

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE APOIO À APRENDIZAGEM ESCOLAR:
CONTRATURNO ESCOLAR, DILEMAS E SUCESSOS DE SUA
IMPLANTAÇÃO, NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA
DA UEM (1974-2013)**

EVELLINE SOARES CORREIA

**MARINGÁ
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE APOIO À APRENDIZAGEM ESCOLAR:
CONTRATURNO ESCOLAR, DILEMAS E SUCESSOS DE SUA
IMPLANTAÇÃO, NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DA UEM
(1974-2013)**

Dissertação apresentada por EVELLINE SOARES CORREIA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Prof^a. Dra.: EDNÉIA REGINA ROSSI.

MARINGÁ
2016

EVELLINE SOARES CORREIA

**PROGRAMA DE APOIO À APRENDIZAGEM ESCOLAR:
CONTRATURNO ESCOLAR, DILEMAS E SUCESSOS DE SUA
IMPLANTAÇÃO, NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DA UEM
(1974-2013)**

BANCA EXAMINADORA

__Profª. Drª. Ednéia Regina Rossi (Orientadora) – UEM

__Profª. Drª. Marlene Rosa Cainelli – UEL –Londrina- PR.

__Profª. Drª. Elaine Rodrigues - UEM

Maringá, ____ de _____ 2016.

Dedico esta pesquisa em especial para minha mãe, que mesmo não estando mais ao meu lado, foi e ainda é, a minha inspiração de vida.

AGRADECIMENTOS

A **DEUS**, por me abençoar com saúde, sabedoria e discernimento em todos os momentos de minha vida.

Ao meu **esposo**, amigo e confidente, que, nas horas difíceis soube estender seus braços, dando-me muito carinho e atenção, juntamente com minhas filhas **Jaqueline e Eloise**.

À minha orientadora, **Prof.^a Dr^a Ednéia Regina Rossi**, que me ajudou a trilhar o caminho da pesquisa, contribuindo para meu crescimento pessoal e profissional.

Aos professores doutores, **Marlene Rosa Cainelli, Elaine Rodrigues, Célio Juvenal Costa**, membros da banca examinadora, pelas suas cuidadosas considerações acerca do trabalho realizado. Confesso que foi de extrema valia as contribuições de cada um de vocês. Muito obrigada!

Aos **professores doutores do programa de pós-graduação em Educação** - UEM, sobretudo aqueles que ministraram as disciplinas que cursei durante o ano letivo de 2015.

Aos integrantes do grupo de pesquisa em História da Educação Brasileira - **HEDUCULTES** (UEM), que colaboraram efetivamente para minha formação.

Aos funcionários da secretaria do PPE, **Hugo e Márcia**, pela paciência e prontidão.

Muito obrigada, a todos!

É impossível compreender o seu tempo para quem ignora todo o passado, ser uma pessoa contemporânea é também ter consciência das heranças, consentidas ou contestadas.

(René Rémond- historiador)

CORREIA, Evelline Soares. **PROGRAMA DE APOIO À APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONTRATURNO ESCOLAR, DILEMAS E SUCESSOS DE SUA IMPLANTAÇÃO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DA UEM (1974-2013)**. n^o de folhas (169f.) Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Ednéia Regina Rossi. Maringá, 2016.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo discutir uma das possíveis interpretações sobre a história da criação do espaço de recuperação da aprendizagem: o Contraturno Escolar dentro de um Colégio de Aplicação Pedagógica, apresentada por meio do diálogo entre as fontes documentais e o depoimento dos diretores. Como *lócus* de investigação, o foco de análise é o Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá (CAP/UEM/Paraná), instituição de ensino que apresentou resultado superior à média municipal, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A narrativa de investigação foi construída tendo como base conceitos definidos por teóricos como: Chartier, Le Goff, Dominique Julia, Marc Bloch, Certeau, Thompson, entre outros pesquisadores utilizados no campo da História e Historiografia da Educação. O marco temporal da pesquisa é de 1974 a 2013, data de criação do CAP/UEM e encerra-se no ano de criação do projeto Docência Compartilhada, momento em que se observa maior sistematização e articulação de atividades para melhoria da do processo de ensino e aprendizagem nesta instituição. Como *corpus* documental foram eleitos: dossiês, processos, decretos, resoluções, Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimentos Escolares e orientações pedagógicas. E ainda com o objetivo de adentrar no cotidiano escolar para observar os fazeres e percepções dos sujeitos, foram utilizadas as fontes orais, por meio de entrevistas semiestruturadas com ex-diretores, ex-coordenadores pedagógicos do CAP/UEM. Para, a partir destas fontes apresentar indícios de como os espaços de recuperação de aprendizagem escolar foram sendo inseridos no CAP/UEM e ainda quais modelos de recuperação foram sendo utilizados e modificados no decorrer da história do colégio e por fim qual a percepção e memória dos diretores e coordenadores pedagógicos possuem em relação ao espaço de recuperação da aprendizagem: Contraturno Escolar.

Palavras-chave: Educação. História e Historiografia da Educação. Cultura Escolar. Contraturno Escolar. Recuperação escolar.

CORREIA, Evelline Soares. **SUPPORTING AND LEARNING PROGRAM: DILEMMAS AND ACHIEVEMENTS OF ITS IMPLEMENTATION, COMPLETED AT THE SCHOOL OF APPLIED TEACHING OF THE STATE UNIVERSITY OF MARINGA (1974-2013)**. Number of pages (169 p.). Thesis (Masters in Education) - State University of Maringa. Tutor: Edneia Regina Rossi. City of Maringa, 2015.

ABSTRACT

This research aims to tell one of the possible interpretations of the creation story of the learning space recovery: the extracurricular School within a College of Educational Application, by means of dialogue between documentary sources and the testimony of the directors. As a place of research, the focus of analysis is the application Pedagogical College of the State University of Maringa (CAP / UEM/ Paraná), educational institution that showed superior results to the municipal average, the Basic Education Development Index (IDEB). His narrative was constructed based on concepts defined by theorists such as: Chartier, Le Goff, Dominique Julia, Marc Bloch, Certeau, Thompson, and other researchers used in the field of History and Historiography of Education. The timeframe of the research is 1974-2013, defined by the fact that the date of creation of the CAP / UEM and ends in the year of creation of the Shared Teaching project, at which it is observed more systematic and activities of joint to improve the teaching and learning in this institution. As documentary corpus were elected: files, processes, decrees, resolutions, Pedagogic Political Project (PPP), School Regiments and pedagogical guidelines. And yet in order to enter in the daily school to observe the doings and perceptions of the subjects, oral sources were used, through semi-structured interviews with former directors, pedagogical former coordinators of the CAP / UEM. Then, from these sources provide evidence of how school learning recovery spaces were being inserted in the CAP / UEM and yet which recovery models were used and modified throughout the history of the college and finally the perception and memory of directors and coordinators have in relation to the learning of the recovery space: extracurricular School.

Key words: Education; General History and History of Education; School Culture; Extra-Curricular Classes; Learning Recovery Tutoring; Schools of Applied Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos Colégios de Aplicação no Brasil, colocados em ordem de fundação.....	26
Quadro 2 – Relação dos Colégios de Aplicação no Brasil, colocados em ordem de fundação, atualização dos dados	33
Quadro 3 -Relação das Universidades e os resultados do IDEB, ano 2009, das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental.....	35
Quadro 4 – Relação das notas do IDEB do Col. de Aplicação Pedagógica de Maringá-UEM e da média municipal do município de Maringá, 2007 a 2013	36
Quadro 5 - Ano de alteração do nome do CAP/UEM.....	39
Quadro 6 - Quadro de pessoal do CAP/UEM, 2015.....	46
Quadro 7 - Relatório do número de contratações de estagiários, bolsa-trabalho, de 1985 a 2015, para o Colégio de Aplicação Pedagógica- CAP-UEM.....	51

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAIC	Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente
CAP	Colégio de Aplicação Pedagógica
CEAP	Conselho Estadual de Aplicação Pedagógica de 1º grau
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DDA	Distúrbio de Déficit de Atenção
ENEN	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NRE	Núcleo Regional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQE	Programa de Qualidade de Ensino Público do Paraná
QI	Quociente de Inteligência
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria Estadual de Educação
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

1. INTRODUÇÃO	12
2. A HISTÓRIA DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL	21
2.1 COLÉGIO DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA: SUA HISTÓRIA E SEU CONTEXTO.....	21
2.2 COLÉGIOS DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA	31
2.3 O COLÉGIO DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - CAP/UEM.....	37
3. RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR E OS ESPAÇOS PARA SUA COMPENSAÇÃO	53
3.1 A INSERÇÃO DA RECUPERAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX .	53
3.2. FRACASSO ESCOLAR X APRENDIZAGEM	60
3.3 AS POLÍTICAS PARA A RECUPERAÇÃO ESCOLAR NO ESTADO DO PARANÁ NO PERÍODO DE 1980 A 2013.....	67
3.4. SALAS DE APOIO COMO ESPAÇO DE RECUPERAÇÃO ESCOLAR	73
3.4.1 Sala De Apoio: Recurso	74
3.4.2 A Sala De Apoio: Contraturno Escolar	77
4. SALA DE APOIO: CONTRATURNO ESCOLAR NO CAP/UEM	84
4.1 DA RECUPERAÇÃO AO CONTRATURNO ESCOLAR	85
4.1.1 Ensino-Aprendizagem	86
4.1.2 Avaliação	94
4.1.3 Recuperação Escolar	102
4.2 O CONTRATURNO ESCOLAR DO CAP/UEM.....	109
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	120
ANEXOS	129

1. INTRODUÇÃO

Baseando-me na função de professora que se iniciou na Educação Infantil e nas séries finais do Ensino Fundamental, particularmente na alfabetização e no ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista que essa formação inicial se deu no curso de Letras e, posteriormente, em Pedagogia, considerando também o interesse pela aprendizagem efetiva da Língua Portuguesa e pelo desenvolvimento das crianças e adolescentes, enquanto sujeitos que não atingem a meta esperada no processo ensino-aprendizagem, principalmente com relação às dificuldades que demonstram na aquisição da Língua Portuguesa, esses fatores constituem a base desta pesquisa. Soma-se, a experiência como psicopedagoga na rede municipal de Educação de Maringá/PR, na sala intitulada de Acompanhamento Pedagógico. Nesta etapa atendiam-se alunos do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental I que apresentavam dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Na vivência desta realidade específica, surgiu a necessidade de entender e aprofundar os processos de recuperação escolar. Sendo assim, alguns questionamentos surgem: Como as escolas têm lidado, ao longo do tempo, com os alunos que não aprendem no mesmo ritmo que os demais? Foram criadas estratégias para que a recuperação desses aprendizes se efetivasse? Questões como estas despertaram a preocupação e o interesse pela investigação desta temática.

O ingresso no Mestrado em Educação, bem como a participação no grupo de pesquisa História da Educação e Cultura Escolar (HEDUCULTES), permitiram-me aprofundar estudos sobre cultura escolar, história cultural e memória. Leituras como José Mário Pires Azanha (1987), Michel de Certeau (1994), Roger Chartier (1991), Marc Bloch (2001), Edwar Palmer Thompson (2002), Jacques Le Goff (1990), e Dominiqi Julia (2001) instigaram, por um lado, a olhar para a história da educação, origina-se assim um interesse em buscar evidências das práticas dos sujeitos escolares, para melhor compreender como foram incorporados ou modificados os projetos de ensino impostos no contexto escolar; por outro, levaram a entender o conceito de cultura escolar que, conforme abordado por Julia (2001) e Azanha (1987),

levam a conceber a escola como espaço produtor e não meramente reprodutor de cultura. Neste meio produtor é possível buscar, dentre as práticas dos sujeitos, uma maior investigação e análise de como a escola e seus modelos foram se posicionando frente ao aluno com dificuldades de aprendizagem.

Como *locus* de investigação, optou-se pelo Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá (CAP/UEM), na cidade de Maringá/PR. Essa escolha deu-se em virtude dos resultados apresentados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tendo apresentado índices melhores que a média municipal referente às turmas de 9º ano do Ensino Fundamental no período de 2007 a 2013, instigando assim a entender como um colégio de Aplicação Pedagógica consegue trabalhar a dificuldade de aprendizagem dos seus alunos, dentro da sala de Contraturno, para uma melhor recuperação dos seus alunos.

A problemática que norteia esta pesquisa diz respeito à necessidade de entender a história de criação do CAP/UEM e como este criou a noção de recuperação. Quais modelos de recuperação foram sendo utilizados e modificados na prática pedagógica no CAP/UEM? Na criação de programas de apoio à aprendizagem, de que forma o CAP/UEM inseriu o trabalho de Contraturno Escolar? Qual a percepção e a memória que diretores e coordenadores pedagógicos do CAP/UEM possuem do modelo de recuperação da aprendizagem, a sala de apoio: Contraturno Escolar?

A opção pelo tema desta pesquisa, num primeiro momento, foi o interesse em investigar, na história da Educação do Paraná, a inserção de espaços de recuperação de aprendizagem escolar dentro do Colégio de Aplicação Pedagógica de Maringá/PR, aliando-se a este, a colaboração nos estudos sobre esta temática em relação ao CAP/UEM, como também colaborar com o grupo de pesquisas HEDUCULTES, aprofundando estudos sobre a cultura escolar no Estado.

O marco temporal da pesquisa teve início em 1974, data de criação do Centro Estadual de Aplicação Pedagógica de 1º grau da Universidade Estadual de Maringá - CAP, até 2013, ano de criação do projeto Docência Compartilhada, momento em que se observa maior sistematização e articulação de atividades visando a melhor qualidade no aprendizado.

