemplo de dignidade e de compromisso com a educação pública (MENEZES, 200?, informativo institucional).

A seqüência da narrativa da professora Leila segue o ciclo de 10 anos estabelecido por ela; portanto é o modo como narra que dá o tom das

¹⁹ Sendo hoje chamado Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, a partir do processo 4056/DAA/97, aprovado pelo CSEP em novembro de 1997 em resolução nº 005/01.

reminiscências (PRADO e SOLIGRO, 2005). Para ela a memória da escola está fortemente marcada pelos acontecimentos descritos. Seguimos, então, para a próxima década.

(...) em 1967 o então diretor o professor Fernando Sgarbi Lima desvincula o colégio da faculdade de educação, ele passa a ser um colégio de aplicação da universidade, não mais apenas para a formação de licenciandos e o colégio ganha um prédio emprestado que era a antiga faculdade de enfermagem. Então ele sobe para o Morro do Turano, Barão de Itapagipe nº311 e aí ele se constitui dentro da estrutura da UEG, na época, numa unidade especial junto com o Hospital Pedro Ernesto, unidades especiais eram o Hospital Pedro Ernesto e CAp, ligados diretamente ao Gabinete do Reitor e aí ele passa a ser campo de estágio da enfermagem, da medicina e de história (...) (Professora Leila, 20/07/ 2006).

A partir do início da década de 1970, a instituição passou a formar profissionais aptos à formação de docentes para os cursos clássico e científico²⁰. Em 1971, a LDB sofreu várias alterações em seu texto pela Lei 5.692. Dentre elas tornou-se obrigatório o período de 08 anos de escolaridade para o ensino primário e ginásial, além de estabelecer a fusão desses dois segmentos, denominados, hoje, Ensino Fundamental.

Entramos, então, nas décadas de 1977 e 1987. No período de 1977 a escola passou a abraçar toda a Educação Fundamental, mas a Classe de Alfabetização só começou a fazer parte da história desta instituição a partir de 1987. Neste ano iniciava-se uma única turma de alfabetização criada em caráter experimental. Essa primeira turma ingressou na escola por meio de sorteio, como a professora nos explica.

(...) em 1977 por força da LDB, o colégio teve que criar (...) o ensino fundamental todo, porque aí já era Ensino Fundamental e Médio, então ele cria de 1ª a 4ª série, ocupando o prédio da Haddock Lobo (...) ela [Uerj] muda para o campus Maracanã e o prédio estava vazio, então o colégio ocupou. Ficaram de 1ª a 4ª série na Haddock Lobo e de 5ª em diante na Barão de Itapagipe. Aí chega 1987 se cria a turma de CA e neste momento deixa de ser o ingresso por prova. O ingresso era por prova inclusive na 1ª série e passa a ser por sorteio, na CA.

²⁰ Essa divisão do Ensino Médio em clássico e científico perdurou até 1971, sendo alterada pela lei 5.692/71. O Ensino Médio Clássico voltava-se aos alunos que pretendiam seguir carreira na área das ciências humanas como Letras, Direito, Sociologia e áreas afins. Enquanto o Científico voltava-se para os estudantes que pretendiam seguir carreira na área das ciências exatas e biológicas como Engenharia, Medicina, Física, Biologia, entre outras. (www.uerj.br)

Então em 87 passa a ser sorteio e a 5ª continua com a prova, como continua até hoje (...) (Professora Leila, 20/07/ 2006).

O ingresso, nessa instituição, acontece, atualmente, em dois períodos: na Classe de Alfabetização (CA) e na 5ª série. A entrada para a CA ocorre por sorteio, aberto ao público, com o objetivo de preencher 60 vagas; na 5ª série, acontece mediante concurso público com o intuito de preencher outras 60 vagas. Em ambos os casos, 50% das vagas são destinadas a funcionários da UERJ. A professora Leila fala um pouco sobre essa reserva de vagas, que era feita antes de a Universidade ser estatizada, através dos acordos coletivos de trabalho, e que continua até hoje.

(...) Então por isso essa divisão [ao se referir aos acordos trabalhistas], essa reserva para filhos de funcionários, entendendo filhos de funcionários como um todo. Então, você divide 10, 10 e 10, são 30 vagas. Dez vagas para os funcionários técnicos administrativos, dez vagas para os funcionários docentes e dez vagas para os funcionários do Hospital Pedro Ernesto (Professora Leila, 20/07/2006).

Durante a coleta das narrativas não emergiram aspectos referentes a visão alfabetizadora do colégio durante o período de 1987 até os nossos dias. As entrevistas se detiveram em focalizar o momento atual e, no caso da professora Olga, trazer um pouco dessa angústia ao perceber aquilo que estava sendo trabalhado, no momento da incorporação da classe de alfabetização. A escola não dava mais conta de alfabetizar esses alunos e alunas que ingressavam na instituição, conforme veremos no Capítulo 4, *Narrativas: saberes e fazeres das professoras*.

Hoje, podemos afirmar que a prática alfabetizadora realizada na escola é reconhecida e valorizada socialmente. O Instituto de Aplicação foi eleito o 4º colégio público do Rio de Janeiro com melhor desempenho no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)²¹, segundo os dados fornecidos pelo MEC (Ministério da Educação), em 2006, e publicizado pelo jornal O Globo on-line em 09/02/06. A procura por uma vaga nas classes iniciais de alfabetização vem sendo bastante significativa, o que pôde ser constatado

²¹ O Enem é um sistema de avaliação nacional com periodicidade anual. Tendo em 2005 mais de três milhões de alunos inscritos. A partir de 2006 foi permitida a participação de alunos concluintes, além dos que já concluíram o Ensino Médio.

através do sorteio realizado em janeiro de 2005, no qual se obteve uma média de dezesseis a dezessete candidatos por vaga (999 inscritos para o sorteio).

Na década de 1997 o CAP-Uerj sofre duas grandes alterações, a primeira foi a

(...) transformação do Colégio em Instituto. O que abre pra gente, a partir do ano que vem, (...) [a possibilidade de] oferecer disciplinas eletivas para o Ensino Superior. Então o colégio hoje passou a ser instituto de aplicação porque ele está atendendo ao ensino fundamental, médio e superior. Foi a grande mudança de 97.(...) Ele ampliou as suas funções desde que ele passou a ser campo de estágio da Universidade. É evidente que amplia muito, a gente tem hoje projetos de várias unidades aqui dentro do colégio (...) ampliou, mas nunca deixou de ser o campo de estágio principal da Faculdade de Educação, os professores de prática de ensino em sua maioria são professores do CAP. O que o Professor Fernando Rodrigues falava era que os professores têm que dar aulas demonstração por isso ele exigia que o professor de prática fosse daqui para que os licenciandos pudessem ver na prática o que era discutido na teoria, só que o número de alunos ampliou enormemente. E, hoje não só o professor de prática recebe o licenciando como todos os outros professores também recebem. Eles passam a ser orientadores desses licenciandos e o professor de prática supervisiona todo o trabalho dentro do colégio. A gente recebe em média 700 licenciandos por período. Então ele continua tendo essa vocação principal, mas outros projetos também estão sendo desenvolvidos aqui dentro de outras unidades. E, aí a relação das unidades é uma coisa muito interessante que foi criado também na gestão da professora Lená, ela criou o programa de iniciação científica Júnior, que trabalha com os próprios alunos do colégio, as unidades têm bolsistas do Ensino Médio que trabalham, então a gente tem bolsista atuando na medicina, na odontologia, na física, na história, os professores pesquisadores apresentam o projeto e eles se inscrevem como na iniciação científica. A pesquisa nasce na própria escola. É uma relação interessante com todas as unidades (Professora Leila, 20/07/2006).

Essa fala nos aponta para uma postura de educação voltada para a formação de jovens pesquisadores onde “a pesquisa nasce na própria escola”, uma perspectiva educacional mais crítica e participativa, em que os alunos e alunas podem exercer ao mesmo tempo o papel de estudante e pesquisador, podendo também aliar sua base teórica às questões práticas da área de seu interesse.

A segunda alteração foi a conquista de um novo espaço físico, como nos fala a professora Leila

(...) ainda em 97 nós tivemos mesmo que pequeno, apertado, mais uma sede²². Eu costumo dizer que o colégio sempre teve um espírito cigano, de estar ocupando espaços que nunca eram espaços efetivamente do colégio. Então, em 97, a gente ganha a sede. Só mudamos em 98, mas a compra desse espaço que hoje nós ocupamos foi efetivada em 97. Agora esperamos 2007 para ver o que acontecerá... [referindo-se aos ciclos de mudança a cada 10 anos] (Professora Leila, 20/07/2006).

Com a entrevista da professora Leila fiquei com a idéia de que a mudança do CAp para a sua sede, na Rua Santa Alexandrina, foi a melhor opção que a escola poderia ter tomado, já que as crianças/adolescentes, segundo a professora Leila, estavam se dispersando no meio daquela Uerj tão grande, não sendo possível um controle mínimo de entrada e saída dos alunos. Em sua fala, a professora Leila não traz, em nenhum momento, a situação da CA à 4ª série, mas fala com alegria e, diria, com certo alívio sobre a sede conquistada.

No entanto, me surpreendi com a narrativa de uma professora que está com as turmas de 1ª e CA praticamente desde que entrou no colégio há 21 anos, pois aguardava a reafirmação do que a professora Leila havia dito e, o que ocorreu não foi isto, e sim uma ampliação do meu olhar sobre a mesma questão, pois as duas professoras viveram essas mudanças de modos diferenciados.

Acredito que essa mudança (Morro do Turano para a Uerj) tenha gerado muita angústia aos professores, de um modo geral, e em especial aos que ocupavam cargo de chefia dentro do colégio.

Durante sua narrativa, a professora Olga se deteve mais sobre o que a escola deixou de oferecer aos alunos durante esse período e o que perdeu ao mudar para a sede. No seu relato não consegui registrar um fato que demonstrasse alguma vantagem nessa mudança de espaço. No entanto, percebi, em vários momentos, a tristeza e a nostalgia de tempos nos quais as crianças possuíam um espaço onde o brincar ocupava um lugar privilegiado dentro dessa escola.

²² Hoje o colégio está locado na Rua Santa Alexandrina n° 288.

A professora começa sua fala justificando que a escola de 5ª série ao Ensino Médio precisava de um espaço mais apropriado para funcionar, explicando que quando

houve a mudança drástica do pessoal de 5ª série em diante que estudava no CAp da Barão de Itapagipe que era no Morro do Turano, (...) foi um sofrimento grande, porque as crianças pequenas ficavam misturadas com os grandes. Aquela Uerj enorme, aquelas rampas, toda uma questão (Professora Olga, 25/07/ 2006).

Durante um período a escola se dividiu em dois espaços físicos distintos; da classe de alfabetização a 4ª série sendo as aulas ministradas no prédio localizado na Rua Haddock Lobo enquanto da 5ª série ao 3º ano do Ensino Médio as aulas aconteciam na Rua Barão de Itapagipe. Como a professora Olga, nos fala a mudança para a Uerj só aconteceu para o grupo de alunos que estudavam na Rua Barão de Itapagipe. Sem uma sede, esse segmento foi provisoriamente alocado no campus da Uerj, no Maracanã. Enquanto o 1º segmento do Ensino Fundamental continuava na Rua Haddock Lobo. Com a compra desse espaço na Rua Santa Alexandrina todo o colégio mudou-se para o novo endereço.

(...) Nós tínhamos o privilégio de estarmos nesse prédio da Haddock Lobo que era só pra nós. De CA a 4ª série, prédio baixinho, com uma área verde muito grande, com mangueira, abacateiro, um parquinho com areia embaixo. Um parquinho maravilhoso, com aqueles brinquedos de madeira pesada, aquela madeira boa, que depois teve que ser vendido porque aqui não comportava um parquinho daquele. Um pátio enorme onde nós realizávamos as nossas festas, os nossos projetos, fizemos chás com as avós, exposições, muitos projetos interessantes e com espaço (...) (Professora Olga, 25/07/2006).

A professora Olga deixa transparecer uma nostalgia em sua fala evocando seu “sonho de colégio”. Suas lembranças me contagiaram. Não só pela sua fala, mas também porque vivenciei, de perto, no tempo em que lá trabalhei, a falta de espaço para as crianças brincarem. Na atual sede, os brinquedos estão quebrados, não tem areia e nem jogos. O recreio acontece em um espaço de cimento, sem nenhum encanto.

Partilhando do mesmo ideal que a professora Leila, a professora Olga também gostaria de ver todo o colégio em um único espaço, mas isso,

segundo ela, não precisava significar a perda de um lugar mais apropriado para os estudantes da CA à 4ª série.

(...) com essa mudança do outro grupo para a Uerj a gente pretendia ter uma escola que conseguisse abraçar todos os alunos, todas as séries. E, infelizmente o que a gente conseguiu foi esse prédio aqui, que era um hospital. Foi todo reformado, passou por obras, mas não dá conta de tantos alunos quase 1.200 alunos se não me engano. Um prédio pequeno para tanta gente e pra laboratórios, diferentes laboratórios e para pátio, para a educação física. Não dá! Realmente não dá! Aqui o espaço tá muito ruim (...) (Professora Olga, 25/07/ 2006).

Segundo a professora Olga, algumas alternativas foram pensadas, antes de a atual sede ter sido comprada. Procurou-se, por exemplo, adquirir o prédio ao lado, que estava sendo vendido à época, e que já havia sido projetado para ser uma escola, o que permitiria a união dos dois espaços.

[Uma possibilidade] era o Instituto Lafayet. Um prédio construído para ser uma escola, um prédio belíssimo, com palmeiras, com auditório, com pátio. E, não houve uma força, nem da comunidade Uerjiana: pais, alunos, professores e nem da Reitoria, (...) para se comprar aquele prédio. E, o prédio foi vendido pro Bradesco. Bateu o martelo, né...e é até hoje (...) ali daria para juntar os dois prédios talvez até fazer uma coisa só. Porque era vizinho. Foi drástico, foi uma situação bem penosa, né, a nossa mudança pra cá também foi penosa, a gente perdeu muita coisa, perdeu tudo que a gente tinha de bom. A gente continua com os projetos, mas sem espaço (Professora Olga, 25/07/ 2006).

Uma outra alternativa pensada e discutida na época foi “fazer uma obra naquele espaço [da rua Hadocck Lobo] para trazer os outros alunos”. No entanto, segundo a professora Olga, tal idéia não vingou e decidiu-se por se comprar o prédio na Rua Santa Alexandrina. Para receber o colégio, porém, o prédio precisou ser reformado e adequado ao funcionamento de uma escola, já que havia sido construído para abrigar um hospital. Na fala abaixo, a professora nos relata as dificuldades enfrentadas nesse novo espaço:

Um prédio onde o bloco A não tem um elevador e tem 5 andares, quer dizer, se uma criança quebra a perna ou uma criança portadora de alguma necessidade especial, se precisar ter aula no 5ª andar como é que se faz? A gente não tem muito

por onde fugir, não tem infra-estrutura, não tem uma rampa e aqui [se referindo ao Bloco B] a gente tem o elevador mas só de brincadeira, porque o elevador funcionou dois, três anos e deu cupim, tá parado até hoje. Então professora grávida que precisa ficar no primeiro andar teve que trocar de sala para não precisar subir 5 andares, tudo por falta de elevador. Quer dizer é o mínimo né, o mínimo que a gente pensa de infra-estrutura.(...) A gente perdeu aquele sonho de escola e veio parar aqui, nas salas bem menores também. As salas eram muito amplas, muito claras também. E, é isso foi uma pena, foi uma pena...(Professora Olga, 25/07/2006).

A questão de infra-estrutura é um fator importante, e questões simples de serem resolvidas, viram um grande problema. Como a professora Olga nos fala: “uma criança quebra a perna ou uma criança portadora de alguma necessidade especial, se precisar ter aula no 5º andar como é que se faz? A gente não tem muito por onde fugir”. Por não possuir rampas nem elevadores, a única alternativa, no momento, é a troca de sala.

Os espaços disponíveis para a realização dos projetos e de algumas outras atividades acabaram por dificultar as práticas docentes. A infra-estrutura que as professoras de CA a 4ª série possuíam no espaço da Haddock Lobo era bastante privilegiada, segundo a narrativa da professora Olga, sendo o pátio bastante espaçoso o que beneficiava a realização dos eventos. Com a mudança, acredito que tenha se tornado difícil os projetos manterem a mesma grandiosidade de outrora, em parte devido a falta de um lugar adequado para suas realizações.

A escola chegou a adquirir um outro espaço, para ampliar as instalações, mas parece que até o momento nada foi feito com o novo ambiente.

Houve a compra de uma casa lá nos fundos, mas que está lá sem uso, porque não se tem verba para construir. Fizemos grandes planos de se construir uma grande biblioteca, ou aumentar o pátio para a educação física. Tivemos, assim muitas idéias, mas nada foi pra frente, tá lá o buraco, na verdade, o espaço sem uso, com mau uso, o espaço mal usado realmente, as crianças praticamente nem brincam lá, cheio de carteira, de móveis velhos, não dá! Eu acho que a gente perdeu um grande espaço [se referindo ao prédio da Haddock Lobo] (Professora Olga, 25/07/2006).

É interessante perceber que a professora Leila na época da mudança da escola do Morro do Turano para o Campus do Maracanã, exercia o cargo de Diretora Adjunta da Escola. Viveu essa experiência, como Diretora e não professora, como sua colega. Logo, ao mesmo tempo em que permanecer no Morro do Turano tornava-se inviável, devido ao agravamento da violência, alojar-se no Campus do Maracanã, também não era a melhor opção, apesar de parecer a decisão mais adequada. Espalhados por vários andares da Universidade, os professores, funcionários e alunos permaneceram lá durante 4 anos (1994 à 1998), convivendo com todas as peculiaridades de um Ensino Superior, tais como a alta circulação de jovens e adultos. Nesse ambiente também conviviam, as crianças/adolescentes de 11 a 18 anos que não podiam e nem estavam preparados para partilhar desse grau de responsabilidade e liberdade. A mudança para um outro prédio, uma sede, era a melhor opção, de acordo com a professora Leila.

Quando falamos em Colégio de Aplicação, pelo menos no nosso Estado, existe uma idéia de que tais escolas possuem uma estrutura física, um espaço que não oferece dificuldades para a realização do trabalho pedagógico. Mas, ao entrevistar as professoras pude perceber que existem questões levantadas por elas que há tanto tempo trabalham na instituição, que derrubam essa idéia de um espaço privilegiado. Entre as situações que contribuem para esse fato está a ausência de políticas públicas voltadas para a revitalização do espaço escolar. Como podemos perceber, através das falas das professoras Olga e da Leila, pouco se investe em melhorias para a estrutura do prédio. Um exemplo dado pela professora Olga é “a compra da casa lá nos fundos, mas que está lá sem uso, porque não se tem verba para construir” tem um espaço sub-utilizado e que por falta de verba acaba virando um estoque de carteiras velhas e quebradas.

Enquanto a professora Olga vivia um sonho de escola, ministrando as suas aulas em um:

(...) prédio baixinho, com uma área verde muito grande, com mangueira, abacateiro, um parquinho com areia embaixo. Um parquinho maravilhoso, com aqueles brinquedos de madeira pesada (...) Um pátio enorme onde nós realizávamos as nossas festas, os nossos projetos (...) (*Professora Olga, 25/07/2006*).

A professora Leila enfrentava uma realidade mais dura e preocupante, que demandava uma solução rápida e “definitiva” para essa situação que a cada ano se tornava mais insustentável.

Como nos diz Bosi, a grande riqueza das narrativas é a “revelação do desnível assustador de experiências vividas nos seres que compartilharam a mesma época” (2004, p.19). Assim, o evento se guarda na memória das professoras e retorna conforme a relação que constrói com o que foi vivido. À medida que a memória vai sendo contada e registrada, os seus narradores vão ganhando vida enquanto suas memórias ganham força, pois “mais que o documento unilinear, a narrativa mostra a complexidade do acontecimento” (BOSI, 2004, p.19).

A idéia de excedente de visão, que Bakhtin apresenta, e que para Brait (2006) constitui uma das grandes contribuições do pensamento bakhtiniano para uma nova relação com o objeto em Ciências Humanas, parece ser adequada para entender tal questão. Nessa noção devemos compreender como se estabelece a relação entre o eu e o outro e entre eles e um acontecimento: cada sujeito verá o que está no seu campo visual, tudo que lhe escapa é considerado por Bakhtin como excedente de visão. Sempre teremos situações, acontecimentos e peculiaridades que irão escapar dos nossos olhos. Podemos até amenizar essa diferença procurando nos colocar no lugar do outro e depois voltando ao nosso próprio lugar, mas dificilmente eliminaremos completamente essa diferença, pois para tal seria necessário fundir-se ao outro, tornando-se um único ser (BAKHTIN, 2003, p.21).

O que percebo nesse evento das narrativas são posicionamentos diferenciados, ou seja, a ausência desse movimento de “ver o mundo através de outros sistemas de valores” ou de “colocar-se no lugar do outro”, deixando que perspectivas parciais emergam nas duas falas, pois “quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos” (BAKHTIN, 2003, p.21-23). O acontecimento é rememorado em função de duas necessidades distintas, mas que não são excludentes: mudar para um novo prédio e garantir um espaço adequado para os eventos e recreios das crianças. No nível da ação, a mudança se deu e a perda do espaço não foi

compensada na lembrança da professora Olga, como pudemos verificar na fala desta professora.

O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se. (...) Devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiológicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, converte-lo, criar para ele um ambiente de visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2003, p. 21-23).

A professora Leila não enxergou a perda desse espaço da Haddock Lobo como um fator negativo, pois esse fato fugia do seu campo de visão, enquanto, por outro lado a professora Olga também não se conforma com a decisão tomada pois seu olhar estava voltado para a sua prática alfabetizadora, as questões administrativas excediam ao seu olhar. As professoras vivenciaram um mesmo acontecimento de lugares sociais distintos trazem em suas falas peculiaridades também distintas que nos levam a perceber um olhar voltado para o seu próprio fazer: administrativo/institucional e pedagógico.

Percebemos que a trajetória da Instituição presente na narrativa da professora Leila é marcada pelas fases/periodizações - construções coletivas, marcadas por fatos datados os quais constituem-se em fortes marcos para a docente. Na fala da professora Olga, os marcos estão em sua prática pedagógica. Esses marcos podem se dar por tempo ou espaço e aparecem nas narrativas como um componente auxiliar da memória.

As questões abordadas serão complementadas pela discussão do Capítulo seguinte, a partir do qual se pode ter uma visão mais ampla, ainda que parcial, da instituição.

III - CAp-UERJ: UMA INSTITUIÇÃO DE EXCELÊNCIA

*O Colégio de Aplicação da UERJ
Vem sendo considerado,
ao longo do tempo,
uma ilha de excelência na educação
básica da rede pública carioca.
O maior e mais visível indicador
dessa qualidade é os resultados
obtidos pelos alunos nos concursos vestibulares.
Geralmente, todos têm sido aprovados.*

José Gondra

A escola que funciona há 49 anos no município do Rio de Janeiro vem nos últimos anos ocupando um “lugar cativo” no ranking das 10 melhores escolas do Estado, sendo vista e reconhecida socialmente como uma “ilha de excelência” da educação, como afirma José Gondra (2000, p. 49). No entanto, alguns questionamentos importantes surgem nesse contexto: por que a escola é considerada uma escola de qualidade? Como a escola lida com os estudantes que não correspondem às expectativas da própria escola (ou professores) com relação à aprendizagem? Que estratégias são pensadas nesse sentido?

Nesse capítulo, procuro delinear algumas das características que ajudam a corroborar com a idéia de que o CAp-Uerj é um espaço privilegiado de saber mas, também, procuro “estranhar” esse lugar de excelência ocupado pela escola.

Compreender como se organizou o Plano de carreira docente, e o que ele proporcionou para os professores de CA a 4^a série e para a escola é um outro ponto que abordo ao longo desse texto. Com a redistribuição da carga horária, que antes era exclusiva de sala de aula, para a pesquisa e extensão houve uma grande necessidade de contratar outros professores e um dos mecanismos utilizados foram os contratos temporários, já que a escassez de concursos é grande. Acredito que a discussão sobre o binômio exclusão/excelência e acerca da carreira funcional torna possível compreender um pouco a identidade desse profissional que atua no CAp-Uerj e dessa instituição, lócus das práticas desses professores.

3.1 – SER ALUNO (A) E PROFESSORA DO CAP-UERJ SIGNIFICA...

Através de reportagem, entrevistas com os pais ou responsáveis, e das narrativas das professoras percebi a recorrência do termo excelência, ao falarem sobre a escola.

Na matéria publicizada pelo jornal eletrônico Educação Pública, em 22/11/2005, intitulada Cap-Uerj ensina o aluno a pensar, a repórter Mara Lúcia Martins descreve dois acontecimentos vivenciados em seu cotidiano que corroboram a visão de excelência da instituição.

Duas experiências sobre o colégio [Cap-Uerj] me chamaram a atenção. A primeira delas foi por volta do ano de 2003 quando um senhor no ônibus não contido em sua alegria me participou, sem ao menos saber quem eu era, que seu filho havia sido sorteado para o CA do colégio – parecia que tinha acertado na loteria de tanta felicidade. E a segunda, há dois meses atrás, quando fui assistir o show do filho de uma amiga, Ana Kalil, e ela me contou que toda aquela criatividade vinha em parte do Cap-Uerj onde Rafael Kalil havia estudado a vida toda e aprendido que para fazer música precisava acima de tudo pensar (MARTINS, 2005, p.1-2).

Ao citar esses acontecimentos, a repórter nos ajuda a compreender o lugar ocupado pelo CAP-UERJ em nossa sociedade. No primeiro acontecimento, a externalização do sentimento de felicidade por parte do senhor, cujo filho foi sorteado para ingressar na CA. No segundo, os créditos pelo desempenho do músico foram atribuídos à escola na qual cursou o ensino fundamental e médio. Esses fatos funcionam como caminhos que podemos seguir para delinear esse espaço privilegiado (status de conhecimento) ocupado pela instituição.

[...] quando eu vim para ser professora do CAP eu não tinha um conhecimento da escola, nem da dinâmica de funcionamento, não tinha uma idéia formada no meu imaginário diferente do senso comum de que é uma escola de qualidade, uma escola que tem um trabalho diferenciado, o que eu sabia que era uma escola que tinha um trabalho diferenciado, um espaço que me dava possibilidade de trabalhar a partir daquilo que eu acreditava, ou pelo menos o espaço para discutir aquilo que eu acreditava [...] (Professora Rita, 01/10/2005).

Ao dizer “[...] não tinha uma idéia formada no meu imaginário diferente do senso comum de que é uma escola de qualidade, uma escola

que tem um trabalho diferenciado [...]”, a professora resgata, em sua fala, a concepção acerca da instituição que se encontra enraizada no senso comum.

Percebe-se, dessa forma, que a imagem construída não pode ser explicada a partir do que é verificável pela razão. No caso, o que vale e o que fica são os modos de compreender a escola como um espaço de excelência. Sendo a garantia de um ensino público, gratuito, de qualidade, a certeza de condições ótimas para o trabalho docente e a valorização profissional, os principais pilares de sustentação dessa visão.

Faço parte de um grupo de discussão - na internet - formado por pais, responsáveis e algumas professoras do CAp-Uerj. Tendo esse facilitador, lancei um questionamento com fins exploratórios, acerca do motivo que levou cada um a concorrer ao sorteio para ter acesso a uma vaga para seu filho na escola. Obtive a resposta de 08 pais e/ou responsáveis (Anexo AG) sobre os critérios que foram observados na escolha desse colégio para ser a base da formação de seus filhos. As respostas convergiam acerca da qualidade do ensino, em frases como: “a fama do colégio de ser muito bom”; “uma escola boa, competente e de muito prestígio, com professores capacitados, além do que o CAp é referência pra todo estudante”, “por acreditar na excelência do ensino”, e na “formação apregoada de excelência”, foram comuns a cada responsável.

A excelência é um fato, não é questionada, mesmo diante das faltas de verba e do pouco incentivo financeiro que resulta na ausência de concursos e na mão-de-obra terceirizada. Os pais sabem que seus filhos sairão da escola como um “jovem capacitado para uma universidade e também para o mercado de trabalho”. Além disso, consideram que ter “um filho cursando o CAp permite avaliar que aumentam suas chances de ter uma boa formação, inclusive tendo maiores chances de cursar uma universidade também pública e de qualidade”.

O relato da professora Jaqueline ajuda a compreender o que eu senti ao ser selecionada para atuar como docente. Escuto a fala dela como se fosse também um pouco da minha história.

Para mim entrar no CAp foi a realização de um sonho era um desejo que eu tinha de viver concretamente esta experiência[...] eu enxergava da escola professores que tinham uma prática

alfabetizadora construtivista e que me fascinava a possibilidade de trabalhar num espaço em que toda a escola estava voltada para isso. Claro que hoje, eu enxergo outras coisas da escola, mas naquele momento eu enxergava uma unidade de trabalho, uma uniformização de trabalho, uma escola que tinha uma unidade integrada, eu não via disparidades, eu não via contradições. Eu via um trabalho que me seduzia, que eu via como uma unidade, e que me interessava [...] (Professora Jaqueline, 24/11/2005).

Essa expectativa, que permeou em algum momento a vida desses pais e professores, também gerou bastante ansiedade em mim e nas pessoas que conviveram comigo, a partir do momento que resolvi concorrer a uma das 15 vagas para professor substituto do CAP. A cada telefonema recebido, a cada etapa vencida, crescia o meu desejo de ser selecionada para o cargo de docente no CAP-UERJ.

Hoje, ao relembrar toda essa espera, consigo perceber que esse desejo era também motivado pela minha necessidade de ver de perto o trabalho de uma escola de excelência.

3.2 - QUEM É O PROFESSOR DO CAP-UERJ?: O REENQUADRAMENTO FUNCIONAL E A CONSTITUIÇÃO DE CATEGORIA

A partir da década de 1980, começa a haver uma maior preocupação com o plano de carreira docente, principalmente por parte das professoras e professores, para marcar e priorizar a função acadêmica, mas é no final da década de 1990 que tal plano se concretiza.

O final da década de 1980 e o início da década de 1990 foi um período em que logramos importantes conquistas que têm garantido condições para a construção de uma UERJ academicamente relevante e socialmente referenciada. Uma dessas conquistas foi [...] o Plano de Carreira Docente, conquistado no final de 1990. Um dos mais importantes elementos do nosso Plano de Carreira Docente é, justamente, a instituição dos Regimes de Trabalho de 20h/s, 40h/s e de Dedicção Exclusiva [...] Os regimes de 20h/s e 40h/s já vigoravam, na prática, desde 1988, sendo a DE, realmente, a grande conquista cuja implantação efetiva esbarrou na escassez de recursos financeiros [...] (ABREU, 24/09/2004).

Com o Plano de Carreira Docente foi preciso reorganizar o tempo dos professores. Antes a carga horária de 20h/a e 40 h/a voltava-se apenas para o âmbito da sala de aula, ou seja, para a docência. Com a alteração, ao professor do CAp-Uerj foram atribuídas as seguintes funções:

- a) a docência, englobando o ensino, a orientação acadêmica e a orientação de trabalhos, teses, dissertações ou monografias;
- b) a geração de conhecimentos, incluindo a realização de pesquisas, a elaboração de textos para publicação em revistas especializadas ou livros, a participação em conselhos editoriais, científicos ou culturais, a apresentação de trabalhos em congressos, seminários e outros e a realização de traduções de reconhecido valor cultural, técnico-científico ou artístico;
- c) a extensão, desde que vinculada ao ensino e à pesquisa, incluindo a prestação de serviços técnicos ou o desenvolvimento de práticas acadêmicas de natureza educativa, cultural, científica ou tecnológica, tais como cursos e projetos voltados para a comunidade;
- d) a administração, consistindo no desempenho, na UERJ, de atividades de direção, chefia, coordenação, assessoria, gerenciamento de programas ou projetos e a participação em colegiados, comissões ou similares (RESOLUÇÃO 003/91, 02/05/91, p. 1-2).

Surge a necessidade de ampliar o corpo docente, já que ao entrar em vigor a resolução, a quantidade de professores tornou-se insuficiente para abranger toda as atividades na instituição. Sem investimentos do poder público e com a verba cada vez mais escassa, assim como as demais Universidades Públicas, a UERJ parte para os contratos temporários, que garantem poucos benefícios trabalhistas aos professores substitutos²³. O contrato de trabalho, atualmente, pode durar 1 ou 2 semestres letivos, sendo baseado em hora/aula.

Em 2002, os professores substitutos representavam um total de 14.675 (29%), enquanto os efetivos constituíam 48.150 em todas as unidades da UERJ²⁴. Se nos detivermos somente no Instituto de Aplicação, teremos 679 substitutos, totalizando 58,5%, contra 1162 efetivos. Os números não deixam dúvidas: a quantidade de professores contratados

²³ Dados retirados do site <http://www.asduerj.org.br/mural/debate1.htm> em 06/05/2002.

²⁴ A planilha de 2002 é a mais atual. Pode ser consultada na página <http://www.asduerj.org.br/mural/debate5.htm>. Os professores nessa condição são contratados pelo período de 1 semestre ou 1 ano letivo.

ultrapassa os limites do aceitável. As discussões sobre esta situação têm sido cada vez mais acirradas nos órgãos de representação de classe.

O descompromisso do governo estadual com a universidade pública, e com a UERJ em particular, assumiu condição insustentável. A insuficiência de recursos financeiros para o custeio básico da Universidade, a ausência de investimentos e a carência de pessoal, suprida por contratos temporários, compõem um quadro dramático (ASDUERJ, Boletim Informativo 19/05/2005).

A grande quantidade de professores sem vínculo com a instituição é alarmante. Cientes de que o contrato tem duração reduzida, os docentes contratados buscam outros espaços para atuarem e, por vezes, saem antes de terminarem o semestre ou ano letivo. “Se a alta rotatividade em qualquer área do trabalho humano afeta a qualidade, imagine-se quando se trata da produção e transmissão do conhecimento” (ASDUERJ, Boletim informativo 06/05/2002).

Essa situação já começa a ser questionada, não só pelos professores, mas, também, pelos pais e/ou responsáveis. Em uma das reuniões da CA no ano de 2005, alguns responsáveis argumentaram sobre a possibilidade de as professoras contratadas permanecerem 2 anos seguidos com a turma, da mesma forma que as professoras efetivas, que trabalham na CA e 1ª série. Em outro momento uma das mães disse:

A excelência dos professores, que inicialmente valorizados se aperfeiçoavam e demonstravam grande interesse pelo trabalho, tem sido perdida com o tempo, naturalmente por fatores como a falta de investimento público levando a contratação exagerada de profissionais temporários e não efetivos, e a falta de compromisso com o método [...] (julho/2006).

Como professora contratada, durante 5 meses, vivenciei cotidianamente tais questões. Ingressei no CAP-UERJ no início de 2005, quando o Departamento de Ensino Fundamental contratou 15 professoras substitutas, que dividiriam, cada uma, turmas com uma professora efetiva. Este grupo representava, então, 50% do corpo docente em exercício; isso significava que a cada ano ou semestre metade dos professores eram novos na instituição. A dificuldade em se estabelecer o diálogo entre os professores efetivos e os contratados, enquanto grupo, era visível. Nossas reuniões de

planejamento transformavam-se em reuniões informativas e quase não nos encontrávamos para discutir sobre as questões relativas à prática pedagógica. Discutíamos questões mais amplas – os projetos pedagógicos ou eventos coletivos.

O professor contratado, de um modo geral, não compartilha dos mesmos objetivos ou propósitos que os demais. Ele está de passagem. O tempo de um semestre ou um ano apenas na escola termina dificultando a formação de concepções de ensino, aprendizagem, alfabetização que sejam comuns ao corpo docente.

Como exigir de um profissional temporário, que não tem vínculo com a instituição, encontros fora de seu horário? Como estabelecer a parceria se a ida a congressos, como palestrante, não implica na liberação de sala de aula? A identidade de uma categoria não é construída em meses, mas à medida que o sujeito se vê como pertencente a um grupo.

Tomaz Tadeu da Silva (2000) nos fala que a existência da identidade só se justifica porque existe o diferente. “A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir” (p.82). A asserção “sou professora do CAp-UERJ” tem razão de existir ao considerarmos um conjunto de negações que estão subentendidas nessa afirmação: não sou professor da rede privada; não sou professora do município; não sou professora de outra escola, mas sim de um colégio compreendido como sendo de excelência.

O reforço dessa identidade está presente nas falas das professoras, dos responsáveis e de ex-alunos, como na entrevista realizada por Mara Martins com o ex-aluno Rafael Kalil, publicada pelo jornal Educação Pública em 22/11/2005:

Hoje sou compositor e devo muito ao CAp-UERJ por me ensinar a pensar, ler e escrever de formas diferentes: era preciso entender e assim ficava mais fácil. Todos [os amigos do CAp] estão terminando ou já terminaram uma faculdade pública (MARTINS, 2005, p.05).

Essas falas não são simples descrições da escola, “[...] Estamos, na verdade, inserindo-nos em um sistema lingüístico mais amplo que contribui para reforçar [...]” (SILVA, 2000, P.93) a identidade positiva do docente do

CAP-UERJ, ou seja, quando o entrevistado diz: “[...]ensinar a pensar, ler e escrever[...]” está contribuindo para reforçar a identidade de um professor que leva o aluno a pensar, questionar, refletir e que os prepara para as grandes competições acadêmicas: os vestibulares. A problemática da identidade dos professores contratados, passa pelo tempo que eles permanecem no sistema e que não possibilita a experiência e nem favorece o compartilhamento de valores, que estão na base do que é **ser professora do CAP-UERJ**.

3.3-EXCLUSÃO E EXCELÊNCIA UM BINÔMIO MASCARADOR?

É forte a crença e a expectativa dos alunos e alunas do CAP, que uma vez ingressando no colégio, chegarão à Universidade. Durante o período que atuei na escola, como professora alfabetizadora, pude confirmar essa expectativa. Não foram poucas as vezes que ouvi alunos e alunas da CA falarem que estavam na Universidade ou que chegariam à Universidade no futuro.

Ouvi, ainda, pessoas de diferentes grupos sociais dizendo-me que tentariam colocar seus filhos no CAP-Uerj por acreditar que assim teriam garantido o futuro acadêmico de seus filhos.

Mas, como tal expectativa foi se construindo? Podemos pensar em algumas respostas. Inicialmente, temos um dado de bastante relevância: grande parte dos alunos do terceiro ano do ensino médio do CAP-UERJ passam para o ensino superior. Segundo o site da própria instituição “a unidade se destaca pela alta qualidade, comprovada pelo elevado índice de aprovação de seus alunos no vestibular”. Além disso, há o jornal eletrônico Educação Pública, que se refere ao CAP-Uerj como uma unidade que ocupa “uma posição de destaque como centro de excelência de ensino, pesquisa, extensão e campo de estágio no meio acadêmico, sendo reconhecido como tal pela Secretaria de Educação”.²⁵ Podemos ainda continuar reafirmando a

²⁵ Os sites consultados foram: <http://www2.uerj.br/~intercom2005/ensino.php> e <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materia.asp?seq=288>

excelência, com base em matéria publicada no jornal O Globo em 29/08/2004 que listou a escola entre as dez melhores do estado, segundo pesquisa encomendada pela própria redação do jornal, que contou com dez especialistas da área²⁶. No entanto, Gondra levanta uma bandeira e, me arriscaria a dizer, compra uma luta pelos excluídos desse espaço de excelência, ao afirmar:

[...] temos seis turmas de quinta série e três de segundo grau. Alguma coisa acontece aí. Há evasão, há reprovação em massa, há jubilação no colégio, o aluno não pode ficar reprovado duas vezes na mesma série. Eu acho que estas coisas devem de alguma forma aparecer. Porque o resultado que aparece é o do bom colégio, já que o aluno que não consegue acompanhar as regras sai da escola e não aparece como resultado (GONDRA, 1992, p.23).

Para costurar essa história é preciso ampliar o olhar para além da aprovação nos vestibulares, e, pensar sobre a afirmação de Gondra e sobre o que ela nos indica.

Segundo informações publicadas na página da UERJ²⁷, no ano de 1995, 39 alunos foram transferidos e 14 jubilados, totalizando 53 alunos que deixaram a escola. Avançando um pouco até o ano de 2003, percebemos que essa realidade se modificou, mas ainda está distante do desejado, qual seja, a não exclusão: foram 32 transferidos e 4 jubilados. E, em tabela publicada recentemente referente ao ano de 2004 temos 21 alunos transferidos e 4 jubilados. Em 2003 foram trinta e seis estudantes deixando o CAp em um único ano e em 2004 foram vinte e cinco; números significativos, principalmente ao considerarmos que a média de alunos e alunas, por turma da CA a 4ª série é de 20 estudantes, ou seja, esse número equivale ao fechamento de 1 ou quase 2 turmas desse segmento a cada ano.

Acredito que a transferência pode ser percebida como uma estratégia utilizada pelos pais e responsáveis para evitar o jubramento. Como podemos

²⁶ Os especialistas consultados foram Ana Canen, Andrea Ramal, Celso Niskier, Eloiza de Oliveira, Lea de Castro, Marcos Ozório, Miriam Grinspun, Nilma Fontanive, Pedro Garcia e Regina Coeli.

²⁷

http://www2.uerj.br/~datauerj/tabela.php?nometabela=INDICADORES_C&posicao=2&tabela_orig=INDICADORES_A

perceber na tabela nº 1 o número de transferido no Ensino Médio é proporcionalmente maior que o dobro do Ensino Fundamental, enquanto neste último equivale a 2,1%, no Ensino Médio chega a 5,8%. Na tabela nº 2 temos 1,3% de crianças transferidas no Ensino Fundamental contra 4% transferidos no Ensino Médio. Apesar dos números terem diminuído a situação continua bastante exacerbada. Questiono o por que de se transferir um adolescente, em pleno Ensino Médio, de uma escola em que “geralmente, todos têm sido aprovados” nos vestibulares? (GONDRA, 2000, p. 49). Essa hipótese é corroborada pelo que diz Gondra “os pais eram constantemente informados e avisados de que o filho estava entrando na “faixa perigosa” (2000, p.53, grifo do autor). Eram informados sobre a possibilidade do jubramento, afinal, não se adequaram ao regime estabelecido pelo Colégio.

TABELA 01
INSTITUTO DE APLICAÇÃO - ALUNOS DOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO:
SITUAÇÃO ESCOLAR
DISTRIBUIÇÃO POR SÉRIE
UERJ - DEZEMBRO - 2003

SÉRIE	SITUAÇÃO ESCOLAR					
	MATRICULADOS		APROVADOS	REPROVADOS	JUBILADOS	TRANSFERIDOS
	ALUNOS	ALUNOS/TURMA				
ENSINO FUNDAMENTAL						
C.A	58	19,3	58	-	-	2
1ª	59	19,7	55	4	-	-
2ª	59	19,7	55	4	-	1
3ª	64	32,0	64	-	-	2
4ª	52	17,3	51	1	-	1
5ª	129	32,3	114	15	-	2
6ª	117	29,3	109	8	-	4
7ª	119	29,8	101	18	3	2
8ª	103	25,8	100	3	-	2
TOTAL	760	25,3	707	53	3	16
ENSINO MÉDIO						
1ª	109	27,3	93	16	-	2
2ª	96	24,0	85	11	1	4
3ª	71	23,7	65	6	-	10
TOTAL	276	25,1	243	33	1	16
CAP	1.036	25,3	950	86	4	32

Fonte: http://www2.uerj.br/~datauerj/tabela.php?nometabela=QUADRO_076

TABELA 02
INSTITUTO DE APLICAÇÃO - ALUNOS DOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO:
SITUAÇÃO ESCOLAR
DISTRIBUIÇÃO POR SÉRIE

UERJ - DEZEMBRO - 2004

SÉRIE	SITUAÇÃO ESCOLAR					
	MATRICULADOS		APROVADOS	REPROVADOS	JUBILADOS	TRANSFERIDOS
	ALUNOS	ALUNOS/TURMA				
ENSINO FUNDAMENTAL						
C.A	58	19,3	58	-	-	2
1ª	61	20,3	61	-	-	-
2ª	59	19,7	57	2	-	-
3ª	54	18,0	52	2	-	1
4ª	64	21,3	60	4	-	-
5ª	123	30,8	107	16	3	3
6ª	117	29,3	100	17	-	2
7ª	123	30,8	103	20	1	2
8ª	103	25,8	96	7	-	-
TOTAL	762	24,6	694	68	4	10
ENSINO MÉDIO						
1ª	108	27,0	86	22	-	3
2ª	89	22,3	71	18	-	7
3ª	84	28,0	81	3	-	1
TOTAL	281	25,5	238	43	-	11

Fonte: http://www2.uerj.br/~datauerj/tabela.php?nometabela=QUADRO_082

Algumas questões tomam forma a partir desses quadros. Quem são as crianças que chegam ao terceiro ano do ensino médio? Aquelas crianças, que no início de 2005 disseram-me estar na “Universidade”, conseguirão chegar ao ensino médio? Ou serão transferidas, por seus pais, na tentativa de evitar o jubramento?

O mecanismo de jubramento é válido institucionalmente e consta no regulamento interno da escola desde sua fundação, sendo reafirmado na deliberação nº019/2000 em seu art. 17, que prevê o cancelamento da matrícula “do aluno que cursar sem aproveitamento, por nota ou frequência, duas vezes a mesma série”. Tal deliberação vem garantindo essa “ilha de excelência na educação básica da rede pública carioca”, segundo Gondra (2000, p.49), pois exclui-se os alunos que fogem desse padrão e mantém-se os excelentes.

O ex-diretor da escola, professor Choeri, ao ser questionado sobre a jubilação, responde:

O menino que não tem rendimento escolar, ele tem que ceder lugar para outro que seja mais capaz do que ele. É o tributo que tem que se pagar [...] Se o garoto não teve condições de acompanhar o ritmo, nós não vamos nivelar por baixo! [...] Colégio público tem que ser de excelência, tem que formar a inteligência brasileira, tem que utilizar os melhores (CHOERI, 1994 apud GONDRA, 2000, p. 52).

Quem são os melhores? Os que aprendem independentemente da escola? Os que tiram notas altas? E os outros estudantes? Compartilho com José Gondra do sonho de ver o CAP-UERJ como uma excelente escola e não mais como uma escola para excelentes alunos.

Os artigos e textos escritos por Gondra (1992, 2000) não abordavam o jubramento no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Diante desse fato comecei a questionar: esse jubramento ocorre da CA à quarta série? No período que fui professora da instituição, deparei-me com falas “abafadas” ouvidas em corredores, que revelavam o compromisso docente em não reprovar o aluno por dois anos seguidos. Fiquei atenta a esses murmúrios que passaram a significar que havia algo para além do que se podia perceber. Ao entrevistar a chefe do DEF pude, então, compreender melhor o que acontece no cotidiano da escola. A indignação presente no tom de voz da professora Leila, ao perguntar-lhe sobre o mecanismo de jubilação, me fez perceber o porquê desses murmúrios.

Dentro da história deste Departamento nós somos radicalmente contra. Eu acho perverso. As duas únicas escolas que mantêm o sistema é o Pedro II e o Colégio de Aplicação. A gente procura realmente contornar. Nunca houve um caso de criança jubilada nesse segmento [CA à 4ª série], o que, às vezes, acontece é que eles ficam na reprovação residual. Uma criança fica reprovada repete a série mas, no ano seguinte, a gente aprova, indicando as dificuldades dela. É uma questão de compromisso com eles[...] na votação desta última portaria, o nosso departamento, dentre 6 departamentos do colégio foi o único a votar contra o jubramento.[...] A postura do Departamento realmente é pelo não jubramento. Mas, a tendência do colégio, agora, é rediscutir isso, e eu espero realmente que se chegue a conclusão que não é excluindo que a gente vai dar conta desses alunos. É muito bom trabalhar com todos sem problema algum, o difícil é trabalhar com os diferentes (Professora Leila, 17/11/2005).

É perceptível que o padrão de excelência está baseado em um mecanismo legalizado de exclusão que perdura desde a sua criação. No entanto, sendo este o único departamento a votar contra a jubilação, a acreditar não ser esta a melhor maneira de manter a excelência, como essa situação é enfrentada por uma minoria que acredita que o processo avaliativo pode ser diferente?

Algumas atitudes são tomadas para garantir a inexistência de jubilamentos da CA à quarta série. A professora Leila nos diz o que é feito:

[...] todo o processo de recuperação paralela que faz parte de um projeto nosso de departamento que é ações docentes de inclusão [...]. Eles [os alunos] são trabalhados o ano inteiro com os professores e com bolsistas de iniciação a docência supervisionados por um professor da série (Professora Leila, 17/11/2005).

As professoras de CA e 4ª série, segundo a professora Leila, procuram, na recuperação paralela, dar conta do que esses alunos não aprenderam, porque acreditam ser “uma questão de compromisso” com os alunos e alunas que ingressam na escola. A professora Leila evidencia em sua fala que o “processo de avaliação é, totalmente, diferente de 5ª em diante, que é um sistema de prova, solenidade da semana de prova. Nós não!” Apontando assim para uma avaliação qualitativa da aprendizagem de seus alunos e alunas, a qual valoriza cada um de seus educandos, pois acreditam que eles não são números ou porcentagem, são sujeitos que merecem terem seus direitos preservados, qual seja, a garantia de uma aprendizagem com qualidade.

À medida que essas professoras realizam a avaliação de aprendizagem de seus estudantes em uma perspectiva qualitativa parecem fazer uso da avaliação diagnóstica ao explicar o procedimento da auto-avaliação “eles recebem os objetivos e discutem, submetem pra discussão do grupo o que eles já sabem e o que eles ainda precisam saber”. Essa forma de avaliação pode possibilitar aos docentes perceber quais conhecimentos já foram internalizados pelos alunos e alunas, além de levá-los a compreender quais pontos ainda estão obscuros para determinados estudantes. As avaliações se dão por “trabalhos em grupo e individuais”, só a partir da 4ª série que

existem as provas com o objetivo de prepará-los para não se “chocar[rem] a partir da 5ª série (professora Leila, 17/11/2005).

Por outro lado temos de 5ª série ao 3º ano do Ensino Médio uma avaliação quantitativa e classificatória que visa apenas averiguar qual o grau de conhecimento de seus estudantes, fazendo uso do mecanismo de exclusão para “eliminar” os estudantes que não atingem a média. Diminuindo os espaços para avaliações subjetivas, baseia-se em parâmetros pré-estabelecidos para classificar os alunos e alunas em bons, regulares e fracos.

Diante disso o que mais chama a nossa atenção é o fato de existirem duas diferentes concepções de avaliação convivendo no mesmo espaço escolar, aliás no mesmo segmento – Ensino Fundamental. Até um determinado momento de sua vida escolar a criança é avaliada globalmente, a partir do 2º segmento do Ensino Fundamental ocorre uma ruptura e ela passa a ser avaliada só pelo conhecimento comprovado/demonstrado em suas provas.

Partilhando com Geraldi (2005²⁸, 2004) da discussão sobre a função da escola nos dias atuais, ressalto que ao estabelecimento de ensino são apresentados problemas que a princípio não estão sob sua competência, pois não são questões emergentes da relação professor/aluno/conhecimento, mas desafios da política econômica na qual estamos inseridos, momento este que abarca níveis muito altos de desemprego e sub-empregos. Aos que não conseguem uma ascensão profissional é dito que falta capacitação, que a escola não os preparou, que precisam fazer cursos de “reciclagem”, como se o problema estivesse na escola. Diante desse quadro algumas escolas têm se preocupado em formar alunos capazes de competir nesse mercado de trabalho e o que vem acontecendo com isso é que as instituições dão as ferramentas, mas não ensinam as crianças a levantar questões, hipóteses, a pensar e refletir sobre o que está sendo proposto. A escola não tem mais o papel de “transmitir” conhecimento. Geraldi (2004) nos leva a refletir sobre o que acredita ser a função da escola: a de compreender o vivido, sendo o

²⁸ Palestra realizada no dia 22/11/05, para professoras e professores do 1º ano do ciclo da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, cujo tema foi: Linguagem e Alfabetização.

professor um mediador capaz de transformar esse vivido em perguntas, incentivando os alunos a buscar respostas.

Ensinar não é mais transmitir e informar, ensinar é ensinar o sujeito aprendente a construir respostas, portanto só se pode partir de perguntas. [...] Poderemos não produzir as respostas desejadas, mas somente nossa memória de um futuro outro para as gerações com as quais hoje trabalhamos poderá iluminar nosso processo de construção desta nova identidade [docente]: a atenção ao acontecimento é a atenção ao humano e a sua complexidade. Tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado (GERALDI, 2004, p.21).

Se a função da escola é levar o discente a buscar respostas elaboradas e refletidas em grupo, constatamos uma inadequação do papel do CAP-Uerj em relação ao esperado de uma escola inclusiva, preocupada e compromissada com todos os alunos e alunas e não apenas com os que correspondem às expectativas da escola. O CAP-UERJ é uma escola pública que visa a interligação entre ensino, pesquisa e extensão, portanto tem toda a possibilidade para a reflexão, estudo e busca de soluções para os enfrentamentos cotidianos, assim como promover diálogos constantes acerca do ensino e aprendizagem.

Quem são os adolescentes e as adolescentes que terminam o ensino médio? A exclusão é um mecanismo válido? A escola faz uso desse artifício para se manter no ranking dos melhores colégios? Quem são as crianças/adolescentes jubilados do CAP-UERJ?

“A escola hoje é o lugar do distanciamento para refletir e discutir a nossa prática [a prática docente]” (GERALDI, 2005). Espaços e tempos de reflexão, discussão e estudo devem ser assegurados aos docentes no cotidiano escolar.

Por muito tempo e ainda hoje ouvimos frases como essa

“Meu filho não nasceu para estudar”. A escola conseguiu não só culpabilizar o aluno, mas também ideologizar seus pais.[...] Escreve-se uma história de inculcação da ideologia da incompetência, operação que atinge preferencialmente sujeitos de determinada classe social (GERALDI, 2004, p.14, grifo do autor).

Ao retornarmos a tabela nº 01 podemos verificar que 86 alunos foram reprovados e 4 jubilados no ano de 2003 e na tabela nº 02, referente ao ano de 2004 temos 111 reprovados e 4 jubilados. Número bastante significativo para uma escola que é considerada “ilha de excelência na educação básica da rede pública carioca” (GONDRA, 2000, p.49).

Os alunos e alunas que conseguem resistir ao mecanismo de exclusão e chegam ao 3º ano do Ensino Médio vêm aumentadas as chances de serem aprovados nos vestibulares, pois passaram, a cada ano, por um “vestibulinho”. Os alunos que não se adequaram são jubilados ou desistem da escola. Esses estudantes que não permaneceram na escola, não entram nas estatísticas, não aparecem, ficam esquecidos, como se nunca tivessem pertencido à instituição.

Duas questões constituem a face do CAP-Uerj: a bandeira de Gondra contra a estratégia de excelência pautada na exclusão; e a relação entre sujeitos com status diferenciados no âmbito da instituição. Entendo que o lugar das práticas é multifacetado, mas tem uma ação voltada para a busca constante de excelência, mesmo que por vias controversas: o jubramento, no caso dos que não alcançam o estipulado pela escola e a adoção do tripé ensino –pesquisa – extensão, sem uma política apropriada que sustente o quadro funcional.

Ou isto ou aquilo
Ou se tem chuva ou não se tem sol,
ou se tem sol ou não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!
Ou guardo dinheiro e não compro doce,
ou compro doce e não guardo dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Cecília Meireles

Ao ingressar no Mestrado acreditava em uma visão paradigmática voltada para o viés positivista, que termina por dividir o pesquisado acreditando que a soma das partes forma o todo. Aliás, nos questiona Regina Leite Garcia, não “fomos todas ensinadas a pensar linearmente”? (GARCIA, 2003, p. 195).

Nesse aspecto, a poesia de Cecília Meireles retrata de forma clara o meu conflito acadêmico. Ao descrever um “dia de escolhas” a poetisa nos mostra que a todo momento estamos diante de decisões que precisam ser tomadas, e que uma escolha, qualquer que seja ela, acaba por negar a outra. Será? Mas como não dicotomizar? Ou se tem chuva ou sol, ou brinco ou estudo, ou rio ou choro. Aprendemos, ao longo de nossa formação, que para conhecer é preciso quantificar, reduzir, controlar, contrapor: certo/errado, verdadeiro/falso, senso comum/conhecimento científico, entre outras dicotomias que nos levam a realização de pesquisas demonstrativas.

No entanto, quantas vezes não vemos, ao mesmo tempo, sol e chuva; não choramos e rimos; aprendemos brincando. Voltando ao poema: será que não podemos estar em dois lugares ao mesmo tempo? Como separar a pesquisadora da professora? A estudante da profissional?

À medida que esses questionamentos mexiam comigo, procurava, ajudada por minha orientadora, a compreender a complexidade da ação pesquisadora. Para tal comecei a me aprofundar nas leituras de Boaventura de Sousa Santos que vem há algum tempo discutindo essa transição, essa crise paradigmática.

Santos (2002) é uma das grandes referências quando se discute tal mudança paradigmática e epistemológica a qual estamos vivendo. O autor nos ajuda a refletir e compreender o paradigma dominante e o momento de crise paradigmática no qual estamos imersos. Diria que, por estarmos no meio de uma crise, as incertezas podem parecer assustadoras, mas também podem constituir um momento ímpar para o campo educacional.

O autor chama a nossa atenção para a emergência do paradigma dominante, que surgiu com a ciência moderna e rompeu com o senso comum, que passou, então, a ocupar um lugar marginalizado diante das pesquisas acadêmicas:

É por esta via que o conhecimento científico rompe com o conhecimento do senso comum. É que enquanto no senso comum, e, portanto no conhecimento prático em que ele se traduz, a causa e a intenção convivem sem problemas, na ciência, a determinação da causa formal obtém-se ignorando a intenção. É este tipo de causa formal que permite prever e, portanto, intervir no real e que, em última instância, permite à ciência moderna responder à pergunta sobre os fundamentos do seu rigor e da sua verdade com o elenco dos seus êxitos na manipulação e na transformação do real (SANTOS, 2002, p.64).

Conforme o sociólogo, algumas afirmações presentes em tal concepção de ciência começaram a perder a sua legitimidade, por volta da primeira metade do século XX, por não conseguirem responder e explicar a ação investigativa: a pesquisa começa a atravessar uma crise epistemológica, que tem levado vários cientistas e pesquisadores a aprofundar e rever suas reflexões e discussões acerca do conhecimento científico.

Nesse contexto, surgem propostas de um novo paradigma, denominado por Santos (2002) “conhecimento prudente para uma vida decente” (p.74). Ele destaca o papel central do senso comum nessas

mudanças, levando ao diálogo o conhecimento prático e o conhecimento acadêmico, “transformando o conhecimento científico num novo senso comum” (p.107), e reaproximando a ciência desse conhecimento presente no dia-a-dia e nas entrelinhas do experienciado.

Garcia (2004) dialoga com Santos (2002) ao defender que sobre a perspectiva deste novo modo de compreender o conhecimento, as crianças de diferentes culturas, origens e raças, poderiam ser “(...) sujeitos que vão construindo a sua autonomia no processo de alfabetização, tornando-se autoconfiantes e capazes de ler criticamente a palavra do outro e a escrever criativamente a sua própria palavra” (GARCIA, 2004, p.27), garantindo seu espaço em uma sociedade letrada.

Essa perspectiva teórica adotada nesse processo investigativo exige que o pesquisador redefina o seu campo visual, seu olhar precisa estar voltado, não só para os dados, mas também para outros acontecimentos que surgem no decorrer do trabalho. É preciso estar aberto “ao inesperado, aos enigmas do social, prevalecendo a lógica de descoberta” (PAIS, 2003, p. 144).

Nessa visão paradigmática, a pesquisa passa a seguir um outro percurso. Não buscava confirmar hipóteses pré-definidas ou comprovar certezas pré-estabelecidas, mas sim fazer o movimento contrário. Comecei por duvidar daquilo que já era conhecido, do que era “legitimado” como verdade, percebi que a pesquisa se deu mais nas incertezas do que nas certezas. Nossos conhecimentos são provisórios e relativos, o que acreditamos ser a verdade hoje, dentro de horas, dias, meses ou anos podem vir a não ser mais. Por esse, motivo tomei o cuidado, ao longo do texto, de não fazer afirmações categóricas. Optei por trazer sugestões, levantar hipóteses e realizar possíveis análises do material recolhido - as narrativas.

Na ação investigativa focamos nosso olhar para um determinado ponto, deslocamos a visão para algo que nos chamou a atenção. Não necessariamente para o ponto mais importante ou significativo, mas para aquilo que pareceu relevante naquele momento. Por isso, enfatizo que o pesquisador não é neutro, os caminhos que resolve seguir e as suas escolhas estão carregados de histórias pessoais e coletivas. Somos “sujeitos encarnados” desse momento sócio-histórico. Não podemos estar em todos os

espaços, nem vendo todos os acontecimentos, temos sempre a visão direcionada pelo lugar específico, no qual nos encontramos (NAJMANOVICH, 2001).

O pesquisador é aquele que faz a opção por quais questões abordar e qual momento da entrevista selecionar. Ao realizar a pesquisa, eu interfiro no objeto pesquisado e ao mesmo tempo sou tocada por ele, não há pesquisa neutra nem neutralidade do pesquisador.

(...) Pero nos dimos cuenta de que simplemente escuchar, grabar y fomentar los relatos de los participantes era a la vez imposible (todos nosotros estamos continuamente contando historias de nuestra experiencia, tanto si las explicamos y las escribimos como si no) e insatisfactorio (CONNELLY y CLANDININ, 1995, p. 50).

Por isso, a todo o momento me questionava sobre qual parte da entrevista privilegiar ou qual momento da narrativa abordar. “(...) no éramos solo escribas; también nosotros éramos contadores de historias y vividores de relatos” (Idem, p.51).

Pérez (2003) me ajudou a entender esse momento de conflito ao comparar a narrativa com um caminho, um olhar, uma escolha, a qual precisa ser feita pelo narrador dentre tantos outros percursos possíveis de serem seguidos. Nem “tudo” foi por mim percebido, por isso optei por manter as transcrições das entrevistas em anexo por acreditar que outros pesquisadores podem vir e dar um novo olhar, um novo colorido, uma nova direção ao que os meus olhos não viram, ao que para mim passou despercebido, pois não posso e não quero controlar todos os sentidos, todas as direções possíveis.

Partilho com José Pais (2003) da compreensão de que os métodos qualitativos podem ser o próprio caminho para se descobrir a teoria, “partindo-se dos dados e da observação, e não somente de marcos teóricos e conceptuais existentes” (p. 143), podemos delinear o nosso percurso à medida que nele caminhamos.

Procurei construir o meu caminhar à medida que experienciava o processo investigativo, privilegiando as vozes das professoras de Ensino Fundamental, alfabetizadoras, que pouco falam sobre a sua prática e que na

maioria das vezes são vistas por seus colegas, como pouco capazes. Essa visão está atrelada a imagem do professor enquanto técnico. Como define Pérez Gómez:

A metáfora do professor enquanto técnico mergulha as suas raízes na concepção tecnológica da actividade profissional (prática), que pretende ser eficaz e rigorosa no quadro da racionalidade técnica (Schön). Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que, prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular (1995, p.96).

Optei por fazer o movimento contrário a esse discutido por Gómez, pois acredito na visão de professor enquanto questionador e pesquisador da sua própria prática. As professoras entrevistadas demonstraram ter o conhecimento científico embasando a sua prática, articulação necessária (teoria e prática) para que a docente possa realizar o seu papel de mediadora na construção do conhecimento de seus alunos.

Ao realizar as entrevistas fui delineando também o meu quadro teórico. Como foi dito anteriormente, não somos só “isso” ou “aquilo”, “constantes” ou “inconstantes”, “conservadores” ou “liberais”, percebi, ao longo das narrativas, e ajudada por Sampaio (2003), que por vezes somos “isso” e em outros momentos “aquilo” e ainda ao mesmo tempo “isso e aquilo”, pois estamos, a todo o momento, nos descobrindo e redescobrimo. As falas das professoras trazem algumas certezas e incertezas e, ainda, não-saberes característicos de professoras que têm consciência de seu papel, de sua incompletude e do seu desejo de buscar sempre algo a mais em sua prática cotidiana.

As professoras Jonê, Rita e Jaqueline mantêm um vínculo de amizade bastante significativo. Essa relação de amizade foi percebida ao longo das entrevistas e, principalmente, na cumplicidade entre elas. Nas falas estão presentes as personalidades individuais, as posturas pessoais e a busca delas por um trabalho coletivo, que vai se construindo coletivamente à medida que as interações se dão no cotidiano escolar. Professoras pesquisadoras de sua própria prática, que procuram discutir e refletir sobre as suas atitudes, fazeres e saberes docentes. Como nos diz Paulo Freire:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza própria da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (1997, p.32).

Ao analisar os saberes e fazeres presentes nas narrativas, procurei não generalizar, nem totalizar, como se as falas constituíssem uma única verdade, nem tampouco procurei contrapô-las em busca de um saber. A minha análise foi pautada nas narrativas recolhidas, portanto o foco do trabalho não foi explicitar um modelo “correto” de alfabetização, ou confirmar possíveis hipóteses. O desafio da pesquisa consistiu em tentar resgatar em suas falas os saberes e fazeres presentes em seus cotidianos escolares. Ao narrarem seus fazeres e saberes, as professoras abrem um espaço para o diálogo, para pensar e repensar as práticas cotidianas. “As falas do senso comum traduzem um saber. Trata-se de um saber “não sabido” sobre o qual os seus detentores não reflectem com critérios de cientificidade” (PAIS, 2003, p. 134, grifo do autor).

Nessa ação pesquisadora optei por trabalhar as narrativas enquanto fenômeno e também enquanto método de análise, como denominado por Connelly y Clandinin (1995): *Investigação narrativa*. Essa escolha se deu por acreditar que os indivíduos experienciam de forma muito particular o que acontecem em suas vidas, cada um dos atores da pesquisa tem a sua história, a sua memória, que não deixa de ser coletiva mas a narrativa traz a forma como aquela pessoa compreende o que está a sua volta, como ela experienciou determinada situação e o que para ela vale a pena ser lembrado.

Dessa forma esse estudo é de natureza qualitativa por acreditar que os quadros de pesquisa abertos e flexíveis oferecem mais possibilidade de dar conta de realidades múltiplas e situações interativas, que ocorrem no dia-a-dia da sala de aula e na realização da pesquisa (PAIS, 2003, p.145). Tendo em vista que este trabalho está ligado diretamente ao cotidiano de

professoras, que aparece presente em suas narrativas, de uma determinada Instituição, ele também se caracteriza como um estudo de caso.