A pesquisa se organizou na seguinte forma: documental e oral. Caracterizando-as como as fontes utilizadas.

Utilizou-se os seguintes autores: Chartier (1991), Le Goff (1990), Julia (2001), Certeau (1994) que permitem maior diálogo sobre cultura escolar, história cultural, documento e memória. Para maior enriquecimento e diálogo à pesquisa: Patto (2000), Charlot (2000) e Ausubel (2000) e ainda autores com pesquisas realizadas no Brasil, entre teses, dissertações e artigos disponibilizados no Portal da CAPES sobre a temática, nos últimos trinta anos. Dentre eles, na segunda seção, Kinpara (1997) apresenta a inserção dos Colégios de Aplicação no Brasil e o perfil dos mesmos, e Cavalcanti (2011) apresenta ainda, dados nacionais sobre a fundação desses colégios. Na terceira seção, Quagliato (2003) e Vasconcelos (2009) apresentam a trajetória da inserção da recuperação escolar no Brasil; enquanto Baczinski (2007), Chini (2003) e Rodrigues (2012), que se voltam para o estado do Paraná, discutem em diferentes gestões políticas, mudanças significativas no contexto educacional.

Na pesquisa documental foram utilizados dois tipos de fontes, os mais gerais referentes às resoluções de nível nacional e regional, bem como decretos; e ainda os documentos específicos relacionados ao CAP/UEM, como: Processos, Resoluções, Decretos, Convênios, Projetos Político Pedagógico e Regimentos Escolares do CAP/UEM.

A pesquisa oral se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com os ex-diretores e ex-coordenadora pedagógica do CAP/UEM com o objetivo de adentrar no cotidiano escolar e observar as práticas cotidianas, os fazeres e as percepções dos sujeitos que fizeram uso dos espaços de recuperação de aprendizagem dentro do CAP/UEM, com o objetivo de apresentar a percepção e a memória dos ex-diretores e ex-coordenadores pedagógicos do CAP/UEM, em relação aos espaços de recuperação de aprendizagem ao longo de sua história, mais precisamente da Sala de Apoio: Contraturno escolar.

Com relação às fontes que são utilizadas em pesquisas de história da Educação, é preciso lembrar que, Segundo Bloch (2001) seria uma grande ilusão imaginar que cada problema histórico corresponde a um tipo único de documento, especializado para esse uso. Assim, esta pesquisa constrói-se por meio de diferentes fontes, como sugere Jacques Le Goff (1990, p. 12) “[...]”

confrontar as representações históricas com as realidades que elas representam é que o historiador apreende mediante outros documentos e métodos”.

Em relação à análise das fontes, destaca-se que

A concepção de documento/monumento é, pois, independente da revolução documental e entre os seus objetivos está o de evitar que esta revolução necessária se transforme num derivativo e desvie o historiador do seu dever principal: a crítica do documento – qualquer que ele seja – enquanto monumento. O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder (LE GOFF, 1990, p. 470).

Para Le Goff (1990) nenhum documento apresenta neutralidade. Ele é um produto da sociedade e das relações de poder que o produziu. Cabe ao historiador desvendar as relações de poder presentes no documento que analisa. Portanto, a pesquisa de cunho científico deve-se amparar pelo questionamento das fontes analisadas. No manuseio dos documentos, identificou como princípio norteador:

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. [...] O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. Os medievalistas, que tanto trabalharam para construir uma crítica – sempre útil, decerto – do falso, devem superar esta problemática porque qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo, e talvez, sobretudo, os falsos – e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (LE GOFF, 1990, p. 548).

É no manuseio crítico das fontes que se ganha a distância necessária para olhar o passado, não chegando ao fato ocorrido, mas a uma

representação dele. Chartier (1991) conceitua o termo representação como sendo um instrumento de conhecimento imediato que permite a percepção de um objeto ausente por meio da sua substituição. Isso ocorre por meio de uma espécie de produção da imagem, na qual o sujeito é capaz de reconstruir o objeto ausente em memória, figurando-o tal como é. Neste sentido, é interessante destacar que

A relação de representação – entendida como relação entre uma imagem presente e um objeto ausente, uma valendo pelo outro porque lhe é homóloga – traça toda a teoria do signo do pensamento clássico. [...] Por um lado, são essas modalidades variáveis que permitem discriminar diferentes categorias de signos (certos ou prováveis, naturais ou instituídos, aderentes a ou separados daquilo que é representado, etc.) e caracterizar o símbolo por sua diferença com outros signos. [...] Por outro lado, ao identificar as duas condições necessárias para que uma tal relação seja inteligível (ou seja, o conhecimento do signo como signo, no seu desvio em relação à coisa significada, e a existência de convenções regulando a relação do signo com a coisa), a *Lógica* de Port-Royal propõe os termos de uma questão fundamental: a das possíveis incompreensões da representação seja por falta de ‘preparação’ do leitor (o que remete às formas e aos modos de inculcação das convenções), seja pelo fato da ‘extravagância’ de uma relação arbitrária entre o signo e o significado (o que levanta a questão das próprias condições de produção das equivalências admitidas e partilhadas (CHARTIER, 1991, p. 184-185).

Este conceito leva a uma reflexão sobre a escrita historiográfica, permitindo compreender que a reconstrução de um fato não é a representação do fato real em si, mas sim uma das representações possíveis, sobretudo, quando criada uma inteligibilidade possível do existido. Isso significa que a história não trabalha com a noção de verdade absoluta e, sim, com a noção de interpretação. Neste sentido, não se tem a pretensão de esgotar a discussão da temática proposta. Esta pesquisa é apenas uma interpretação possível dos documentos analisados.

Retomando a ideia de que a escola é um espaço produtor e não meramente reproduzidor de cultura, é justamente neste meio que a cultura escolar permite identificar as diferentes práticas dos sujeitos nela inseridos.

Toma-se o conceito de Julia (2001, p. 10-11) sobre cultura escolar:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas às finalidades que podem variar segundo as épocas[.]Enfim, por cultura escolar é conveniente também compreender as culturas infantis (no sentido antropológico do termo) que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares.

Para este autor, não se pode analisar as normas sem considerar o corpo profissional dos agentes que as obedecem e, ainda, o que fazem delas quando as colocam em prática. Por outro lado, Certeau (1994), ao trabalhar com o conceito de estratégias e táticas, também se preocupa com a forma pela qual os sujeitos agem em suas relações. O autor observa que esses sujeitos desenvolvem práticas a partir de seus lugares em um sistema de forças e, nesse sentido, explica:

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento que um sujeito de querer e poder pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos e ameaças (CERTEAU, 1994, p. 99).

O mesmo autor também evidencia:

Denomino, ao contrário, tática um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância (CERTEAU, 1994, p.46).

Na concepção de Certeau (1994), os dispositivos de poder, as estratégias, constituíam o espaço onde transitavam os sujeitos. Este espaço pode ser entendido como um lugar institucional (escola), lugar físico (sala de aula), lugar simbólico (posição do professor na relação pedagógica) e o lugar teórico (as ciências). Todos estes regidos por normas, observações e controle, sendo representados por meio de documentos, leis e regimentos que

preservaram as estratégias de conformação dos indivíduos e da sociedade. Já as táticas, que se contrapõem às estratégias, seriam o consumo criativo dos bens culturais, também as astúcias aprendidas ao longo das gerações e partilhadas socialmente, subvertendo os dispositivos de poder inscritos nos objetos e lugares.

Seguindo Chartier (1991) e Certeau (1994), importa saber como o CAP/UEM e seus gestores implementaram os espaços de recuperação do processo de aprendizagem dos alunos e os perceberam frente as normas impostas. Neste sentido, há como possibilidade adentrar o cotidiano escolar. Conforme mencionado anteriormente, no intuito de se aproximar deste universo, utiliza-se o uso da história oral, por meio de entrevistas com ex-diretores, ex-coordenadora pedagógica que trabalharam e frequentaram esses espaços e ainda uma coordenadora pedagógica que exerce a função atualmente, tentando buscar uma representação do ausente, não chegando ao fato realmente ocorrido, mas em uma representação do proposto, o que não se restringe a uma verdade absoluta e, sim, a uma interpretação. Este trabalho é respaldado no princípio de que

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimulam professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos (THOMPSON, 2002, p. 44).

Compreende-se então que a partir da história oral abre-se a oportunidade de modificar o enfoque oficial utilizado, na maioria das vezes, para os relatos da história. Neste contexto, a memória desenvolve um importante papel no que é possível chamar de identidade, individual ou coletiva. Assim,

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens (LE GOFF, 1990, p.411).

Assim, o relato oral permite a imersão nas memórias e nas informações decisivas para o caminho da pesquisa, criando as condições para se identificar um outro olhar antes não analisado pelo pesquisador.

Para alcançar os objetivos dessa pesquisa, o trabalho se estruturou em quatro seções, divididas por três temas pertinentes ao debate: Colégios de Aplicação Pedagógica, Espaços de Recuperação da Aprendizagem e Contraturno Escolar no CAP/UEM.

Na **introdução**, primeira seção, apresentam-se quais os motivos que levaram a definir o objeto desta pesquisa, seu recorte e seus objetivos, suas fontes e sua metodologia, bem como um levantamento das pesquisas nacionais pertinentes ao tema proposto para maior diálogo com esta investigação e dos autores utilizados como embasamento teórico de análise.

Na segunda seção, intitulada **Colégios de Aplicação no Brasil** segue um panorama geral dos Colégios de Aplicação Pedagógica, apresentando o percurso histórico da inserção desses colégios nas instituições de Ensino Superior, assim como suas finalidades e características enquanto instituições vinculadas aos cursos de formação de professores. Nesse sentido, busca-se atualizar um levantamento, já realizado, dos Colégios de Aplicação Pedagógica existentes no Brasil e ainda temas abordados sobre estas instituições que demonstram reconhecimento de suas comunidades, tendo em vista o desempenho de aprendizagem apresentado por seus alunos. Desta maneira, busca-se o histórico do Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá (CAP/UEM), *lócus* da presente pesquisa, com o objetivo de observar a cultura desta instituição e qual a sua dinâmica no processo de implementação dos espaços de recuperação contínua da aprendizagem dos alunos.

Na terceira seção, **A não aprendizagem escolar e os espaços para sua compensação**, apresenta-se a trajetória da inserção dos estudos de recuperação no Brasil na segunda metade do Século XX, passando pela Lei nº9.396/96 – LDB (BRASIL, 1996) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais –

PCN (BRASIL, 1997), identificando as orientações nacionais sobre a recuperação de aprendizagem. Ainda, apresenta-se como a recuperação contínua ou paralela foi entendida e regulamentada no Estado do Paraná e também os percalços no decorrer de sua implementação. Como estratégia de recuperação do aluno que não realiza sua aprendizagem no tempo e ritmo da escola, as diretrizes do Estado são apresentadas, descrevendo as chamadas Salas de Apoio de Recursos e de Contraturno Escolar, salas que atendem especificamente alunos com necessidades especiais ou que apresentam dificuldades de aprendizagem. Como justificativa a esta não aprendizagem, apresenta-se uma discussão em torno das possíveis análises do Fracasso Escolar. Contudo, há também as discussões em torno da Educação Integral, que tem inserido esses espaços como uma das atividades pertencentes a essa modalidade, embora a frequência neles não seja a única atividade possível para compor a Educação Integral.

E, por fim, a quarta seção **Sala de Apoio no Contraturno Escolar no CAP/UEM** tem como principais objetivos aprofundar os conhecimentos sobre a dinâmica de funcionamento da Sala de Contraturno do CAP/UEM, historiar a sua presença no interior do Colégio e investigar qual o seu papel, sobretudo na vida dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Para atingir esses objetivos, analisou-se os dados coletados nas fontes orais, entrevistas com ex-diretores, ex-coordenadora pedagógica e ainda uma atual coordenadora pedagógica, elaborando a construção da memória desses sujeitos sob diferentes perspectivas, em relação aos espaços de recuperação de aprendizagem dos alunos, procurando identificar as especificidades desse processo, fazendo um diálogo com os Regimentos Escolares de 1978 a 2011. Desta forma, verifica-se de que forma os documentos eram apresentados e, ainda, de que maneira eram apresentadas as orientações para o trabalho pedagógico, orientações estas, relacionadas ao ensino-aprendizagem, avaliação, recuperação e Contraturno Escolar, contadas pela percepção dos diretores.

2. A HISTÓRIA DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL

Esta seção abordará como ocorreu o surgimento dos Colégios de Aplicação Pedagógica (CAP) no Brasil, além de sua relação com as Faculdades de Filosofia e seu funcionamento. No campo conceitual, será abordado qual o objetivo de um CAP e suas três classificações: experimentais, demonstração e prática ou aplicação, apresentadas por Azanha (1987) como também um perfil dos CAP que Kinpara (1997) traçou. Será apresentado, também, um levantamento dos colégios existentes discutido por Cavalcanti (2011) e atualizado por esta pesquisa em 2015, juntamente com resultados demonstrados pelos mesmos no IDEB, relacionando-os com os resultados municipais. E por fim, um levantamento histórico do CAP/UEM e suas características.

Faz-se importante apresentar todo o histórico da criação e inserção dos CAP no Brasil, pois esta proposta de pesquisa acontecerá dentro de uma destas instituições de ensino, e o mesmo possui características diferenciadas dos demais colégios, cabendo aqui maior descrição do mesmo para complementação à pesquisa.