Nessa pesquisa, realizei entrevistas com 04 professoras alfabetizadoras e uma professora responsável pelo clube de leitura e pela chefia de Departamento de Ensino Fundamental, em 2005. A escolha desta professora se deu por dois motivos: o primeiro foi o fato de ser uma das docentes mais antiga na instituição e o segundo motivo foi por ela trabalhar diretamente com as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. As entrevistas com as professoras alfabetizadoras constituem a fonte principal para a análise narrativa que focaliza os saberes e fazeres dessas docentes. Esse quantitativo corresponde a 80% do corpo docente da CA/1ª série.

A entrevista com a chefia do Departamento de Ensino Fundamental, acrescida de outros documentos, tais como, leis, deliberações (Anexos AH e AI) e boletins informativos da ASDUERJ constituíram as fontes da abordagem que realizei acerca de alguns momentos da trajetória institucional e nos quais destaco a questão identitária da professora do CAP-Uerj, assim como da própria instituição que se pauta na imagem de excelência. Nesse sentido, subsidiei minhas análises com um outro conjunto de documentos oriundos de um grupo de discussão constituído por pais e professores do colégio que se encontra no site: [www.yahoo.com.br \(ca2005cap@yahoogrupos.com.br\)](http://www.yahoo.com.br/ca2005cap@yahoogrupos.com.br) e no qual lancei como tópico a ser debatido as seguintes questões: “Porque inscreveram seus filhos no Colégio? E o que significa ter um filho cursando esse Colégio?” (Anexo AG)

As falas das professoras me permitiram puxar fios e aos poucos ir tecendo a narrativa. Essa situação é percebida à medida que se acredita que a *Investigação narrativa* é um movimento de colaboração que nos leva a uma explicação e re-explicação dos fatos narrados. Sendo o pesquisador o responsável por garantir que todas as vozes estejam presentes na ação investigativa (CONNELLY y CLANDININ, 1995).

Segundo os autores, a *Investigação narrativa* é uma das formas mais apropriadas de se trabalhar com as situações escolares pois as narrativas de vida podem dar sentido as práticas analisadas, no caso desta pesquisa, através das falas das professoras.

Nesse sentido, Bakhtin (2003, 2004) também é muito importante neste trabalho, em virtude de sua concepção de linguagem, enunciado e palavra, estreitamente relacionada ao contexto sócio-histórico. Para o filósofo/lingüista/pensador, todo enunciado carrega, ao mesmo tempo, uma capacidade responsiva e uma incompletude: ele é construído, proferido por sujeitos em determinados contextos sócio-ideológicos e carrega um potencial de resposta do outro, além de ser “incompleto”, pois não se constitui como algo acabado, pronto e definido. A nossa palavra é ideológica e carregada da palavra do outro.

As entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho das professoras, mais precisamente em suas salas de aula. Parti para a realização das mesmas com algumas questões que seguiam um roteiro pré-estabelecidos, mas, à medida que as conversas transcorriam, suas falas tornaram-se “conversas” vivas e, embora a direção pré-estabelecida existisse, esta não caracterizou engessamento dessas entrevistas enriquecidas por narrativas, mas despertava a todo momento, em mim, novas perguntas e novas reflexões.

As professoras optaram por serem identificadas no corpo do texto, fato que para o estudo foi muito importante, pois acredito que “o sujeito encarnado²⁹ participa de uma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com que ele está em permanente intercâmbio” (NAJMANOVICH, 2001, p. 23). Não me interessa sujeitos anônimos. Trabalho com o princípio de que o outro é um sujeito ativo e participante da ação pesquisadora e o seu nome marca a sua participação enquanto ser social e profissional, com a história própria de cada um. Ao questionar a possibilidade de utilizar seus nomes verídicos uma das professoras me disse que não via motivos para não ser identificada, já que assume o que fala e faz, ou seja, é um sujeito de seu tempo.

O fato de ter sido docente do CAP-UERJ me auxiliou e me influenciou nas análises das entrevistas. Algumas situações que surgiram ao longo dessa atuação modificaram a minha forma de olhar o material, pois

²⁹ Trabalhar com o conceito de sujeito encarnado é acreditar que os indivíduos agem e interagem com os acontecimentos e o fazem de maneira própria e única, pois esta intervenção está diretamente ligada a experiência pessoal e social de cada um dos sujeitos.

partilhava da visão presente no senso comum com relação ao colégio de aplicação, que era de uma escola de qualidade com docentes comprometidos com a educação dessas crianças e jovens. Mas, não tinha conhecimento das dificuldades internas e externas que a instituição enfrenta.

V. NARRATIVAS: SABERES E FAZERES DAS PROFESSORAS

La narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana y, por tanto, su estudio es apropiado en muchos campos de las ciencias sociales(...)

La narrativa está situada en una matriz de investigación cualitativa puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación.

F. Michael Connelly y D. Jean Clandinin

A opção em realizar a pesquisa na ótica da *investigação narrativa* se dá pela busca da compreensão dos saberes docentes presentes nas falas de professoras alfabetizadoras e pelo exercício em resgatar do material recolhido, por meio de entrevistas, palavras que nos remetam aos saberes e fazeres docentes.

A proposta assumida foi trabalhar as falas/narrativas de professoras da CA e 1ª série do Ensino Fundamental do CAP-Uerj e da chefe de Departamento do Departamento de Ensino Fundamental (DEF) no ano de 2005 – sujeitos participantes da ação pesquisadora.

Acredito que as entrevistas foram se construindo em histórias contadas pelas entrevistadas e recontadas por mim, na condição de pesquisadora. Como Benjamin (1996, p.201) sabiamente diz “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. Vejo-me como alguém que conta uma história – histórias de professoras alfabetizadoras – a partir de outras histórias.

A partir de Benjamin é possível perceber que a relação entre experiência e narrativa é complexa e está, na modernidade, afetada pelo viés informacional. Não são poucos os teóricos que nos mostram como a nossa sociedade contemporânea está centrada na informação e precisamos dominar os conteúdos que nela circulam. No entanto, à medida que nos tornamos sujeitos informados, se não ficarmos atentos, podemos nos afastar cada vez mais da experiência, pois a informação opera em um processo diferente da experiência. Enquanto o “sujeito da informação sabe muitas

coisas, passa seu tempo buscando informação” o sujeito da experiência precisa ter “um gesto de interrupção”, este gesto “requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes” (LARROSA, 2001, p. 3, 5).³⁰

É ainda Larrosa (2001, p. 3) que nos alerta sobre a incapacidade de viver a experiência o sujeito que não se expõe, pois “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e, ao mesmo tempo em que nos toca, também, nos transforma.

Por compreender que “la narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana” (CONNELLY Y CLANDININ, 1995, p. 12) volto a afirmar que me desafiei a construir minha narrativa à medida que trabalhava com as das professoras entrevistadas durante a ação investigativa.

5.1 – NARRATIVAS: AS FALAS DA EXPERIÊNCIA

Penso que as histórias narradas pelas professoras e por mim podem contribuir para se pensar e repensar os saberes e fazeres docentes de um grupo de professoras de uma escola pública reconhecida socialmente como sendo uma escola de qualidade, conforme procurei mostrar no capítulo 1, *A escola que se conta através das narrativas* e no capítulo 2, *CAP-UERJ: uma instituição de excelência*.

Carmen Pérez me ajuda a compreender que a leitura e a releitura das falas das professoras “são, ao mesmo tempo um instrumento de investigação e de formação” (PEREZ, 2003, p.30). À medida que narro, imprimo a minha marca, a minha experiência à narrativa. Isto acontece mesmo que não tenha presenciado o fato narrado. Também sou autora dessa narrativa, pois ao mesmo tempo em que conto e reconto alguma experiência construo e participo da história (RIBEIRO, 2005, p. 170).

Perez (2003) fala, em seus textos, sobre o que acredito ser o ponto crucial dessa pesquisa narrativa:

³⁰ Ao utilizar o termo informação refiro-me ao “bombardeio” cotidiano de imagens e notícias efetivado pelos meios de comunicação. Flashes tão rápidos que dificultam a reflexão e o questionamento sobre o que está ocorrendo.

A docência como um devir toma o cotidiano escolar como um espaço-tempo instituído-instituinte de novas práticas e de outras formas de pensar que fogem, escapam e subvertem regimes de verdades e sobre a profissão, o trabalho e a vida (PEREZ, 2003, p. 48, 49).

O caminho de investigação, aqui percorrido, inclui a perspectiva de que o tempo-espaço da sala de aula pode ser um centro de pesquisa e de formação docente.

As narrativas trazem um pouco do que as professoras acreditam ser um trabalho alfabetizador, dos fazeres e saberes construídos ao longo do processo de formação experienciado, individual e coletivamente e, também, nas expectativas relativas ao processo de ensino vivenciado por seus alunos e alunas.

Cada uma das professoras possui um jeito particular de olhar e vivenciar a realidade experienciada, em parte, por terem percursos profissionais diferentes e, também, porque cada uma delas experiencia de forma muito própria os acontecimentos surgidos no dia-a-dia da sala de aula. Por mais que compartilhem de idéias comuns, a multiplicidade e diversidade de saberes e fazeres é o tempero que enriquece o diálogo entre elas.

É pela narrativa que as professoras se descobrem e se deixam conhecer -dimensão formativa, que faz da narrativa um espaço de diálogo e articulação entre saberes e fazeres (idem, p.139).

Compreendo a narrativa como um processo coletivo, de troca e crescimento profissional no qual diversas vozes tomam parte:

(...) La investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza. En el proceso de empezar a vivir la historia compartida de la investigación narrativa, el investigador tiene que ser consciente de estar construyendo una relación en la que ambas voces puedan ser oídas(...)Las dos narraciones, la del participante y la del investigador, se convierten, en parte, gracias a la investigación, en una construcción y re-construcción narrativa compartida (CONNELLY y CLANDININ, 1995, p.21, 22, 23).

Na construção dessa concepção de narrativa com a qual trabalho, entendi, a partir de Vygotsky (1999) e Bakhtin (2003), que a palavra é o elo de ligação entre o eu, o outro e o mundo. As palavras vêm carregadas de sentidos construídos histórica e culturalmente, trazendo consigo os modos singulares que o sujeito tem de estar no mundo e de compreendê-lo.

A palavra por si só, nada diz, ecoa num vazio... mas dentro da enunciação de um discurso, ela se reveste de todo um significado pertinente ao contexto sócio-histórico no qual é anunciada, além de vir embebida da entonação própria de cada sujeito (BAKHTIN, 2003). Por isso, a análise das narrativas pode me apontar, dentro de um contexto, como as professoras entrevistadas compreendem o processo de alfabetização que se encontra ligado diretamente às ações docentes praticadas por elas no cotidiano escolar.

Poderia dizer que Vygotsky (1999) completa essa idéia ao escrever que “(...) o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas” (p.108).

As falas apresentadas, assim como toda a palavra, está carregada das palavras de outras pessoas, de outros profissionais. Elas não são propriedades de um único ser, são partilhadas e podem estar presentes nas situações mais antagônicas possíveis, pois à medida que nos apropriamos do discurso, que incorporamos seu tom e seu valor, o modificamos e o reestruturamos incorporando a fala do outro como parte constituinte do sujeito que se expressa (BAKHTIN, 1997).

Ao ser entrevistada, a professora Olga resgata o processo de incorporação da CA na escola, que ocorreu há 19 anos, mas que em seu discurso permanece vivo e atual. Como Ribeiro (2005, p.165) nos fala, há a permanência no tempo “da força do passado”.

Como já havíamos mostrado no capítulo 1, *A escola que se conta através das narrativas* a professora Olga trabalha na escola há 21 anos, desde antes do Cap-Uerj abrir a sua primeira classe de alfabetização, motivo pelo qual experienciou o processo de implantação da alfabetização no Cap-Uerj. Seu relato, bastante interessante, revela o envolvimento com a função

exercida, por ela, na escola: professora das séries iniciais do Ensino Fundamental.

[...] em 1987 nós tivemos a primeira turma que entrou para a classe de alfabetização por sorteio. [...], [antes de 1987 o ingresso no CAp só acontecia por prova na 1ª série e na 5ª série, hoje o ingresso acontece por sorteio na CA e prova para a 5ª série] Exatamente porque as crianças faziam pré-vestibular para entrar para essa escola com 6, 7 anos de idade e na verdade entravam crianças que tinham feito cursinho, esses cursinhos que havia por aí, pela Tijuca principalmente, preparando as crianças para entrarem nessa escola. Quer dizer aos 7 anos de idade eles estavam vivendo o que se vive aos 17 ou 18 anos e nós mudamos isso. Revertemos esse quadro. Acabou o concurso para as séries iniciais e só a partir daí começou a ter o sorteio público, que é muito mais democrático. Entram crianças de todos os níveis sociais e de todos os níveis de conhecimento. Nós recebíamos crianças já alfabetizadas que vinham de escolas particulares e, às vezes, de escolas públicas mesmo, que já chegavam com muito conhecimento, de escrita e de língua escrita, também foi assim, uma mudança radical na nossa metodologia porque a gente viu que não conseguia mais trabalhar como a gente trabalhava antes. E, já trabalhávamos de uma forma avançada em relação as outras escolas, mas a gente viu também que aquilo não dava certo, que precisávamos estudar, inventar uma outra metodologia, criar uma outra metodologia para essas turmas que vinham tão, tão, tão heterogêneas, porque a gente sabe que todas as turmas são heterogêneas, né, mas quando faziam concurso, a princípio, parecia que nivelava um pouco, na verdade não é isso, mas parecia, dava essa impressão. Realmente chegavam crianças com muito conhecimento, que eram crianças que faziam cursos, iam muito a teatro, a cinema, que tinham muitos livros, eram de outro nível também, uma outra classe social que entrava na escola. A partir de então[referindo-se ao sorteio na CA] nós tivemos uma heterogeneidade em todos os níveis, o que foi muito bom, porque fez a gente também parar, pensar, refletir no nosso projeto político pedagógico e nós mudamos. Naquela época, houve a criação na escola de um núcleo de Psicopedagogia. Eu era uma das professoras do núcleo. A gente ficava depois da hora estudando, discutindo e a Alice que era a outra professora também que começou com a CA, [...] ela já está aposentada [...] mas nós duas é que pegamos as primeiras turmas de Ca e de 1º série e mudamos toda a metodologia. Começamos a estudar Piaget, depois Vygotsky, fomos procurar um curso fora, uma supervisão fora da escola. Tínhamos discussão na escola uma vez por semana, mas aquilo não estava dando conta e fomos estudar a teoria mais a fundo com uma supervisão fora. A gente pagava essa supervisão, à noite. Foi assim um ano de bastante sacrifício, mas que valeu a pena, porque quando a gente tem o desejo de mudar a gente tem que passar por alguns obstáculos tem que vencer, não tem como. Então foi um

ano de muito estudo, e a partir daí a gente continuou participando de seminários, estudando muito, estudando na escola também. Ficamos mais voltadas mesmo para pegar os anos iniciais, somos alfabetizadoras por paixão, por escolha, eu acho que isso é fundamental, tudo que a gente escolhe na vida é o que a gente realmente tem o desejo de fazer e fazer bem, é o que a gente procura fazer. Eu acho que se a gente tem esse desejo já é um passo para o sucesso (professora Olga, 25/07/2006).

Nessa narrativa percebemos o envolvimento da professora com o colégio e com o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Não é por acaso que afirma: “Somos alfabetizadoras por paixão, por escolha” e “isso é fundamental”. Além disso, deixa claro seu desejo em realizar um trabalho alfabetizador que acredita ser o melhor para as crianças. Em um outro momento, fala que considera o Cap “realmente a melhor escola do Rio de Janeiro. Sou fã número 1[...]”.

Mas, a paixão ou a “vocação” não bastaram. Foi necessário também, mais empenho, dedicação e, sobretudo estudo, um mergulho na teoria para se repensar a prática. O contexto de antes/depois, contrapondo a situação dos alunos que ingressavam outrora (curso e pré+concurso) ao sistema de ingresso atual (sorteio), fez surgir um questionamento: por que o trabalho realizado anteriormente com as crianças que entravam por concurso não “dava mais conta” de garantir a aprendizagem?

A própria professora nos sinaliza a resposta: “Realmente [naquele tempo do concurso]chegavam crianças com muito conhecimento, que eram crianças que faziam cursos, iam muito a teatro, a cinema, que tinham muitos livros, eram de outro nível também, uma outra classe social que entrava na escola” (professora Olga, 25/07/2006).

Ao fazer uso do sorteio, o CAP-Uerj abre a possibilidade para as crianças das classes populares ingressarem nesse espaço escolar. Com isso, surgem outros modos de aprender, outras lógicas e outros saberes que chegam com essas crianças.

Como Garcia (2004) discute, as crianças de classe popular e afro-descendentes são “oriundas de uma cultura predominantemente oral” e ao entrarem na escola se deparam com uma outra realidade. Esse aluno e essa

aluna “se vê [vêem] exposto [expostos] à transmissão escrita e numa variedade lingüística até então desconhecida para si” (p.24).

Regina Leite Garcia nos fala que precisamos estar atentas à origem social e cultural dessas crianças, pois os estudantes das classes populares, de um modo geral, antes de entrarem na escola vivem em um “universo” que parece privilegiar a cultura oral. A linguagem escrita pouco aparece. São crianças que quase não têm acesso ao teatro, ao cinema, à exposição e aos cursos variados – modos de ser e estar no mundo valorizados pelas escolas, de um modo geral e, especificamente pelo CAp-Uerj.

Como a professora Olga nos diz: “eram de outro nível [...] uma outra classe social que entrava na escola.” Foi preciso, então, repensar essa prática alfabetizadora e tentar fazer de outro jeito “porque a gente viu que não conseguia mais trabalhar como a gente trabalhava”.

Era preciso estar atenta às manifestações dos saberes das crianças das classes populares, valorizando-os e deles partindo de modo a garantir que todos os alunos e alunas aprendessem e não apenas os que se “sintonizam” com os saberes valorizados pela escola. É bastante comum presenciarmos no dia-a-dia da sala de aula o que Regina Leite Garcia nos diz:

Ora, se o discurso da escola é de que a ela caberia a socialização do conhecimento (...) tudo que não fosse aprendido na escola, não teria valor. (...) Logo, aqueles e aquelas que portassem um outro tipo de conhecimento, adquirido no cotidiano de suas vidas, no trabalho, em suas lutas por sobrevivência, nenhum valor teriam, nenhum crédito mereceriam, nenhum direito poderiam ter garantido, pois nenhum mérito teriam conquistado. (GARCIA, 2004, p. 14).

Acredito que o aprender e o ensinar ocorre em diferentes espaços e tempos: na rua, com vizinhos, na família, entre amigos, navegando na internet e, também, na escola. Não podemos mais acreditar que o [...] estatuto do conhecimento passa pela escolarização, isto é, que a escolarização é constitutiva do conhecimento. O que quer dizer: “quem não vai a escola não possui conhecimentos” (SMOLKA, 2003, p.31).

As crianças “a partir de suas múltiplas experiências de vida, tecem conhecimentos, criam lógicas e formas de pensar, resolvem problemas” (ARAÚJO, 2004, p.141). Mesmo os alunos (as) que vêm de uma cultura mais oralizada, como as crianças da classe popular, possuem saberes tão importantes quanto os valorizados pela escola. Mas, como garantir que todas as crianças aprendam a ler e a escrever e não apenas as que vivenciavam fora da escola experiências com a linguagem escrita valorizadas e legitimadas pela escola?

A professora nos disse:

A partir de então [referindo-se ao sorteio na CA] nós tivemos uma heterogeneidade em todos os níveis, o que foi muito bom, porque fez a gente também parar, pensar, refletir no nosso projeto político pedagógico e nós mudamos. Naquela época, houve a criação na escola de um núcleo de Psicopedagogia. Eu era uma das professoras do núcleo. A gente ficava depois da hora estudando, discutindo e a Alice que era a outra professora também que começou com a CA, [...] ela já está aposentada [...] mas nós duas é que pegamos as primeiras turmas de Ca e de 1º série e mudamos toda a metodologia. (professora Olga, 25/07/2006)

Incomodadas com a própria prática alfabetizadora a professora Olga e sua colega se puseram no movimento de estudar, discutir e aprender. Sabiam que o “amor” e a intuição apenas não são suficientes na construção de um fazer pedagógico comprometido com o aprender de todos os alunos e alunas. Não podemos agir somente por intuição ou “amor”. Paulo Freire, há muito nos diz, que “conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir” (FREIRE, 1997, p. 51). No entanto, precisamos ter uma base teórica consistente e uma constante problematização, e isso só é possível com estudo e troca entre os pares. Volto à Paulo Freire que, insistentemente, em seus escritos, nos lembra:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1997, p.44, 45).

A professora Olga e sua colega buscam uma forma de alfabetizar “melhor”, de aprimorar a sua próxima prática, se empenham, ficam “depois da hora estudando, discutindo”, repensando esse fazer alfabetizador, pois acreditam que todas as crianças são capazes de aprender. Ficavam incomodadas em saber que, em suas turmas, existiam crianças que não aprendiam a ler e escrever no tempo escolar de 2 anos. Essas professoras, no processo de aprender a melhor alfabetizar, vivenciaram o apontado por Garcia:

E ela [a professora] se põe a investigar o que acontece em sua sala de aula e a se fazer perguntas a partir do que capta do emaranhado de fios da multiplicidade de redes que tecem o cotidiano escolar. Vai se tornando uma professora-pesquisadora de sua própria prática, processo no qual vai produzindo novas teorias sobre o complexo processo de ensinar e aprender. A teoria se atualiza, enriquecendo-se com as explicações que emergem da pesquisa da prática. A prática se transforma com a incorporação das novas teorizações resultantes da pesquisa.(GARCIA, 2004, p.25)

No seu cotidiano, em suas salas de aula, essas professoras buscavam através de acontecimentos, fatos, relatos, o movimento da aprendizagem. Começaram a buscar, na articulação entre a prática e a teoria a compreensão do que realizavam, no dia-a-dia, com as crianças: “começamos a estudar Piaget, depois Vygotsky, fomos procurar um curso fora, uma supervisão fora da escola” (Olga, 2006).

Nesse movimento contínuo, essas professoras repensam e reconstróem a própria prática, tornam-se professoras pesquisadoras de seu fazer pedagógico.

(...) o conhecimento profissional do docente é, evidentemente, um conhecimento especializado sempre provisório, parcial e emergente. Se se apóia na reflexão compartilhada e na compreensão situacional, pode ser considerado o melhor conhecimento disponível para essa prática concreta, porque foi gerado não apenas sobre a análise da situação concreta, utilizando o conhecimento público disponível, como porque também é o resultado da interação entre a compreensão e a ação que mutuamente se potenciam (PÉREZ GOMEZ, 2001, p.191).

Esse movimento é crucial para a formação docente e também para a aprendizagem dos estudantes. É preciso garantir que as crianças,

principalmente as das classes populares, possam ter acesso à aprendizagem da linguagem escrita na escola, pois os números do fracasso escolar, no nosso país, continuam altos. Segundo os últimos resultados do SAEB (2003), o Brasil tem 33,3% das crianças com distorção série/idade só no primeiro segmento do Ensino Fundamental, no segundo segmento chega a 40,6% e no Ensino Médio 45,8%. Em 2003 30,1% das crianças que ingressavam na 1ª série ficavam reprovadas. Sendo o 12º país da América Latina no ranking da repetência segundo pesquisa realizada pela Unesco como falado anteriormente.

Infelizmente, a discussão sobre a prática pedagógica, a prática alfabetizadora em algum momento se enfraqueceu na Instituição. Durante todo o período em que estive no CAP, como professora, não houve uma discussão acerca da teoria que subsidia a prática alfabetizadora realizada na escola e, ao entrevistar as professoras, percebi que as trocas acontecem em pequenos subgrupos, através de ações individuais.

[...] É uma escola que tem algumas características específicas, mas ela tem todas as contradições que têm nas outras escolas, ou parte dessas contradições. Então, nós tentamos que na primeira série haja uma certa unidade de trabalho, isso é favorecido à medida que nós temos relações pessoais muito boas. Então eu, Jonê e Rita, [...] temos relações pessoais muito boas, isso favorece uma certa confiança, para que o trabalho tenha uma certa unidade e a gente possa planejar com tranqüilidade, se abrir para ouvir o outro. [...] Então, se eu não tenho confiança em uma professora dificilmente eu vou me abrir para essa professora pra dizer as minhas dúvidas, das minhas inseguranças, a tendência é que a gente crie um espaço mais burocrático do que de fato de planejamento. Como há essa relação afetiva e de amizade entre nós três, mesmo quando nós não sentamos para planejar, a gente consegue de alguma forma trocar entre a gente [...] eu mandei um bilhetinho pra Jonê e pra Rita perguntando sobre uma atividade e elas responderam, então há esse espaço. Não vou dizer que há com todas as professoras, isso não é com todas, mas a gente tenta realizar. [...] As reuniões de planejamento acontecem muito pouco, as reuniões em que nós nos encontramos são muito mais por conta de atividades administrativas, questões administrativas do que propriamente pedagógicas, como em boa parte das escolas. (professora Jaqueline, 24/11/2005)

E complementando a opinião da professora Jaqueline, sua colega, indica:

[...]É bom a gente ter esse grupo porque é essa discussão que me alimenta. Refletir sobre o trabalho é que o redimensiona. O trabalho que a gente tem desenvolvido aqui tanto na alfabetização como na primeira série, com as especificidades de cada uma, ele tem sido voltado muito para o trabalho com a leitura e com a escrita (professora Rita, 01/12/2005).

As professoras nos sinalizam ser necessário a existência de um espaço no qual possa-se confiar na colega para poder, de fato, falar sobre suas dúvidas e angústias. A existência da confiança e a afetividade podem ser um facilitador para a circulação das idéias, e a sua falta um entrave. O vínculo afetivo favorece o pensar junto, o aprender (e o ensinar) com o outro. As professoras - Rita, Jonê e Jaqueline - são amigas, conversam, trocam conselhos e experiências profissionais. O que vivem, na escola, confirma o que nos diz Sampaio nas investigações realizadas com um outro grupo de professoras alfabetizadoras: “Um vínculo baseado na confiança, cuidado e respeito, foi se constituindo, ao mesmo tempo em que constituía o grupo, possibilitando o aprendizado, as trocas e o compartilhamento das idéias” (SAMPAIO, 2003).

Por outro lado, esse realce desvela, também, a ausência de discussão coletiva, “as reuniões acontecem muito pouco, as reuniões em que nós nos encontramos são muito mais por conta de atividades administrativas [...] do que propriamente pedagógicas”. As professoras anunciam a necessidade de um espaço legitimado pela escola para que as trocas e encontros de estudo possam de fato acontecer. A professora Jaqueline conta uma das alternativas utilizadas por elas para driblar essa situação: “Como há essa relação afetiva e de amizade entre nós três, mesmo quando nós não sentamos para planejar, a gente consegue de alguma forma trocar entre a gente: Ah... eu fiz hoje. Eu mandei um bilhetinho pra Jonê e pra Rita perguntando sobre uma atividade e elas responderam, então há esse espaço”.

Será que, de fato, há esse espaço? O Cap-Uerj oferece às professoras a possibilidade de trocar idéias e de estudar em grupo? As falas evidenciam que esse movimento de compartilhar idéias e trocar experiências, hoje, depende muito mais da iniciativa das professoras que buscam alternativas

viáveis do que da escola que, pelo que dizem, não vem garantindo espaços e tempos de discussão, estudo e planejamentos coletivos.

Para a professora Jaqueline, ter essa confiança em suas colegas de trabalho, contribui para que possa “se abrir para ouvir o outro” e são nesses espaços de troca que, ao falarem o que realizam com seus alunos e alunas, se abrem para o grupo, tornando possível a discussão de questões que precisam ser mais elaboradas, pensadas e refletidas, a partir de outros pontos de vista (SAMPAIO, 2003, p.260).

Nessas trocas e discussões, as práticas alfabetizadoras realizadas, cotidianamente na escola são objeto de reflexão, análise, estranhamento – processo necessário para a construção permanente de novos conhecimentos. “Refletir sobre o trabalho é o que o redimensiona” (Professora Rita, 2005), é o que garante a discussão, dando condições a esse grupo de rever conceitos “melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1997, p.44).

Ao referir-se ao conceito de alfabetização e ao que acredita ser o ensino realizado, hoje, no CAP-UERJ a mesma professora nos diz:

[...] Não tem cartilha, não tem lançamento de palavra chave, tem uma busca de criar na escola, de estabelecer na escola um espaço que as crianças possam pensar sobre a linguagem e a escrita, produzir linguagem escrita desde o início do ano, dos primeiros dias de aula, produzir atividades que tenham função social, as propostas de escrita têm como pré-requisito, para estar na sala de aula ter alguma função real, uma função social [...] (professora Jaqueline, 24/11/ 2005).

As palavras “criar” e “pensar” nos remetem a uma prática alfabetizadora pautada na construção do conhecimento com atividades instigadoras abrindo possibilidades para que os alunos e alunas, “possam pensar sobre a linguagem e a escrita, produzir linguagem escrita desde o início do ano”, a partir de atividades que possuam “função real” e “função social”.

A concepção da professora Jaqueline é confirmada pelo que é discutido por Smolka (2003),

A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar dizer...Mas essa escrita

precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (p.69)

Pude perceber durante a realização das entrevistas que as salas de aula da CA e 1ª série são ambientes alfabetizadores, “em que há uma cultura letrada, com livros, textos digitais ou em papel, um mundo de escritos que circulam socialmente” (TEBEROSKY, 2005). Materiais expostos com o objetivo de instigar os alunos e alunas, agindo como um provocador da aprendizagem.

Vale a pena ressaltar, conforme diz Araújo (2004), “que não existe um ambiente universal” capaz de atender a todas “as necessidades de qualquer criança, em qualquer tempo e lugar”. Esses espaços estão atrelados ao momento histórico e social no qual são criados, portanto, “só será [serão] um ambiente alfabetizador se incorporar [incorporarem] a atualidade cultural da criança e sua história que contém o presente e o passado de seu grupo sociocultural” (p.148).

Percebi que no CAP-UERJ as mesas dos alunos e alunas são arrumadas em grupos de cinco ou quatro ou em formato semicircular, remetendo-nos a uma prática pedagógica dialógica. Nas estantes, há uma enorme quantidade de livros, gibis, revistas, enciclopédias, ousaria até a dizer que cada sala tem a sua mini-biblioteca.

Essas características são realçados pela professora Rita

Então, tem uma questão que é essa ênfase na leitura, e o trabalho de apropriação da leitura vai se dando na própria leitura, no movimento de leitura e de exploração dos textos escritos. Uma exploração que permita a essas crianças desenvolver toda uma compreensão leitora, permita também a apropriação das questões da própria língua, da escrita e do desenvolvimento da escrita. Como, também, a percepção do que é ler e escrever, da importância do ler e escrever e qual a função social da leitura e da escrita. Então o que a gente tem trabalhado é com os textos do cotidiano, com essas leituras que permeiam o cotidiano e então a partir daí a exploração.

Para Garcia (1995) aprende-se a escrever escrevendo e lendo muito. O que lêem e escrevem as crianças no dia-a-dia da sala de aula? Escrevem para quê? Por quê? As atividades de leitura e escrita propostas mobilizam desejos e interesses das crianças? Acredito que essas questões são

importantes para as professoras Jaqueline e Rita que perseguem uma ação alfabetizadora subsidiada pelo que defende Smolka:

(...) o próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos de interlocução e de interação.(...)Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita (2003, p.29, 63)

Sabemos que há práticas alfabetizadoras que ajudam a formar leitores mais críticos e com maior autonomia na leitura e na escrita e outras que engessam a criatividade e a criticidade do leitor, levando, muitas vezes, o(a) aluno(a) a uma verdadeira aversão aos textos e, respectivamente, à leitura. Essas professoras parecem investir na formação de leitores e escritores críticos desde o início desse aprendizado.

Confirmamos essa intencionalidade com uma outra professora alfabetizadora, que se refere a sua própria prática pedagógica, abordando tal questão tendo como foco central a forma como as crianças lidam com a leitura e expressando a concepção de leitor perseguida no dia-a-dia de sua sala de aula:

[...] uma postura de leitora no sentido que compartilha idéias, que ouve a leitura, que tem a leitura como fonte de informação, ainda que feita por uma outra pessoa, no caso eu ou outro colega. A gente valoriza as intervenções, as mediações, ainda que as intervenções fiquem muito a cargo do professor, essa mediação precisa ser valorizada de forma ampla, tanto do professor com as crianças, como das crianças entre elas (professora Rita, 01/12/2005).

Ao afirmar a necessidade de “valorizar” e “compartilhar idéias” fica registrada a importância atribuída à leitura como processo envolvendo sujeitos ativos no processo de conhecimento, reconhecendo a necessidade de ouvir o outro, de partilhar com o(s) outro(s) suas hipóteses e questionamentos. Um modo de se tornar leitor e escritor a partir do qual a ajuda da professora e dos colegas é determinante para a troca de saberes. Neste sentido, a professora Jonê afirma que:

As crianças explicitam muito essas hipóteses. Comentam umas com as outras, tiram dúvidas entre si, com os professores, sempre verbalizando, sempre fazendo da linguagem a ponte desse conhecimento. (professora Jonê, 24/11/2005)

Essas professoras defendem, em suas falas, uma concepção de aprendizagem na qual o saber e o conhecimento acontecem de forma a proporcionar a troca e a cooperação entre os alunos e alunas. Vygotsky nos ajuda a compreender esse movimento de reflexão que acontece no cotidiano escolar, ao dizer:

(...) o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento (...) o aprendizado deve ser orientado para o futuro, não para o passado. (VYGOTSKY, 1991, p.89)

Ao falarem: “a gente valoriza essas intervenções” e “as crianças comentam umas com as outras, tiram dúvidas entre si”, as professoras nos mostram que esses espaços são legitimados dentro da sala de aula, ou seja, trabalham com a idéia da cooperação e do compartilhamento de saberes entre os estudantes.