2.1 COLÉGIO DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA: SUA HISTÓRIA E SEU CONTEXTO

Apresentar o percurso histórico de criação e inserção dos CAP, trará subsídios para entender melhor o motivo de sua criação e o porquê de suas especificidades frente às escolas da rede.

O Brasil em 1940, passava por uma redemocratização, devido ao fim da ditadura presidida por Getúlio Vargas, foi eleito como presidente da República, Eurico Gaspar Dutra. Este governo, que compreendeu um período de seis anos era tido como conservador, diante de algumas decisões tomadas, dentre elas: a proibição do jogo, congelamento do salário mínimo, uma aliança com a política norte-americana e rompimento das relações diplomáticas com a União Soviética (BENITES, 2006).

Entretanto, logo no início de seu mandato, em 1946, algumas decisões tomadas, apresentaram-se inovadoras para a época, mostrando por parte deste presidente, outro lado, contrário ao seu conservadorismo.

A Constituição vigente, de acordo com a interpretação do presidente Dutra, não estava mais adequada ao momento, convocando uma Assembleia Constituinte para a elaboração de outra constituição mais avançada para a época. Segundo Benites (2006), esta apresentava progressos democráticos, liberdade individual de cada cidadão, autonomia de Estados e Municípios, liberdade de expressão, independência dos três poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário), extinção da pena de morte e a extensão do direito ao voto para as mulheres.

Foi neste contexto político, que os CAP foram criados, um pouco antes da posse de Dutra, em 1944, Lourenço Filho, como diretor do INEP - Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa, solicita a Álvaro Neiva os primeiros estudos para a implantação dos Colégios de Demonstração vinculados à Faculdade de Filosofia, inspirados pelos escolanovistas⁴, o que mostra que os estudos para a inserção destes colégios já se faziam presentes na transição da ditadura para a democracia (FRANGELLA,2000).

Por meio do Decreto Federal nº9.053 em 1946, o Presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, criou os Ginásios de Aplicação nas Faculdades de Filosofia do país:

⁴ O Movimento Escola Nova no Brasil em 1930, influenciados por Rui Barbosa que por sua vez também foi influenciado por John Dewey, filósofo norte-americano, tiveram os escolanovistas como integrantes do processo. O ideário desta escola era se contrapor ao que era considerado "tradicional", ou seja, buscavam outras práticas pedagógicas tendo o aluno agora a posição central do processo de aquisição do conhecimento. Desta forma, os alunos eram levados a observação dos fatos e dos objetos, a aprendizagem se dava pela experiência, o conhecimento agora era construído e não memorizado, a leitura oral abriu espaço para a leitura silenciosa, a escrita passou por uma técnica mais racional. O movimento conseguiu maior visibilidade após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros de 1932. Se manteve por liderança de Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Mario Casassanta, Cecília Meireles, entre outros. Almejavam que a educação não fosse mais privilégio de determinada classe econômica e social. A escola tornou-se direito do indivíduo, portanto pública e gratuita. A escola pública era considerada um dos mais poderosos fatores de influência para o desenvolvimento das instituições democráticas, portanto esta deveria ser universal, ministradas sem distinção, obrigatória e gratuita sob todas as formas e todos os graus, como forma de contribuição para a formação da personalidade da criança ou do jovem, com objetivo de contribuir para a formação das capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas do aluno. Esta tinha como base o respeito da pessoa humana oportunizando condições para o fortalecimento do amor à pátria, sentimento democrático, consciência de responsabilidades cívicas e união. Os fundamentos escolanovistas influenciaram pedagogicamente o ensino público (AZEVEDO, 2010).

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 nos cursos de Didática (BENITES, 2006, p.31).

Nota-se, a preocupação com a formação dos professores e uma obrigação, por parte das Faculdades de Filosofia, com o preparo técnico na prática docente, além da habilitação ao exercício das atividades, um estímulo à investigação científica. A Faculdade Nacional de Filosofia estava organizada por áreas: Ciências, Letras, Filosofia e Pedagogia. O aluno para conseguir o diploma de Licenciatura, precisava cursar três anos da área específica (bacharel) e mais um ano no curso de didática.

E em 1948, nasce como pioneiro, o Colégio de Demonstração, no Rio de Janeiro, hoje chamado de Colégio de Aplicação que segundo Frangella (2000) assumia a posição de referência na formação docente, no desenvolvimento das práticas pedagógicas e ainda no surgimento de outras escolas baseadas nos mesmos pressupostos.

Os colégios de Demonstração posteriormente foram nomeados também de colégios de Aplicação. Outras dinâmicas foram possíveis de serem trabalhadas a partir deste momento, tais como: trabalhos em grupo, utilização de salas-ambiente, grêmios, conferências, atividades esportivas e artísticas. Esta descrição de atividades fez-se possível por meio da pesquisa de Abreu (1992) que utiliza relatos de professores da época apontando quais atividades eram propostas após criação dos CAP.

Mesmo frente às mudanças na prática pedagógica educacional, marcadas pela inserção dos CAP, seu funcionamento se colocava em duas vertentes: Prática de Ensino e Experimentação.

Porém, com o passar do tempo, com o aumento do número de licenciados, e condições materiais desfavoráveis, a prática docente se sobressaiu sobre a experimentação (KINPARA 1997), portanto a prática do estágio era mais presente.

Cabe aqui, apresentar a diferenciação do estágio e a experimentação para maior evidenciamento. Neste sentido, Pimenta (1994, p. 21) afirma que

Por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante seu curso de formação junto ao campo futuro de trabalho [...] Trata-se, por conseguinte, de um ensaio do desempenho profissional.

O estágio se apresenta, então, mais como uma forma de oportunizar ao estagiário uma demonstração de como será seu trabalho, podendo ser entendido como o ato de fazer, o treinamento.

Já a experimentação, de acordo com Barros (1975, p. 108), “decorre de atividade de pesquisa que representa o questionamento de dúvidas, problemas e a busca de soluções através da ampliação do método científico”.

Diferenciando-se do fazer, a experimentação se coloca, neste sentido, na reflexão dos problemas apresentados, por meio do estudo científico, a busca de possíveis soluções, portanto observa-se que estágio e experimentação possuem funções diferenciadas.

Entende-se, assim, que se a prática de ensino era a mais trabalhada devido às dificuldades apresentadas, a experimentação foi sendo colocada em segundo plano, as discussões e reflexões sobre esta prática pedagógica não estavam sendo abordadas na forma esperada de acordo com as orientações das funções de um CAP.

Segundo Kinpara (1997), os CAP eram vistos como escola de elite, inacessíveis para a maioria da população. Como forma de reverter esta visão de escola elitizada, foi criado pelo Conselho Federal de Educação – CFE, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61) (BRASIL, 1996), e por meio do Parecer do CFE nº292/62, que a Prática de Ensino deveria acontecer de preferência em escolas da comunidade, desaparecendo assim a exigência legal da criação dos CAP.

E como justificativa a estas mudanças, o Parecer do CFE nº292/62 apontava uma ineficiência por parte dos CAP em relação ao treinamento didático, apontou que os mesmos consumiam muitos recursos e que dentro das escolas da comunidade haveria maior interação dos estagiários com a própria comunidade, transformando esta relação numa renovação dos padrões escolares com o meio (BRASIL, 1962).

Pelo mesmo Parecer, nº292/62, os CAP foram desobrigados das características de um colégio de aplicação, foram redefinidos como órgãos de

experimentação e demonstração, e, quando fosse necessário, o estagiário das escolas da comunidade poderia ser levado a observações junto ao Colégio de Experimentação e Demonstração (BRASIL, 1962).

Porém tal orientação não apresentava uma legislação que assegurasse vínculo das escolas da comunidade com as Faculdades de Filosofia, e diante desta situação houve uma dispersão dos estagiários pelas escolas da comunidade, ficando de certa forma, o professor de Didática que tinha como objetivo orientar o ensino, descomprometido desta responsabilidade (KINPARA, 1997).

Para Barros (1975, p. 110), “[...] a própria concepção de estágio sofreu desgaste, pois deixou de ser um processo de formação e passou a ser um mero mecanismo de cumprimento de exigência curricular para se obter um diploma”.

A partir de 1970, segundo Evangelista (1999), a ideia do CAP como uma escola exemplo ou padrão é alterada para formação em serviço. Nas palavras da autora:

O professor deixa de ser visto como cientista que vai aos laboratórios produzir conhecimento, mas como um sujeito que aplica receitas para o sucesso do ensino. Surgem, então, as ideias de “treinamento em serviço” e de “serviço de estágio”. Ou seja, a formação do professor é reduzida ao treinamento e recrudescem as práticas prescritivas por parte do Estado que têm na rede escolar pública seu lugar preferencial de “treinamento” para futuros professores (EVANGELISTA, 1999, p.56).

Neste momento, observa-se que os CAP ocupam a função principal de treinamento ou estágio dos futuros professores, não aparecendo mais a função de experimentação, ou seja, tais instituições não exerciam mais a função de Experimentação e Demonstração, orientados pelo Parecer do CFE nº292/62, voltando-se agora apenas para a função de Aplicação.

A partir de 1980, a mesma autora relata que os CAP assumem outra postura frente suas funções. Muitos colégios agora se colocam como *lócus* de pensamento crítico, um lugar do conhecimento, de experimentação e de encaminhamentos metodológicos e didáticos para questões pendentes no interior da escola pública (EVANGELISTA, 1999).

Diante das alterações apresentadas até o momento, de acordo com as funções dos CAP, observa-se que a cada década, os colégios recebiam diferentes funções, de início foram desobrigados da função de aplicação, em seguida responsáveis por ela, demonstrando a dificuldade de identidade que estes colégios se apresentavam, pois a cada função solicitada refletia-se diretamente na prática pedagógica e organização do modo de agir e pensar do colégio (EVANGELISTA, 1999).

A partir de 1990, abriu-se uma relevância no campo Educacional com a aprovação da Declaração Mundial para Todos, que se estabeleceu por meio do Plano Decenal² de Educação, uma melhora em sua qualidade e estratégias para se tornarem universalmente disponível (KINPARA,1997).

Dentro destes debates que estavam acontecendo por todo o país, os CAP se posicionaram perante o Plano Decenal de Educação para Todos.

Em relação aos Colégios existentes nesta época, segue abaixo no quadro 1, a relação dos CAP existentes no Brasil, de acordo com o ano de sua fundação e as Universidades Federais e Estaduais aos quais se vinculam, até o ano de 1982, levantados por Cavalcanti (2011).

Quadro 1 - Relação dos Colégios de Aplicação Pedagógica no Brasil, colocados em ordem de fundação.

Escola	Data de fundação	Universidade
Colégio de Aplicação	1948	UFRJ
Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional	1954	UFMG
Colégio de Aplicação	1954	UFRGS
Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira	1957	UERJ
Escola de Aplicação	1958	UFPE
Colégio de Aplicação	1959	UFS
Escola de Aplicação da Faculdade de Educação	1959	USP
Colégio de Aplicação	1960	UEL
Colégio de Aplicação	1961	UFSC

² O Plano Decenal é o conjunto de diretrizes políticas em processo contínuo de atualização e negociação, seus objetivos devem colaborar para a reconstrução do sistema nacional de Educação Básica. Estas diretrizes de política servem de referência e orientação nos planos: estaduais e municipais (BRASIL, 1993a).

Escola de Aplicação	1963	UFPA
Colégio de Aplicação	1965	UFV
Colégio de Aplicação João XXIII	1965	UFJF
Centro de Ensino e Pesquisa aplicados à Educação	1966	UFG
Colégio de Aplicação	1968	UFMA
Centro Integrado de Educação Assis Cheteaubriand	1969	UEFS
Colégio de Aplicação Pedagógica	1974	UEM
Escola de Educação Básica	1977	UFU
Núcleo de Educação Infantil	1979	UFRN
Colégio de Aplicação	1982	UFAC
Centro de Educação Infantil Criarte	1982	UFES

Fonte: Cavalcanti (2011).

O posicionamento dos CAP foi organizado em dois encontros nacionais, um realizado em Brasília no ano de 1993, organizado pelo MEC sobre o tema “Repensando as Escolas de Aplicação”; e o outro realizado em Santa Catarina em 1994, com o tema “O Plano Decenal e os Colégios de Aplicação” (KINPARA 1997).

Tal posicionamento por parte dos CAP faz-se pertinente nesta pesquisa, para entender de que forma estes colégios refletiam sobre as políticas educacionais da época. Uma compilação das discussões e apontamentos realizados pelos CAP nestes dois encontros sobre o Plano Decenal, resultou em um relatório, chamado Relatório de 1994, que apresentou uma análise do Plano Decenal por parte dos CAP.

Inicialmente, esse relatório defende, de acordo com Kinpara (1997), ser imprescindível a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) construída nos debates do Fórum Nacional em defesa da Escola Pública. Chama-se também a atenção de que o Plano Decenal apresenta uma extensa exposição a respeito dos problemas educacionais da Educação brasileira, mas não os relaciona ao processo econômico, histórico, político e social aos quais estão relacionados. Destaca-se, ainda, que o Plano Decenal não faz referências às discussões feitas pela sociedade brasileira para a elaboração da LDBEN. Como quarto ponto, faz-se uma crítica ao apontamento do Plano por parte dos professores devido à má qualificação docente, omitindo as condições de trabalho destes professores e a

necessidade de um piso salarial para a carreira do magistério (KINPARA, 1997).