O que sabem e ainda não sabem (ESTEBAN, 2000) as crianças sobre leitura e escrita quando chegam na escola? As falas das professoras entrevistadas vão de encontro ao que Sonia Kramer afirma:

[...] as crianças já conhecem muitas coisas quando chegam à escola, já possuem valores adquiridos no seu meio cultural. [...] acho que no nosso trabalho com as crianças precisamos partir do que já sabem. Mas é claro que elas têm muito a aprender e construir em relação à língua, à matemática, às ciências naturais, às ciências sociais. Como professores, nosso trabalho (me parece) é fazer as pontes entre o que conhecem e os novos conhecimentos. Para mim essa é a função da escola. (KRAMER, 2002, p.114)

As crianças precisam questionar, testar suas hipóteses e refletir sobre a linguagem escrita, para, dessa forma, alfabetizarem-se, tornando-se autores e não simples copistas que temem escrever o que pensam e o que vivem, limitando-se a reproduzir o que outros já disseram ou registraram, sem posicionamento crítico. Esse modo de compreender o aprendizado da

leitura e da escrita é defendido pela professora Jonê, colega das professoras Rita e Jaqueline:

Minha concepção de alfabetização hoje é da criança e do adulto que consegue se relacionar bem com a língua escrita, mesmo essa língua escrita falada, escolarizada, essa língua escrita da escola, da academia, do conhecimento. Então a criança que consegue, o sujeito alfabetizado, a criança ou adulto, que consegue lidar bem com essa escrita lendo e escrevendo, interpretando qualquer tipo de texto, produzindo qualquer tipo de texto, não tendo medo em escrever, não tendo medo em ousar pela escrita, eu acho que está pessoa está alfabetizada (professora Jonê, 24/11/05).

A alfabetização, para essa professora é mais do que a decodificação e codificação da língua escrita. Sua fala nos sinaliza que, em seu fazer pedagógico, procura colocar em prática o que Edwiges Zaccur nos afirma:

Posso aproximar a escrita do seu mundo [do mundo do aluno], do que é valor para eles (...) posso lhe dar pistas e abrir espaço para que possam perguntar o que desejam saber. Posso ensinar muitas coisas sobre a vida e junto com tudo isso também lhes ensinar amorosamente o código (ZACCUR, 2001, p.31).

É imprescindível garantir que na escola os alunos e alunas percebam a importância da língua escrita para suas vidas cotidianas, ampliando suas possibilidades de melhor compreender e intervir no mundo em que vivem.

E a professora Jonê vai confirmando como compreende a apropriação da linguagem escrita:

[...] a gente está imerso numa cultura letrada em oposição a uma cultura ágrafa, então a gente está numa sociedade grafocêntrica como já falava Leda Tfouni. Se a gente está numa sociedade grafocêntrica a gente não pode fugir de uma imersão desse código da língua escrita, do uso social disso, nessas circunstâncias, que ultrapassam a aprendizagem desse código, que vai para além, mais que aprendizagem do código é o uso desse código, [...] o uso dessa língua, que não necessariamente é o código [...] (professora Jonê, 2005)

Alfabetizar ultrapassa “a aprendizagem desse código”; é preciso despertar o desejo no aprendiz. Compartilhando do apresentado por Regina Leite Garcia,

(...) ninguém aprende, seja o que for, se o que está sendo ensinado não tiver sentido para o aprendiz. Daí ser necessário que o professor/professora saiba trabalhar com os desejos de seus alunos, e, mais que tudo, seja capaz de criar desejos onde não os há (...) apesar de todas as condições desfavoráveis, a criança se alfabetizara, porque aprender a ler e escrever tornara-se uma necessidade vital para aquela criança, fonte de grande prazer, possibilidade de se sentir mais independente, via para a solução de algum problema impossível de resolver sem o domínio da leitura e da escrita. (GARCIA, 1995, p.104)

Discutir a função da escrita vai muito além de ensinar a codificar e decodificar. Tendo esse caminho como possibilidade de trabalho, a professora Jaqueline aponta que “as propostas de escrita têm como pré-requisito para estar na sala de aula ter alguma função real, uma função social”. Ela trabalha com a idéia de que todas as crianças:

[...] são capazes de chegar ao final da CA com a base alfabética construída. A gente trabalha com isso como horizonte, algumas crianças vão, outras não vão chegar, mas a gente não trabalha com a expectativa de que: será que algumas não vão chegar? Todas são capazes, todas podem e o trabalho que a gente faz [se referindo a ela, a professora Jonê e a professora Rita] é para que todas possam de fato se apropriar da leitura e da escrita com competência (professora Jaqueline, 24/11/05).

O compromisso com todos os alunos e alunas na prática alfabetizadora pela professora realizada, assim como por suas colegas está presente em sua fala. Ao afirmar “todas são capazes, todas podem e o trabalho que a gente faz é para que todas possam de fato” nos remete ao que nos disse a professora Olga sobre o modo como pensava a alfabetização dos alunos e alunas na época da implantação das classes de alfabetização na escola. Acreditar que todas as crianças podem aprender a ler e escrever, um aprendizado importante em um país que ainda contabiliza 14,6 milhões de analfabetos - 11,8 % da população, segundo o censo do IBGE de 2002³¹. Compreender e lidar com as crianças como sujeitos de conhecimento, que são capazes de pensar, de serem criativos, críticos, cidadãos, seres sociais,

³¹ Dados retirados do site: www.ibge.gov.br. Acesso em 10 de setembro de 2006.

produtores de cultura e de história, como enfatiza Kramer (2002) em suas investigações e produções.

Como Kramer (2002) nos diz, a linguagem não pode ser reduzida a uma questão de série, não pode marcar uma passagem de “ano”, como se ela só fosse importante no âmbito da escola, pois sua função é muito mais abrangente, muito mais política. Ao participarmos desse processo de alfabetização, proporcionamos à criança a possibilidade de fazer e contar a história, tendo como referência a nossa língua escrita.

Mesmo que, nos últimos anos, os espaços coletivos e cotidianos de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica sejam mais escassos, algumas professoras continuam e continuaram manifestando a importância e a necessidade do aprender (com)partilhado com o outro, portanto, com possibilidades de interação e interlocução. Uma alfabetização, como nos disse a professora Jaqueline, desvinculada das tão conhecidas e utilizadas “cartilhas”, pois elas não acreditam em uma concepção de aprendizagem, na qual a língua escrita se baseia na repetição e na memorização.

Desse ponto de vista [concepção mecanicista de alfabetização], as crianças são consideradas “passivas” no seu aprendizado e suas primeiras tentativas de leitura e escrita não só são desprezadas como são reprimidas ou proibidas, pelo medo das crianças “aprenderem” (gravarem) errado (SMOLKA, 2003, p.62)

Essas professoras desenvolvem um trabalho no qual a criança participa ativamente do processo alfabetizador vivenciado: as crianças são instigadas a arriscar, ousar, a escrever e a ler sem medo de errar, como veremos mais adiante com a professora Rita, pois acreditam em uma concepção de alfabetização que implique “uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura”, uma escrita com sentido e significado. (SMOLKA, 2003, p.69)

Ao indagar as professoras, durante as entrevistas, sobre o trabalho realizado, cotidianamente, com as crianças ouvi:

[...] E na sala de aula o trabalho é muito voltado pra jogos, na matemática, com jogos, com desafios na linguagem. Como Vygotsky mesmo define [a linguagem] como mediadora do conhecimento, como construtora desse conhecimento, as crianças explicitam muito essas hipóteses. Comentam umas

com as outras, tiram dúvidas entre si com os professores, sempre verbalizando, sempre fazendo da linguagem a ponte desse conhecimento (professora Jonê 24/11/05).

Sabemos que ao jogar a criança pensa, reflete, usa o raciocínio lógico, vai aprendendo a esperar a vez, a respeitar o outro, a escutar e dar valor a participação do colega. Brincando, ela aprende e ensina aos seus colegas. Em sua prática alfabetizadora, a professora Jonê busca tornar mais agradável e prazeroso o aprendizado e o ensino, tanto para as crianças, quanto para ela.

Segundo Benjamin (2004), a lei da repetição rege todos os jogos. A criança ou o adulto precisa repetir para compreender, no caso específico da criança, essas repetições são pedidas milhares de vezes. À medida que experimenta novamente a sensação proporcionada pelo jogo, vive de forma mais intensa suas vitórias. “A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito. Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz a todo hábito.” (BENJAMIN, 2004, grifo do autor, p.102)

Winnicott (1975) nos mostra que a brincadeira é universal, própria da necessidade humana, pois é facilitadora do crescimento e das relações em grupo. “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação” (p.79). Momento tão importante na nossa vida e, em especial, no processo de alfabetização, pois ao ingressar nas turmas em processo de aquisição da escrita a criança (ou o adulto) precisa testar suas hipóteses, arriscar, ousar e experimentar. No brincar, ocorre um processo de troca, partilha, confronto e negociação, gerando momentos de desequilíbrio e equilíbrio que podem propiciar novas conquistas individuais e coletivas, sendo fonte de prazer, conflitos e conhecimentos.

Um outro aspecto que surge na narrativa das professoras alfabetizadoras diz respeito à relação erro/aprendizagem.

[...] num primeiro momento dessa alfabetização, dessa conquista, até a chegada da escrita alfabética e a consolidação dessa escrita, eu não fico com a neura da ortografia. Está escrevendo errado! O que é o errado, aí a gente tem que construir parâmetros. Essa criança está construindo a sua escrita, ela já compreende que a escrita é uma escrita alfabética, ela estabelece relação entre som e grafia, ela

elabora estratégias de escrita...isso é erro? Então, depende do que eu estou estabelecendo como parâmetro e objetivo. Nesse primeiro momento escreveu chocolate com x eu tô feliz, tô feliz em que sentido, dentro daquela possibilidade, ou seja, ele já compreendeu, ela estabelece, escreveu corretamente, foneticamente ela está sendo correta, foneticamente! Eu implico muito, quando as pessoas dizem: aí naturalmente o menino aprende... naturalmente não acontece nada. Se fosse naturalmente ele ficava em casa, não vinha para a escola, não precisa ter intervenção. Ia ter um dia, a gente ia estar sentada embaixo da árvore, amadurecia e caía, a gente ficava madura, então não é naturalmente. A questão ortográfica vai sendo construída também nas relações que vão se estabelecendo entre a leitura e a escrita. A partir do momento que ele consolida essa escrita alfabética a questão ortográfica se torna questão, mas é preciso ser dado condições de exploração da própria língua para que ele comece a estabelecer relações e comparações para essa conquista ortográfica, que foi o momento que a gente viveu agora na primeira série [...](professora Rita, 01/12/2005).

Segundo Esteban (1999) podemos compreender o erro como um rico material de análise que pode nos aproximar do percurso que a criança realizou para chegar ao resultado apresentado. Quando a professora diz: “Nesse primeiro momento escreveu chocolate com x eu tô feliz”, demonstra que o mais importante nesse processo são as hipóteses levantadas pelas crianças, pois o “erro passa a representar um indício, entre muitos outros, do processo de construção de conhecimento” (p.22) e que pode nos dar pistas acerca dos saberes infantis e do que as crianças ainda desconhecem.

O erro oferece novas informações e formula novas perguntas sobre a dinâmica aprendizagem/desenvolvimento, individual e coletiva. O erro, muitas vezes mais do que o acerto, revela o que a criança “sabe”, colocando este saber numa perspectiva processual, indicando também aquilo que ela “ainda não sabe”, portanto o que pode “vir a saber”. (ESTEBAN, 2001, p.21)

O modo como a professora Rita compreende os erros ortográficos abre possibilidades para que as crianças ousem escrever, escrevam com sentido, ao invés de repetir trechos ou frases decoradas. O investimento na autoria é possível porque o erro não significa, dentro dessa sala de aula, ausência de conhecimento ou deficiência, mas é visto, como parte do processo de ensino e aprendizagem (ESTEBAN, 1999).

Uma outra professora explica como lida com essa “correção” em sala:

Então na primeira série a expectativa é que as crianças possam ampliar os textos e irem segmentando e compreendendo questões mais específicas da língua como a ortografia, por exemplo, não é que a gente não trabalhe ortografia na classe de alfabetização é que na primeira série eles têm uma possibilidade de compreensão, de domínio, de apropriação da questão ortográfica, da própria elaboração do texto, que na CA se volta mais mesmo para o domínio da classe alfabética. Claro, que dizer isso parece que é simplista, parece que empobrece, não é só isso, mas existe uma questão mais específica na primeira série que é em relação a isso. Para isso, para as crianças poderem compreender mais a ortografia, a pontuação, ampliarem mais os textos, para os textos serem mais coesos, mais coerentes, com uma qualidade literária maior do que na CA, uma coisa que eu gosto de fazer com essa turma é colocar em transparência os textos. De vez em quando eu faço isso, então se foi produzido um texto que eu quero discutir com as crianças, que pode ser interessante para muitas delas, pode ser a questão ortográfica ou a própria qualidade do texto, eu faço transparência ou peço, já pedi, para as crianças copiarem seu texto ou faço transparência mesmo e aí projeto e a gente vai discutindo as partes do texto e vai ampliando e corrigindo. Então essa é uma estratégia que eu gosto, é uma coisa diferente, parece cineminha, [...] O que eu acho importante pensar no trabalho alfabetizador é a diversidade de estratégias. Tradicionalmente se pensava que quanto mais vezes você fizer uma determinada estratégia você garante que o aluno aprenda, então se eu quero que os alunos aprendam a pontuar eu vou dar muitas atividades iguaizinhas sobre pontuação [...] essa é uma possibilidade. Muito mais rica quando você traz diversas possibilidades. Então um dia você traz um texto sem pontuar, no outro dia você traz com a pontuação errada, no outro dia você discute nas diversas possibilidades de pontuar o mesmo texto [...] (professora Jaqueline, 24/11/2005).

Ao optar por uma revisão ortográfica e textual em grupo a professora nos leva a acreditar que o “erro” é visto como parte do processo de aprender. As próprias crianças reescrevem o seu texto na transparência para ser discutido com os colegas. Essa postura diante do erro, diante da correção, pode significar:

fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção de conhecimentos (...) (ESTEBAN, 2001, p. 53)

Ao parar para repensar um texto o autor, ajudado por outros potenciais leitores, pode perceber que, às vezes, o que descreve não está

sendo compreendido, ou seja, o que escreveu não é o que realmente gostaria de dizer. Mais do que rever as questões ortográficas, a revisão coletiva pode proporcionar uma maior compreensão do porque de determinados “erros” serem recorrentes na escrita, possibilitando também a participação dos outros alunos, o que possibilita ao professor conhecer os caminhos pensados e as hipóteses levantadas não só pelo autor do texto, mas também por cada estudante que intervém nessa análise, nessa correção.

As questões que surgem são de grande valia pois levam as crianças a perceberem que algumas regras têm que ser respeitadas para uma leitura mais fluente do texto. “Em vez de se exigir que a criança só escreva o ortográfico, é preciso ensiná-la a desconfiar do que se escreve e a procurar as informações necessárias para saber se escreveu certo ou não” (CAGLIARI, 1999, p. 78). Ser autora, sem receio de escrever, mas capaz de questionar a escrita percebendo que a nossa língua pode nos dar *pistas falsas* (SAMPAIO, 2003). Falamos as palavras de um jeito e registramos graficamente de outro, damos entonações e pausas na língua oral diferente da escrita. A escrita não é como a fala, e isso precisa ser sinalizado a criança. Quando não marcamos essas características da língua portuguesa, aos nossos alunos e alunas, ao invés de sermos facilitadores da aprendizagem agimos como dificultadores desse processo.

Por outro lado devemos compreender como Geraldi (2005) nos mostra que a ortografia é algo posterior à alfabetização. A “ortografiação” é um exercício de poder, uma relação rígida de regras arbitrárias, sem sentido, mas que representam todo um status de poder. Escrever fixo/fikso/fiquisso tanto faz no que diz respeito ao valor fonético, mas o mesmo não se aplica ao valor social da escrita, lembra-nos o autor. Disso parece ter consciência a professora Rita, pois afirma que: “A partir do momento que ele [o aluno] consolida essa escrita alfabética a questão ortográfica se torna questão, mas é preciso ser dado condições de exploração da própria língua para que ele [a criança] comece a estabelecer relações e comparações para essa conquista ortográfica [...]”.

Tais situações são priorizadas no CAp-Uerj, segundo as professoras entrevistadas, na 1ª série. A professora exerce um papel fundamental nesse

aprendizado, pois é alguém que, intencionalmente, provoca, instiga, pensa e propõe situações desafiadoras para que os alunos e alunas sintam a necessidade e possam, cada vez mais, investir na qualidade dos textos produzidos individualmente e/ou coletivamente. Aprender as convenções da linguagem escrita sem ser para “fazer dever”, mas com sentido, com uma função real. Como Geraldi nos fala:

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

a) se tenha o que dizer;

b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;

c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;

d) o locutor constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);

e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (1997, p.137)

Precisamos repensar essas práticas pedagógicas que não ajudam as crianças a compreenderem a importância em uma sociedade letrada como a nossa, do saber ler e escrever. Repensar os nossos saberes e fazeres assim como as professoras entrevistadas demonstram terem feito, pode nos levar a discutir, pensar e estudar a própria práxis. Para a professora Jaqueline, “mesmo quando não sentamos para planejar, a gente consegue, de alguma forma, trocar entre a gente”. Acredito que isso aconteça porque compreendem a importância da troca de idéias, da discussão coletiva para o processo de construção e apropriação de conhecimentos.

Para estabelecer comparações e relações entre os modos de escrever e falar, com as características próprias de cada linguagem – a escrita e a oral – as crianças precisam ler textos variados, conversar, dialogar, reler suas produções escritas, circular pela sala de aula, falar, muitas vezes, ao mesmo tempo, etc. Como garantir a disciplina em sala de aula mediante a necessidade de proporcionar a troca de saberes entre eles? A professora Rita nos fala que:

Olha, eu não acredito na disciplina, aquela visão de criança todo mundo 4 horas por dia sentado, cabeça pra frente, olá professora....gente...porque a gente não agüenta fazer

isso[...]. Para mim, disciplina é uma sala que tenha movimento, muito movimento, mas movimento orquestrado. É o desafio mesmo da orquestra, às vezes, e aí eu olho e digo: Qual o desafio do maestro? Você tem diferentes instrumentos, diferentes naipes, diferentes timbres e você tem que fazer tudo soar ao mesmo tempo harmoniosamente. Então pra mim a questão do movimento e tudo não é um problema. Agora é um problema quando isso é descompensado, quando isso é exagerado, quando falta o limite, porque hoje a gente tem um problema muito sério de lidar com o limite, sabe? [...] A gente tem um ranço até de superação de um momento autoritário que foi vivido, de todo um autoritarismo que, às vezes, tem medo do enfrentamento do não. Então é uma questão de limite e, também, de organização, porque muitas vezes a disciplina ela também é fruto de uma desorganização do trabalho[...] a organização e o encadeamento das atividades são elementos que contribuem na construção da disciplina e aí na construção da disciplina, ou seja, a construção do movimento desse grupo, mas um movimento organizado e respeitoso, com limites, com parâmetros como eu entendo a disciplina (Professora Rita, 01/12/2005).

Vasconcellos (1994) faz uma metáfora com relação à disciplina, que muito se assemelha a estabelecida pela professora Rita. Ele utiliza a idéia da orquestra como um conjunto no qual todos os componentes estão em movimentos diferenciados, mas associados uns aos outros. Segundo ele “o que seria da orquestra, se cada músico tocasse o que quisesse? Se não houvesse disciplina?” (apud PIRES 1999). A professora Rita se compara a um maestro regendo a orquestra, ao dizer que, em sala, ela “tem diferentes instrumentos, diferentes naipes, diferentes timbres e [...]tem que fazer tudo soar ao mesmo tempo harmoniosamente.” O problema começa quando esse movimento, “é descompensado, [...]isso é exagerado”.

É muito difícil imaginar uma sala de aula sem movimento, sem som, quando acontece uma prática alfabetizadora discursiva e interacionista. No entanto, é preciso estabelecer regras e limites coerentes para que a orquestra continue a ser regida de forma harmônica: respeitando o outro, escutando e compartilhando idéias através do “movimento organizado e respeitoso, com limites, com parâmetros” como nos diz a professora Rita.

Mas, como proporcionar condições para que esse movimento harmônico aconteça? A própria professora Rita nos apresenta algumas

soluções que ela utiliza em sala de aula para driblar o descompasso que às vezes acontece,

[...] por exemplo, tempo de espera não mata dentro da escola? Acabei minha tarefa. Espera um pouquinho, abaixa a cabeça. A criança fica 20 minutos de cabeça baixa, porque não dá tempo de começar uma outra atividade, porque já vai entrar a hora do recreio. Ai 20 minutos ele já tá...isso não quer dizer começa uma coisa vem outra, senão vira esteira de fábrica. Mas como você organiza isso, isso tem haver com o espaço em sala de aula, acho até que a tua experiência aqui te mostra que a gente valoriza a questão de ter livros de leitura. Na minha sala eu fui construindo, e tenho uma gibiteca, limitada pequenininha, mas eu tenho. Tenho revistinha de palavra cruzada, tenho jogos e brinquedos então você vai construindo essas estratégias, o fulano terminou o que eu faço... colabora com a construção dessa disciplina (Professora Rita, 01/12/2005).

Segundo a professora os docentes devem contribuir para a organização dessa “orquestra”, afinal, não são os maestros? A solução encontrada, por ela, nos leva a acreditar que já está instituído em seu cotidiano escolar uma dinâmica que corrobora com a disciplina/movimento/aprendizagem. A professora Rita nos leva a entender que à medida que o estudante termina a sua atividade opta por jogos, livros e brinquedos o que pode ajudar a manter os estudantes interessados e aprendendo enquanto a professora pode circular entre o grupo auxiliando as crianças no processo alfabetizador. Em alguns momentos o grupo caminha junto, mas em outros têm autonomia de escolher que atividades querem desenvolver.

No entanto, segundo suas colegas essa ainda é uma questão bastante pertinente no grupo. Apesar da professora Rita ter, aparentemente, encontrado soluções para organizar o trabalho e demonstrar uma postura que facilite esse movimento em sala a professora Jaqueline nos fala sobre sua dificuldade em lidar com essa questão em seu cotidiano escolar,

Eu acho que a gente vive entre a permissividade e entre o autoritarismo, a gente não está sabendo lidar ainda. Eu confesso para você que eu tenho uma tendência, não sei se eu sou autoritária, mas eu tenho uma preocupação com a disciplina. Porque eu acho que é respeito com o outro, eu fico alucinada quando uma criança fala junto com a outra, eu fico alucinada quando o outro está falando ou está desrespeitando. Agora isso não significa que eles façam, que eles fiquem quietinhos, eu busco uma forma na sala em que a disciplina seja entendida como respeito pelo outro. Mas, eu confesso, que eu cheguei aqui... tinha guerrinha de papel, era uma desgraça,

eu quase morri, eu tinha vontade de ir embora. As coisas que eu vi quando cheguei aqui...(professora Jaqueline, 24/11/2005)

A professora Jonê continua essa discussão seguindo o mesmo caminho de sua colega,

Eu sei, sempre soube que minha questão com a disciplina é muito difícil, pois beira entre o autoritarismo, meu tom de voz é muito severo, mas eu sou muito brincalhona com as crianças, me abraçam muito, me beijam e aí eu sinto que há uma confusão entre que tom dar. Então há uma confusão das crianças, talvez minha também em ser legal, ser companheira, ter parceria, poder dialogar, poder falar o tempo todo, mas tem que aprender a ouvir e isso a gente não está conseguindo. Parece que o espaço de se deixar falar está se perdendo no espaço de se deixar ouvir (professora Jonê, 24/11/2005).

As professoras Jaqueline e Jonê nos sinalizam as dificuldades que vêm enfrentando ao procurarem exercer o seu papel de autoridade sem serem autoritárias. Paulo Freire (1997) nos fala sobre a importância da autoridade do professor, articula essas características a necessidade dele – professor – saber dar o tom a esse exercício de autoridade. Pode ser uma autoridade tiranizada, onde o outro não tem voz, não pode falar, questionar, nem exercer sua criatividade ou uma autoridade liberal/democrática que permite a troca de saberes entre aprendiz e professor. O autor defende a idéia de que quanto mais o educando tiver liberdade/autonomia, mas ele terá responsabilidades sobre seus atos.

O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num “calendário” escolar “tradicional”, marcar as lições de vida para as liberdades mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixa claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume (FREIRE, 1997, p.105).

Ao mesmo tempo em que a professora Jonê expõe a sua dificuldade em não conseguir acertar um caminho, coloca também seus questionamentos sobre essa questão, deixando marcado o que não deseja para a sua turma.

Como formar hábitos e atitudes, sem formar e informar crianças bonitinhas, cheirosinhas, que só falem quando levantem o dedo não é isso o modelo que eu quero, mas o que

eu tenho eu também não estou gostando, eu estou vendo crianças muito sem regras, construir melhor essas regras, mas acho que essa é uma questão que passa primeiro pelo adulto (professora Jonê, 24/11,2005).

Acredito que a dificuldade enfrentada por essas professoras está em descobrir o caminho para uma prática de autoridade democrática. Ao dizer que não pretende “formar e informar criancinhas bonitinhas, cheirosinhas, que só falem quando levantem o dedo” a professora busca fugir do padrão disciplinar que privilegia a educação bancária onde o aluno é um mero receptor, que precisa estar atento a tudo que o professor diz pois ele é o detentor do saber. Percebi que as professoras entrevistadas buscam uma educação progressista, onde o estudante possa expor suas idéias, preocupando-se em contribuir para a autonomia do indivíduo.

Formar vai muito além de treinar o educando, é proporcionar aos alunos e alunas uma reflexão crítica, levando-os a criar suas próprias possibilidades de construção da aprendizagem, tendo o professor o papel de instigador da aprendizagem. Quando a professora Rita nos diz. “Nesse primeiro momento escreveu chocolate com x eu tô feliz” uma vez construído esse conhecimento “é preciso ser dado condições de exploração da própria língua para que ele [estudante] comece a estabelecer relações e comparações para essa conquista ortográfica”. Ela nos demonstra através da fala como exerce o seu papel de mediadora na construção da aprendizagem (professora Rita, 01/12/2005).

Paulo Freire em seu livro “Pedagogia da Autonomia” discorre sobre o tripé necessário a formação docente, destacando em cada um deles os pontos primordiais a serem observados por cada professor. Esses saberes necessários à docência são discutidos pelo autor e, aparecem nas falas das professoras entrevistadas. São eles: “Não há docência sem discência”, “Ensinar não é transferir conhecimento” e “Ensinar é uma especificidade humana”.

Ensinar exige a articulação entre a teoria, a prática e o cotidiano do aprendiz para que dessa forma “possam de fato se apropriar da leitura e da escrita com competência” (Professora Jaqueline, 24/11/2005). Em todas as narrativas as funções reais e sociais da língua marcaram espaço nas

discussões, o que nos leva a acreditar em um olhar crítico e preocupado com o material selecionado para estar em sala de aula.

Ao iniciar sua discussão, Paulo Freire, o faz pelo ponto que acredito ser o principal: “Não há docência sem discência” o professor inexiste sem o aluno, precisa respeitar os saberes do educando, acreditando na competência de seus estudantes. “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 1997, p. 39). Como a professora Olga nos contou, as mudanças enfrentadas nas classes de alfabetização do CAp-Uerj, com a alteração do concurso para o sorteio no ingresso para a instituição fizeram com que as professoras envolvidas no processo “estudar(ssem), inventar(ssem) uma outra metodologia, criar(ssem) uma outra metodologia para essas turmas” mas para isso foi preciso aceitar o novo, perceber que essas crianças que entravam no colégio possuíam outros saberes que precisavam ser respeitados.

“Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1997, p.42) sendo dever do professor repensar a sua prática, assim como a professora Olga nos fala. Foi preciso olhar para a própria prática, rever a práxis para compreender porque as crianças não estavam aprendendo,

começamos a estudar Piaget, depois Vygotsky, fomos procurar um curso fora, uma supervisão fora da escola [para entender o porque dessa “não aprendizagem], [...] não estava dando conta e fomos estudar mesmo a teoria mais a fundo com uma supervisão fora (professora Olga, 27/07/2006).

A professora nos mostra que “Ensinar não é transmitir conhecimento” (FREIRE, 1997, p.52) é ter consciência de que somos inacabados, não podemos dar conta de tudo que surge ou acontece em nosso cotidiano. Precisamos estar sempre em movimento, no sentido de escutar o outro, de não nos contentarmos com um saber como se ele fosse o ponto final. É necessário questionar sempre, assim como fazem as crianças. Questionar e acreditar que a mudança é possível. De quase nada adiantaria à professora Olga estudar e refletir sobre a sua prática se não tivesse essa convicção.

Ela nos fala que foi “um ano de bastante sacrifício, mas que valeu a pena, porque quando a gente tem o desejo de mudar a gente tem que passar

por alguns obstáculos, tem que vencer” para alcançar a mudança, buscar o que acreditamos ser, naquele momento, o ideal (professora Olga, 25/07/2006). “Ensinar exige o respeito à autonomia do ser do educando”, “é uma especificidade humana” que precisa trabalhar com a “liberdade e autoridade” além de “exigir querer bem aos educandos” e ter compromisso pedagógico (FREIRE, 1997).

Como a professora Rita nos fala, em sua sala de aula há uma gibiteca, palavras cruzadas, jogos, livros e brinquedos, espaços onde as crianças podem exercer a sua autonomia, ou seja, o estudante que terminou a atividade tem a liberdade de escolher como vai ocupar o seu tempo. Acredito que a professora trabalhe dessa forma por apostar na formação autônoma de seus alunos e alunas. Ela nos mostra uma preocupação com o educando, à medida que vai formando-o para a vida, ou seja, vê todas as crianças como sujeitos capazes de fazerem opções e envolvidos em seu próprio processo de aprendizagem, proporcionando, assim, possibilidades concretas para os estudantes marcarem seus espaços individuais dentro do coletivo.

A professora Jaqueline resume o seu trabalho alfabetizador e o de suas colegas, Rita e Jonê, dizendo: “A gente trabalha com a idéia de que todos [os alunos e alunas] são capazes de chegar ao final da CA com a base alfabética construída. A gente trabalha com isso como horizonte” (professora Jaqueline, 24/11/2005). Somente apostando e acreditando em cada um dos envolvidos nesse processo é possível garantir a aprendizagem e a qualidade da educação realizada.

Com essa idéia, eu gostaria de “entre-fechar” este capítulo, pensando junto a Paulo Freire que nós educadores não podemos mudar o mundo, mas alguma coisa nós podemos fazer, e para isso precisamos começar acreditando que cada um de nossos alunos e alunas são capazes e têm potencial para aprender. “O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam [...] podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar” (FREIRE, 1997, p.126-127), mas para isso é preciso acreditar!

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei trazer, em um primeiro momento da pesquisa, através das narrativas das professoras, um pouco da trajetória do CAp-Uerj. Não pretendi ao longo desse capítulo, *A escola que se conta através das narrativas*, fazer uma pesquisa histórica ou a reconstrução da memória institucional, mas compreender em que contexto as narrativas estão incorporadas.

A excelência do CAp-Uerj foi abordada e discutida, no capítulo 2, *CAp-Uerj: uma Instituição de excelência*, tendo os artigos de José Gondra e os dados quantitativos obtidos na página da própria Universidade como pano de fundo para a discussão desenvolvida.

Os dados registrados por Gondra (1992, 2000) nos mostram uma realidade divergente daquela que se encontra publicizada nas mídias, de um modo geral, e nas falas de pais e/ou responsáveis e professores do colégio. É perceptível que o padrão de excelência da escola investigada está baseado em um mecanismo legalizado de exclusão que perdura desde a sua criação.

A ação investigativa me permitiu ver que existem mecanismos diferentes, a partir de concepções também diferentes, de avaliação convivendo há bastante tempo dentro da mesma instituição e, essa situação só pôde ser percebida, por mim, à medida que entrevistava as professoras.

Como foi possível verificar na leitura do capítulo em questão, da CA a 4ª série não há o jubramento, mas as reprovações são residuais, as crianças nunca foram “expulsas” da escola. Para garantir esse compromisso docente, em que todos os alunos são vistos como capazes, cria-se, inclusive, a recuperação paralela. Como vimos se da CA a 4ª série a avaliação é qualitativa e está voltada para cada aluno, a partir da 5ª série as crianças/adolescentes passam a vivenciar uma avaliação quantitativa e classificatória, que não se baseia em uma perspectiva global do estudante. Dessa forma, os alunos e alunas que conseguem resistir ao mecanismo de exclusão e chegam ao 3º do Ensino Médio vêm suas chances de passar nos vestibulares aumentadas. Os alunos que não conseguem, que não se enquadram são jubilados ou desistem da escola, optando por sua

transferência da instituição. Esses estudantes, que não permanecem na escola, não entram nas estatísticas, não aparecem, ficam esquecidos, como se nunca tivessem pertencido a essa escola.