De acordo com os pontos levantados pelos CAP em relação a Educação naquele momento, percebe-se que, levando em consideração o que foi apontado no Relatório de 1994, as diferenças não estavam sendo levadas em consideração, pois para analisar os problemas educacionais fazia-se necessário levar em consideração as condições de trabalho do professor, as discussões levantadas pela sociedade brasileira e ainda todo o contexto social, econômico e político que o aluno estava inserido.

Sobre a qualidade de ensino para os CAP, esta estaria em não dissociar o ensino, a pesquisa e a extensão (KINPARA, 1997).

Consegue-se observar, por meio deste relatório, que os CAP não concordavam na íntegra com o Plano Decenal, principalmente com a forma de avaliar os problemas educacionais. O Relatório de 1994 também apresentou um conjunto de diretrizes a serem implantadas em relação ao funcionamento dos colégios, como sugestão, para a melhoria da qualidade da educação (KINPARA, 1997).

Quanto às diretrizes sugeridas pelos Colégios no Relatório de 1994, Kinpara (1997, p. 66) destaca:

[...] definição de uma política efetiva para os Colégios de Aplicação numa estrutura universitária, com maior grau de autonomia didática, administrativa e orçamentária[...] -a inserção dos Colégios nas políticas de ensino, pesquisa e extensão das Instituições e do país; -criação de mecanismos de interação sistemática entre os Colégios de Aplicação e as unidades Universitárias[...] -desenvolvimento de ações de extensão pelos Colégios de Aplicação em parceria com as redes públicas de ensino[...] -desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Observa-se que a relação dos CAP com as Universidades e com a rede pública ainda estava distante do que era esperado por essas instituições, era solicitado por parte dos CAP a participação nas decisões educacionais, como por exemplo, a elaboração do currículo. Para estas diretrizes apresentadas, também foram propostas ações para a efetivação das mesmas.

Foram sugeridas parcerias Estaduais, Municipais e com o Ensino Superior para o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Convênios de cooperação técnica com diferentes sistemas de ensino, um financiamento especial para propostas originárias dos CAP; a articulação com os programas de Cooperação Internacional; e, por fim, o estabelecimento de políticas de capacitação para os docentes destes Colégios (KINPARA, 1997).

Observa-se, ainda, que os CAP a partir das diretrizes e ações sugeridas em seu Relatório de 1994, não se desvincularam em nenhum momento de sua participação efetiva no processo para uma educação de qualidade, mas abre uma crítica solicitando que, para que fosse possível sua participação, as parcerias deveriam realmente acontecer, por parte das Universidades e Estado (KINPARA, 1997).

No ano seguinte, em 1995, os CAP no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, não aparecem na Legislação Educacional, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Segundo Evangelista (1999, p. 11):

É preciso lidar com a ideia de que, para o atual governo, as escolas de aplicação-resquício histórico de um programa superado- não tem significado especial para a difusão e consolidação de qualquer dos aspectos da hegemonia burguesa. Foram dispensadas como laboratórios de experimentação da ciência e como local de produção em pequena escala de uma concepção de mundo que, após depurada, seria vastamente difundida.

De acordo com o exposto, percebe-se que as solicitações do Relatório de 1994 não foram colocadas em pauta, pois no ano seguinte, de acordo com Evangelista (1999), os CAP já não são mais colocados como responsáveis à experimentação, ou renovação pedagógica.

Para entender de que forma estes CAP se posicionaram frente a tantas mudanças, Kinpara (1997) apresenta um perfil destas instituições que propõe descrevê-los, coletando dados por meio de questionários utilizados como instrumentos de pesquisa, enviados aos diretores dos CAP e aos professores supervisores da disciplina de Prática de Ensino das Faculdades de Educação das Universidades que possuíam tais colégios. O autor constatou cerca de quinze CAP Federais e mais quatro CAP Estaduais, os quais foram enviados os questionários.

Em uma de suas análises, e pertinente ao debate aqui posto, em relação às funções passadas e atuais dos CAP, foi concluído que apesar de ser mais citada a função de experimentação, a função de servirem como campo de estágio para os licenciados ocupava importante papel. Em relação aos documentos formativos, o autor concluiu que todos os CAP possuem regimento próprio, o que indicaria uma relativa autonomia, porém todas essas instituições pesquisadas mantêm vínculos financeiros e administrativos com suas respectivas faculdades, o que demonstra pouca autonomia de tais instituições em relação às suas respectivas faculdades (KINPARA, 1997).

Em relação ao tipo de vinculação do colégio com suas respectivas Universidades, notou-se uma falta significativa de vinculação pedagógica entre Universidades e CAP, mesmo mantendo o vínculo administrativo e financeiro. Quanto à escolha da direção, mais da metade dos CAP pesquisados faziam esta escolha por meio de eleição direta, começando de certa forma com a extinção das cátedras³, podendo variar o processo de escolha em cada instituição. Já o corpo docente, em todos os colégios pesquisados, tinha como critério de seleção o concurso público, porém em relação à participação dos professores da Faculdade de Educação na orientação de professores e planejamento, a maioria não acontecia participação nenhuma. Quanto às realizações de experiências pedagógicas, todos os colégios afirmaram realizar, porém a maioria destas experiências estavam sob responsabilidade do professor do colégio e não dos professores das Universidades (KINPARA,1997).

De acordo com este perfil traçado, observa-se que os CAP apresentavam dificuldades em relação a autonomia pedagógica, apesar dos Regimentos próprios, pois a dependência financeira intervinha neste processo, o que não garantia a vinculação e participação ativa por parte da Universidade, servindo mais como campo de estágio do que uma escola de experimentação. Outro fator apresentado na descrição dos CAP, que faz referência a este distanciamento com a Universidade, era sobre experimentações serem

³ As cátedras referidas nos CAP eram os cargos permanentes na função, neste caso na direção do colégio. Do latim *cathedra* (que, por sua vez, tem origem num vocábulo grego que significa “assento” ou “cadeira”), a cátedra é a disciplina (ou a cadeira) que ensina um catedrático (um professor que tenha preenchido determinados requisitos para partilhar conhecimentos e que tenha alcançado o posto mais alto na docência). O termo também é usado para fazer referência à função e ao exercício do catedrático (CONCEITO, 2015).

trabalhadas apenas pelos professores do próprio colégio, sem a participação das Universidades (KINPARA, 1997).

No cumprimento dos estágios, os CAP continuavam fazendo este papel, mas devido à demanda, não conseguiam fazer todo o atendimento, abrindo então também para as escolas da comunidade uma alternativa possível. E por fim, apesar de apresentarem uma boa estrutura em relação às escolas da comunidade demonstraram também enfrentar dificuldades, como: desvalorização por parte da Universidade, rotatividade dos professores, falta de identidade nacional, interferência por parte da Universidade nas tomadas de decisões e falta de compromisso por parte dos professores com o objetivo dos colégios (KINPARA,1997).

De acordo com este perfil traçado, os CAP apesar de apresentarem uma estrutura diferenciada em relação aos colégios da rede estadual, não lhe garantia se ausentar dos problemas, o distanciamento do vínculo com a Universidade e a procura por uma identidade dificultavam e interferiam diretamente no seu funcionamento.

Apresentado o contexto histórico do processo de criação e inserção dos CAP no Brasil, e também um perfil destes colégios em 1997, serão abordadas, a seguir, pesquisas mais atuais a respeito de suas características, funções e ainda um levantamento mais atual dos Colégios de Aplicação Pedagógica.

2.2 COLÉGIOS DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA

Na busca de apresentar dados sobre as funções do CAP, torna-se importante retomar os escritos de Azanha (1987) que aponta uma descrição das diferentes características que um Colégio de Aplicação Pedagógica pode oferecer e de que forma ele deve se apresentar no contexto educacional brasileiro. Em relação às diferentes identidades que os CAP se colocam, o autor nos apresenta diferentes conceitos sobre tais instituições e suas características.

Para Azanha (1987), um CAP ou qualquer outra escola da rede pública deve ter como objetivo fundamental o ensinar, portanto ambos não podem se

diferenciar. Porém, este só se faz possível se existir autonomia escolar presente em legislação, o que também não lhes assegura necessariamente que seja cumprida na prática.

Exemplo já colocado na descrição dos CAP, e que vem ao encontro do que está sendo dito por Azanha (1987), é que estes colégios possuíam seus Regimentos Escolares, mas não demonstravam autonomia em sua execução, devido à dependência financeira da Universidade.

Essa autonomia não se aplica só na escola, mas também com o professor e sua autonomia didática que se coloca dentro do projeto educativo elaborado pela própria escola, ainda Azanha (1987) aponta que este entendimento faz-se essencial numa escola de aplicação porque é de sua natureza ser exemplar a rede pública.

Para Benites (2006), os CAP são espaços para o exercício da inovação por meio do trabalho de seus docentes, transformando as experimentações pedagógicas em conhecimento avaliado de domínio público.

Para o MEC- Ministério da Educação e Cultura, os CAPs têm a função de promover a educação básica, experimentações de novas práticas, desenvolver pesquisas pedagógicas, formação de professores, implementação e avaliação de novos currículos e ainda capacitação docente. Os CAPs são caracterizados como escolas laboratórios, e menciona que não se admite formar um professor baseado apenas no treinamento de modelos já existentes, mas também no domínio da teoria e reflexão de sua prática (BRASIL, 1993b).

O MEC orienta sobre quais seriam os objetivos de um CAP, assim como Azanha (1987) e Benites (2006) também o fazem, sem dissociar suas funções de experimentação, aplicação e demonstração. Estas três funções exercidas pelos CAP são classificadas em três grupos de escolas.

As escolas experimentais têm como função desenvolver novos métodos de ensino, pois de acordo com Azanha (1987) só seriam verdadeiramente uma escola experimental se ela visasse a desenvolver novos métodos de ensino-aprendizagem e comprovar certas ideias hipotéticas. Já as escolas de demonstração estão voltadas mais para o treinamento docente, possibilitando o ensaio do professor no desenvolver das atividades pedagógicas (AZANHA, 1987). E por sua vez, as escolas de aplicação são a experimentação do fazer pedagógico do futuro professor, ainda aluno, por meio de estágios do curso de

formação de professores e ainda como campo de observação para as Faculdades de Educação (AZANHA, 1987).

Neste debate, Azanha (1987) evidencia que a escola de aplicação é, sobretudo adequada para demonstrar ao futuro professor, a boa escola pública, não importando se ela é experimental, de aplicação ou demonstrativa, o importante é sua articulação com seu projeto educativo, assim torna-se exemplar.

Percebe-se, desta forma, que o autor não atribui maior importância em uma das três diferentes características dos CAP, mas sim na articulação do projeto educativo da escola com a sua efetividade. O “exemplar” colocado anteriormente faz relação no sentido de visibilidade de ensino público, ser eficiente sem condições privilegiadas, para que este trabalho seja possível de ser executado em qualquer outra escola, caso contrário ele tornará apenas uma vitrine pedagógica para as outras instituições da rede.

Verifica-se que a base constituinte de um CAP deve ser a renovação pedagógica, antes de pôr em prática suas experimentações, pois só assim abrem-se possibilidades de sair do campo apenas das experimentações que não proporciona ao futuro professor a possibilidade de reflexão de sua prática. Porém, o planejamento e sua viabilidade devem se antecipar à renovação, pois de nada adianta um bom planejamento e uma boa aplicação caso fique restrita apenas em um pequeno público, o que fugiria do papel dos CAP (AZANHA, 1987).

Frente à apresentação das características que um CAP possui, busca-se também fazer um levantamento dos CAP existentes no Brasil, já apresentado no quadro 1, contudo, atualizado. Foram encontrados três colégios que não foram mencionados anteriormente. Segue o quadro 2 apenas com os novos dados, resultando 23 colégios ao todo, bem como o ano de fundação e as Universidades Federais e Estaduais aos quais se vinculam.

Quadro 2 - Relação dos Colégios de Aplicação no Brasil, colocados em ordem de fundação

Colégio Aplicação de Ponta Grossa	1990	UEPG
Colégio de Aplicação	1995	UFRR
Colégio Universitário Geraldo Reis	2006	UFF

Fonte: Universidade Federal de Roraima (2015); Universidade Federal Fluminense (2015); Universidade Estadual de Ponta Grossa (2015).

Observa-se com relação à época de fundação, que mesmo quando os CAP, de acordo com o Parecer do CFE nº292/62 (BRASIL, 1962), não tinham mais a exigência legal de sua criação (1961), quatorze colégios foram fundados, até quarenta anos após o Parecer do CFE nº292/62.

Embora se observe na literatura referências aos problemas em relação à identidade, à gestão, aos recursos humanos e financeiros, também se observa um reconhecimento por parte da sociedade do desempenho positivo dos CAP.

Em um artigo publicado na Revista Nova Escola (SCAPATICIO, 2012), é apresentada uma visão positiva sobre os CAP. Este artigo apresentou o resultado do IDEB⁴, dos CAP do ano de 2009, pois as notas, em sua maioria, estão bem acima da média dos municípios. A autora argumenta que a vinculação com as Universidades tem garantido condições para a melhora no processo de aprendizagem, salários acima da média e regime de dedicação exclusiva, que estão atraindo docentes, com uma jornada de 40 horas semanais que se divide em: aula, pesquisa e acompanhamento de estagiários, citando três Colégios como “exemplares”. Estes são: Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), se destacando em autonomia para inovação; Colégio João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), se destacando em tempo para prática e pesquisa; e Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), se destacando em trabalhos em parceria.

No quadro 3 é possível observar o índice alcançado no IDEB de 2009 pelos CAP e a sua relação com a média de cada município referente às turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Apesar da pesquisa não apresentar justificativas, é possível interpretar que a escolha destas turmas de 9º ano em específico, se deu devido ao fechamento de um ciclo que se encerra nestes nove anos de Ensino Fundamental.

⁴ De acordo com as orientações o IDEB, são estabelecidas notas como metas a serem alcançadas para cada escola, a cada dois anos, mesmo para aquelas que já alcançaram o esperado. Tais metas se diferenciam para cada escola, chegando a uma meta nacional almejada com IDEB de 6,0, tendo como referência a qualidade dos sistemas em países da OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (BRASIL, 2011).

Quadro 3 Relação das Universidades e os resultados do IDEB, ano 2009 das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental⁵

Universidade Federal a que pertence cada Colégio de Aplicação	Nota IDEB no 9º ano 2009	Média do município 2009
de Pernambuco (UFPE)	8,0	2,8
de Juiz de Fora (UFJF)	6,5	4,0
de Sergipe (UFS)	6,5	2,7
de Uberlândia (UFU)	6,4	4,5
do Rio de Janeiro (UFRJ)	6,2	3,5
de Roraima (UFRR)	5,9	3,8
de Minas Gerais (UFMG)	5,8	3,9
de Santa Catarina (UFSC)	5,7	4,2
de Goiás (UFG)	5,3	3,8
Fluminense (UFF)	-.**	-.**
do Pará (UFPA)	4,9	3,1
do Rio Grande do Sul (UFRGS)	4,7	3,5
do Acre (UFAC)	4,7	4,2
do Maranhão (UFMA)	4,0	4,0
de Viçosa (UFV)	-.***	3,9
do Rio Grande do Norte (UFRN)	-.***	3,0
do Rio de Janeiro (UERJ)	-.***	
de São Paulo (USP)	-.*	

Fonte: Scapatício (2012).

Ainda que o Quadro 3 apresente dados expressivos dos CAP com melhores resultados frente aos municípios, este fato não será tomado como análise. A razão de tal posicionamento deve-se ao viés de que não se pode desconsiderar dentro da cultura escolar as especificidades do sujeito neste

⁵ Observações em relação aos resultados no quadro 5:

* A Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo (USP) obteve nota 5,73 no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). A nota da capital paulista é 5.

** Não possui nota no 9º ano. No 5º ano, a nota é 4,9 e a média é 5,1.

*** Não possui nota no Ideb

processo, que se segue por Julia (2001) e sua concepção de que a cultura escolar não pode ser estudada sem análise das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém a cada período de sua história.

Portanto, propõe-se apresentar separadamente do quadro 3, os resultados do IDEB do CAP/UEM e do município de Maringá/PR, de acordo com o ano em que a avaliação foi aplicada, para se aproximar mais das especificidades destes colégios do referido município.

Para tanto, o quadro que segue, apresenta o IDEB de 2007 a 2013 para as turmas do 9º ano do CAP/UEM, como também a média do município de Maringá/PR, com o objetivo de ficar em consonância com a literatura já apresentada, dando maior visibilidade também para o término do ciclo do Ensino Fundamental. Os dados são os seguintes:

Quadro 4 - Relação das notas do IDEB do CAP/UEM e da média municipal de Maringá, desde sua implementação (2007) até a última nota disponível para consulta no período de realização desta pesquisa (2013), das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental.

	2007	2009	2011	2013
Col. de Aplicação Pedagógica/UEM - nota IDEB no 9º ano	5,4	5,0	6,0	4,3
Município de Maringá – média do IDEB no 9º ano	4,2	4,3	4,1	4,0

Fonte: Brasil (2015).

Pode-se observar neste quadro que o CAP/UEM alcançou a média nacional esperada (6,0) no ano de 2011, porém apresentou posteriormente uma média abaixo das apresentadas entre 2007 a 2009. Se levar em consideração o resultado da média municipal, observa-se que o CAP/UEM conseguiu entre 2007 a 2013 índices superiores à média municipal. O objetivo não é propor uma análise levando em consideração os resultados do IDEB e sim, verificar como se dá as relações desta cultura escolar por detrás dos resultados apresentados.

Alguns CAP no Brasil são destacados nas médias nacionais, como por exemplo, o Colégio de Aplicação de Recife/ UFPE, que foi o colégio que liderou o maior índice do IDEB de 2011, na avaliação do Ministério da Educação (MEC), divulgada em agosto de 2012, conquistando pelo terceiro ano consecutivo a melhor média do país entre as escolas públicas nos anos finais

do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano). Além das disciplinas tradicionais da estrutura curricular, o Colégio oferece a opção de três diferentes línguas estrangeiras (francês, inglês e espanhol), além de música, teatro e algumas disciplinas extras. A escola ainda possui laboratórios de informática, química, biologia, matemática e física (PIRES, 2012).

Não se pode desconsiderar que, apesar dos CAP apresentarem dificuldades em seu funcionamento desde sua inserção, sua posição em relação aos resultados nacionais é expressiva, mas tomar apenas esta média como análise seria desconsiderar todo o processo, ou seja, os caminhos que o levaram a este resultado.

Neste momento, apresenta-se o histórico do Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM, para observação de como se deu sua criação e sua vinculação a Universidade Estadual de Maringá (UEM).

2.3 O COLÉGIO DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - CAP/UEM

O Centro Estadual de Aplicação Pedagógica de 1º grau (CEAP) foi criado em 1974, por meio do Decreto nº 5.537/74, autorizado pelo Governo do Estado do Paraná seu funcionamento progressivo do Centro Estadual de Aplicação Pedagógica de 1º grau da Universidade Estadual de Maringá (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1978, fl. 1275), e apresentava as seguintes finalidades:

[...] servir de laboratório de investigação, testagem e experimentação de técnicas pedagógicas, servir como centro inovador e catalisador do processo de inovação pedagógica, prestar serviços à comunidade relacionados a sua finalidade e servir como campo de estágios preferencialmente para os cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Maringá.

Observa-se que o CAP de Maringá, logo na sua criação, de acordo com as finalidades apresentadas, buscou abranger as três características possíveis para um Colégio de Aplicação.

Em 1975, com a promulgação do Decreto Estadual nº532/75 que aprova em caráter definitivo o Estatuto da Fundação Universidade Estadual de Maringá, o Centro Estadual de Aplicação Pedagógica de 1º grau- CEAP, passa a ser órgão suplementar da Universidade. (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1978, fl. 1275).

Em 1978, foi enviado à Universidade um anteprojeto do Regimento Escolar do CAP/UEM, para análise e aprovação, em resposta, a Universidade coloca algumas correções necessárias neste Regimento. No artigo 87 constava que o corpo docente do colégio seria constituído por professores contratados ou concursados pela Universidade, enquanto que no artigo 81 do Regimento anterior a esta nova proposta, o corpo docente poderia ser constituído por professores efetivos do Estado ou contratados pela Universidade (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1987).

Diante deste fato, abre-se uma dúvida em relação à responsabilidade de contratação de professores. A Universidade evidencia que:

[...] a adoção desta função por parte dos professores da Universidade exigiria delongados estudos por parte da Assembleia Jurídica para as implicações legais e por parte do Conselho Administrativo e Financeiro, porém não via impedimento à iniciativa destes estudos (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1978, fl. 349).

Desta forma, verifica-se que não se tinha nítido, por parte do colégio, quem deveria assumir a parte pedagógica, ou seja, seus professores, pois se no Regimento anterior ao de 1978 já constava a possibilidade do Estado ou Universidade assumir tal função, tal mudança na proposta do novo Regimento, constando apenas que o corpo docente do colégio seria mantido pela Universidade, isso mostra um desejo por parte do colégio de manter esse vínculo.

A mudança de denominação do colégio foi acompanhada pelo acirramento da disputa pela orientação didático-pedagógica da escola, inclusive na demissão de uma diretora, porém nos documentos não aparecem os motivos para tal demissão (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1978, fl.533).

Evidenciando-se um conflito, mais precisamente em 1979, com uma convocação de reunião para votação de nomes para direção do CAP, um grupo de professores solicitava a vinculação na Universidade nas decisões do CAP, e outro grupo argumentava de forma contrária, ou seja, favorável ao afastamento da escola em relação a Universidade, vinculando-se apenas ao Estado. Neste Relatório, é colocado que este conflito parece ter havido uma total omissão por parte da Universidade, vindo a caracterizar-se ainda o CAP como uma escola da rede estadual (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1993, fl. 534).

Assim, é possível observar que dentro do CAP de Maringá, dois grupos se dividiram por optarem por uma vinculação do colégio, o que sugere que professores e colégio não tinham ainda uma definição de pertença e que as alternâncias de nomes estão diretamente relacionadas à essa vinculação.

No quadro seguinte será apresentado o respectivo ano e as mudanças ocorridas na nomenclatura do CAP/UEM.

Quadro 5: Ano e alteração de nome que ocorreu no CAP/ UEM.

DATA	NOME DO COLÉGIO
1974	Centro Estadual de Aplicação Pedagógica de 1º grau (CEAP)
1978	Escola Oberon Floriano Dittert - 1º grau
1983	Escola Estadual Oberon Floriano Dittert - 1º grau
1995	Colégio Estadual Oberon Floriano Dittert- Ensino de 1º e 2º grau.
1996	Colégio Estadual Oberon Floriano Dittert- Ensino Fundamental e Médio
2004	Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá- Ensino Fundamental e Médio- CAP/UEM

Fonte: Fundação Universidade Estadual de Maringá (1993)

Por meio deste quadro, percebe-se que o CAP foi primeiramente estabelecido como Centro, em seguida Escola, para depois tornar-se Colégio, e que a palavra Estadual esteve presente na maioria das alterações, aparecendo apenas o nome da Universidade na última alteração ocorrida.

Como já mencionado anteriormente, estas alternâncias de nome estavam estreitamente ligadas a toda uma disputa de vinculação e adequação do colégio e para contar a história do CAP, faz-se necessário explicá-las.

Em 1978, com base na Resolução nº1083/78, o Centro Estadual de Aplicação Pedagógica de 1º Grau, passa a ser também denominado Escola Oberon Floriano Dittert – Ensino de 1º Grau (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1978, fl. 1275).

Neste mesmo ano, um grupo de trabalho foi designado pela Superintendência Acadêmica da Universidade Estadual de Maringá, com o objetivo de realizar a elaboração do Plano Global de Reestruturação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá, tendo como meta tornar a Escola um Laboratório Experimental e um eficiente Colégio de Aplicação (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1978).

Por meio da descrição do CAP apresentada neste Plano Gestor, foi colocado que este passava por momentos de grande desestruturação que interferiam diretamente na atitude de toda equipe pedagógica (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1978).

Neste sentido,

- não havia uma coordenação unificada, ocasionando ordem e contra-ordens que permitiam interpretações ambíguas dentro de todos os ângulos da educação ali desenvolvida.
- decisões individuais eram tomadas nem sempre adequadas ao bom andamento do processo ensino-aprendizagem.
- ao lado de professores despreparados para o exercício do magistério, uma atitude passiva da escola, levava ao agravamento dos limites de atuação de tais profissionais, com distorções sérias na aprendizagem do aluno (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1978, fl. 32).

Este Plano foi composto por seis pessoas, dentre elas: direção, vice-direção, coordenação pedagógica e professoras que exerciam função, no CAP/UEM.

Como sugestão aos problemas explicitados, o Plano Gestor solicitava um processo de mudança, por meio da disseminação de valores educacionais, treinamento para os professores, integração da comunidade escolar, unificação da equipe pedagógica e ainda estimular a representação estudantil dentro do

espírito democrático coerente à filosofia da escola (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1978).

Em 1981, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) emite o reconhecimento do curso de 1º Grau da Escola Oberon Floriano Dittert- Ensino de 1º Grau, do município de Maringá/PR (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1992).

Em maio de 1983, a denominação da Escola é alterada para Escola Estadual Oberon Floriano Dittert – Ensino de 1º Grau. Esta mudança chama atenção, uma vez que houve a preocupação para que a Escola não perdesse sua identidade de CAP, por meio de um convênio assinado em setembro de 1984, entre a Secretaria Estadual de Educação e a Universidade Estadual de Maringá, com as finalidades de efetivar a autonomia pedagógica da Escola como Centro de Aplicação Pedagógica e garantir à instituição um tratamento diferenciado das demais escolas da rede pública (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1992).

O Convênio justificava-se pela necessidade de normalizar a situação administrativa da escola, apresentando as atribuições e encargos tanto da Secretaria como da Universidade.

Em relação à Universidade:

- gerenciar administrativa e pedagogicamente a Escola, através do CAP [...]
- manter o CAP como núcleo experimental pedagógico e como instrumento a prática docente para os acadêmicos matriculados na Universidade
- desenvolver no CAP estudos e pesquisas voltadas a aferir a qualidade do ensino nele praticado, encaminhando sempre, cópia dos resultados à SEED.
- manter as instalações físicas destinadas ao funcionamento do CAP
- contratar e incluir em sua folha de pagamento, o pessoal técnico-administrativo necessário [...]
- promover treinamento aos professores [...] (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1992, fl. 441).

Ficando então para cargo da Secretaria:

- colocar à disposição da Universidade e com remuneração os professores necessários às atividades da Escola, bem como substituí-los [...];
- colaborar financeiramente com a Universidade, para o desenvolvimento de estudos, pesquisas e atividades especiais no CAP [...];
- repassar à Universidade, os recursos financeiros necessários à construção e equipamentos das instalações;
- fornecer produtos e materiais necessários à merenda escolar dos alunos [...] (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1992, fl. 441).