Outro ponto também abordado nesse capítulo foi o enquadramento profissional dos professores do CAp, junto ao plano de carreira docente da UERJ contribuindo para a construção da identidade desses professores, inseridos dentro de uma escola de excelência.

O reforço dessa identidade aparece também nas falas dos pais e estudantes do CAP-Uerj à medida que é dito que a escola proporcionou aos seus filhos um espaço no qual podem pensar, ler e escrever de forma crítica, o que contribui para reforçar a identidade de um professor que leva o aluno a pensar, questionar, refletir e que os prepara para as grandes competições acadêmicas: os vestibulares.

O ponto central da pesquisa, é desenvolvido no capítulo 4, *narrativas, saberes e fazeres das professoras*, que consiste na articulação entre o que dizem e pensam as docentes entrevistadas sobre a prática alfabetizadora realizada na escola e os saberes e fazeres alfabetizadores presentes em suas narrativas.

A questão de poder compreender o que significou para as docentes o momento de inclusão da CA em 1987, possibilitou-me conhecer as mudanças pedagógicas necessárias para a inclusão dessa nova série ao Ensino Fundamental.

À medida que os alunos e alunas não ingressavam mais por prova na 1ª série e, sim, por sorteio na CA, acarretou uma reestruturação das classes iniciais, em especial da CA e 1ª série, demandando um maior empenho pessoal e coletivo das professoras que pertenciam a esse quadro docente e trabalhavam com as séries iniciais, como a professora Olga nos conta em sua narrativa.

As reflexões acerca das práticas pedagógicas presentes nas narrativas das professoras entrevistadas fizeram-me perceber uma preocupação com a formação social e crítica dos alunos que ingressam nas classes de alfabetização. Para essas docentes, alfabetizar vai muito além de proporcionar a aquisição do código escrito, pois tem a ver com a

possibilidade de o estudante perceber a importância da língua escrita no seu dia-a-dia.

As professoras demonstram apostar em um processo de alfabetização discursivo, no qual as crianças pensam, refletem e discutem acerca das suas construções. Elas tentam um fazer diferenciado, no qual os (as) alunos (as) têm voz e vez no próprio processo de aprendizagem. Suas narrativas revelaram, ainda, que os espaços e tempos de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica outrora existente na escola, praticamente não mais existem. As professoras entrevistadas por entender a importância da discussão coletiva se organizam, a partir de suas possibilidades, dentro ou fora da escola para estudar, planejar, investigar o(s) modo(s) como ensinam e o(s) modo(s) como as crianças têm aprendido, nessa escola. Para mim, uma surpresa as dificuldades enfrentadas e as estratégias pensadas pelas professoras.

Nesse sentido, a pesquisa contribui significativamente, do meu ponto de vista, para complexificar o modo como compreendia essa instituição de ensino e acredito que pode contribuir para que outras pessoas possam também desnaturalizar o que, muitas vezes, torna-se familiar mediante modos de compreensão construídos a partir de resultados informados por números que excluem um percentual significativo de estudantes que vivenciam o fracasso escolar no cotidiano dessa instituição de excelência. Penso, ainda, que as narrativas das professoras entrevistadas podem sinalizar, para as professoras que tenham acesso a esse texto, modos de pensar e praticar uma alfabetização comprometida com uma aprendizagem crítica, criativa e que garanta a aprendizagem a todas as crianças que na escola chegam. A pesquisa realizada cumpriu também essa função – refletir, colocar em discussão e registrar a prática alfabetizadora realizada, cotidianamente, por um grupo de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Professoras pesquisadoras que elegem a investigação como eixo do trabalho que desenvolvem, comprometidas com a aprendizagem de todos os seus alunos e alunas.

Sabemos, pelas estatísticas, que o índice das crianças brasileiras que tem acesso a escola de Ensino Fundamental é bastante alto, mas o número

de crianças e jovens que consegue se apropriar da linguagem escrita e, conseqüentemente, continuar os estudos e na escola permanecer ainda deixa a desejar. Uma escola pública que ensine a todos os alunos e alunas faz diferença mediante o quadro que ainda temos de repetência e distorção idade/série no nosso país.

REFERÊNCIAS

ABREU, Roberto Lopes de. Mural. **ASDUERJ**, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.asduerj.org.br/mural/debate6.htm>>. Acesso em: 14/11/2005.

_____. Mural: regime de trabalho de dedicação exclusiva. **ASDUERJ**, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.asduerj.org.br/mural/regime.htm>>. Acesso em: 14/11/2005.

ARAÚJO, Mairce. Ambiente Alfabetizador: a sala de aula como entre-lugar de culturas. In: GARCIA, Regina (org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.

ASDUERJ. Agenda de luta. **Boletim Informativo**, Rio de Janeiro, maio de 2005.

_____. Professor Substituto: o trabalho docente precarizado. **Mural**, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.asduerj.org.br/mural/debate1.htm>>. Acesso em: 14/11/2005.

BRASIL. **Constituição - decreto-lei nº 9.053**, 1946.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas Magia e Técnica, Arte e Política**. 10.ed. São Paulo: editora brasiliense, 1996.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas cidades Editora, 2004.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin outros conceitos chave**. São Paulo: contexto, 2006. pp 9-31.

CAGLIARI, L. C. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, G. & CAGLIARI, L.C. **Diante das letras - a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1999.

CANDAU, Joel. **Anthropologie de la mémoire**. Paris: PUF, 1996.

CANGUILHEM, G. **Mélanges**, 1945, Tome V.

CONNELLY, F, Michael; CLANDININ, D. Jean. **Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa**. In: LARROSA, Jorge et al. (Org.). *Déjame que te Cuente*. Barcelona: Editora Laertes.1995.

DOUGLAS, Mary. *Como as instituições pensam*. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

DUVIGNAUD, Jean. Prefácio.In: HALBWACHS, H. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Centauro, 2004. pp 9-17.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In:ESTEBAN, M.T.(org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro:DP&A. 1999. pp.7 –28.

_____**Não saber/ainda não saber/já saber:pistas para a superação do fracasso escolar**. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 1992.

_____**O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro:DP&A, 2001.

FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Memória Social**: novas perspectivas sobre o passado. Lisboa: Teorema, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 3 ed. São Paul: paz e terra, 1997.

FERREIRA, Lucia. As práticas discursivas e os (im)previsíveis caminhos da memória. In: GONDAR, Jô e DODEBEI, Vera (org.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro:contra capa, 2005.

FOLHA DIRIGIDA. **Caderno de Educação**. Rio de Janeiro, p.03, 10 a 16 de maio de 2005.

_____**Caderno de Educação**. Rio de Janeiro, p. 02, 10 a 16 de maio de 2005.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**.São Paulo: Editora Cortez, 2004.

_____*A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano*. In: **Método Métodos Contramétodos**. GARCIA, R.L. (org.). São Paulo: Cortez, 2003.

_____**Cartas Londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação**. Rio de Janeiro:Relume Dumará, 1995.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____**A aula como acontecimento.** Aveiro: Theoria poiesis práxis, 2004. 21p.

_____**Linguagem e Alfabetização.** In: Ciclo de Palestras, Linguagem e Alfabetização nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, ano 1, novembro de 2005.

GONDRA, José Gonçalves. **Excelência e exclusão.**In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.) A democracia no cotidiano da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____**In: Advir. CAP: e por falar do feio...**Rio de Janeiro, n. 0, p. 22-25, agosto de 1992.

GONDRA, José Gonçalves; PALHEIROS, Cláudia; CARVALHO, Maria Aparecida. **CAP: filho de chocadeira?** ADVIR, Rio de Janeiro, ano II, n.2, p.49-53, agosto 1993.

HUYSSSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória.** Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2000.

IBGE. www.ibge.gov.br. Acesso em 15/11/2005.

JORNAL O GLOBO. **Revista O Globo.** Rio de Janeiro, ano 1, nº 5, 29/08/2004.

JORNAL O GLOBO ON-LINE. Rio de Janeiro. 10/11/2005. Disponível em: <http://arquivoglobo.globo.com/pesquisa/texto_gratis.asp?Codigo=2418201>. Acesso em 15/11/2005.

_____**Rio de Janeiro.** 09/02/2006. Disponível em: <http://arquivoglobo.globo.com/pesquisa/texto_gratis.asp?Codigo=2418201>. Acesso em 18/10/2006.

KRAMER, Sonia. **Escrita, experiência e formação:** múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____**Alfabetização leitura e escrita: formação de professores em curso.** São Paulo: Editora Ática, 2002.

LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Leituras SME – textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da rede municipal de Educação de Campinas/ Fumec.** nº 4, julho, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 4.ed. São Paulo: editora da Unicamp, 1996.

MARTINS, Mara Lúcia. Cap-Uerj ensina o aluno a pensar. **Educação Pública**, novembro de 2005. Disponível em: <<http://www.educaçãopublica.rj.gov.br/jornal/materia.asp?seq=288>> acesso em: 30/01/2006.

MENEZES, Leila Medeiros. **Uma história de compromisso com a educação pública**. Informativo Interno do CAP-UERJ, Rio de Janeiro, 200?

MONTELIBERT, C. de **Une histoire que fait l'histoire: la mort de Maurice Halbwachs à Buchenwald**. Disponível em: <<http://www.raisonsdagir.org/cdm11.pdf>> acesso em 23/11/2006.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na primeira República**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NAJMANOVICH, Deise. **O sujeito encarnado**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PAIS, José. **Vida Cotidiana-Enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PERÉZ, Carmen Lúcia Vidal. **Professoras alfabetizadoras: Histórias plurais, práticas singulares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIRES, Dorotéia. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. Campinas: Educação e Sociedade. vol.20, n.66 Abril, 1999.

POLLACK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos históricos Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

_____. **Memória e Identidade social**. Estudos históricos, vol 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PRADO, Guilherme e SOLIGRO, Rosaura. Memorial de formação- quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO e SOLIOGRO (org.) **Porque escrever é fazer a história**. São Paulo: Gepec, 2005.

RIBEIRO, Leila B. **Narrativas Informacionais: cinema e informação como inovações modernas**. Rio de Janeiro, 2005. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/Instituto Brasileiro em Informação Científica e Tecnológica.

SAMPAIO, Carmen, S. **Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...**2003. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 4.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória coletiva e teoria social.** São Paulo: Anna blume, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença.**Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 11.ed.São Paulo: editora Cortez, 2003.

TEBEROSKY, Ana. **Debater e opinar estimulam a leitura e a escrita.** Nova escola, edição 187. nov/2005.

THEODORO, Janice. **Memória e esquecimento: nos limites da narrativa.** Revista tempo brasileiro, Rio de Janeiro: Tempo brasileiro editora, out-dez, n. 135, 1998.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. UERJ - Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <www.uerj.br>. Acesso em: 28/08/2005.

_____. **Legislação Interna - deliberação nº19,** 2000. Disponível em: <www.uerj.br>. Acesso em: 28/08/2005.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.**São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZACCUR, Edwiges. **O que muda quando muda o nome?** Portugal: Jornal A Página, ano 10, nº 100, março 2001, p.31. Disponível em: <www.apagina.pt>. Acesso em 01/04/2006.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

APÊNDICES

Apêndice AA-Roteiro da entrevista realizada com a chefia de Departamento

- Você é professora do CAp desde de quando? O que é, para você, ser professora do CAp-UERJ?
- Sempre atuou com o clube de leitura? Você poderia falar um pouco sobre o clube de leitura?
- Qual a concepção de alfabetização presente, hoje, no CAp?
- Quais os principais problemas que o DEF enfrenta hoje?
- Como é a relação dos professores com a APP?
- Fale um pouco sobre o sistema de avaliação do CAp-UERJ

Apêndice AB-Roteiro das entrevistas realizadas com as professoras das turmas em processo de alfabetização

- Há quanto tempo trabalha na instituição?
- O que é ser professora do CAp-Uerj?
- É uma opção sua trabalhar com turmas em processo de alfabetização?
- Qual a sua história de professora alfabetizadora?
- O que você entende por alfabetização?
- Como é o trabalho em sala de aula? Me conta um pouco?
- E a disciplina?
- Você participa de algum grupo de pesquisa ou extensão?
- Se eu fosse uma professora recém-formada e tivesse sido convidada para trabalhar em uma turma de alfabetização o que você me diria?

Apêndice AC - Perguntas colocadas para o grupo de discussão do Yahoo

- Porque inscreveram seus filhos no Colégio de Aplicação da Uerj?
- O que significa ter um filho cursando esse colégio?

ANEXOS

Anexo AA - Entrevista realizada no dia 17/11 com a professora Leila responsável pela chefia do Departamento de Ensino Fundamental (DEF) em 2005.

P: Há quanto tempo você está no CAp?

L: Vinte... Eu faço 28 anos em primeiro de março de 2006.

P: Para você o que é ser professora do CAp?

L: Olha pra mim... gosto sempre de deixar claro que o meu chão é a rede municipal do RJ, mas vir para o CAp me abriu novos horizontes, inclusive para olhar o trabalho da rede municipal de uma outra forma. Aqui você pode ousar mais, você pode estar fazendo da sua sala de aula um verdadeiro laboratório de pesquisa, uma pesquisa em ação e isto é extremamente produtivo pra mim.

P: Você sempre trabalhou no clube de leitura?

L: Não. O primeiro ano em que eu só estou no clube de leitura é este, por conta da chefia de departamento. Mas eu sempre trabalhei com a regência de uma turma e com o clube de leitura.

P: Qual seria o objetivo principal do clube de leitura?

L: Eu costumo dizer que é a alfabetização do olhar. É o aprender a olhar e ver realmente, não só o escrito, a linguagem verbal, mas é discutir com eles todas as possibilidades de leitura.

P: Me fala um pouco sobre o dia-a-dia do clube de leitura?

L: Eu trabalho, especificamente com as terceiras e quartas séries, com as rodas de leitura e com o trabalho de observação mesmo. É um trabalho de memória. O grande projeto do clube é um trabalho de memória. E, aí a gente parte nesse trabalho para descobrir nos equipamentos urbanos, (e aí eu trabalho o Rio Comprido, que é aonde o colégio está situado, a leitura do Rio Comprido, a cidade do RJ, o centro histórico, Parati e Vassouras) lendo com eles as marcas de tempo que estão presentes nos equipamentos urbanos e nas histórias das pessoas. Fora a isso tem todo o trabalho de discussão da imagem, o trabalho com o livro e, nesse momento não se identifica com a biblioteca, a biblioteca da escola tem outros objetivos.

P: Você falou da alfabetização do olhar...qual sua concepção hoje, sobre a alfabetização presente no Cap?

L: A minha formação é a área de letras e sempre todo o meu investimento foi ver o texto e a leitura como matéria prima para a escrita, e é nesse sentido que a gente discute e trabalha no colégio. O texto é a unidade mínima para você aprender e apreender o código, não é? Com todo um embasamento construtivista mas, sempre com este olhar do texto sendo a matéria prima para a apropriação da língua.

P: Vocês trabalham com projetos?

L: Trabalhamos. Este ano, nós trabalhamos o projeto Andersen, que foi um projeto da CA a quarta série, um outro projeto no ano passado foi o projeto da Grécia em função da Olimpíada também pegando todo o segmento. Alguns são por séries, são projetos mais pontuais ou são sub projetos do projeto maior ou ainda são um projeto a parte. Que surgem muitas vezes até do próprio interesse das crianças. Aqui no clube, por exemplo, o grande projeto é o “projeto memória” que está ligado aos professores do núcleo comum de terceira e de quarta. Então quando eu trabalho Parati com a quarta série elas estão no mesmo momento trabalhando o ouro, a importância do ouro na economia brasileira. Quando trabalho o café em Vassouras, a terceira série está automaticamente trabalhando o café na economia brasileira. A gente procura estar sempre dialogando.

P: Você já está na escola a um tempão...Vinte e oito anos! Como você vê essas mudanças das políticas públicas para o DEF, na parte de estruturação da escola, de contrato de professores na parte de material...

L: A educação é alguma coisa que apesar de ser bandeira de todo mundo, não possui na realidade grandes investimentos das políticas públicas, nas escolas das redes. E com o colégio[CAp] não é diferente, apesar de estar ligado a uma universidade. Nós temos problemas sim de infra-estrutura, de apoio financeiro...inclusive para dar conta dos nossos projetos. Nós vamos muito mais pela vontade, pelo envolvimento e pela vontade política da nossa equipe que pela vontade política dos governantes. É muito complicado, então é campanha com pai. Porque esperar dos governos é sempre muito difícil, o investimento é muito pequeno.

P: Eu pesquisei na página da associação dos professores e vi alguns debates que ocorreram em 2002 sobre a questão dos professores contratados. Falavam muito da seguinte questão que os professores contratados simbolizam um número, mas eles não equivalem a dez efetivos, porque professor efetivo tem a carga de extensão, tem a pesquisa, tem o trabalho de planejamento. Vocês tem essa questão de falta de professor no ensino fundamental, no DEF?

L: Temos. Nós temos é até no nosso departamento particularmente, (ele é um departamento relativamente novo dentro da universidade, Dentro do próprio colégio, ele foi implantado em setenta e sete como eu já coloquei e ele vem mudando toda a sua concepção). No momento que nós passamos a ter carreira docente na universidade. E, quando a universidade começou a investir na formação, nós tínhamos que mudar nosso patamar de sala de aula, não dava para nós ficarmos em ensino, pesquisa e extensão com 25 tempos de sala de aula. Então houve toda uma discussão da nova concepção desse departamento e aí o departamento pela sua estrutura, ele hoje trabalha com dois professores em cada turma, pra que justamente os efetivos tenham disponibilidade de estar inseridos na pesquisa e na extensão e aí entra (pausa breve) o professor contratado porque nós não tínhamos como ter dois professores efetivos em cada turma. E, pouco a pouco a universidade vem, através de brigas, conseguindo abrir concurso. Em 2000 nós fizemos um concurso onde entraram 6 professores agora em 2006 nós temos um concurso para mais 6 professores. É evidente que o professor

contratado, ele não é auxiliar do efetivo, ele é regente tanto quanto o efetivo, mas o ideal é que se trabalhe com os professores efetivos até pela questão do vínculo com a instituição.

P: O DEF foi criado quando surgiu o primeiro segmento do ensino fundamental?

L: É

P: Antes, não tinha o primeiro segmento e também não existia o departamento.

L: Exatamente.

P: Como é essa relação dos docentes com a APP, Associação de pais e professores?

L: Inicialmente nós tínhamos uma associação muito mais atuante e, isso também é sinal dos tempos. Hoje, (eu não vejo uma associação) a relação é uma relação bastante amigável, mas na verdade é uma associação de pais. Não há muito o envolvimento dos professores nessa associação, e aí em alguns momentos as coisas correm muito bem e em outros momentos, há como em qualquer outra associação as divergências, mas há uma relação bastante amigável. Infelizmente eu acho que poderia ter um diálogo muito mais próximo, que não há. A associação acaba ficando muito mais na infra-estrutura dando conta da infra-estrutura do que num diálogo permanente enquanto associação, discutindo as questões pedagógicas da escola. Nisso ainda estamos num processo, esse diálogo é muito mais dos pais com as professoras da turma do que de uma associação discutindo com a equipe de professores.

P: Você falou que antes tinha mais esse envolvimento dos professores, tinha mais esse diálogo...

L: [intervenção da entrevistada] É, o colégio era menor, então a aproximação era muito maior, muito mais fácil.

P: Antes a APP discutia mais as questões políticas e hoje discute mais as questões de infra-estrutura, seria por isso o afastamento dos professores?

L: É... talvez, quando eu disse final dos tempos... se você for pegar na história da associação, desde da criação do colégio, ela existe quase que ao mesmo tempo que o colégio existe. Eram mães, normalmente eram mães, os pais não se envolviam, eram mães que tinham uma disponibilidade muito grande de estar discutindo na escola. Hoje fica com esse episódio das reuniões que são marcadas, porque todo mundo trabalha, ninguém tem mais tempo, então historicamente esse afastamento até aconteceu em função disso, porque se você pegar as primeiras diretorias da associação eram todas de mães que não trabalhavam, e que a qualquer momento poderiam estar participando das reuniões com os professores. Hoje isso é muito mais difícil.

P: APP vem recolhendo um valor por mês, ou de uma única vez pra aquisição de ar-condicionado e de outros é...bens necessários para o funcionamento da instituição. [interrupção da entrevistada]

L: Hum,hum [concordando]

P: Essa posição não enfraquece a luta política?

L: Sem dúvida. Isso foi uma discussão bastante complicada, foi uma das divergências da equipe de professores com os pais. Acho que a discussão era para ser muito mais uma pressão junto ao poder público, já que, claramente, foi colocado pelo próprio setor de saúde do colégio, haver uma necessidade de climatização na escola. E, não houve essa mobilização para se cobrar do governo... e, aí é mais prático você recolher. Então, politicamente você enfraquece a luta. E aí foi a grande divergência dos professores, na verdade, todo esse processo dessa climatização. Os professores discordam da forma como foi encaminhado, até porque exige o poder público e, aí o poder público pode faturar: O CAP tem ar-refrigerado! E, já estão faturando! Então é muito complicado e enfraquece toda a luta, sem dúvida.

P: Como é o sistema de avaliação?

L: A avaliação do colégio está baseada numa portaria, portaria 6 de 96, me parece, não tenho certeza do ano mas eu acho que é 96. Ela estabelece os critérios de avaliação. Evidente que o nosso trabalho de processo de avaliação é, totalmente, diferente de quinta em diante. Que é um sistema de prova, solenidade da semana de prova. Nós não! Nós definimos: CA e primeira formam um bloco único, não há retenção. De primeira a quarta a gente trabalha com a retenção residual. São as crianças que realmente, depois de passar por todo o processo de recuperação paralela... que faz parte de um projeto nosso de departamento que são as ações docentes de inclusão em que eles são trabalhados o ano inteiro com os professores, com os bolsistas de iniciação a docência supervisionados por um professor da série. E a gente vai tentado, trabalhar as dificuldades desses alunos, a avaliação não tem uma semana especifica de prova, são trabalhos de grupos e individuais que a gente define como avaliação. Na quarta série, há 2 anos, já optamos por estar trabalhando com eles, não a solenidade da prova, mas a existência de uma prova. Também faz parte no culto da avaliação do bimestre porque eles precisam começar a ver a avaliação de forma diferente, para não se chocar a partir da quinta série, aí fica a critério, eles tem uma nota, uma nota global, uma nota única do bimestre é integrada né... a prova é toda integrada, eles tem essa nota única e toda uma discussão com eles, desde a primeira [série] com relação a auto-avaliação. A CA também começa esse processo. Essa auto-avaliação também pesa na avaliação geral, é uma discussão até bastante bonita com eles, eles recebem os objetivos e discutem, submetem pra discussão do grupo o que eles já sabem e o que eles ainda precisam saber. Aí, relatório, fica a critério do professor, se ele quer manter o relatório ou não. Até a primeira ainda tem relatórios a segunda já tem a nota e um relatório no primeiro bimestre e depois no quarto. A terceira e quarta [série] ficam a critério da série, se vai manter o relatório ou não porque aí já tem a nota.

P: Eu li essa portaria de avaliação e lá consta o jubramento, depois do segundo ano de reprovação. É uma regra utilizada em toda a escola...

L: [interrupção da entrevistada] hum, hum

P: Eu já escutei uma professor aqui falando para a outra, que o primeiro segmento tem um compromisso. De não se reter por dois anos seguidos a criança, não se jubilaria a criança de CA a quarta-série. Neste segmento estaria sendo feito sempre esse trabalho de recuperação paralela. Estar junto, chamando os pais pra tentar, de todas as formas não jubilar essa criança. nesse primeiro segmento. É um procedimento válido ou pode ter jubramento na...[interrupção da entrevistada]

L: Olha só dentro da história deste departamento, até porque na votação desta última portaria, o nosso departamento, dentre 6 departamentos do colégio foi o único a votar contra o jubramento, nós somos radicalmente contra! Eu acho perverso! As duas únicas escolas que mantêm o sistema é o Pedro II e o colégio de Aplicação. A gente procura realmente contornar, nunca houve um caso de criança jubilada nesse segmento, o que às vezes acontece é eles ficarem na reprovação residual. Uma criança fica reprovada, repete a série mas no ano seguinte a gente aprova indicando as dificuldades dela. Mas é uma questão assim... de compromisso com eles, que realmente se você for ver é até anti-constitucional. [intervenção da pesquisadora]

P: É uma exclusão.

L: É uma exclusão! Então a postura do departamento realmente é pelo não jubramento. Mas agora a tendência do colégio é rediscutir isso, e eu espero que realmente se chegue a conclusão que não é excluindo que a gente vai dar conta desses alunos. É muito bom trabalhar com todos sem problema algum, o difícil é trabalhar com os diferentes.

Anexo AB – Segunda parte da entrevista realizada no dia 20/07/06 com professora Leila responsável pela chefia do Departamento de Ensino Fundamental (DEF) em 2005.

P: Leila me fala um pouco sobre a história do CAp?

L: O CAp, vai fazer 50 anos no ano que vem ele foi criado em 1º de abril de 1957. Por uma iniciativa do professor Fernando Rodrigues da Silveira que é quem dá o nome ao colégio. Ele era professor da faculdade de educação e ele achou por bem criar uma unidade que fosse campo de estágio da Faculdade de Educação, para os licenciandos. Aí criou-se o colégio inicialmente ele funcionava no mesmo prédio da faculdade de educação na Haddock Lobo, onde era a antiga faculdade....não era faculdade de educação era tudo misturado, mas tinha a formação de professores, depois é que dividiram em faculdades, do antigo Distrito Federal. Ela foi Distrito Federal, depois UEG, hoje UERJ. E, é interessante a gente falar da história do colégio porque a história tem um ciclo, eu considero, né, pesquisando essa história, um ciclo de 10 anos. É coincidência pura mais de 10 em 10 anos o colégio sofre uma grande mudança. Então ele criado em 1957, em 1967 o então diretor o professor Fernando Sgarbi Lima desvincula o colégio da faculdade de educação, ele passa a ser um colégio de aplicação da universidade, não mais apenas para a formação de licenciandos e o colégio ganha um prédio emprestado que era a antiga faculdade de enfermagem, então ele sobe para o Morro do Turano, Barão de Itapagipe nº311 e aí ele se constitui dentro da estrutura da UEG, na época, numa unidade especial junto com o Hospital Pedro Ernesto, unidades especiais eram o Hospital Pedro Ernesto e CAp ligados diretamente ao Gabinete do Reitor e aí ele passa a ser campo de estágio da enfermagem, da medicina, tanto que vários grandes projetos da Universidade hoje nasceram como campo de estágio aqui, como um grande exemplo é a unidade, hoje, a clínica de adolescente. Ela foi toda gestada dentro do colégio. Bom, estamos em 1967 em 1977 por força da LDB, o colégio teve que criar porque inicialmente ele só atendia ao antigo ginásio e ao científico, o colégio teve que criar o ensino fundamental todo, porque aí já era Ensino Fundamental e Médio, aí ele cria de 1ª a 4ª série, ocupando o prédio da Haddock Lobo, só com 1ª a 4ª porque aí a antiga Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, que faltou lá na frente, ela já muda para o campus Maracanã e aí o prédio estava vazio, então o colégio ocupou. Então ficou 1ª a 4ª série na Haddock Lobo e de 5ª em diante na Barão de Itapagipe. Aí chega 1987 se cria a turma de CA e aí neste momento deixa de ser o ingresso por prova, o ingresso era por prova inclusive na 1ª série e passa a ser por sorteio, na CA então 87 passa a ser sorteio e a 5ª continua com a prova, como continua até hoje.

P: Leila eu escutei alguém falando que a primeira turma de CA não entrou por sorteio, mas por inscrição, ligação por telefone [interrupção da entrevistada]

L: Não! Sempre foi sorteio. Quando foi criada pela professora Lená então diretora do colégio a classe de alfabetização ela já criou a resolução do conselho superior de ensino e pesquisa que cria a turma da CA, já cria mudando o critério de entrada no colégio, já cria o sorteio.

P: Já com a regra dos 50% para os funcionários?

L: O ingresso em determinado momento, em que a Universidade ainda não era estatizada, então tinha os acordos coletivos de trabalho. Então por isso essa divisão, essa reserva para filhos de funcionários, entendendo filhos de funcionários como um todo. Então, você divide 10, 10 e 10, são 30 vagas. Dez vagas para os funcionários técnicos administrativos, dez vagas para os funcionários docentes e dez vagas para os funcionários do Hospital Pedro Ernesto.

P:Essas vagas sempre se mantêm 60 para a CA e 60 para a 5ª série?

L: Sempre se mantêm. O que a gente chama comunidade interna 30 vagas, comunidade externa 30 vagas.

P: Como era o Fernando Rodrigues da Silveira? Eu fiquei curiosa porque eu encontrei muito pouco acerca da história dele. A não ser o Boletim Informativo que você me deu, eu sei que ele não escrevia tanto por estar mais voltado a prática e não tanto ao registro escrito. Me fala um pouco da figura dele?

L: Eu estou me voltando para este aprofundamento, estou fazendo contatos com a família, infelizmente eu não o conheci pessoalmente, quando eu entrei pro CAP ele já havia falecido, mas dentro da história da educação ele foi uma pessoa bastante interessante, apesar de ser oriundo da Biologia. Ele sempre se preocupou, ele teve assim um contato bastante estreito com aquele grupo de Anísio Teixeira. Então ele circulava nessa roda de grandes educadores, que pensavam uma educação de vanguarda, de qualidade, uma educação pública sério, então ele trabalhava sempre com os preceitos desse grupo do Anísio Teixeira. Essa ligação toda...e um amor pelo colégio, isso daí todas as pessoas que participaram da criação, com que eu tenho contato, por conta da pesquisa, eles falam muito do extremo carinho, o colégio para ele foi um filho mesmo, que ele foi gestando, que ele tinha uma atenção toda especial. E o nome dele dentro da área de educação, eu acho que isso cabe aqui colocar, o Município do Rio de Janeiro também tem uma escola com o nome dele. É uma forma de mostrar que ele tinha uma projeção dentro da discussão toda de educação no município pelo menos.

P: Quando o CAP foi criado foi dentro do ideal da escola nova. O CAP foi criado para ser um colégio de aplicação, continua com a mesma função?

L: Ele ampliou as suas funções desde que ele passou a ser campo de estágio da universidade é evidente que amplia muito a gente tem hoje projetos de várias unidades aqui dentro do colégio. Então ampliou, mas nunca deixou de ser o campo de estágio principal da Faculdade de Educação, os professores de prática de ensino em sua maioria são professores do CAP. O que o Professor Fernando Rodrigues falava os professores tem que dar aulas demonstração por isso ele exigia que o professor de prática fosse daqui para que os licenciandos pudessem ver na prática o que era discutido na teoria, só que o número de alunos ampliou enormemente. E, hoje não só o professor de prática recebe o licenciando como todos os professores também recebem. Eles passam a ser orientadores desses licenciandos e o professor de prática

supervisiona todo o trabalho dentro do colégio. A gente recebe em média 700 licenciandos por período. Então ele continua tendo essa vocação principal, mas outros projetos também estão sendo desenvolvidos aqui dentro de outras unidades.

P: Os professores hoje que atuam em sala de aula tem Mestrado, doutorado?

L: O colégio, entra uma especificidade do CAp da Uerj, ele é o único que não tem um quadro de ensino fundamental e médio. Todos os professores são da carreira docente da universidade. Isso em encontros dos colégios de aplicação a gente percebe e já tá mais do que claro que é o único que não tem um quadro especial. E, isso fez com que se nós somos da carreira universitária nós temos que ter nossa carga em pesquisa, ensino e extensão. Isso fez com que a Universidade investisse em termos de licenças para estudo para que os professores do colégio também entrassem de fato e de direito nessa carreira docente. Então, hoje o quadro efetivo do colégio eu acho que 10% só ainda não são mestres. Então a gente já tem um grande número, eu não sei te dizer em números quantitativos, no nosso departamento, por exemplo, hoje nós somos 20 professores e apenas 2 não tem mestrado, grande parte, praticamente 80% em doutoramento. O colégio está nesse movimento como um todo a departamentos hoje, como o de línguas e literatura que praticamente todo o departamento eles são doutores, o de ciências físicas e biológicas, também o quadro está praticamente todo de doutor. Até porque os concursos agora mesmo para as séries iniciais do Ensino Fundamental ele é pra professor assistente, o ingresso agora não permite mais o professor auxiliar, a tendência é que todo o colégio esteja nesse caminho do doutoramento. Porque pelo conselho superior de ensino e pesquisa os concursos todos agora são para professor adjunto. Então os que são mestres tem que entrar nesse processo de doutoramento. Ainda foi, o nosso concurso, para assistente porque nós justificamos a especificidade, então eles autorizaram que o nosso concurso fosse para assistente.

P:Então o próximo concurso [interrupção da entrevistada]

L: Já deve ser para adjunto.

P: Leila, obrigada [interrupção da entrevistada]

L: Deixa eu só fechar a coisa dos 10 anos que é interessante...

P: Claro, desculpa...

L: Eu parei em 1987, em 1997 começou todo um processo e foi aprovado no conselho superior de ensino, pesquisa e extensão a transformação do Colégio em Instituto. O que abre pra gente a partir do ano que vem depois de aprovação no conselho universitário dessa transformação de colégio em Instituto nós vamos oferecer disciplinas eletivas para o Ensino Superior. Então o colégio hoje passou a ser instituto de aplicação porque ele está atendendo o ensino fundamental, médio e superior, foi a grande mudança de 97, fora isso ainda em 97 nós tivemos mesmo que pequeno, apertado mas uma sede, eu costumo dizer que o colégio sempre teve um espírito cigano. De estar ocupando espaços que nunca eram espaços efetivamente do colégio. Então em 97 a gente ganha a sede, só mudamos em 98 mas a compra desse

espaço que hoje nós ocupamos foi efetivada em 97. Agora esperamos 2007 para ver o que acontecerá...

P: Eu escuto que o CAp sempre teve um espaço, um espaço dele...

L: A sede é a primeira

P: Agora vamos esperar 2007

L: Em 2007 eu quero inaugurar o centro de memória.

P: Acho que esse espaço vai marcar mais uma década

L: ter os documentos arrumados, a gente recebe muito pesquisador e é uma loucura, você fica se dividindo eu tenho que ficar presa a um armário procurando coisas. Eu espero acabar em 2007.

Anexo AC – Entrevista realizada no dia 24/11/05 com professora Jaqueline

P: A quanto tempo você está no CAp ?

JA: Eu sou meio ruim de data. Talvez a uns 5 anos? Quanto tempo a Jonê disse que estava aqui?

P: Ela disse que entrou no concurso de 2003.

JA: Eu entrei no concurso anterior, eu talvez tenha uns 5 anos de CAp.

P: O que levou você a se inscrever no concurso? O que significa para você ser professora do CAp?

JA: Na verdade era um sonho, eu fiz pedagogia na UERJ e fiz o estágio aqui no CAp, o quádruplo do estágio que eu deveria ter feito aqui. Fiquei apaixonada pelo trabalho. Eu trabalhava no município e no estado e eu fiquei encantada com o trabalho, com a possibilidade de ver efetivamente acontecendo coisas que eu via na teoria, na discussão teórica da faculdade, que era alfabetizar sem cartilha, ter um espaço realmente alfabetizador e eu tentava construir esse trabalho também no município e no estado. Mas eu via aqui uma escola trabalhando, uma unidade que eu não tinha no município e no estado. Quer dizer no estado a gente até tentava que era no Instituto de Educação, mas no município muito pouco. Na verdade eram turmas isoladas. Mas uma escola que tivesse uma proposta de trabalho como tinha aqui, eu nunca tinha vivido. Para mim entrar no CAp foi a realização de um sonho era um desejo que eu tinha de viver concretamente esta experiência.

P: A expectativa que você criou em relação ao CAp era por conta dessa articulação entre ensino, pesquisa e extensão?

JA: Não, eu não tinha essa clareza. Quando eu fiz pedagogia o que eu enxergava da escola era um espaço de trabalho, que naquela época eu classificava como construtivista. Então o que eu enxergava da escola eram professores que tinham uma prática alfabetizadora construtivista e que me fascinava a possibilidade de trabalhar num espaço em que toda a escola estava voltada para isso. Claro que hoje, eu enxergo outras coisas da escola, mas naquele momento eu enxergava uma unidade de trabalho, uma

uniformização de trabalho, uma escola que tinha uma unidade integrada, eu não via disparidades, eu não via contradições. Eu via um trabalho que me seduzia, que eu via como uma unidade, e que me interessava. Eu não sabia que as pessoas faziam pesquisa ou extensão.

P: Como foi construída a sua trajetória de professora?

JA: Desde que eu fiz o normal, eu não sei porque, eu me interessava pela alfabetização, desde que eu comecei a me formar como professora e aí mesmo durante o normal. Depois eu fiz adicional eu fui fazendo muitos cursos. Todos os cursos que apareciam que tinham como temática a alfabetização eu fiz. Fiz curso de Casinha Feliz, de Abelhinha, Cartilha do Ccaaa eu não tinha muita clareza dos processos ligados a alfabetização, mas eu me interessava, eu queria entender, então desde o meu início eu me voltei, não sei porque, para a alfabetização. Eu fiz adicional no Instituto de Educação também voltado para a alfabetização, a primeira escola que eu fui trabalhar, foi uma escola privada. Eu trabalhei com turmas de alfabetização, depois trabalhei com educação infantil. Depois fiz concurso para o município, fui trabalhar com turmas de educação infantil, mas era um trabalho em educação infantil que buscava que as crianças pensassem sobre a linguagem e a escrita, sem a clareza que eu tenho hoje, mas naquele momento a gente trabalhava com uma marca maior do método natural, era um município em São Gonçalo, tinha uma marca maior do método natural da Heloisa, mas de qualquer maneira tinha alfabetização, tinha leitura, tinha pensar sobre a escrita, as crianças eram instigadas a escrever o que tinham desenhado. A minha trajetória desde o início foi marcada pela educação infantil e alfabetização. Aí depois eu fiz adicional e aí fiz o concurso para o estado para trabalhar no Instituto de Educação conheci a Carmen lá, fui para o adicional, depois fui para a educação infantil e depois eu trabalhei como orientadora pedagógica das classes de alfabetização e de primeira série no Instituto de Educação. Fui fazer Mestrado, comecei a fazer na UFRJ e abandonei junto com a Claudia daqui, nós abandonamos juntas, tivemos uma crise juntas, aliás, estamos tendo crise no doutorado juntas também, a gente abandonou e aí a Carmen me convidou para participar do Grupalfa eu fui fazer o Mestrado na UFF, ligado ao Grupalfa. Então a minha carreira, a minha produção, as minhas pesquisas sempre foram ligadas a alfabetização. Não só uma discussão teórica, mas desde o início a minha prática foi ligada a alfabetização.

P: Como você vê hoje alfabetizar? O que seria alfabetização?

JA: Eu não tenho um conceito de alfabetização bem definido...

P: Não seria um conceito. Mas como você entende a alfabetização?

Jaque: Hoje, eu consigo no espaço do CAP, apesar da gente viver aqui relações pessoais, às vezes, complicadas eu considero o espaço da escola um espaço rico onde você pode desenvolver um trabalho alfabetizador nos moldes que eu acredito. Então, o que a gente hoje pratica no CAP... fica um pouco complicado falar a gente como se todas as pessoas fizessem a mesma coisa, como se fosse igual, não é, mas o que eu produzo hoje no CAP, o que eu faço hoje no CAP é o que eu hoje acredito em alfabetização. Não tem

cartilha, não tem lançamento de palavra chave, tem uma busca de criar na escola, de estabelecer na escola um espaço que as crianças possam pensar sobre a linguagem e a escrita, produzir linguagem escrita desde o início do ano, dos primeiros dias de aula, produzir atividades que tenham função social, as propostas de escrita tem como pré-requisito para estar na sala de aula ter alguma função real, uma função social. São formas que eu acredito, enfim...é que é difícil falar de alfabetização. Se você me pedir um conceito teórico eu vou dizer um para você, a o que é ser alfabetizado? É ler o mundo, sobre ler o ambiente ao redor é ter uma relação prazerosa com o mundo, com os materiais escritos, ter uma leitura crítica...tudo que se fale é tão restrito, nada da conta de dizer exatamente o que que é, mas é o que eu acredito hoje é o que eu pratico, o que eu pratico hoje é o que eu acredito.

P: O que você pensa sobre o letramento?

JA: Se as crianças estão desde o início do ano tendo contato com os livros, produzindo textos, pensando sobre a escrita, tendo contato com jornais com livros eu estou alfabetizando e letrando ao mesmo tempo. Para mim não faz sentido ter um conceito, como o letramento, na medida em que o processo de alfabetização já pressupõe atividades ou práticas de leitura e escrita em que as crianças têm contato com materiais do mundo. Jornais que tem uma função social específica, o conto de fadas que exige uma estratégia de compreensão de leitura diferente, não tem sentido pra mim, pensar que tem um momento que a criança tem acesso apenas ao código e vai apreender a fazer a relação gráfico/fonema, som/letra, som/escrita e em um momento posterior ela vai ter contato com textos e ela vai dar sentido a esses textos, para mim não tem sentido. O que a gente faz no CAP, ou o que se pretende, a expectativa que se tem é que as crianças no início do ano estejam fazendo as duas coisas ao mesmo tempo. Não as duas coisas, quando eu digo as duas coisas eu já estou dicotomizando, não é as duas coisas é serem alfabetizadas, que pressupõe aprender o código e ao mesmo tempo dar sentido a esse código, aos textos que as crianças vão encontrar.

P: Nesse momento esse grupo de primeira série planeja junto? Tem esse momento de discussão?

JA: É uma escola que tem algumas características específicas, mas ela tem todas as contradições que tem nas outras escolas, ou parte dessas contradições. Então, nós tentamos que na primeira série haja uma certa unidade de trabalho, isso é favorecido à medida que nós temos relações pessoais muito boas. Então eu, Jonê e Rita, quer dizer tem a A também como professora regente, mas nós três, eu, Jonê e Rita temos relações pessoais muito boas, isso favorece uma certa confiança, para que o trabalho tenha uma certa unidade e a gente possa planejar com tranqüilidade, se abrir para ouvir o outro é preciso que a gente tenha relações pessoais. Isso eu tenho percebido cada vez mais, as relações pessoais e as relações profissionais, pelo menos no espaço da escola, elas são híbridas, elas estão muito coladas. Então se eu não tenho confiança em uma professora dificilmente eu vou me abrir para essa professora pra dizer as minhas dúvidas, das minhas inseguranças, a tendência é que a gente crie um espaço mais burocrático do que de fato de planejamento. Como há essa relação

afetiva e de amizade entre nós três, mesmo quando nós não sentamos para planejar, a gente consegue de alguma forma trocar entre a gente: eu fiz hoje, eu mandei um bilhete pra Jonê e pra Rita perguntando sobre uma atividade e elas respondem, então há esse espaço. Não vou dizer que há com todas as professoras, isso não é com todas, mas a gente tenta realizar. Dá certo sempre? Não, não dá a gente não senta tanto quanto a gente queria. As reuniões de planejamento acontecem muito pouco, as reuniões em que nós nos encontramos são muito mais por conta de atividades administrativas, questões administrativas do que propriamente pedagógicas, como em boa parte das escolas. Mas o que eu vejo aqui de diferente é que existe...nas outras escolas em que eu trabalhei havia uma disposição pessoal para alguns encontros, algumas parcerias, as parcerias se davam por um esforço pessoal, não porque havia na escola...espera-se do CAP, o CAP... existe alguma coisa aí que eu não sei dizer o que é, mas existe um consenso, mesmo que não se realize na prática, existe um consenso, alguma coisa que está no ar, que é assim o trabalho, ele é coletivo, o trabalho ele é integrado, o trabalho ele é planejado coletivamente. Isso, quando você entra, isso já está presente, já está aqui, mesmo que não aconteça, mesmo que a gente tenha algumas estratégias de sabotagem, às vezes, ou algumas inseguranças que nos impedem, ou problemas pessoais com outro que nos impedem, mas de qualquer maneira esta instituído que o trabalho não é individual, ele é coletivo, pelo menos por série. Então isso eu achei diferente das outras escolas que eu trabalhava, no município, por exemplo, eu tentava sintonizar com uma professora e fazer uma parceria, aqui não, aqui tem a lógica, eu não sei explicar isso, mas tem uma coisa instituída do trabalho coletivo. Eu acho que essa é uma marca de diferença, que faz com que a gente busque se encontrar ou planejar coisas juntas, escolher tema por série, mesmo com dificuldade. É isso. Não é uma demanda apenas individual, pessoal, porque se fosse apenas isso quando eu não tenho interesse essa demanda diminui, aqui tem instituído uma lógica do trabalho coletivo, mesmo que não aconteça, mesmo com dificuldade, mesmo que em alguns momentos mais outros menos.

P: Me fala um pouco sobre o seu dia-a-dia aqui na sala com eles?

JA: A gente espera que na CA eles construam a base alfabética e já cheguem na primeira série com essa base alfabética construída.

P: As crianças costumam chegar na primeira série com essa base construída?

JA: Eu acho que algumas crianças chegaram na primeira série sem essa base alfabética construída, eu não tenho certeza porque eu cheguei no meio do ano [a entrevistada, voltou de licença]. A gente trabalha com a idéia de que todos são capazes de chegar ao final da CA com a base alfabética construída. A gente trabalha com isso como horizonte, algumas crianças vão, outras não vão chegar, a gente não trabalha com a expectativa de que: será que algumas não vão chegar? Todas são capazes todas podem e o trabalho que a gente faz é para que todas possam de fato se apropriar da leitura e da escrita, com competência. Então na primeira série a expectativa é que as crianças possam ampliar os textos e irem segmentando e

compreendendo questões mais específicas da língua como a ortografia, por exemplo, não é que a gente não trabalhe ortografia na classe de alfabetização é que na primeira série eles têm uma possibilidade de compreensão, de domínio, de apropriação da questão ortográfica, da própria elaboração do texto, que na CA se volta mais mesmo para o domínio da classe alfabética. Claro, que dizer isso parece que é simplista, parece que empobrece, não é só isso, mas existe uma questão mais específica na primeira série que é em relação a isso. Para isso, para as crianças poderem compreender mais a ortografia, a pontuação, ampliem mais os textos, para os textos serem mais coesos, mais coerentes, com uma qualidade literária maior do que na CA, para isso as professoras esse ano, (eu não estava presente) escolheram as fábulas, que eu pessoalmente tenho críticas com relação a se esse texto. É o melhor texto para dar conta dos objetivos da série que se colocam? Que não são só a questão ortográfica, de pontuação. Eu acho que fábula ajuda sim porque é um texto menor, possibilita você aprofundar mais a discussão por ser um texto menor, mas a ampliação do texto e a apropriação de uma qualidade maior do texto, a fábula não possibilita, quem possibilita são os contos de fada. Eu, esse ano, por exemplo, senti falta da gente estar trabalhando mais os contos de fada do que a fábula. Eu acho que a fábula ela restringe nesse campo e os contos de fada podiam abrir mais as possibilidades de ver diferentes recursos de início de texto, por exemplo, cada texto do conto de fadas começa de um jeito, tem o clímax, que não tem na fábula, tem o fechamento, tem os personagens em conflito, tem uma série de elementos ali que eu acharia importante às crianças de primeira série pensarem sobre isso para se apropriarem e o texto ficar de uma maior qualidade que a fábula não tem. Mas, tem alguns projetos que são pensados pra série, isso é legal, quer dizer a gente pensa coletivamente, tenta dar conta, entre eles, na língua portuguesa, foram as fábulas.

P: Essa discussão da correção ortográfica acontece em grupo?

JA: A gente tenta fazer da forma mais diversa. Tem estratégia que foi boa para um determinado aluno, mas não foi boa para o outro, então num outro momento a gente pode estar fazendo uma estratégia que seja boa para o outro grupo. Por exemplo, uma coisa que eu gosto de fazer com essa turma é colocar em transparência os textos. De vez em quando eu faço isso, então se foi produzido um texto que eu quero discutir com as crianças, que pode ser interessante para muitas delas, pode ser a questão ortográfica ou a própria qualidade do texto, eu faço transparência ou peço, já pedi, para as crianças copiarem seu texto ou faço transparência mesmo e aí projeto e a gente vai discutindo as partes do texto e vai ampliando e corrigindo. Então essa é uma estratégia que eu gosto, é uma coisa diferente, parece cineminha, eles ficam...um objeto diferente, às vezes, a gente faz coletiva, às vezes a gente faz em dupla, às vezes a gente faz individual. O que eu acho importante pensar no trabalho alfabetizador é a diversidade de estratégias. Tradicionalmente se pensava que quanto mais vezes você fizer uma determinada estratégia você garante que o aluno aprenda, então se eu quero que os alunos aprendam a pontuar eu vou dar muitas atividades para os alunos iguaizinhas sobre pontuação, frases sem ponto para o aluno ler e pontuar, essa é uma possibilidade, muito mais rica quando você traz diversas possibilidades.

Então um dia você traz um texto sem pontuar, no outro dia você traz com a pontuação errada, no outro dia você discuti diversas possibilidades de pontuar o mesmo texto. Não tem só uma, um autor podia botar um ponto, o outro dois pontos e outro ponto e virgula. A outra possibilidade é você discutir em grupo ou em dupla, por transparência, pra quê? Para que ele possa construir e ir construindo o conceito [silêncio]

P: A própria mudança de pontuação muda o sentido do texto.

JA: Pois é. Aí se você trabalha : a porque o ponto de exclamação é...Quando você põe ponto de exclamação? Quando a gente está exclamando, quando a gente está feliz, quando a gente está sorrindo...Caramba, claro que não! Ah, você pode colocar pontos de exclamação por diferentes motivos, não só porque você esta exclamando, às vezes a gente põe exclamação e interrogação juntos! Então, às vezes, a gente dá para as crianças, a Carmen gosta muito de usar esse termo, e eu acho interessante, que são pistas falsas, que o Grupalfa trabalha, que é isso, você dá uma informação que é uma pista falsa. Ponto de exclamação não é só porque você esta feliz, às vezes, é por nada, uma informação para que você possa construir um sentido do texto que não tenha haver com o tom de voz, mas tem com a compreensão do texto.

P: O que você pensa sobre a disciplina em sala de aula?

JA: Eu acho que esse é um ponto importante, não só nessa sala, mas na escola. É um desafio que a primeira série está discutindo, eu quando entrei aqui nessa turma fiquei muito preocupada, eu vi coisas que eu não via há muito tempo. Então eu acho que às vezes a gente oscila entre permissividade, por muitas questões e por um outro lado, um exagero, um rigor. Eu acho que a gente não está sabendo lidar com isso ainda, alguns momentos é permissivo demais [interrupção]. Eu acho que a gente vive entre a permissividade e entre o autoritarismo, a gente não está sabendo lidar ainda. Eu confesso para você que eu tenho uma tendência, não sei se eu sou autoritária, mas eu tenho uma preocupação com a disciplina. Porque eu acho que é respeito com o outro, eu fico alucinada quando uma criança fala junto com a outra, eu fico alucinada quando o outro está falando ou está desrespeitando. Agora isso não significa que eles façam, que eles fiquem quietinhos, eu busco uma forma na sala em que a disciplina seja entendida como respeito pelo outro. Mas, eu confesso, que eu cheguei aqui... tinha guerrinha de papel, era uma desgraça, eu quase morri, eu tinha vontade de ir embora. As coisas que eu vi quando cheguei aqui...

P: Você está envolvida em algum grupo de pesquisa ou extensão?

JA: No doutorado eu faço parte do GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação Continuada), que é um grupo do meu orientador. Eu participo de um grupo de extensão na UERJ São Gonçalo, que é o vozes da educação, que tem pessoas do Grupalfa que participam também, Teresa Goudard e Mairce. Acho que só...

P: E o Grupalfa?

JA: É. To meio afastada, né. Não sei se eu consigo dizer que eu sou do Grupalfa hoje. Talvez eu devesse dizer que eu não sou mais até porque eu não vou a muito tempo...

P: Se eu tivesse terminado agora a pedagogia e fosse pegar uma turma de alfabetização o que vocêalaria pra mim?

JA: Primeiro eu diria parabéns pela coragem e depois eu acho...eu não sei...talvez eu falasse para você procurar ajuda, buscar alguém com quem você pudesse trocar. Eu diria para você buscar as suas parceiras na escola, buscar pessoas mais experientes que pudessem te ajudar, porque quando a gente pega pela primeira vez uma turma de alfabetização, em geral o que a gente escuta de relatos, é a insegurança, o medo do desconhecido porque é novidade. No meu caso me ajudou muito buscar não ficar sozinha nesse momento, buscar ajuda com outras companheiras na escola, buscar ajuda nos cursos que são oferecidos e a gente pode ter acesso. Quando eu comecei no magistério eu busquei fazer todos os cursos que eu podia, alguns até eu não poderia fazer porque eu não era professora dos Cieps, mas eu ia fazer os cursos. Então eu acho que uma boa dica é buscar não ficar sozinha, porque quando a gente fica sozinha fica muito fragilizada e, poder ter alguém com quem trocar nos fortalece. Essa escuta do outro, do que está acontecendo com você não ser um caso isolado, mas que acontece nas outras turmas também. Você pode ouvir conselhos, se você tiver coragem de se expor, de expor a sua insegurança para o outro, você pode ouvir conselhos que podem ser muito importantes para você continuar e não desistir, especialmente se você tenta construir com as crianças uma prática afastada das cartilhas, uma prática longe das práticas mais tradicionais. Em geral dá muita insegurança porque é um novo para você que está começando, mas é um novo também para as crianças e para as famílias. Buscar companheiros e pessoas com quem você possa trocar pode fortalecer o seu trabalho e a sua atuação com as crianças.

Anexo AD –Entrevista realizada no dia 24/11/05 com a professora Jonê

P: Há quanto tempo você está no CAp?

JO: Eu estou no CAp há dois anos, quero dizer, como efetiva. Eu entrei no concurso em meados de novembro de 2003. Então no dia 03 de novembro de 2003 eu assumi como efetiva, tá fazendo agora 2 anos. Mas, nesse ano letivo de 2003 eu já trabalhava como contratada. Então na verdade eu estou no CAp a três anos letivos:2003, 2004 e 2005.

P: Para você o que foi passar nesse concurso, o que significa hoje para você?

JO: Na verdade a minha trajetória ao longo dos anos se modificou, ao longo desses anos, comecei como professora de jardim de infância, o pré-escolar, trabalhando em escola particular. Depois em 88 eu passei para o concurso do Município e fiquei como professora de primeira a quarta, que no município a gente chama de P2. Nesse período eu estava fazendo a faculdade, a graduação de letras. Então em meados de 90, 94-98 eu fiz o mestrado em lingüística. Depois de formada em letras, na época do mestrado eu larguei primeira a quarta e comecei a trabalhar de quinta a oitava, ensino médio e o superior. Durante o mestrado eu fui atuar como professora de língua portuguesa e, meio que fui abandonando primeira a quarta passei no concurso do município para língua portuguesa então, de 94 a 2003 eu já estava assumindo a identidade de professora de um outro nível de ensino e de uma disciplina em particular: língua portuguesa. Então, voltar para primeira a quarta não era uma perspectiva que estava na minha realidade, mas eu tenho uma amiga que trabalha aqui no CAp, a Claudia e ela já tinha feito o concurso de 98. Foi uma trajetória diferente, a Claudia fez a opção de trabalhar aqui e vinha me mostrando a diferença de poder tá trabalhando numa universidade como professora de primeira a quarta, com espaço pra pesquisa. A Cláudia me chamava a atenção para o reconhecimento profissional que eu não tinha numa instituição privada ou de ensino superior, no trabalho com o ensino médio. Eu tinha acabado o mestrado, entrei no doutorado em 2001 então já começava a ter uma preocupação com outras possibilidades de trabalho. Que não somente o ensino e eu não encontrava isso nos espaços que eu estava. Então a perspectiva de vir para o CAp começou a se delinear nessa possibilidade de atuar como professora, também pesquisadora, também da extensão, não só professora de ensino. Mas, ainda sendo bem sincera me assustava a questão da primeira a quarta. Tinha medo mesmo do concurso, e quando eu vim fazer o concurso tinha também o de língua portuguesa e eu tinha que decidir ou fazia língua portuguesa ou primeira a quarta, mas começava a me cativar também, o que eu sempre dizia lá atrás eu estava deixando a primeira a quarta um pouco triste, porque era um trabalho que me fascinava e eu saía pela falta de reconhecimento financeiro. Então, eu comecei a pensar nisso era a possibilidade de voltar a um trabalho tendo o reconhecimento e ganhando como professor universitário e tendo espaço para a pesquisa. Enfim era uma volta legal! Mas ao mesmo tempo assustadora...

Acho que me estendi muito!

P: Não tem problema.

P: A opção foi sua de pegar turmas em processo de alfabetização?

JO: No contrato a gente faz uma entrevista, uma seleção, eu fiz uma seleção no início de 2003. E, quando a gente é entrevistada perguntam a gente qual o maior interesse de trabalho, qual a maior experiência e exatamente aí é que vem...como eu disse, eu estava muito afastada de primeira a quarta, mas ao mesmo tempo estava afastada da sala de aula. Tenho toda uma pesquisa, uma atuação com a questão da alfabetização, do letramento, da formação da professora alfabetizadora. Então a minha entrevista encaminhava para essas preocupações, de leitura e escrita, no início do ensino fundamental, mesmo na CA e primeira série. Aí eu fui alocada em uma classe de alfabetização, depois como efetiva a gente parte para o embate de escolha de turma, embate entre aspas, então nessa situação já não é mais onde o departamento acha que você deve ficar é uma escolha, entre aspas, e também o que sobra. Por sorte, ou sei lá o que, tenho conseguido ficar na CA e na primeira, mas nesse ano que está terminando de 2005 para 2006 eu pensei seriamente em estar pegando a terceira e a quarta série. Deixar a CA e a primeira, porque também a terceira e quarta, com a minha experiência de quinta a oitava, deve ser um trabalho fascinante. O que eu poderia só para fechar o que eu falei anteriormente, é que na verdade se eu tive medo ou tive dúvida hoje eu não tenho, estou de licença na universidade privada, é possível que não volte, estou trabalhando aqui no CAP e no Município do Rio de quinta a oitava, não me arrependo e estou muito satisfeita exatamente com a possibilidade de estar trabalhando com primeira a quarta e com a pesquisa voltada para primeira a quarta.

P: Qual a sua concepção de alfabetização hoje? Por que as nossas concepções vão mudando...

JO: Se você estivesse filmando você ia ver a minha cara de assombro com a pergunta, exatamente pela sua afirmação as nossas concepções vão mudando muito! E a Jonê que em 88 entrava no município e tinha uma concepção de alfabetização e hoje 17 quase 18 anos depois pensa de maneira diferente e ao mesmo tempo da mesma maneira. Minha concepção de alfabetização hoje é [silêncio] é da criança e do adulto que consegue se relacionar bem com a língua escrita, mesmo essa língua escrita falada, essa língua escrita da escola, da academia, do conhecimento. Então a criança que consegue, o sujeito alfabetizado, a criança ou o adulto, que consegue lidar bem com essa escrita lendo e escrevendo, interpretando qualquer tipo de texto, produzindo qualquer tipo de texto, não tendo medo em escrever, não tendo medo em ousar pela escrita, eu acho que essa pessoa está alfabetizada. A minha dúvida e a minha preocupação em responder o que é alfabetização é, até, pelo meu projeto enquanto profissional com relação a alfabetização. Pra mim tem uma questão aí que passa pela questão política mesmo, do que seja esse alfabetizado num país como o nosso e saindo do foco que a gente sempre tenta pensar a alfabetização voltada somente pra criança, acho que é a nossa utopia, o nosso sonho, que essa alfabetização esteja exclusivamente aos seis, sete anos e pra criança, mas a realidade que a gente tem hoje no Brasil é de adultos não alfabetizados [interrupção] a

realidade que a gente tem hoje ainda é de um Brasil que toda vez que falarmos de alfabetização temos que pensar nas conseqüências políticas dessa alfabetização que ainda exclui tanta gente, adolescentes e adultos precisando de programas alternativos nesse programa de alfabetização. Minha preocupação é a gente não esquecer isso estar sempre falando dessa alfabetização que está em dois momentos ainda, infelizmente, está na criança e nesse jovem que não se alfabetizou no seu tempo, na sua perspectiva e por n razões. E aí a gente vai incluir o semi-analfabeto, o termo eu não gosto muito de rotular assim, mas esse alfabetizado que não se relaciona com a língua escrita da maneira como eu defini atrás, que tem medo, que não se posiciona, que decifra, mas que não é, poderia até dizer não é letrado, mas não vou usar rótulos, mas que não considero alfabetizado.

P: Você partilha de uma posição com relação ao uso dos termos alfabetização e letramento?

JO: Isis eu vinha com uma leitura mais atenta para a questão do letramento e da alfabetização, mas eu estou um pouquinho afastada disso. Em 2000/2001, depois que eu entrei no doutorado, infelizmente, a gente passa a olhar o foco cada vez mais esmiuçado e o meu centro no doutorado não tem sido especialmente alfabetização estou estudando gênero, então, eu estou lendo muita coisa sobre gênero e me afastei muito da leitura de letramento e alfabetização, tenho sentido necessidade de voltar a discutir isso. A época da minha leitura eu tinha uma tendência a gostar muito do que a Leda Tfouni define como letramento que vai além dessa perspectiva de letramento associada a aprendizagem da alfabetização, a Leda diferenciava um pouco disso ela trazia até eventos de adultos analfabetos mostrando como essas pessoas são letrados e etc. Então, quando eu defini o que é alfabetização lá atrás eu tentei fugir um pouco do que é letrado, porque pra mim hoje no meu olhar eu ainda estou vendo como balelas de rótulo, mas eu estou vendo até por uma falta de leitura, eu tomo muito cuidado nisso. Eu tendo a achar, como eu definiria pelas leituras anteriores minhas... a gente está imerso numa cultura letrada em oposição a uma cultura ágrafa, então a gente está numa sociedade grafocentrica como já falava Leda Tfouni, se a gente está numa sociedade grafocentrica a gente não pode fugir de uma imersão desse código da língua escrita, desse uso social disso, nessas circunstâncias, que ultrapassam a aprendizagem desse código, que vai para além, mais que aprendizagem do código é o uso desse código, o uso esse código não, o uso dessa língua, que não necessariamente é o código, eu não sei se eu estou sendo muito clara, mas só pra fechar eu diria assim... eu fecho o letramento como algo que esta na sociedade e que a gente não tem como alfabetizar fugindo disso tem duas coisas juntas. Mas falta leitura.

P: Me fala sobre o seu trabalho em sala de aula?

JO: Na primeira série a gente tem um princípio, que não é nosso é da educação brasileira, que é de solidificar a alfabetização. A gente tem dois anos para que a criança solidifique a aquisição da base alfabética, então a gente continua no mesmo caminho que a gente faz na classe de alfabetização. Todo um trabalho com a leitura e escrita e com as diferentes

leituras, da linguagem, da língua portuguesa, da língua matemática, da língua da geografia, da língua da história das diferentes linguagens que existem aí, da linguagem gráfica, não verbal, então o nosso foco está nessa pluralidade de texto, nesse tipo de trabalho. Na primeira série a gente tem dois eixos que são clássicos aqui no CAp, pelo que me parece no meu pouquinho tempo aqui, um é o trabalho com as fábulas pode-se até dizer que hoje há uma polêmica se continuamos ou não, se há um acordo, mas as fábulas especialmente as fábulas de Esopo, por elas representarem textos curtos, com todos os elementos que a gente encontra num texto que a criança de primeira série começa a se embater que é, especialmente, a questão da estrutura desse texto, o parágrafo, o discurso direto e indireto, os sinais de pontuação, então pelo aspecto da estrutura do texto, depois o próprio aspecto da moral que a fábula traz, embora seja questionável, em algumas fábulas, mas a perspectiva da discussão social, da discussão sócio-afetivo que a gente pode discutir na fábula é grande. O trabalho com a fábula...eu especialmente gosto muito e tenho trabalhado bastante sem abrir mão dos contos e de outros tipos de texto. E, o outro eixo da primeira série é o trabalho com o projeto de alimentação, porque as crianças ficam uma vez por semana, um dia a tarde, almoçam na escola, (pela primeira vez!) o que não faziam na CA. Então, a gente começa a discutir a alimentação saudável, traz textos na área de ciências na área de nutrição. Então, ao longo do ano a gente trabalha com textos informativos ou próximo disso, discutindo a propriedade, característica de alimentos em busca de uma alimentação saudável. Esses dois são os grandes centros. Esse ano especialmente, a gente trabalhou com Andersen pelo bicentenário. A gente focou nos contos de Andersen um paralelo interessante com os contos e as fábulas. Terminou agora na jornada científica, intitulado: O Encontro de Esopo com Andersen e os Escritores da Primeira Série. A gente pegou a estrutura do conto, a estrutura da fábula e a autoria das próprias crianças para expor aos pais. Esses foram os dois grandes projetos. E na sala de aula o trabalho é muito voltado pra jogos, na matemática, com jogos, com desafios na linguagem. Como Vygotsky mesmo define [a linguagem] como mediadora do conhecimento, como construtora desse conhecimento. As crianças explicitam muito essas hipóteses. Comentam umas com as outras, tiram dúvidas entre si com os professores, sempre verbalizando, sempre fazendo da linguagem a ponte desse conhecimento. Então o trabalho vai por aí e, sempre solidificando a alfabetização. O foco na primeira série é ter preocupação com a ortografia, pontuação, texto mais estruturado. Na CA não, na CA é construir a base alfabética.

P: Como é essa questão disciplinar para você?

[Falha na gravação]

JO: Eu sei, sempre soube que minha questão com a disciplina é muito difícil, pois beira entre o autoritarismo, meu tom de voz é muito severo, mas eu sou muito brincalhona com as crianças, me abraçam muito, me beijam e aí eu sinto que há uma confusão entre que tom dar. Então há uma confusão das crianças, talvez minha também em ser legal, ser companheira, ter parceria, poder dialogar, poder falar o tempo todo, mas tem que aprender a ouvir e isso a gente não está conseguindo. Parece que o espaço de se deixar

falar está se perdendo no espaço de se deixar ouvir. Então, um resumo de tudo que eu disse aí é a ciência do desafio, pra mim é um desafio pensar no trabalho do ano que vem. Eu volto pra CA. Como formar hábitos e atitudes, sem formar e enformar criancinhas bonitinhas, cheirosinhas, que só falem quando levantem o dedo não é isso o modelo que eu quero, mas o que eu tenho eu também não estou gostando. Eu estou vendo crianças muito sem regras, construir melhor essas regras, mas acho que essa é uma questão que passa primeiro pelo adulto, acho que nós professores, como pais também né? Eu sou mãe, nós estamos meio sem rumo, a gente sabe o que agente não quer mas ainda não construiu muito bem o que a gente quer.