Neste Convênio, de 1983, percebe-se que a Secretaria de Educação assume toda a manutenção financeira da Escola, enquanto à Universidade fica toda a parte pedagógica a ser desenvolvida e pesquisada, porém com a restrição do repasse das informações relacionadas às pesquisas educacionais à SEED. Diante estas orientações, abrem-se duas possibilidades de interpretação, as quais pode-se entender que a Secretaria esperava receber da escola, pesquisas no campo pedagógico, ou seja, inovações pedagógicas que poderiam servir de posteriores orientações frente à Secretaria do Estado; ou por outro lado, entender que o Estado mesmo não assumindo a parte pedagógica deixa subentendido a necessidade do controle das diferentes ações pedagógicas que poderiam intervir na proposta educacional do Estado naquele momento FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1992).

Em 1984, no Ofício nº94/84, solicitado urgentemente por parte da diretora do colégio em relação ao Convênio, para o Assessor Jurídico da Universidade Estadual de Maringá, para maiores esclarecimentos sobre a quem competia a manutenção do CAP, leva a pensar que ainda pairavam um ano pós Convênio, dúvidas a respeito de sua manutenção. Como resposta a este ofício; o Pró-reitor informou que a entidade mantenedora do CAP era a Fundação Universidade Estadual de Maringá (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1992).

Em 1985 foi instituída uma comissão para estudar a reestruturação do Convênio (1983) para apresentação de um relatório, devido a não observância do Convênio, com objetivo de explicitar com mais objetividade as “confusões” em relação à gerência administrativa-pedagógica. Tais respostas a estas “confusões” foram justificadas devido aos encaminhamentos incorretos tanto da

parte da UEM quanto do Estado e do próprio CAP, o que refletia a ausência de uma política explícita a nível de Universidade e Estado, quanto a função, organização e funcionamento de uma escola de Aplicação (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1992).

No ofício nº128/85, é descrito que o clima de trabalho que se dava naquele momento era de intranquilidade, os professores solicitavam ao Pró-Reitor uma efetiva posição frente a não condição de trabalho no CAP. Por parte da Reitoria foi designada uma comissão para desenvolver um trabalho que teve como resultado uma minuta do Convênio (1983) redefinindo-o. Enviado a todos os Departamentos que mantêm cursos de licenciaturas, para que se posicionassem perante esta questão, foram desenvolvidas então, algumas atividades com objetivo de solicitar as reivindicações dos professores, tais como: elaboração de um cronograma de trabalho, discussão sobre o Convênio, distribuição de tarefas e ainda debate sobre a evolução histórica do CAP (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1992).

Em 1988, com o Decreto 2545/88 foi instituído o Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas de 1º grau na Rede Estadual de ensino, reunindo a 1ª e 2ª séries do 1º grau, iniciando o Ciclo Básico de Alfabetização no CAP neste mesmo ano. Com relação às mudanças de sua oferta de ensino, é importante destacar que após 1990 o colégio ofereceu a modalidade de ensino de Educação Infantil, com turmas de Pré III, sendo cessada a oferta dessa modalidade de ensino na década seguinte, devido ao processo de responsabilização municipal da educação Infantil⁶ (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1992)

No documento Subsídios para Elaboração de um Projeto Pedagógico nº002/92- PEN, na descrição da realidade do CAP naquele ano, é mencionado o empenho da UEM para organizar o ano letivo, descrevendo que o colégio já

⁶ A desvinculação das séries iniciais do CAP/UEM por parte do Estado, deu-se a partir da responsabilização municipal, que iniciou a partir de 1991 quando o governo estadual passou a incentivar a municipalização através de um Termo Cooperativo de Parceria Educacional com os municípios, por meio do qual o Estado transfere aos municípios a administração da pré-escola, do primeiro ciclo do ensino fundamental, primeira à quarta série, da educação especial e da primeira fase do ensino supletivo, que corresponde aos quatro primeiros anos do ensino fundamental. Em 1993, 81% dos municípios do Estado haviam aderido ao termo cooperativo. A partir de 1995 essa iniciativa ganhou a adesão dos grandes municípios, como Londrina e Maringá.(MARINGÁ, 2007).

possuía disponibilidade de professores, mesmo não contando com professores efetivos em todo o quadro, encontros semanais para estudos já eram organizados e o departamento de psicologia já desenvolvia um trabalho de acompanhamento dos alunos (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1992).

Tal documento aponta para uma possível estabilidade nas condições de trabalho do professor e apoio pedagógico do CAP com a participação mais atenta por parte da Universidade.

O ensino de 2º Grau foi implantado em 1994, por meio da Resolução nº 6422/94 de 27 de dezembro de 1994, com a habilitação de Auxiliar de Enfermagem. E em 1995 a Secretaria de Estado autorizava a implantação gradativa do Ensino Regular – Educação Geral – Preparação Universal, por meio da Resolução nº 3891/95 de 06 de outubro de 1995. O reconhecimento deste curso ocorreu em dezembro de 1999 e o de Auxiliar de Enfermagem em outubro de 1999, sendo este último cessado gradativamente a partir de 2001 (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2008).

Com a incorporação do ensino de segundo grau, em 1995 a Escola Estadual Oberon Floriano Dittert passa a denominar-se Colégio Estadual Oberon Floriano Dittert – Ensino de 1º e 2º graus. Em 1996, em função da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), o Colégio passa a chamar-se Colégio Estadual Oberon Floriano Dittert – Ensino Fundamental e Médio (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2004).

Em 28 de maio de 2004 novamente foi alterada a denominação do Colégio Estadual Oberon Floriano Dittert – Ensino Fundamental e Médio para Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá – Ensino Fundamental e Médio (CAP-UEM), por meio da Resolução nº 1962/04-SEED (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2004).

É possível entender que a busca de uma identidade neste colégio fazia-se presente, uma necessidade de auto afirmar-se como um Colégio de Aplicação em seu nome, é apenas um indício da necessidade de auto afirmar-se em relação a sua função, ou mesmo de fazer-se ser lembrado como tal, perante a sociedade.

Em 2007 com a Portaria nº 0414/2007, foi solicitada, por intermédio da Universidade, a instituição de um grupo de trabalho para assessorar o planejamento a execução do Projeto Pedagógico do CAP, com o objetivo de tornar gradativamente uma escola de tempo integral com atividades relacionadas à cultura, à informática, ao esporte e ao bem-estar social (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2008).

Na documentação analisada, observa-se um discurso que enfatiza o processo de municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental e as dificuldades que o CAP-UEM, desde 2009, estava encontrando para a oferta deste nível de ensino. Segundo o Projeto Político Pedagógico, em 2009, o Colégio teria contado com suas próprias estratégias para sua manutenção, este nível funcionou com professoras cedidas pela Secretaria de Educação Municipal de Maringá, contudo, em 2010, o CAP/UEM não pode contar com esta parceria⁷, ficando a seu cargo viabilizar os recursos humanos para a docência nestas turmas. A manutenção das turmas ocorreu por meio de serviço de monitoria, única forma possível de viabilização frente aos impedimentos legais. Contudo, para a regularização desta situação o CAP/UEM contou, novamente, com a Secretaria de Educação do Município que matriculou os alunos em uma de suas escolas, ao mesmo tempo em que sua equipe fez o acompanhamento e avaliação pedagógica destes alunos (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2010).

O CAP solicita então ao Estado, providências de caráter emergencial, no sentido de regularização da vida escolar de 64 (sessenta e quatro) alunos de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de 09 anos, matriculados e com frequência regular no ano de 2010 para que assim possam garantir e autorizar a abertura de matrículas para 2011 (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2010)

Esta situação foi cessada em 2011, por meio de negociação com o Secretário da Educação do Estado do Paraná, Senhor Flávio Arns. Sensibilizado com a situação do CAP/UEM, autorizou, por meio de convênio com a SEED, o suprimento do quadro de professores necessários ao

⁷ Segundo a Lei Orgânica do Município - LEI COMPLEMENTAR Nº. 239/98, a Prefeitura não pode ceder seus funcionários para trabalhar em nenhuma outra instituição que não faça parte da mesma, portanto os professores cedidos pela prefeitura para o CAP/UEM não poderiam mais assumir esta função (MARINGÁ, 1998).

funcionamento das turmas deste nível de ensino (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2011).

Frente à dificuldade na manutenção das séries iniciais, mencionadas acima, na introdução do PPP questiona-se, se na condição de autarquia e autonomia administrativa, as autoridades da UEM não poderiam encaminhar soluções a este problema e ainda assegurar a existência do Colégio para o ensino, pesquisa e extensão da UEM (PPP-CAP/UEM, 2011). Indicando que o CAP ainda solicitava maior participação nas decisões tomadas em relação a ele, por parte da Universidade.

Destaca-se que no PPP do CAP (2011), não foi apresentada nenhuma sugestão ou outra orientação de como a escola vem trabalhando para minimizar tais problemas, transferindo para as autoridades da UEM tal responsabilidade, deixando transparecer que entre estas duas instâncias administrativas, a do Colégio de Aplicação e a da Universidade, havia um grande distanciamento.

Neste sentido, cabe verificar como o CAP se insere dentro da Universidade e quais as condições reais de seu funcionamento. Será apresentado a seguir o quadro de recursos humanos que efetivamente atua no Colégio no ano de 2015:

Quadro 6 - Quadro de pessoal do CAP/UEM no ano de 2015.

Recursos Humanos	SEED	UEM
Professores do Ens. Fund. (1° ao 5° Ano)	22	
Professores do Ens. Fund. (6° ao 9° Ano)	39	
Professores do Ensino Médio	27	
Equipe de Direção	02	01
Encarregado de Projetos/Estágios UEM/CAP	01	02
Equipe Pedagógica	08	00
Funcionários de Apoio (Serviços Gerais)	11	06
Funcionários de Apoio (Tec. Administrativo.)	09	00
Técnicos em Assuntos Universitários	00	03
TOTAL DE FUNCIONÁRIOS	119	12

Fonte: Paraná (2015).

É possível observar que, em seu quadro, o CAP-UEM conta com funcionários ligados à Secretaria de Estado da Educação (SEED) e a UEM, embora todos sejam funcionários do Estado, eles estão vinculados a Secretarias diferentes e com planos de carreira diferentes, revelando uma situação híbrida. Os servidores ligados a UEM são a minoria, apenas 12 são da Universidade. Já os professores, todos que atuam em sala de aula, estão vinculados à SEED. A equipe administrativa e de gestão pedagógica, em maior número, estão vinculados também à SEED. Apenas o desenvolvimento de projetos de estágio conta com maior apoio de funcionários da UEM. O que chama a atenção é o fato da equipe pedagógica não ter ninguém vinculado à Universidade, apenas funcionários da SEED, transparecendo certa desvinculação por parte da Universidade com a parte pedagógica do CAP/UEM e maior participação do Estado nesta questão.

Retomando o posicionamento de Azanha (1987) sobre a meta primeira de um CAP, que é a elaboração de um plano de renovação pedagógica, no caso do CAP/UEM a Universidade não tem participação direta no planejamento pedagógico, uma vez que estas funções estão ocupadas exclusivamente por servidores vinculados à SEED, e seguem as instruções estaduais da Secretaria, que em nada se diferem dos demais colégios estaduais. Os acadêmicos bolsistas, vinculados à Universidade, são os que marcam maior presença dentro da instituição, porém eles estão lá cumprindo seu estágio, transparecendo assim que a maior função exercida é a de um Colégio de Aplicação.

Partindo da classificação de Azanha (1987) novamente, de quais características possui um colégio de aplicação, dentre as finalidades do CAP/UEM, estão expressas em seu PPP (2011), servir como laboratório de investigação, testagem e experimentação de técnicas pedagógicas; funcionar como centro inovador e catalisador do processo de inovação pedagógica e servir como campo de estágios preferencialmente para os cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Maringá (PPP CAP/UEM, 2011).

Assim, observa-se que o CAP/UEM tem como objetivo abranger os três aspectos apresentados, enquanto laboratório de investigação e experimentação abrangeria as escolas demonstrativas, como centro inovador pedagógico as escolas experimentais e servindo como campo de estágio aos

alunos da UEM abrangeria as escolas de aplicação. Entretanto, surge um questionamento: de que forma o CAP/UEM está realmente exercendo tais funções? Haja vista é possível perceber pouca presença de servidores técnicos e a inexistência de professores contratados pela a UEM, desta forma dificultando o Colégio de fazer um trabalho de inovação pedagógica e uma investigação contínua do processo educacional.

Como os encaminhamentos pedagógicos e fundamentação teórica são orientados somente pela SEED, Lima (2006) faz uma crítica ao modelo teórico-metodológico presente no PPP do CAP/UEM, pois afirma que o mesmo apresentaria como alternativa única a “pedagogia histórico-crítica”. Para ele, o projeto esboçaria uma “fundamentação teórica” citando frases sem a devida contextualização de Leontiev, Frigotto e Saviani.

Ainda para Lima (2006), embora o texto diga que “[...] a homogeneidade deve ser substituída pela heterogeneidade e que reconhece que as diferenças individuais [...] não podem ser eliminadas” (PPP CAP/UEM, 2006, p.17), o projeto se contradiz ao impor uma única perspectiva teórica para orientar o projeto pedagógico de uma escola que não parece estar agregada às diversas tendências teórico-metodológicas da Universidade. Para o autor, trata-se de uma fundamentação teórica rasa, mais ideológica e menos científica, ou seja, totalmente fora – ou na contramão – do contexto de uma Universidade que se quer multidisciplinar e interdisciplinar, isto é, que abriga e dialoga com as várias tendências teóricas e metodologias de ensino.

O restante do projeto pedagógico do CAP/2006 é meramente descritivo de suas condições físicas e de funcionamento, isto é, realiza um inventário do seu espaço.

Em relação ao modelo teórico e metodológico, o PPP/2011 do CAP continua mantendo a mesma linha teórica como via única, a teoria histórico-crítica, proposta pelo Estado. Neste sentido, volta-se o questionamento feito por Lima (2006) de como o Colégio poderia servir como laboratório de investigação, testagem e experimentação e ainda funcionar como centro inovador e catalisador do processo de inovação pedagógica se possui um único modelo teórico e metodológico?

Enquanto CAP, tendo como uma de suas finalidades o atendimento a estagiários dos cursos de licenciatura, há uma dinâmica de funcionamento de seu cotidiano que o difere de outras instituições educacionais da rede estadual.

De acordo com o Regulamento para o Desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado do CAP-UEM (2011/2012), cabe ao Colégio atender à demanda dos cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Maringá dentro de seus limites e capacidade, sem prejudicar o andamento de suas atividades. A inserção do estagiário faz-se a partir de toda uma organização planejada pelo colégio. Dentre os procedimentos exige-se que o orientador de estágio, professor da UEM, forneça ao CAP o número de estagiários que pretende encaminhar, a carga horária dedicada ao estágio e o plano de atividades. Em resposta, o orientador recebe do Colégio o número de turmas de cada série, professores das turmas, horários e contato da equipe pedagógica. Há uma reunião com a equipe do Colégio no início do processo e ao término dele, para esclarecimentos e também avaliação do CAP e do estagiário. Ao aluno de estágio obrigatório cabe acompanhar a aula do professor e participar dela quando solicitado, bem como participar das sessões de planejamento com os professores das disciplinas na hora atividade (PARANÁ, 2011c).

Contudo, além do estágio obrigatório dos cursos, outros projetos são desenvolvidos, por meio de alunos bolsistas que contribuem para um melhor desenvolvimento das atividades do Colégio. Este contava, em 2013, com 25 acadêmicos bolsistas dos diferentes cursos da UEM. De acordo com o projeto de Ensino Docência Compartilhada do CAP/UEM (2013) a função dos bolsistas é auxiliar os alunos em suas dificuldades, tanto em sala de aula com o professor, como no contraturno com o trabalho de monitoria.

Os estagiários bolsistas participam de um projeto intitulado Docência Compartilhada (2013), que tem dentre seus objetivos: possibilitar o professor da educação básica o auxílio de monitores em sua substituição em sala, oportunizando o professor regente a participar de formação continuada sem prejudicar o andamento de suas aulas.

Faz-se importante explicar, que as bolsas concedidas ao aluno universitário, PIBIC⁸ e PIBID⁹, não fazem relação com o projeto de estágio em questão, citado acima.

Portanto a Docência Compartilhada foi um projeto criado devido a um problema que o CAP/UEM vivenciava em relação à rotatividade de professores na Instituição, devido ao contrato de trabalho. A fragilidade do vínculo empregatício do professor atuante no colégio ocasionava problemas pedagógicos que interferiam no processo ensino dos professores e aprendizagem dos alunos. Na condição de Instituição pública e conveniada com a SEED, o CAP não tinha em seu quadro funcional número suficiente de professores fixados na instituição, portanto, o vínculo de trabalho da maioria dos professores do CAP não permitia um trabalho de formação continuada e, até mesmo, de estreitamento de laços entre os membros da comunidade que garantam uma educação de qualidade.

Assim, este estagiário possibilita ao professor da Educação Básica que trabalha no CAP/UEM contar com o auxílio destes monitores para otimizar o processo ensino-aprendizagem na sala e ainda possibilita também ao professor regente participar de ações de formação continuada, sem prejudicar o andamento de suas aulas (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, s/d).

Em consulta aos dados da Diretoria de Assuntos Comunitários, órgão responsável pela contratação dos alunos bolsistas para o CAP/UEM, verifica-se os registros dos contratos realizados de 1985 até 2015:

Quadro 7 - Relatório do número de contratações de estagiários, bolsa-trabalho, de 1985 a 2015, para o CAP-UEM.

Ano de contratação de estagiários, bolsa-trabalho para o CAP:	Número de estagiários contratados por ano:
1985	1
1990	0

⁸ O PIBID é um programa de bolsas de iniciação à docência aberto aos alunos de cursos presenciais que se coloquem como estagiários nas escolas públicas e se comprometam posteriormente ao magistério da rede pública, com objetivo de manter vínculo entre futuro professor e escola pública, por meio de uma articulação entre educação superior, escola pública e sistemas estaduais e municipais (CAPES, 2014).

⁹ Já o PIBIC apoia uma política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, para os estudantes de graduação integrados na pesquisa científica. A cota destas bolsas é concedida diretamente às Instituições e estas são responsáveis pela seleção de projetos propostos por orientadores interessados em participar do programa (CNPQ, 2015).

1995	2
2000	0
2005	0
2010	29
2015	26

Fonte: Relatório apresentado pela Diretoria de Assuntos Comunitários-UEM, Número de contratos de estagiários com bolsa-trabalho direcionados para o CAP/UEM – Maringá, 2015.

Observa-se que até 2005, muito pouco ou nenhum aluno bolsista havia no Colégio. Efetivamente, a contratação de alunos bolsistas para o CAP/UEM ocorreu entre 2006 e 2010, com um total de 29 alunos. Atualmente há 26 alunos, evidenciando uma pequena queda no número de contratações.

As monitorias ou chamadas oficinas de Português e Matemática, projeto específico do CAP, funcionam no período de contraturno e são ministradas por acadêmicos bolsistas da Universidade Estadual de Maringá. Todos os alunos do Colégio são convidados a participar das oficinas. Os estagiários se colocam à disposição dos alunos para tirarem dúvidas referentes aos conteúdos trabalhados pelo professor regente (PARANÁ, 2011).

Já as aulas das Salas de Apoio Contraturno Escolar são ministradas por professores contratados pela SEED, que seguem as orientações da mesma para seu funcionamento. Os alunos atendidos nestes espaços são matriculados e encaminhados pelos professores da turma regular, conforme resultado da avaliação dos conteúdos de Português e Matemática (PARANÁ, 2011).

O CAP/UEM possui em sua estrutura espaços físicos e recursos humanos para o funcionamento da Sala de Apoio de Língua Portuguesa e Matemática; Educação Especial, com Sala de Recursos – Área da Deficiência Intelectual e Distúrbios de Aprendizagem para alunos do primeiro e segundo ciclos do CBA- Currículo Básico de Alfabetização, Sala de Recursos – Altas Habilidades/Superdotação para alunos de todo o Ensino Fundamental, Professor de Apoio Comunicação Alternativa e Professor de Apoio – Transtornos Globais do Desenvolvimento (PPP, CAP/UEM, 2011).

Dentre estas atividades, a presente pesquisa se interessa pelas Salas de Apoio: Contraturno Escolar do CAP, de Língua Portuguesa e Matemática, que englobam o projeto com os professores da SEED. O contraturno escolar,

que de acordo com o Projeto Político Pedagógico do CAP-UEM (2011/2012), tem por finalidade o atendimento aos alunos, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com dificuldades na aquisição dos conteúdos de oralidade, leitura, escrita, bem como às formas espaciais e quantidades nas suas operações básicas e elementares. Os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem no Ensino Regular e por consequência, passíveis de reprova, geralmente são encaminhados para o acompanhamento pedagógico nesta sala (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2011a).

Apresentado o CAP/UEM, sua inserção e funcionamento, com objetivo de apresentar suas especificidades, na próxima seção será discutida a recuperação escolar no Brasil, as políticas de recuperação paranaense de 1970 a 2013, e as estratégias utilizadas pelo Estado frente a esta recuperação, apresentando o funcionamento das salas de Apoio: Recursos e Contraturno Escolar.

3. RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR E OS ESPAÇOS PARA SUA COMPENSAÇÃO

Ao longo desta seção será apresentado o percurso da recuperação escolar de 1970 a 2013 e orientações sobre a mesma, que aparece como estratégia de apoio ao combate do fracasso escolar. Alguns pontos serão destacados, dentre eles: a forma a qual a aprendizagem e não aprendizagem dos alunos era compreendida; as justificativas para a não aprendizagem e para o fracasso escolar.

Esta seção ainda debaterá as políticas de recuperação escolar paranaense que se apresentaram como estratégia de suporte à aprendizagem, as Salas de Apoio. Havendo então a necessidade de apresentar e diferenciar quais são os tipos de Salas de Apoio: Sala de Recursos e Contratrino Escolar, suas diretrizes e funcionamento.

3.1 A INSERÇÃO DA RECUPERAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

No Brasil, foram realizados estudos pelo MEC, como subsídio para Conferência Internacional de Educação, tais estudos mostraram que entre 1960 e 1970 ocorreu um índice considerável de matrículas, porém o *déficit* de atendimento escolar era da ordem de 6 milhões de crianças na faixa etária dos 07 aos 14 anos de idade, e a escola brasileira vinha se mostrando altamente seletiva, pois além de não atender a demanda, os que ingressavam, poucos permaneciam nela (QUAGLIATO, 2003).

De acordo com esta realidade, a partir de 1960, foi criado o CFE- Conselho Federal de Educação e com ele a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), que dispunha de legislações referentes a organização do ensino brasileiro e ao rendimento dos alunos (YACOVENCO, 2011).

Em relação ao rendimento escolar e a recuperação dos alunos, Vale (1976) relata que a LBDEN 4.024/61 ainda não se referia a nenhum

procedimento que buscasse combater a reprovação dos alunos, que era grande naquele momento.

Entretanto, o autor afirma que:

Seria necessário atingir a década de 1960 para que surgisse, de maneira incisiva, a figura da recuperação. Antes dessa data muitas Unidades Escolares do Ensino Básico realizavam atividades voltadas para a melhoria do rendimento escolar. Eram atividades sem cunho sistemático e de maneira genérica, o procedimento consistia em retirar o aluno da sala de aula e entregá-lo a um professor substituto “sem classe” que estivesse marcando pontos no estabelecimento (VALE, 1976, p. 20).

Assim, observa-se que a recuperação só foi colocada como orientação a partir de 1960, mais precisamente a partir de 1970, porém ela já acontecia anteriormente, sem uma maior sistematização do processo, a escola já havia inserido esta estratégia no combate ao fracasso escolar, entretanto quem realizava esta recuperação era outro professor substituto e não o professor regente.

Em relação às escolas brasileiras, buscou-se então uma reforma na Lei nº5.692/71, com o Parecer CFE nº853/71, ocorrendo uma modificação na estrutura do ensino. O antigo curso primário e o antigo ginásio foram unificados num único curso de 1º grau, com duração de 08 anos e o 2º grau tornou-se todo ele profissionalizante (QUAGLIATO, 2003).

Neste momento, ocorrem também modificações com objetivos de oferecer ao educando condições de aprendizagem, institucionalizando os estudos de recuperação, apresentando a lei, encontra-se o seguinte texto:

§ 1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como, desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva (BRASIL, 1971, p.129)

Assim, fica a cargo das escolas a responsabilidade de organização dos estudos de recuperação com aproveitamento insuficiente, permitindo ao aluno obter aprovação.

Segundo Vasconcelos (2009), sem muita clareza de como organizar esta recuperação, caberia às escolas a partir das orientações provenientes dos órgãos centrais, iniciar este processo.

Tais dúvidas em relação ao procedimento da recuperação é exemplificado por meio do Parecer CFE nº900/71, que presta esclarecimentos sobre a recuperação de estudos no período de transição entre a Lei 4.024/61 e 5.692/71, o Parecer do CFE nº 1.068/72 que também trata de esclarecimentos sobre a recuperação e ainda o Parecer do CFE nº 38/73 declara que lamentavelmente os estudos de recuperação não estavam sendo compreendidos na sua efetivação (YACOVENCO, 2011).

Assim, entende-se que a recuperação não estava sendo entendida da forma proposta pelas orientações disponíveis.

Exemplo de orientações federais que se estabeleciam, é possível encontrar o Parecer do Conselho Federal de Educação nº1.068/72, que apresenta orientações sobre a recuperação escolar:

Entende-se por estudos de recuperação aqueles que um estabelecimento oferece como forma de acompanhamento à alunos de aproveitamento insatisfatório. Estas atividades de recuperação deverão realizar-se entre os períodos letivos, hipótese em que podem ocorrer atividades de recuperação concomitantes ao progresso do ensino-aprendizagem que se desenvolve em classe [...] (BRASIL, 1983, s/p).

Observa-se que a lei prescreve a possibilidade de recuperação paralela durante o ano letivo e não somente ao seu término, o que também não proíbe a prática da recuperação final, porém maiores orientações de como aplica-la não são apresentadas.

Tal dificuldade na aplicação da recuperação levou à necessidade de órgãos competentes fixarem requisitos indispensáveis, criando então por meio do Parecer CFE nº2.194/73 orientações sobre a recuperação.

Não é tarefa das mais simples 'fixar requisitos' nacionais para a recuperação sem violentar um dos princípios básicos da lei no plano microeducacional — o da responsabilidade de escolas e

professores na condução do processo didático. Como este por natureza, é insuscetível de subordinar-se a regras muito específicas traçadas a priori, as normas tendem sempre a reeditar as instruções metodológicas de um passado não muito remoto, raramente cumpridas em sua forma e compreendidas em seu espírito (BRASIL, 1978, s/p).