P: Você está envolvida em algum grupo de pesquisa, de extensão?

JO: Na verdade eu estou com carga de pesquisa aqui e, minha pesquisa que eu estou encaminhando para o doutorado. São as questões de gênero, de como se constroem meninos e meninas na escola na classe de alfabetização, minha pesquisa foi em 2002 e ainda estou rolando essa pesquisa aí. Então todos os meus esforços, todas as minhas energias estão divididas entre ser professora este ano, ser mãe, ser professora do município e estar fazendo doutorado. Então eu não estou em extensão, mas pretendo, eu não vejo a hora de acabar o doutorado pra me dedicar mais a extensão e ampliar mais essa pesquisa, pensar outras questões que perpassam pelo gênero, mas que não ficam só no gênero.

P: O que você falaria para uma professora que esta chegando agora pra você, acabou de se formar, de terminar o curso normal ou o curso de pedagogia e vai pegar uma turma de alfabetização?

JO: Eu daria um conselho que a Emília Ferreiro fala em um dos textos dela que o professor precisa aprender a ouvir mais do que falar. Então, um conselho de Emília Ferreiro a gente tem que aprender a ouvir o que a criança está dizendo, as hipóteses que a criança está levantando, primeiro perceber, diagnosticar, na verdade o que a fala dela traz é um pouco disso. Eu acho que como prática nossa, de professor de alfabetização, de professor de escola pública, de professor de um modo geral tem que aprender primeiro a reconhecer esse terreno que a gente vai pisar. Então seria ouvir, ser sensível, ser o mais perceptível possível dessa realidade, dessa nova circunstância que a gente vai viver, sem medo, à medida que vai ouvindo e vai conhecendo os medos vão caindo e a gente vai aprendendo a dominar. Sem medo de errar, sem medo de tentar, mas especialmente a atentar pra situação.

Anexo AE – Entrevista realizada no dia 01/12/05 com professora Rita

P: Há quanto tempo você está no CAp?

R: Desde 2003.

P: Durante esse período, que você está no CAp, sempre trabalhou com turmas em processo de alfabetização?

R: Quando eu cheguei, em 2003, minha primeira turma foi a quarta série. Assim mesmo a gente chegou no final de um ano letivo, porque nosso concurso foi no meio do ano e a gente foi convocada para assumir a vaga em novembro. Como foi um ano de greve, novembro estava no terceiro bimestre indo para o quarto. O ano só se encerrou em fevereiro de 2004. Nesse pequeno período eu trabalhei com 2 turmas de quarta série, aí depois foi CA e primeira.

P: Qual a sua área de formação?

R: Pedagogia. Minha área é educação mesmo! Então fiz curso normal, pedagogia, fiz especialização lacto sensu em educação infantil, fiz especialização em supervisão e orientação educacional. Trabalhei com supervisão em escola. Fiz o mestrado em Educação e agora estou caminhando para o doutorado, rumo ao fim!

P: O doutorado é em educação?

R: Também em Educação.

P: Antes de você entrar para o CAp você trabalhou...

R: [interrupção da entrevistada] Com alfabetização, sempre....comecei a trabalhar muito nova como auxiliar...depois eu comecei com turmas de alfabetização em 1990 e trabalhei durante muitos anos só com alfabetização. Depois eu dei uma parada no trabalho com ensino fundamental...em uma determinada época, justamente por causa da vida acadêmica, a organização dessa vida acadêmica, não foi só isso não teve questões dentro da própria escola, da instituição onde eu trabalhava...depois paralelamente eu trabalhava na alfabetização e no curso normal. Durante um tempo eu fiquei só com o curso normal superior, retornando agora [para o ensino fundamental] em 2003. Foi um intervalo de 2000 a 2003.

P: O que você entende por uma criança alfabetizada?

R: Uma criança alfabetizada...uma criança que está num processo de construção da leitura e da escrita, já conseguindo ler e escrever de forma autônoma. Claro, dentro da autonomia possível para uma criança no início desse processo, mas que lê e escreve, se relaciona com a leitura e a escrita podendo fazer uso dela.

P: Como você diferenciaria os termos alfabetização e letramento?

R: É um grande nó né? E é um nó que já te confunde. Eu costumo brincar porque eu dou aula no curso superior de pedagogia, das disciplinas de alfabetização. Minha vida é muito ligada à questão, que é meu interesse,

leitura e escrita e formação de professores. Mas, eu trabalho com a disciplina de alfabetização e a gente escuta: Agora eu tô letrando! Agora eu vou trabalhar com letramento, eu digo: Ah...meu coração é forte! Eu não sei se eu diferenciaria isto num sujeito: Ah...isso é alfabetizado, isso é letrado, esse é mais letrado, esse é menos letrado...senão parece que a gente coisifica, mas que tem diferenças nesse processo tem, porque tem algumas questões específicas dessa aprendizagem da alfabetização que não podem ser perdidas ou desconsideradas ainda que a minha intenção e que meu parâmetro de trabalho tenha como horizonte a questão do letramento dessas crianças. Eu acho que o entendimento do letramento, ele rompe um pouco com uma idéia de alfabetização que começa e termina na classe de alfabetização e de uma aprendizagem da leitura e da escrita que é feita meio assim, sabe aquela história, você aprendeu a andar de bicicleta não esquece para o resto da vida? Como se o fato do sujeito ser alfabetizado ter aprendido a ler e escrever faz dele necessariamente um sujeito que sabe usar a leitura e a escrita com autonomia, que tem práticas de experiência de leitura e de escrita. Eu acho que essa idéia do letramento traz essa preocupação: o menino aprendeu a ler e a escrever ótimo, mas eu tenho que cultivar essa leitura e essa escrita no sentido do desenvolvimento dessas práticas. Então eu acho que traz essa questão. Agora eu acho que eu não posso perder de vista algumas questões que são específicas da alfabetização, da aprendizagem da leitura e da escrita. Ainda que a gente faça isso num contexto de letramento, senão será que se eu botar um não tô desmerecendo isso, mas se eu colocar um menino sentado com um monte de livro em volta, ele necessariamente vai se alfabetizar, né...sem intervenção, sem algumas questões específicas voltadas para a alfabetização.

P: Me fala um pouco sobre o seu trabalho em sala de aula?

R: O de alfabetização? Não é o que eu faço hoje? Porque essa turma que eu estou já é alfabetizada.[se referindo a primeira série]

P: Pode ser, como você preferir...

R: É bom a gente ter esse grupo por que é essa discussão que me alimenta. Refletir sobre o trabalho é que o redimensiona. O trabalho que a gente tem desenvolvido aqui tanto na alfabetização como na primeira série, com as especificidades de cada uma, ele tem sido voltado muito para o trabalho com a leitura e com a escrita, o trabalho com o texto mesmo. Então na alfabetização tem uma questão que é da valorização da leitura, dos espaços de compartilhar a leitura e nesse compartilhar a leitura, um momento que eu acho muito importante. É essa criança, mesmo que não saiba ler e escrever formalmente, que está se apropriando dessa leitura e dessa escrita ela já assume desde o início uma posição, uma postura de leitora. Uma postura de leitora no sentido que compartilha idéias, que ouve a leitura, que tem a leitura como fonte de informação, ainda que feita por uma pessoa, no caso eu ou outro colega, que a gente valoriza as intervenções, as mediações, ainda que as intervenções fiquem muito a cargo do professor essa mediação precisa ser valorizada de forma ampla, tanto do professor com as crianças, como das crianças entre eles. Então tem uma questão que é essa ênfase na leitura, e o trabalho de apropriação da leitura vai se dando na própria

leitura, no movimento de leitura e de exploração dos textos escritos. Uma exploração que permita a essas crianças desenvolver toda uma compreensão leitora, permita também a apropriação das questões da própria língua, da escrita e do desenvolvimento da escrita. Como também a percepção do que é ler e escrever, da importância do ler e escrever e qual a função social da leitura e da escrita. Então o que a gente tem trabalhado é com os textos do cotidiano, com essas leituras que permeiam o cotidiano e então a partir daí a exploração. Tanto no que diz respeito das práticas de leitura e da escrita como também criando estratégias que os permitam a evolução dessa escrita até chegar a escrita alfabética com a exploração dos textos, com o trabalho com os nomes da turma e a escrita dos nomes, a comparação e a análise desses nomes e a partir daí, tô dando um exemplo, trabalhar com as certidões de nascimento, as rodas de leitura, de notícias. Então esses movimentos e as estratégias específicas que vão sendo criadas aí no sentido de estar encaminhando esse trabalho. Não sei se fui muito breve...

P: Como você lida com as questões ortográficas?

R: Na CA eu não tenho preocupação nenhuma com isso, nenhuma. Até porque a gente sabe que a questão da conquista da ortografia é de hoje para sempre. Eu costumo falar: Quando é que você parou de ver ortografia na escola? Nunca. Em determinados cursos e inclusive na universidade você também vê, nas aulas de língua portuguesa e ainda assim temos dúvidas. Tem a questão das regularidades e das irregularidades da língua que são muitas. Então, assim, num primeiro momento dessa alfabetização, dessa conquista, até a chegada da escrita alfabética e a consolidação dessa escrita, eu não fico com a neura da ortografia. Esta escrevendo errado! O que é o errado? Aí a gente tem que construir parâmetros, essa criança está construindo a sua escrita, ela já compreende que a escrita é uma escrita alfabética, ela estabelece relação entre som e grafia, ela elabora estratégias de escrita...isso é erro? Então depende do que eu estou estabelecendo como parâmetro e objetivo. Nesse primeiro momento escreveu chocolate com x eu tô feliz, tô feliz em que sentido, dentro daquela possibilidade, ou seja, ele já compreendeu, ela estabelece, escreveu corretamente, foneticamente ela está sendo correta, foneticamente! Eu imploro muito, quando as pessoas dizem: aí naturalmente o menino aprende... naturalmente não acontece nada. Se fosse naturalmente ele ficava em casa, não vinha para a escola, não precisa ter intervenção. Ia ter um dia, a gente ia estar sentada embaixo da árvore, amadurecia e caía, a gente ficava madura, então não é naturalmente. A questão ortográfica vai sendo construída também nas relações que vão se estabelecendo entre a leitura e a escrita. A partir do momento que ele consolida essa escrita alfabética a questão ortográfica se torna questão, mas é preciso ser dado condições de exploração da própria língua para que ela comece a estabelecer relações e comparações para essa conquista ortográfica, que foi o momento que a gente viveu agora na primeira série. Então, não tô querendo dizer: sabe aquela história quem lê muito escreve bem, como se fosse essa relação... mas, sem dúvida nenhuma a leitura vai fornecendo modelos, ela vai trazendo uma experiência com a própria língua, que vai permitindo as crianças estabelecerem as comparações: Meu jeito de escrever é diferente daquele, o que tá acontecendo e ao se relacionarem com

essas irregularidades na própria leitura, irem trazendo para os seus próprios textos e aí sim eu vou trabalhando com eles a questão ortográfica. Não naquele sentido de pegar um texto e corrigir a ortografia e pronto. Ele precisa entender o que é que, tem coisas que são irregularidades, não dá pra entender, não tem uma lógica clara e evidente, mas ele precisa entender e estabelecer essas comparações. Então muito do trabalho de ortografia a gente faz nesse sentido, aí vamos ampliando com fontes de consulta até o dicionário. Quando ele chega pra mim e fala eu escrevo com x ou ch. Se ele não tivesse noção nenhuma que pode escrever de outra maneira ele não me faria essa pergunta e em segundo se ele me diz x ou ch é porque já compreendeu. A questão é que tem uma coisa que é a gente guardar mesmo que um é com x e outro com ch, então a gente encaminha a ortografia nesse sentido. Por isso, agora, no final da primeira série a gente tem investido com eles na questão da revisão do texto. Deles estarem escrevendo o texto e a gente depois estar fazendo uma revisão a tempo, que passa também pela revisão ortográfica.

P: Como você lida com a disciplina?

R: Olha eu não acredito na disciplina, aquela visão de criança todo mundo 4 horas por dia sentado, cabeça pra frente, olá professora....gente...porque a gente não agüenta fazer isso. É só a gente entrar e dar uma mirada na universidade, adultos, todo mundo com a cadeira de lado, senta assim pra olhar para o outro. Para mim disciplina é uma sala que tenha movimento, muito movimento, mas movimento orquestrado. É o desafio mesmo da orquestra, às vezes, e aí eu olho e digo: Qual o desafio do maestro? Você tem diferentes instrumentos, diferentes naipes, diferentes timbres e você tem que fazer tudo soar ao mesmo tempo harmoniosamente. Então pra mim a questão do movimento e tudo não é um problema. Agora é um problema quando isso é descompensado, quando isso é exagerado, quando falta o limite, porque hoje a gente tem um problema muito sério de lidar com o limite, sabe? Não, ele tem medo de dizer não, porque traumatiza. Traumatiza nada, traumatiza não dizer. Porque não dizer é desconsiderar o outro, qualquer coisa que você faça tá valendo amigo. Isso sim pode traumatizar, agora dizer não, não traumatiza ninguém. A gente tem um ranço até de superação de um momento autoritário que foi vivido, de todo um autoritarismo que, às vezes, tem medo do enfrentamento do não. Então é uma questão de limite e também de organização, porque muitas vezes a disciplina ela também é fruto de uma desorganização do trabalho. Eu não tô querendo dizer que não tenha menino levado, o que mais a gente acha é menino levado, mas também tem isso, uma organização do trabalho onde você estabelece uma rotina, não aquela coisa fechada, todo dia, aquela camisa de força, mas uma estrutura de trabalho que me organize, a organização e o encadeamento das atividades são elementos que contribuem na construção da disciplina e aí na construção da disciplina, ou seja, a construção do movimento desse grupo, mas um movimento organizado e respeitoso, com limites, com parâmetros como eu entendo a disciplina. Por exemplo, tempo de espera não mata dentro da escola? Acabei minha tarefa. Espera um pouquinho, abaixa a cabeça. A criança fica 20 minutos de cabeça baixa, porque não dá tempo de começar uma outra atividade, porque já vai

entrar a hora do recreio. Ai 20 minutos ele já tá...isso não quer dizer começa uma coisa vem outra, senão vira esteira de fábrica. Mas como você organiza isso, isso tem haver com o espaço em sala de aula, acho até que a tua experiência aqui te mostra que a gente valoriza a questão de ter livros de leitura. Na minha sala eu fui construindo, e tenho uma gibiteca, limitada pequenininha, mas eu tenho. Tenho revistinha de palavra cruzada, tenho jogos e brinquedos então você vai construindo essas estratégias, o fulano terminou o que eu faço... colabora com a construção dessa disciplina.

P: Por que você fez o concurso para professor do CAp?

R: Porque eu vim pra cá? Eu acho que tem muito porque eu vim pra cá. Uma das decisões mais difíceis, eu digo que foi a minha escolha de Sofia, quando eu deixei a alfabetização, deixei o ensino fundamental, o trabalho com as crianças, num tempo atrás, foi uma decisão muito doída, não foi simples, não foi fácil, foi doloridíssimo, mas teve uma hora que eu tive que fazer uma opção, porque em geral a organização do trabalho é a manhã inteira, todos os dias de segunda a sexta, e eu estava entrando para o mestrado e a própria questão da vida acadêmica eu já trabalhava em pesquisa, já tinha um tempo. Uma trajetória onde eu fui bolsista de pesquisa numa época que ainda tinha uma bolsa chamada de aperfeiçoamento depois de formada, o trabalho com ensino normal e superior. Então deixei, mas aquilo foi muito difícil. E o concurso do CAp pra mim foi a possibilidade de voltar para o meu chão de terra. Isso aqui é o meu chão. O que eu gosto é dar aula, já trabalhei em orientação, gosto adoro orientar professor e fazer o trabalho de formação de professores, mas um trabalho de formação que esteja colado com a sala de aula. E dando aula no ensino superior tinha umas horas que eu falava assim: Meu Deus eu estou falando sobre escola eu não tô falando com a escola. Ainda que estivesse na escola supervisionando estágio presente na escola, mas eu sentia isso. Então quando eu vim para ser professora do CAp eu não tinha um conhecimento da escola, dinâmica de funcionamento, não tinha uma idéia formada no meu imaginário diferente do senso comum de que é uma escola de qualidade, uma escola que tem um trabalho diferenciado, o que eu sabia que era uma escola que tinha um trabalho diferenciado, um espaço que me dava possibilidade de trabalhar a partir daquilo que eu acreditava, ou pelo menos o espaço para discutir aquilo que eu acreditava e começar a fazer não só crença, mas essa crença se colar na prática, que tinha espaço para isso. E uma escola que me atendia, que me possibilitava, que não significava abrir mão, me desfez da escolha de Sofia, pela própria estrutura do CAp isso para mim chama muita atenção. É óbvio que a gente tem uma condição privilegiada, pois somos professores que trabalham no ensino fundamental, mas professores universitários, com concursos nos mesmos moldes do concurso para outras unidades acadêmicas da universidade, com carga horária distribuída para isso, com possibilidade de pesquisa. Mas, a grande coisa que me encanta no CAp é exatamente isso eu sou uma professora, não é porque você é professora de ensino fundamental que você não pode ser pesquisadora. Onde você tem um espaço pra fazer essa discussão com seus pares, uma discussão que está muito para além de algumas coisas assim, conselho de classe vamos ver qual é a nota que cada um tirou, mas uma discussão que

reflita sobre questões que a gente está chamando de objetivos do trabalho, do sentido do trabalho, de como encaminhar. Que já vem da própria história do CAp, dos colégios de aplicação. A minha dissertação de mestrado foi sobre a formação de professores nas universidades, quando a universidade assume a função de formar professores na década de 30. E isso acontece como? Com a fundação do colégio de aplicação. Então teoricamente, eu tinha recuperado toda uma idéia histórica, eu fiz um trabalho, estudo de caso de uma análise de um colégio de aplicação, da UFRJ, que foi o primeiro do Brasil e que serviu de parâmetro. Eu tinha toda uma idéia do que era um colégio de aplicação, uma idéia que hoje é muito diferente do que foi desenvolvido lá pelo MATTOS na década de 30, mas que guarda ainda a idéia da possibilidade da renovação e da implementação de novas práticas, da investigação que propicie isto, então isso me encantou. Me possibilitou isso, então a minha vinda para o CAp a minha expectativa era justamente essa a possibilidade de aliar, e de voltar para o meu chão de terra com criança, quando saiu o resultado do concurso, eu parei e pensei, meu Deus vou voltar para a sala de aula, e aí porque a gente também passa por todas essas inseguranças, eu vim para a escola como as crianças do CA cheia de expectativas, porque eu sentia muita falta desse diálogo direto com as crianças.

P: Você está envolvida em alguma pesquisa?

R: O bichinho da pesquisa, não deixa a gente, vem de uma longa trajetória. No momento faço parte de um grupo de pesquisa na UERJ, ligado ao doutorado, o trabalho do meu doutorado é sobre formação de professores. A minha questão alfabetização, leitura e escrita ela se liga a esta formação, então o meu trabalho do doutorado é sobre o currículo do curso de pedagogia na formação de professores. Eu vou estar estudando um momento especial onde houve toda uma reformulação curricular, onde o curso de pedagogia passou a habilitar o professor, porque antes você tinha supervisão, orientação, administração escolar, não a questão da docência, você formava o especialista, no final da década de 80 e 90 há toda uma reformulação curricular. Há a criação da Anfope e o curso de pedagogia começa a formar os professores. Então eu estou estudando isso, tô ligada a um grupo de pesquisa, um grupo na área de currículo que tem discutido a questão. A pesquisa hoje que está em desenvolvimento é currículo de ciências uma abordagem cultural. Currículo de ciências? Mas aí são as aproximações que você faz entre a pesquisa institucional e a tua própria pesquisa, porque eu não desvinculo isso da questão cultural. Eu estou participando desse grupo de pesquisa na UERJ ligado ao programa de pós-graduação da UERJ.

P: Se eu fosse uma professora recém-formada que tivesse acabado de chegar e fosse assumir uma turma de alfabetização o que você me falaria, que conselhos você me daria, que experiências você me passaria?

R: Quantos meses eu ia ter para fazer isso. [risos] Porque numa pequena conversa você dá é muito mais um empurrão, um impulso, a força, do que outra coisa. Experiência eu não posso passar nenhuma, aí é que está grande questão, não se faz transfusão de experiência, você compartilha e é esse

compartilhar experiência e você experenciar junto. A primeira coisa que eu diria para você seria vamos entrar junto no barco, estabelecer um diálogo, porque é justamente a partir dos dilemas da prática. A gente enfrentaria eu com a minha turma, você com a sua turma, mas nessa troca, o que você está pensando aí a gente construiria uma experiência comum e uma experiência formadora também. O que eu te falaria você recém-formada... não sei acho que teria uma coisa da gente compartilhar, não falaria faz isso, faz aquilo, senão a gente faz o que eu falo mas não faço o que eu faço. Eu gostaria de poder trabalhar junto, e esse trabalhar junto no sentido de dialogar, num sentido de um planejamento coletivo, por exemplo, eu estou trazendo bem para questões bem reais, bem próximas, pensando início do ano que vem, tá chegando uma leva de professoras novas, o que a gente precisa fazer? Vamos planejar, planejar como? O que você acredita e a partir do momento que você traz isso... senão eu trago a minha fala e mato a sua voz, porque falo eu a professora de 15 anos de experiência e você que está se formando, como se você não tivesse nenhum conhecimento sobre isso. Então a partir daí estabelecer esse diálogo para estar planejando junto e nesse planejamento estar tirando dúvidas. De uma maneira geral uma das grandes questões que eu penso na questão da leitura, da escrita e da alfabetização. Eu não quero que o meu aluno leia pa-pa-ga-i-o, ih é papagaio e que leitura e escrita para ele seja só colocar para fora sons, transformar em sons aquilo que está escrito. Eu quero que ele se aproprie, que vivencie. Tem toda aquela questão da formação do leitor, eu acho que o que eu poderia dizer, perguntar ou dar de dica é que o professor se posicione como leitor e escritor dentro de sala. Perguntaria: gosta de ler? De escrever? O que tá lendo? E daria algumas sugestões para que ele se posicione junto com os alunos como leitor e escritor. Até porque a gente tem todo um trabalho de investimento na construção da leitura e da escrita da criança, só que a gente não pode fazer igual à gente faz, às vezes, com filho em casa, não quero comer espinafre, já provou? Não adianta eu mandar eu tenho que comer com ele, provar com ele, para eu mostrar o quanto eu gosto, nem que seja para despertar a curiosidade do envolvimento. [Falha na gravação]

P: Olga há quanto tempo você está no CAp?

O: Vou fazer 21 anos de Cap agora dia 1º de agosto. Agora, semana que vem, né?

P: Você sempre trabalhou com turmas em processo de alfabetização?

O: Não, nos dois primeiros anos eu trabalhei com 4º série. Depois trabalhei só com anos iniciais por escolha mesmo.

P: O que você me conta sobre a história do CAp, do que você vivenciou...

O: Eu entrei em 1985. 1º de agosto de 1985. Aí em 1986 começou um movimento da própria escola em abrir uma classe de alfabetização com sorteio público porque nós estávamos num momento mesmo de redemocratizar. Porque as crianças entravam na escola somente por concurso de provas para a primeira série e para a quinta série e esse concurso para a quinta série continua até hoje. O concurso para a primeira série não existe mais, em 1987 nós tivemos a primeira turma que entrou

para a classe de alfabetização por sorteio e entrou também uma turma de primeira série, né, porque foi o primeiro ano que isso estava acontecendo. Exatamente porque as crianças faziam pré-vestibular para entrar para essa escola com seis, sete anos de idade e na verdade entravam crianças que tinham feito cursinho, esses cursinhos que havia aí pela Tijuca principalmente, preparando as crianças para entrarem nessa escola. Quer dizer aos sete anos de idade eles estavam vivendo o que se vive aos 17/18 anos e nós mudamos isso, fizemos, revertemos esse quadro, acabou o concurso para as séries iniciais e só a partir daí começou a ter o sorteio público, que é muito mais democrático, entram crianças de todos os níveis sociais e de todos os níveis de conhecimento, nós recebemos crianças já alfabetizadas que vêm de escolas particulares e às vezes de escolas públicas mesmo, que já chegam com muito conhecimento, de escrita e de língua escrita também foi assim uma mudança radical na nossa metodologia, porque a gente viu que não conseguia mais trabalhar como a gente trabalhava antes e a gente já trabalhava de uma forma avançada em relação a outras escolas, mas a gente viu também que aquilo não dava certo, que a gente precisava estudar, inventar uma outra metodologia, criar uma outra metodologia para essas turmas que vinham tão, tão, tão heterogêneas, porque a gente sabe que todas as turmas são heterogêneas, né, mas quando faziam concurso a princípio parecia que nivelava um pouco, na verdade não é isso, mas parecia, dava essa impressão, realmente chegavam crianças com muito conhecimento, que eram crianças que faziam cursos, iam muito a teatro, a cinema, que tinham muitos livros, eram outro nível também, uma outra classe social que entrava na escola e a partir de então nós tivemos uma heterogeneidade em todos os níveis, o que foi muito bom, porque fez a gente também parar, pensar, refletir no nosso projeto político pedagógico e nós mudamos. Naquela época, houve na criação na escola de um núcleo de Psicopedagogia. Eu era uma das professoras do núcleo, a gente ficava depois da hora estudando, discutindo e a Alice que era a outra professora também que começou com a CA, Alice de Lamanca Romeiro, ela já está aposentada, nós duas assim demos o início, quer dizer havia um grupo na escola, mas nós duas é que pegamos as primeiras turmas de Ca e de 1º série e mudamos toda a metodologia, começamos a estudar Piaget, depois Vygotsky, fomos procurar um curso fora, uma supervisão fora da escola, porque a gente tinha discussão na escola uma vez por semana, mas aquilo não estava dando conta e fomos estudar mesmo a teoria mais a fundo com uma supervisão fora a gente pagava essa supervisão, a noite, foi assim um ano de bastante sacrifício, mas que valeu a pena, porque quando a gente tem o desejo de mudar a gente tem que passar por alguns obstáculos, tem que vencer, não tem como. Então foi um ano de muito estudo, e a partir daí a gente continuou participando de seminários, estudando muito, estudando na escola também, ficando mais voltada mesmo para pegar os anos iniciais, somos alfabetizadoras por paixão, por escolha, que eu acho que isso é fundamental, tudo que a gente escolhe na vida é que a gente realmente tem o desejo de fazer aquilo e fazer bem, é o que a gente procura fazer eu acho que a gente, se a gente tem esse desejo já é um passo para o sucesso.

Anexo AF – Entrevista realizada no dia 25/07/06 com a professora Olga.

P: Olga você vê a escola hoje como uma escola de aplicação?

O: Ainda vêem, ainda é um campo de estágio. E, cada vez isso tá se ampliando mais. Porque agora, como agora é um Instituto de Aplicação, não mais um colégio de Aplicação, todas as turmas da escola serão palco de estágio, desde a CA e nós também entramos aí, num projeto de lecionar disciplinas eletivas também, quer dizer tá mudando o foco. Mudando a forma de trabalho o que é muito bom porque ampliou o campo de estágio para outras áreas também, porque estágio era só a partir da 5ª série e agora todo mundo está no mesmo barco.

P: Me fala um pouco dessa experiência de mudança de endereço, de mudar tudo, encaixotar, rearrumar tudo...

O: Eu vivi isso como mãe também... não como mãe não minhas filhas já não estavam lá.

P: Suas filhas estudaram lá?

O: Minhas duas filhas estudaram eu não era professora do Cap e as duas entraram por concurso não era sorteio, porque pegaram essa época ainda fatídica, que eu considero assim um horror. Uma entrou na primeira série e a outra entrou na terceira, no único ano que teve concurso para a terceira porque eles tinham criado uma quarta série para ver se desse certo, caso desse certo eles criariam as outras séries. Caso não desse certo extinguiu e acabou. Só que deu certo então no ano seguinte eles fizeram concurso para 1ª, 2ª e 3ª série. Então eu tive uma filha que passou para a terceira série, passou muito bem, se formou, depois fez UERJ, direito na UERJ, foi sempre Uerjiana, a outra entrou na 1ª série, se formou aqui também depois foi para a UFF, fez veterinária e também está muito bem. Eu considero realmente a melhor escola do Rio de Janeiro. Sou fã número 1, fui enquanto mãe e sou como professora. Mas em fim houve uma mudança drástica do pessoal de 5ª série em diante que estudava no CAP da Barão de Itapagipe que era no Morro do Turano e houve uma questão política em que eles tiveram que sair,

foram para a UERJ foi um sofrimento grande porque as crianças pequenas ficavam misturadas com os grandes, aquela Uerj enorme, aquelas rampas, toda uma questão a Leila viveu muito isso porque ela era diretora adjunta da escola. E, nós continuamos lá embaixo no Cap da Rua Haddock Lobo, mas com essa mudança do outro grupo para a Uerj a gente pretendia ter uma escola que conseguisse abraçar todos os alunos, todas as séries. E, infelizmente o que a gente conseguiu foi esse prédio aqui, que era um hospital foi todo reformado, passou por obras, mas não dá conta de tantos alunos quase 1.200 alunos se não me engano. Um prédio pequeno para tanta gente e pra laboratórios, diferentes laboratórios e para pátio para a educação física. Não dá! Realmente não dá! Aqui o espaço tá muito ruim, e nós tínhamos o privilégio de estarmos nesse prédio da Haddock Lobo que era só pra nós. De CA a 4ª série, prédio baixinho, com uma área verde muito grande, com mangueira, abacateiro, um parquinho com areia embaixo, um parquinho maravilhoso, com aqueles brinquedos de madeira pesada, aquela madeira boa, que depois teve que ser vendido porque aqui não comportava um parquinho daquele e um pátio enorme onde nós realizávamos as nossas festas, os nossos projetos fizemos chás com as avós, exposições muitos projetos interessantes e com espaço. Porque a gente continua com os projetos mas sem espaço. A gente perdeu aquele sonho de escola e veio parar aqui, nas salas bem menores também, as salas eram muito amplas, muito claras também. E, é isso foi uma pena, foi uma pena...

P: Você acha que o Cap pode se mudar daqui?

O: Eu não tenho esperança não. Porque não tem verba pra nada, não se está dando valor, os governos não estão dando valor a universidade, ao conhecimento, a pesquisa, não estão então eu não vejo possibilidade não. O futuro não é promissor, houve a compra de uma casa lá nos fundos, mas que está lá sem uso, porque não se tem verba para construir. Fizemos grandes planos de se construir uma grande biblioteca, ou aumentar o pátio para a educação física. Tivemos, assim muitas idéias mas nada foi pra frente, tá lá o buraco na verdade, o espaço sem uso, com mau uso, o espaço mal usado realmente, as crianças praticamente nem brincam lá cheio de

carteira de móveis velhos, não dá eu acho que a gente perdeu um grande espaço, sabe Isis. Das crianças brincarem um pouco também terem um recreio decente.

P: Esse espaço da Haddock Lobo era um espaço da UERJ ou era alugado?

O: Era da UERJ que foi vendido...não eu acho que ele está alugado até para uma escola do Estado. Tem estacionamento...não sei mas acho que não foi vendido e na época estava-se vendendo o prédio ao lado que era o Instituto Lafayette. Um prédio construído para ser uma escola, um prédio belíssimo, com palmeiras, com auditório, com pátio. E, não houve uma força também, nem da comunidade Uerjiana pais, alunos, professores e nem da Reitoria, na verdade, para se comprar aquele prédio. E, o prédio foi vendido pro Bradesco. Bateu o martelo, né...e é até hoje.

P: Vocês já estavam bem alojados a questão era de 5ª série ao segundo grau.

O: Mas ali daria para juntar os dois prédios talvez até fazer uma coisa só. Porque era vizinho. Foi drástico, foi uma situação bem penosa, né, a nossa mudança pra cá também foi penosa, a gente perdeu muita coisa, perdeu tudo que a gente tinha de bom.

P: Você fala em espaço?

O: Em espaço, material, se perde muita coisa. Porque muitos projetos também dependem disso, né. Uma pena a gente está andando pra trás entendeu, nesse sentido.

P: Eu tinha a idéia que a escola como um todo não tinha um espaço adequado de trabalho, e ao vir para cá este espaço adequado apareceu. Mas, na verdade o espaço não era adequado de 5ª ao segundo grau, por conta dos problemas que estavam acontecendo no Morro do Turano. Mas de CA a 4ª o espaço era muito bom [interrupção da entrevistada]

O: Era muito bom! Era muito bom! Pensou-se até em fazer uma obra naquele espaço para trazer os outros alunos, mas não ganhou. Eu acho que a obra lá teria ficado mais barata do que comprar esse prédio, fazer obra

nesse prédio, que era todo hospital. Um prédio onde o bloco A não tem um elevador e tem 5 andares, quer dizer se uma criança quebra a perna ou uma criança portadora de alguma necessidade especial se precisar ter aula no 5ª andar como é que se faz? A gente não tem muito por onde fugir, não tem infra-estrutura, não tem uma rampa e aqui a gente tem o elevador mas só de brincadeira, porque o elevador funcionou dois, três anos e deu cupim, tá parado até hoje. Então professora grávida que precisa ficar no primeiro andar teve que trocar de sala para não precisar subir 5 andares, tudo por falta de elevador. Quer dizer é o mínimo né o mínimo que a gente pensa de infra-estrutura.

Anexo AG –Respostas dos pais ou responsáveis encaminhadas por e-mail.

Professora, parabéns por abordar um tema estudando um colégio de aplicação, meu marido fez mestrado em educação e desejou boa sorte em sua tese e defesa.
Respostas:

1) Inscrevi minha filha para a 5 série, infelizmente não consegui atingir os pontos necessários perante ao numero reduzido de vagas, e o meu filho foi o 11 sorteado em 2004 no Tijuca Tênis Clube para ingressar no CA. oi uma dádiva, mas o interesse é em ter um ensino diferenciado das demais escolas publicas, onde seu método é em fazer o aluno pensar, analisar e procurar seu meio de solução. Espero ter feito a melhor escolha para ele, infelizmente tem o fator greve (Governo!!) mas acredito na metodologia para ensina-los que isto também faz parte do dia a dia e que no futuro poderão precisar deste ocorrido.

2) Sinceramente... um direto ingresso a universidade. Espero que com a qualidade de ensino exigido não tenha a "tortura" dos vestibulares "impossíveis".

Ingressou em 2004 - sorteio / aluno A.
Boa sorte!!

No virus found in this incoming message.
Checked by AVG Free Edition.

Version: 7.1.394 / Virus Database: 268.10.1/391 - Release Date:
18/7/2006

1) Porque inscreveram seus filhos no Colégio de Aplicação da UERJ?

Porque estava separada com um filho pequeno, colégio particular muito caro e prestes a perder meu emprego de quase 11 anos de casa, e perdi o emprego e fiquei 08 meses desempregada. Como faria com a escola dele? Além de que o Colégio tem fama de ser muito bom.

2) O que significa ter um filho cursando esse Colégio?

A princípio muito bom. O Colégio realmente é bom, meu filho se adaptou muito bem e está feliz. Eu já tenho uma preocupação a menos "pelo menos o colégio dele está garantido". Por outro lado essas greves são a pior parte. Como diz atualmente o nosso presidente (o maior culpado por greves no país na minha opinião: "Temos que procurar outros meios para protestar", são palavras dele. As coisas mudam muito quando de passa de oposição para posição.

Eu sempre achei que greve não resolve nada. E as crianças são as maiores prejudicadas, pois ainda não entendem bem essa situação. Os educadores de uma maneira geral deveriam repensar ou então mudar de carreira e entrar em empresas de grande porte.

Ano de ingresso na CA:2004 (hoje está na 2º série).

Desculpe a minha revolta, esse país não tem mais jeito. A melhor coisa para um governo é governar uma população ignorante(sem instrução).

A educação e saúde no país é o que menos conta para eles, os políticos.

Que morram ou fiquem analfabetos.

Novidade no Yahoo! Mail: receba alertas de novas mensagens no seu celular. Registre seu aparelho agora!

<http://br.mobile.yahoo.com/mailalertas/>

No virus found in this incoming message.

Checked by AVG Free Edition.

Version: 7.1.394 / Virus Database: 268.10.0/388 - Release Date:
13/7/2006

Prezada Professora

Respondendo as perguntas:

1) Porque inscreveram seus filhos no Colégio de Aplicação da UERJ? Sou professor da UERJ e tenho prerrogativa de sorteio isolado somente para filhos de professores, desta forma as chances de entrada em um ensino gratuito e de qualidade são muito maiores. É claro que a qualidade reconhecida do ensino oferecido pesou muito.

2) O que significa ter um filho cursando esse Colégio? Ter a tranquilidade de educação de excelente nível durante todo o período escolar e até mesmo na hora de concorrer no vestibular onde os índices de aprovação são elevados sempre ter a certeza de uma boa formação..

Atenciosamente

F.

No virus found in this incoming message.

Checked by AVG Free Edition.

Version: 7.1.394 / Virus Database: 268.10.0/388 - Release Date:

13/7/2006

Carospais,

No ano de 2005 iniciei minha pesquisa de Mestrado no CAP-Uerj. No momento estou em fase de conclusão do curso tendo a defesa prevista para outubro. Ao concluir meu trabalho, eu (Isis Flora/UNIRIO) e minha orientadora (Dr^a Carmen Sanches/UNIRIO) resolvemos investigar o que leva os pais ou responsáveis a inscrever seus filhos no sorteio para a CA do CAP-Uerj. Contando com a colaboração de vocês, se possível, gostaria que respondessem a duas questões:

1) Porque inscreveram seus filhos no Colégio de Aplicação da UERJ?

Sempre pensei em colocar meu filho em uma escola pública, mas uma escola q tivesse competência e prestígio, isto também, em função de escolas particulares serem muito caras. Apesar que ele estudou desde 1 ano em creche-escola, e isso foi muito bom. Inscrevi meu filho (Vinicius) no CAP primeiro pq. é uma escola boa, segundo porque na ocasião, tive vários problemas financeiros, e vi no CAP uma solução. Solução esta que coloquei diante de Deus, e Graças a Ele, meu filho foi sorteado em 30º lugar e desde então é uma benção, ele está bastante feliz, gosta da escola, dos amigos e dos professores.

2) O que significa ter um filho cursando esse Colégio?

como disse antes, uma escola boa, competente e de muito prestígio, com professores capacitados, além do que, o CAP é referência pra todo estudante. Significa q meu filho será no fim do longos anos de estudo no CAP, ser um jovem capacitado para uma universidade e também para o mercado de trabalho,

Graças a Deus.

Ao concluir a pesquisa irei marcar um dia com a direção da escola para apresentação da pesquisa. Desde já agradeço a atenção de vocês, beijos Isis

C mãe do V. (T12)

Links do Yahoo! Grupos

- Para visitar o site do seu grupo na web, acesse:
<http://br.groups.yahoo.com/group/CA2005CAP/>
- Para sair deste grupo, envie um e-mail para:
CA2005CAP-unsubscribe@yahoogrupos.com.br
- O uso que você faz do Yahoo! Grupos está sujeito aos [Termos do Serviço do Yahoo!](#).

No virus found in this incoming message.

Checked by AVG Free Edition.

Version: 7.1.394 / Virus Database: 268.10.0/388 - Release Date:

13/7/2006

1- Porque inscreveram seus filhos no colégio?

Em primeiro lugar pelo ensino, pois sempre ouvi falar muito bem de seu nível pedagógico e em segundo lugar pela gratuidade já que os bons colégios são excessivamente caros.

2- O que significa ter um filho cursando este colégio?

Significou desilusão e decepção, pois a greve este ano foi a gota d'água para transferi-la de colégio em Março.

Minha filha foi sorteada em janeiro de 2005 para cursar o CA. Eram 999 candidatos para 30 vagas.

Todos diziam que ela tirou a sorte grande, porém ela não se adaptou e estava bastante triste no colégio.

Eu também me decepcionei, pois esperava uma maravilha e o que encontrei foi um ensino, pelo menos no CA, muito repetitivo e extremamente rigoroso com crianças de castigo na hora do almoço, pois não tinham feito o dever de casa entre outras coisas que não vem ao caso agora. Minha filha está tão feliz no outro colégio que fico até arrependida de tê-la colocado no Cap.

Ano de ingresso : 2005 no CA

No virus found in this incoming message.

Checked by AVG Free Edition.

Version: 7.1.394 / Virus Database: 268.10.0/388 - Release Date: 13/7/2006

Oi, profa. Isis

Inicialmente gostaria de parabenizá-la pela iniciativa de fazer este estudo, creio eu original, e que pode colaborar com dados que futuramente possam valorizar o Cap. e quem sabe colocá-lo, em termos de reconhecimento, num rol importante, sendo visto pelos políticos, e por setores da sociedade, como essencial e modelo, dando origem a criação e desenvolvimento de mais colégios do gênero. Desculpe não gostaria de sonhar tão alto, mas me permito este sonho...

Você gostaria que repassasse este seu questionamento para o grupo:
unindo para construir??

Bem as respostas:

1) Na verdade inscrevi dois filhos. O primeiro já se formou e atualmente faz Puc, inscrevi o mesmo em 1991, na época lecionava psicologia do desenvolvimento, em universidade particular. Conhecia as escolas, seus métodos e suas famas. O método me atraia muito, tanto que este filho cursava um colégio particular,

no pré-escolar que seguia o mesmo método. Naturalmente, sendo filho de professor da Uerj, o sorteio facilitou o ingresso. E também por ser filho de professores o fator da "gratuidade" também contou. Coloco entre aspas pois considero importante salientar que são também nossos os imensos impostos que deveriam sustentar e dar expansão a colégios de excelência.

Em relação ao segundo filho, do mesmo modo que o primeiro, priorizei a metodologia, embora já tecendo críticas sobre sua aplicação e a confusão que ocorre quando há mudança da 4ª série para a 5ª, e em particular quando ingressam no segundo grau. Tenho a impressão que o método se perde. Este segundo filho ingressou no Ca em 1999.

2) Durante um tempo curtimos o fato de estar num colégio tão cobiçado. A excelência dos professores, que inicialmente valorizados se aperfeiçoavam e demonstravam grande interesse pelo trabalho, tem sido perdida com o tempo, naturalmente por fatores como a falta de investimento público levando a contratação exagerada de profissionais temporários e não efetivos, e a falta de compromisso com o método, além dos agravamentos dos fatores de infra-estrutura. Não é fácil conviver com as greves, que têm se tornado constantes, e com a grande dificuldade de comunicação entre os pais, os professores e a direção. Apesar de tudo, continuo acreditando que havendo interesse da comunidade, nosso interesse, este estado de coisas pode ser alterado, e a escola pode voltar a ocupar patamares anteriores e até se superar....

Abra sua conta no Yahoo! Mail: 1GB de espaço, alertas de e-mail no celular e anti-spam realmente eficaz.

<http://mail.yahoo.com.br/>

Links do Yahoo! Grupos

- Para visitar o site do seu grupo na web, acesse: <http://br.groups.yahoo.com/group/CA2005CAP/>
- Para sair deste grupo, envie um e-mail para: CA2005CAP-unsubscribe@yahoogrupos.com.br
- O uso que você faz do Yahoo! Grupos está sujeito aos [Termos do Serviço do Yahoo!](#).

No virus found in this incoming message.
Checked by AVG Free Edition.

Version: 7.1.394 / Virus Database: 268.10.0/388 - Release Date:
13/7/2006

Olá professora Isis

Que bom você estar realizando este trabalho! H. sempre se lembra de você.

1) Porque inscreveram seus filhos no Colégio de Aplicação da UERJ?

Sou funcionário técnico-administrativo e meu filho teve mais chances de ser sorteado do que muitos outros, assim esta possibilidade foi um dos fatores, além do que sou ex-aluno de muito tempo atrás e já conhecia a capacidade de ensino da instituição além da média, e ainda pela possibilidade de se estar num conjunto socio-econômico próximo da realidade. E o mais importante, na atualidade, que é de não ser pago até o 3º ano do ensino médio.

2) O que significa ter um filho cursando esse Colégio?

É mais valioso para um pai ouvir que está muito satisfeito com seu ambiente escolar, tanto colegas quanto professores, e sua metodologia muito envolvente e eficiente. Estamos todos muito satisfeitos e felizes, principalmente a família. Vale dizer que os períodos de luta pela justiça são parte deste aprendizado de vida.

Ano de ingresso na CA: 2005

Saúde e sucesso
R (pai do H. CA 02)

No virus found in this incoming message.

Checked by AVG Free Edition.

Version: 7.1.394 / Virus Database: 268.10.0/388 - Release Date:
13/7/2006

Olá Isis,

Primeiro quero agradecer por você continuar participando do nosso grupo, mesmo estando fora da escola, quem sabe você volta a participar da educação de nossos filhos depois do seu mestrado.

A seguir minhas respostas as suas perguntas.

1) Porque inscreveram seus filhos no Colégio de Aplicação da UERJ?

- Como a maioria dos pais, tínhamos a preocupação de dar ao Lucas um ensino de boa qualidade e que fornecesse a bagagem cultural e intelectual necessária para seu desenvolvimento como pessoa e também as bases da

sua futura vida profissional. O ensino de qualidade em nosso país é comumente encontrado nas escolas particulares, de custo elevado, ou em poucas instituições públicas, de custo baixíssimo ou quase nenhum e por isso mesmo muito disputadas. O Lucas começou a freqüentar o Jardim a partir dos 2 anos numa escola particular aqui do bairro, Santa Tereza, para ter seus primeiros contatos com a aprendizagem, mas sempre tivemos como objetivo tentar o ensino público gratuito, mas teria que ser o de qualidade. Inscrevemos o Lucas no Cap da UFRJ, no Pedro II e no Cap da Uerj, que eram os que conhecíamos, e demos a sorte dele ser um dos trinta sorteados entre mil inscritos para o CA do Cap da Uerj.

2) O que significa ter um filho cursando esse Colégio?

Significa que ele deverá receber uma formação apregoada de "excelência" garantida por todo o período de ensino que precede o ensino superior, ou seja, praticamente toda a sua vida de estudante, e que deverá dar-lhe base suficiente para facilitar seu ingresso na Universidade e durante o período que lá estiver, e também depois na sua vida profissional, e isso sem que os pais tenham que preocupar-se com as adversidades financeiras da vida para manter a continuidade dos seus estudos. (o que preocupa são as greves).

Ano de ingresso na CA: 2005

um abraço,

L. pai do L. - T-12 (ex CA-02, sua turma)

Abra sua conta no Yahoo! Mail: 1GB de espaço, alertas de e-mail no celular e anti-spam realmente eficaz.

<http://mail.yahoo.com.br/>

Links do Yahoo! Grupos

- Para visitar o site do seu grupo na web, acesse:
<http://br.groups.yahoo.com/group/CA2005CAP/>
- Para sair deste grupo, envie um e-mail para:
CA2005CAP-unsubscribe@yahoogrupos.com.br
- O uso que você faz do Yahoo! Grupos está sujeito aos [Termos do Serviço do Yahoo!](#).

No virus found in this incoming message.

Checked by AVG Free Edition.

Version: 7.1.394 / Virus Database: 268.10.0/388 - Release Date:
13/7/2006

- 1) O atrativo no CAP-UERJ, para nós, é a relação entre ensino de qualidade (incluindo aí a formação dos professores e a proposta pedagógica) e ensino público e gratuito. Não teríamos condições de pagar um ensino com essa qualidade (ou pagaríamos com bastante sacrifício).
- 2) Um filho cursando o CAP permite considerar que aumentam suas chances de ter uma boa formação, inclusive tendo maiores chances de cursar uma universidade também pública e de qualidade. A preocupação, acho que de todos, são as greves e o descaso governamental.

Ano de ingresso 2005

Boa sorte e um abraço do
Pai da I.

Do You Yahoo!?

Tired of spam? Yahoo! Mail has the best spam protection around
<http://mail.yahoo.com>

Links do Yahoo! Grupos

- Para visitar o site do seu grupo na web, acesse:
<http://br.groups.yahoo.com/group/CA2005CAP/>
- Para sair deste grupo, envie um e-mail para:
CA2005CAP-unsubscribe@yahoogrupos.com.br
- O uso que você faz do Yahoo! Grupos está sujeito aos [Termos do Serviço do Yahoo!](#).

No virus found in this incoming message.

Checked by AVG Free Edition.

Version: 7.1.394 / Virus Database: 268.10.0/388 - Release Date:
13/7/2006

1) Porque inscreveram seus filhos no Colégio de
Aplicação da UERJ?

Por acreditar na excelência do ensino, nos profissionais que compõem o corpo docente da UERJ. Sou ex-aluna da Universidade, e hoje, técnico-administrativo e professora.

2) O que significa ter um filho cursando esse
Colégio?

Para mim, um orgulho ter minha filha num colégio que , mesmo frente a dificuldades financeiras, em suas instalações, busca o aprimoramento técnico, metodológico e formar cidadãos.

- Ano de ingresso na CA:2005

Links do Yahoo! Grupos

<*> Para visitar o site do seu grupo na web, acesse:
<http://br.groups.yahoo.com/group/CA2005CAP/>

<*> Para sair deste grupo, envie um e-mail para:
CA2005CAP-unsubscribe@yahoogrupos.com.br

<*> O uso que você faz do Yahoo! Grupos está sujeito aos:
<http://br.yahoo.com/info/utos.html>

No virus found in this incoming message.

Checked by AVG Free Edition.

Version: 7.1.394 / Virus Database: 268.10.0/388 - Release Date:
13/7/2006

Anexo AH – Decreto-lei que cria os Colégios de Aplicação.

DECRETO-LEI N. 9.053 – DE 12 DE MARÇO DE 1946

***Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de
Filosofia do País***

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática.

Art. 2º Os ginásios de aplicação obedecerão em tudo ao disposto no artigo 72 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e respectiva regulamentação, devendo funcionar na própria sede da Faculdade ou em local próximo.

Art. 3º Relativamente ao número de anos, à seriação das disciplinas, ao regime de provas e promoções e aos programas de ensino, os cursos ginásiais assim estabelecidos ficam sujeitos à Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada pelo Decreto-lei número 4.244, de 9 de Abril de 1942, e às suas modificações posteriores.

Art. 4º Nas Faculdades federais o cumprimento destes dispositivos ficará sob a responsabilidade do Diretor da Faculdade; nas Faculdades reconhecidas, sob a responsabilidade do Diretor e do Inspetor Federal junto à Faculdade.

Art. 5º Caberão ao catedrático de didática geral de cada Faculdade a direção e a responsabilidade do Ginásio de aplicação.

Art. 6º Os alunos do curso de Didática, sob a orientação do catedrático de didática geral e dos respectivos assistentes de didática especializada, serão encarregados, por turno, das diversas cadeiras do curso ginásial.

Art. 7º A direção de cada Faculdade, deverá, contratar professores licenciados, devidamente registrados, para a regência das cadeiras correspondentes às seções didáticas que não estejam em funcionamento ou nas quais não haja alunos matriculados.

Art. 8º A fiscalização do Ginásio de aplicação caberá, ao Diretor da Faculdade, quando se tratar de estabelecimento federal, e ao respectivo fiscal da mesma Faculdade, quando se tratar de estabelecimento reconhecido ou autorizado a funcionar.

Art. 9º A matrícula nos ginásios de aplicação será, limitada a uma turma, no máximo de trinta alunos, em cada série.

Art. 10. Será permitida a cobrança de uma taxa de matrícula, a qual não poderá exceder a Cr\$ 50,00 (cinquenta cruzeiros) por mês, aos alunos que pretenderem inscrição nos ginásios de aplicação.

Art. 11. Fica concedido às Faculdades já em funcionamento um ano de prazo para execução das determinações constantes do presente Decreto-lei.

Art. 12. Nas Faculdades de Filosofia que se venham a criar a partir da data da expedição do presente Decreto-lei, os ginásios de aplicação deverão começar a funcionar a partir do ano em que haja alunos matriculados no curso de didática.

Art. 13. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 12 de Março de 1946, 125º da Independência e 58º da República.

EURICO G. DUTRA.

Ernesto de Souza Campos.

Anexo AI – Deliberação nº 019/2000



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

DELIBERAÇÃO Nº 019 /2000

Dispõe sobre os critérios de Avaliação de Rendimento Escolar do CAP/UERJ.

O CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, no uso da competência que lhe atribuiu o artigo 11, parágrafo único do Estatuto, com base no Processo n.º 1245/DAA/99, aprovou e eu promulgo a seguinte Deliberação:

TÍTULO I

Do Sistema de Avaliação

Art. 1º – A verificação do rendimento escolar e a promoção dos alunos do Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP far-se-ão em conformidade com o disposto na presente Deliberação, considerando que esta Unidade Acadêmica se destina à experimentação e aperfeiçoamento didático-metodológico dos ensinamentos fundamental e médio, nos termos do parágrafo 1º do artigo 11 do Regimento Geral da UERJ, de 1971.

Art. 2º – A avaliação do aproveitamento escolar constitui processo contínuo e cumulativo que envolve aspectos formativos, informativos e de assiduidade, apresentando como objetivos:

- a) acompanhar os processos de construção do conhecimento e socialização desenvolvidos pelo aluno;
- b) redefinir a ação pedagógica;
- c) caracterizar o aluno em função dos critérios estabelecidos para promoção.

Art. 3º – Os resultados do processo de avaliação, atendendo às características da faixa etária do aluno e respeitando-o como sujeito da aprendizagem, são expressos de forma diferenciada, sempre com preponderância dos aspectos do processo sobre o produto.

Parágrafo único - Garante-se ao aluno recém-ingresso na Classe de Alfabetização (C.A.) o domínio da língua escrita em 2 (dois) anos.

Art. 4º – Os resultados do processo de avaliação, conforme as diferenciações por séries referidas no artigo anterior, expressam-se da seguinte maneira:

- a) Classe de Alfabetização - através de relatórios individuais realizados a cada bimestre;



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

(Continuação da Deliberação nº 019 /2000)

- b) 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental - através de nota bimestral de 0 (zero) a 10 (dez), admitidas as frações de cinco décimos, e/ou de relatórios individuais referentes ao Núcleo Comum. A parte diversificada será expressa através de conceitos;
- c) 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do ensino fundamental e ensino médio - através de nota bimestral de 0 (zero) a 10 (dez), para todas as disciplinas e atividades, admitidas as frações de cinco décimos.

§ 1º - Os relatórios empregados da C.A. à 4ª série reúnem informações sobre o desempenho dos alunos no que se refere aos aspectos cognitivos e sócio-afetivos.

§ 2º - As informações contidas nos relatórios, referidos no parágrafo anterior, são resultantes de observações e de aplicação de instrumentos, dentre os sugeridos no artigo 5º. desta Deliberação.

§ 3º - As avaliações corresponderão aos bimestres março-abril; maio-junho; agosto-setembro; outubro-novembro.

Art. 5º – A nota bimestral, em conformidade com o previsto nos artigos 3º e 4º, resultará de instrumentos de avaliação de caráter diferenciado, adotados da seguinte maneira:

- a) 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental - a nota expressará a média obtida em, no mínimo, dois trabalhos (individual e/ou grupo) e uma prova integrada abrangendo as atividades curriculares do Núcleo Comum;
- b) 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do ensino fundamental e as séries do ensino médio - em cada disciplina, a nota exprimirá a média de, no mínimo, duas notas atribuídas a trabalhos de alunos, sendo um deles uma prova escrita individual;
- c) em Educação Física - a nota exprimirá a média obtida através de ficha individual de avaliação.

Parágrafo único - Poderão ser utilizados outros instrumentos que atendam às peculiaridades didático-pedagógicas das atividades específicas de cada segmento.

Art. 6º – Todos os trabalhos realizados, bem como as notas a eles atribuídas serão registrados obrigatoriamente nos Diários de Classes ou em outro documento que o Colégio venha a adotar.

Art. 7º – Quando os resultados de prova, trabalhos e atividades evidenciarem rendimento insuficiente da turma, caberá à Coordenação de Ação Pedagógica promover juntamente com o professor, o chefe do Departamento, a equipe de Orientação Educacional e, se for o caso, com os alunos, o exame das condições em que se efetivou tal rendimento.

Art. 8º – A média anual (M - anual) dos quatro bimestres será aritmética, resultante das notas obtidas nos quatro bimestres.

$$M (\text{anual}) = \frac{1^\circ \text{ Bi} + 2^\circ \text{ Bi} + 3^\circ \text{ Bi} + 4^\circ \text{ Bi}}{4}$$



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

(Continuação da Deliberação nº 019 /2000)

Art. 9º – Serão considerados aprovados e isentos da PROVA FINAL:

- a) Todos os alunos da C.A., desde que apresentem frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) e tenham cumprido as atividades curriculares;
- b) Os alunos dos ensinos fundamental e médio que obtiverem nota igual ou superior a 7 (sete) na média aritmética dos quatro bimestres, por disciplina, e desde que tenham frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) das atividades curriculares.

Parágrafo único - Os alunos que obtiverem frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) consideram-se imediatamente **REPROVADOS**, na forma do art.22.

Art. 10 – Será encaminhado à **PROVA FINAL** o aluno que não obtiver a nota 7 (sete) na média dos quatro bimestres, na disciplina em questão e desde que tenha frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) das atividades curriculares.

Art. 11 – Será considerado **APROVADO** o aluno que obtiver nota igual ou superior a 5 (cinco) resultante da média aritmética dos quatro bimestres e a PROVA FINAL.

$$M \text{ (final)} = \frac{M \text{ (anual) dos 4 Bimestres} + \text{ Prova Final}}{2}$$

Art. 12 – Será considerado **REPROVADO** na série o aluno que obtiver nota inferior a 5 (cinco), conforme disposto no art. 11.

Art. 13 – Os resultados das avaliações do aproveitamento escolar devem ser transmitidos aos alunos pelos professores e, quando se tratar de provas, trabalhos escritos ou testes, devem ser devolvidos, depois de corrigidos e comentados.

Parágrafo único - Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, os procedimentos referidos neste artigo serão definidos pela Coordenação de Ação Pedagógica, em conformidade com os professores e o Chefe de Departamento.

Art. 14 – O aluno tem o direito de recorrer do julgamento do professor, em caso de dúvida quanto ao critério de avaliação ou à correção de provas e trabalhos.

§ 1º - O recurso, com pedido de revisão, deve ser encaminhado à Direção, por escrito, e no prazo de 48 (quarenta e oito) horas após a divulgação do resultado, cabendo à Coordenação de Ação Pedagógica, uma vez determinado pela Direção, convocar, para nova apreciação, uma comissão integrada pelo professor, pelo Coordenador de Disciplina e pelo Chefe de Departamento.

§ 2º - O aluno que solicitar revisão obriga-se a aceitar como definitiva a deliberação da comissão convocada para tal fim.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

(Continuação da Deliberação nº 019 /2000)

Art. 15 – O aluno que estiver cumprindo período de suspensão disciplinar das atividades escolares deverá comparecer ao Colégio, no horário determinado, a fim de realizar as avaliações previstas para este período.

Art. 16 – Sempre que o teste ou prova realizados venham a produzir registros para efeito de atribuição de nota, é facultada ao aluno solicitar uma segunda chamada, quando tenha faltado à primeira por motivo justo. De acordo com as normas de solicitação de prova de 2ª chamada, aprovada pelo Conselho Departamental, deverão ser adotados os seguintes procedimentos:

§ 1º - O responsável legal pelo aluno deverá dar entrada, na Secretaria do CAp, no prazo máximo de 02 (dois) dias úteis após a realização da prova, do requerimento solicitando a prova de 2ª chamada.

§ 2º - A Secretaria só aceitará o requerimento mediante presença de responsável ou do seu substituto legal.

§ 3º - No momento da entrega do requerimento, o responsável deverá pagar a taxa de expediente cujo valor será definido de acordo com ato executivo em vigor.

§ 4º - O requerimento deverá vir acompanhado de documentação que justifique a falta do aluno.

§ 5º - Caberá ao professor deferir ou não a solicitação, a partir da análise dos aspectos abaixo relacionados, ouvido o Conselho Departamental quando se fizer necessário:

- a) respeito ao prazo estabelecido, conferindo a data de realização da prova enunciada pelo aluno;
- b) consistência do motivo apresentado, incluindo-se a sua comprovação e a coerência mantida com o próprio discurso do aluno;
- c) o uso que o aluno vem fazendo da 2ª chamada ao longo de sua vida escolar, procurando-se, sempre que possível, desencorajá-lo ao uso imotivado e freqüente deste recurso.

§ 6º - Uma vez deferida a solicitação, cabe ao professor registrar e informar ao aluno sobre dia e hora da realização da prova.

§ 7º - Será atribuída nota zero ao aluno que:

- a) sem justificativa, falte à primeira chamada de uma avaliação;
- b) não se apresente à segunda chamada, quando deferida a solicitação nos termos que constam do parágrafo 5º;
- c) tenha a sua solicitação de 2ª chamada indeferida, pelo fato desta não atender aos termos que constam do parágrafo 5º.

Art. 17 – Será cancelada a matrícula do aluno que cursar sem aproveitamento, por nota ou freqüência, duas vezes a mesma série.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

(Continuação da Deliberação nº 019 /2000)

TÍTULO II

A Assiduidade e sua Apuração

Art. 18 – É obrigatória a frequência às aulas e demais atividades programadas para cada série, não sendo admitido, o abono de faltas, salvo nas hipóteses especificadas em lei.

Parágrafo único - No caso de atividades optativas (oficinas) é obrigatória a frequência do aluno àquelas em que ele tenha se inscrito, sendo desligado caso atinja 25% (vinte e cinco por cento) de faltas.

Art. 19 – A frequência dos alunos às aulas é registrada pelo professor no Diário de Classe, além de controlada, à entrada e saída do Colégio, pela caderneta escolar e pelo boletim escolar, ou por outro meio que venha a ser adotado.

Art. 20 – A apuração da assiduidade às aulas de educação física obedecerá aos seguintes critérios:

- a) a cada dois atrasos corresponderá uma falta; o atraso será registrado a partir de 10 (dez) minutos do início da atividade programada;
- b) o aluno com dispensa médica para as atividades práticas de educação física deverão assistir às aulas para ser avaliado pelo professor, através de instrumentos adequados a cada situação;
- c) a assiduidade do aluno atleta federado será regida pela Portaria 08/95 do CAp.

Art. 21 – Têm-se como **APROVADO** quanto à assiduidade o aluno que apresentar frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) nas atividades curriculares.

Art. 22 – Será considerado **REPROVADO** na série o aluno que tenha frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) nas atividades curriculares, mesmo que tenha atingido a média anual para aprovação prevista nos artigos 8 e 9, não tendo direito portanto, a prova final.

Art. 23 – As ausências prolongadas dos alunos deverão ser comunicadas e justificadas à Direção do Colégio pelo responsável, em impresso existente na Secretaria.

TÍTULO III

Da Recuperação

Art. 24 – Os estudos de recuperação têm por fim suprir deficiências específicas dos alunos, não objetivando, portanto, a simples revisão do trabalho desenvolvido durante o ano letivo.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

(Continuação da Deliberação nº 019 /2000)

Parágrafo único - As atividades de recuperação deverão vincular-se aos objetivos finais propostos pelo componente curricular na respectiva série e cobrir o mínimo indispensável para a promoção do aluno à série imediatamente superior.

Art. 25 – Aos alunos de aproveitamento insuficiente, o Colégio oferece oportunidades de recuperação por meio de:

- a) classes de apoio ou atividades paralelas, feitas através de guias de estudo, módulos ou quaisquer outros instrumentos aprovados pela Coordenação de Ação Pedagógica, que funcionarão paralelamente ao trabalho normal das classes, a partir do 1º. Conselho de classe;
- b) atividades realizadas após as avaliações bimestrais e orientação para a prova final, aprovadas pela Coordenação de Ação Pedagógica e sob responsabilidade direta do professor.

Art. 26 – Os alunos serão encaminhados às atividades de recuperação pelo professor, sempre que a avaliação do processo ensino-aprendizagem indicar tal necessidade.

Art. 27 – O professor indicará o aluno para a recuperação, em ficha própria, fornecida pela Coordenação de Ação Pedagógica, na qual relatará as dificuldades observadas e indicará os procedimentos a serem adotados.

Parágrafo único - A Coordenação de Ação Pedagógica deverá notificar os responsáveis pelo aluno, quando de sua indicação para recuperação.

Art. 28 – A permanência do aluno na recuperação não terá duração pré-determinada. Sempre que ficar evidenciada a superação das dificuldades apontadas, o professor poderá retirar o aluno das atividades de recuperação.

Art. 29 – Os casos previstos neste Título serão resolvidos pela Direção, ouvidos a Coordenação de Ação Pedagógica e o Conselho Departamental.

TÍTULO IV

Dos Conselhos de Classe

Art. 30 – O Conselho de Classe - COC tem como objetivo possibilitar aos professores de uma turma a avaliação conjunta sobre cada aluno, sobre a turma como um todo e a série em geral.

Art. 31 – O Conselho de Classe deverá ser realizado após o término de cada bimestre letivo e após a **PROVA FINAL**.

§ 1º - Para ser realizado, o COC deverá ter um “quorum” de metade mais um do número de professores da turma.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

(Continuação da Deliberação nº 019 /2000)

§ 2º - Da C.A. à 4ª série do Ensino Fundamental, o COC relativo ao 4º bimestre terá como objetivo identificar os alunos que deverão prestar prova final. O Conselho de Classe referente à prova final terá como objetivo avaliar os resultados obtidos e identificar os alunos aprovados e reprovados.

§ 3º - De 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental e nas séries do Ensino Médio, o COC do 4º bimestre dar-se-á após a prova final e terá como objetivo avaliar os resultados e identificar alunos aprovados e reprovados.

Art. 32 – O COC será constituído dos professores da turma, da Coordenação de Ação Pedagógica e da Direção da Escola.

Parágrafo único - Os alunos representantes de turma participarão da fase inicial do COC do bimestre, transmitindo ao Conselho a avaliação que fizeram sobre: o processo de ensino-aprendizagem, o relacionamento com os professores e colegas, o rendimento da turma e a situação geral do CAP.

Art. 33 – O COC deverá abordar os seguintes aspectos:

- a) avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor;
- b) análise do aluno no seu aspecto qualitativo e quantitativo (individual e como membro de grupo);
- c) análise da turma como um todo e em relação às demais turmas da série;
- d) identificação dos alunos que necessitam de atendimento, quanto ao baixo rendimento, relacionamento, frequência, participação nas atividades;
- e) determinação dos procedimentos a serem adotados para resolver cada situação apontada no momento anterior.

Art. 34 – Esta Deliberação entra em vigor a partir do início do ano letivo de 2000, revogadas as disposições em contrário.

UERJ, em 28 de abril de 2000.

NILCÉA FREIRE
REITORA