O Parecer CFE nº2.194/73 também não ofereceu maiores orientações além das que já estavam sendo apresentadas desde a regulamentação da recuperação. Aliás, retificou que à medida que se fixam requisitos para ela, corre-se o risco de ferir a autonomia da escola e da prática do professor. Desta forma ficava a critério da escola organizar a recuperação, apenas em 1978, seria criado um documento que discutisse sobre a recuperação de forma mais detalhada.

O Conselho Federal de Educação publica, então, o Parecer do CFE nº 2.164/78, que analisa, a recuperação de estudos prevista pela Lei 5.692/71. Este documento apresenta a recuperação paralela como procedimento recomendável em todo o processo de ensino, e não apenas em determinados momentos. O Parecer faz ponderações sobre o papel do professor e sua (falta de) formação para a condução dos estudos de recuperação, faz também uma abordagem sobre a sistemática da avaliação, incluindo seus pressupostos e objetivos. Os estudos de recuperação são colocados como mecanismo para uma possível aprovação de alunos que apresentem aproveitamento insuficiente, como um elemento indispensável para corrigir desvios constatados na avaliação (YACOVENCO, 2011).

Este processo de recuperação aparece sob duas formas: a recuperação paralela, sendo aquela que ocorre no dia a dia da sala de aula, procurando atender aos alunos na sua individualidade; e a recuperação no final do processo ou inter períodos, essa a mais utilizada pelos estabelecimentos de ensino, porém, de acordo com o documento, a menos produtiva (VASCONCELOS, 2009).

A recuperação neste momento coloca-se como estratégia indispensável para a correção dos desvios verificados nas avaliações, ou seja, a avaliação é apresentada como um diagnóstico e norteadora da prática pedagógica do professor, que deve a partir dela corrigir as dificuldades de aprendizagem por meio da recuperação.

Observa-se que a partir do Parecer do CFE nº 2.164/78, o professor é colocado como responsável pela não condução adequada do processo de recuperação justificando tal fato pela falta de formação, por isso são discutidos neste documento conceitos como aprendizagem e avaliação, por fazerem parte do processo de recuperação.

Em 1980, a recuperação como combate ao fracasso escolar, se deu pela ideia de ciclos, com objetivo de regularizar o fluxo de alunos eliminando a repetência. Esperava-se por meio desta estratégia que o aluno teria mais tempo para superar suas dificuldades e respeitando o seu tempo, sua individualidade (YACOVENCO, 2011).

A partir de 1990, a recuperação acontece em horário contrário as aulas regulares, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o inciso V do artigo 24, orienta sobre a verificação do rendimento escolar e sobre a recuperação da Educação Básica. De acordo com a lei:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996, p.12).

Constata-se que a recuperação é a estratégia utilizada para assegurar a aprendizagem dos alunos com baixo rendimento, valorizando os aspectos qualitativos. Esta se coloca novamente como obrigatória, podendo acontecer de forma paralela ao ano letivo.

Com a promulgação da LDBEN 9394/96, o Parecer CNE 05/97 apresenta maiores esclarecimentos sobre a recuperação, dando preferência na recuperação paralela para melhor acompanhamento do processo, ficando a recuperação final apenas para aqueles alunos que não conseguiam ser recuperados no decorrer do período letivo. Outro fator abordado é a frequência, esta não deveria mais ser levada como parte do processo de aprendizagem,

desvinculando a assiduidade como um dos fatores de avaliação do aluno (YACOVENCO, 2011).

Ainda buscando aporte nas diretrizes nacionais sobre a avaliação e recuperação da educação básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram analisados. Logo no início do texto é possível ler:

Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p. 13).

Ainda nos PCN são abordadas mais questões acerca da repetência e evasão escolar por meio de gráficos, os resultados das taxas de promoção, evasão e repetência no período de 1981-1992. Estes resultados embora apresentassem uma melhoria, estariam muito longe do aceitável, de acordo com este documento. Como justificativa às altas taxas de evasão e repetência são destacados aqui, os fatores socioeconômicos. Longe do esperado, as taxas de promoção e repetência na primeira série seriam de 51% promovidos enquanto 44% são reprovados (BRASIL, 1997).

De acordo com os PCN as taxas de repetência evidenciam:

[...] a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando principalmente os alunos de níveis de renda mais baixo. O “repesamento” no sistema causado pelo número excessivo de reprovações nas séries iniciais contribui de forma significativa para o aumento dos gastos públicos, ainda acrescidos pela subutilização dos recursos humanos e materiais nas séries finais devido ao número reduzido de

alunos (BRASIL, 1997, p.22).

A evasão escolar apresentada como um problema sócio econômico remete ao pensamento da teoria da Carência Cultural apresentada nos anos 70, tendo como justificativa dos problemas educacionais, o aluno sem condições econômicas e com suas carências culturais. Esta teoria será apresentada no próximo subitem 3.2, de forma mais detalhada e explicativa.

Nos PCN outra problemática é apresentada: a baixa qualidade do ensino e a incapacidade da escola e dos sistemas educacionais de garantirem a permanência dos alunos. Assim, o foco continua sendo a carência, ora do aluno, ora do professor sem formação, ora da escola, como justificativa da evasão ou repetência escolar (BRASIL, 1997).

Nos PCN a avaliação é compreendida como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino, como conjunto de ações cujo objetivo seria o ajuste e a intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma. A preocupação com quem não alcança a aprendizagem esperada está presente na LDBEN/1996 ao normatizar a obrigatoriedade de estudos de recuperação (BRASIL, 1997).

Neste sentido, o interesse desta pesquisa é observar como o CAP/UEM implementou esta exigência legal. E, mais do que isso, como o colégio pensou no seu próprio fazer e propôs encaminhamentos para a problemática da não aprendizagem escolar. Respostas para estes questionamentos serão abordadas na seção 4 onde ex-diretores por meio de entrevistas apresentarão indícios do percurso de implementação e execução das orientações sobre a avaliação da aprendizagem e recuperação escolar.

O tema é bastante amplo e possibilita diferentes recortes. Neste sentido, o olhar que se pretende construir neste trabalho é em torno de uma das estratégias criadas para a recuperação dos alunos, as chamadas Salas de Apoio: Contraturno Escolar dentro do CAP/UEM.

A recuperação escolar se apresentou como estratégia de combate ao fracasso escolar, e para entender e justificar os motivos deste fracasso, teorias se colocaram presentes buscando analisar o porquê as crianças não aprendiam da forma esperada pela escola.

3.2. FRACASSO ESCOLAR X APRENDIZAGEM

Na proposta de recuperar os alunos que não alcançavam os níveis esperados de aprendizagem, estudos buscavam maior entendimento dos motivos que levavam estes alunos ao fracasso escolar, ou seja, a reprovação. Pode-se dizer que as explicações sobre o não desempenho escolar se modificaram com o passar do tempo, diferentes posicionamentos foram se apresentando em determinados momentos, ora responsabilizando o aluno, a condição social em que ele estava inserido, ora a escola, pelo fracasso escolar.

Em 1970, a explicação sobre o fracasso escolar tinha uma estreita relação com a situação social e cultural dos alunos. Compreendia-se que as crianças de família de baixo nível social-econômico e de ambientes culturalmente pobres, ingressavam à escola desprovidas de habilidades necessárias para o aprendizado, apresentando um *déficit* de 02 anos de atraso em relação às demais. Esta teoria era chamada: Teoria da Carência Cultural (PATTO, 2000).

Esta teoria, de acordo com a mesma autora, foi produzida nos anos 1960-1970 do século XX nos Estados Unidos buscando explicar o problema das desigualdades sociais e suas implicações para a escolarização. Para esta teoria, a pobreza seria a responsável pelas mazelas da escola e a cultura popular era considerada pobre de estímulos. Portanto, essa inadequação do ambiente familiar, fazia com que o aluno adquirisse deficiências (PATTO, 2000).

Esta teoria, neste sentido, descrevia o ambiente sempre como: precário, superpopuloso e desorganizado. Também a inadequação dos pais como modelo adulto e até mesmo a linguagem era considerada ineficiente em relação aos padrões vigentes da cultura dominante.

A partir da Teoria da Carência Cultural, começou a surgir no Brasil na década de 70, os programas de educação compensatória, com objetivo de suprir esta carência cultural não oferecida pelo ambiente familiar no desenvolvimento da criança, essa carência era entendida como um atraso intelectual, muitas vezes por conta de uma distorção emocional provocada por

ambientes carentes de estímulos (KRAMER, 1982).

Os objetivos deste programa eram: estimular a criança a perceber o mundo a sua volta, podendo assim aumentar seu repertório, observar diferentes aspectos de seu ambiente, estimular o raciocínio e a criatividade e ainda maior capacidade de concentração e atenção (PATTO, 2000).

Verifica-se que esta abordagem se sobrepõe ao determinismo biológico, que segundo Kramer (1982) atribuía para o não rendimento escolar os defeitos genéticos, portanto as aptidões inatas não são levadas em consideração e sim o ambiente em que a criança está inserida.

O posicionamento de Patto (1997, p. 70) se coloca antagônico a estas justificativas do fracasso escolar, segue o posicionamento da autora frente aos programas de educação compensatória:

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar.

Verifica-se uma crítica em relação à justificativa do fracasso escolar estar baseado na diferença cultural dos alunos, reforçando que há uma crença na ausência do saber dos alunos provenientes das camadas mais empobrecidas.

O fracasso da escola pública, segundo Patto (2000), é de má qualidade e é o resultado inevitável de um sistema educacional que reproduz condições de produção dominante na sociedade, com suas relações hierárquicas de poder. E ainda por fim, a autora conclui que o fracasso da escola acaba naturalizando o discurso científico que busca justificar a ineficácia da prática pedagógica atribuindo a responsabilidade de fracasso escolar às famílias pobres.

Não se pode tomar apenas a situação socioeconômica do aluno como análise em relação ao fracasso escolar, pois são percebidas situações de crianças que se saem bem em seus estudos independentemente da condição social ou econômica em que ela se encontra, ou seja, não há uma regra que coloque a criança pobre em condições de inferioridade na aprendizagem, caso

contrário tais crianças seriam vítimas de um fatalismo de caráter social.

Charlot (2000) buscou sistematizar os motivos, os quais, levaram alunos ao fracasso escolar. Segundo o autor, a expressão “fracasso escolar” está diretamente relacionada com a prática escolar, o vivido no dia a dia, e ainda afirma que este termo está sendo utilizado para explicar o que está acontecendo nas escolas, como também para sinalizar questões políticas, econômicas e profissionais, transformando o termo fracasso escolar em um atrativo ideológico para explicar a má qualidade no ensino.

Para Charlot (2000), o fracasso escolar não existe, o que existe são situações ou trajetórias escolares que acabam mal. Cabendo aqui uma análise da realidade escolar daquele aluno em questão. Ele apresenta duas formas de descrever o fracasso escolar utilizada pelo senso comum: a primeira seria a análise do fracasso estudada por meio de estatísticas e resultados obtidos; a outra baseada nas experiências, na história, nas condutas e discursos, vista do interior da escola por uma visão ideológica docente.

Nesta questão estatística o autor traz uma crítica em relação às sociologias da reprodução, dos anos de 1960-1970, onde autores utilizavam as estatísticas entre a posição social dos pais e a posição escolar dos filhos, sendo então desta forma o fracasso escolar analisado numa perspectiva de reproduções das diferenças, origem e situação econômica da família (CHARLOT, 2000).

Charlot (2000) também faz uma crítica, assim como Patto (2000), a respeito da análise do fracasso escolar sob a perspectiva da posição social e econômica familiar, como o único fator determinante.

Lahire (1997) também traz apontamentos críticos em relação à esta forma de análise, ele procurou em sua pesquisa verificar as variações do aproveitamento escolar das crianças nas séries iniciais, fazendo relações com a estrutura familiar e a escola. Para este autor a criança não reproduz o comportamento de sua família, mas se apoia nas ações dos adultos com os quais convive.

As relações familiares, independente das condições econômicas ou culturais, não estão diretamente ligadas ao sucesso escolar, este autor cita como exemplo, pais que possuem o hábito de ler livros, não significa necessariamente que a criança também terá como hábito esta prática, pois tal

fato pode se manifestar de diferentes formas, os pais podem ler para seus filhos e estimular o prazer da leitura, podem apenas entregar os livros nas mãos da criança como objeto para manuseio e distração, como também podem proibir que a criança tenha contato com seus livros para não danificá-los (LAHIRE, 1997).

Portanto, esta questão não se limita a ter livros em casa e sim se a experiência vivida é positiva ou negativa. Assim ele define que as mesmas situações econômicas apresentadas podem ser tratadas de diferentes formas, de acordo com cada família (LAHIRE, 1997).

Para Charlot (2000), com os diferentes tipos de família e suas variáveis, os fatores sociais e econômicos não podem ser considerados determinantes. Desta forma nega-se a singularidade e história de cada indivíduo e ainda quando se pensa em uma deficiência sociocultural, o que mais se sobressai é uma interpretação teórica buscando interpretar o que ocorre em sala de aula.

Para se estudar o sujeito, ser humano aberto a um mundo, um ser social e singular, é preciso analisar esse sujeito confrontando com a necessidade de aprender e com a presença de “saber” no mundo, pois uma sociologia sem sujeito não é capaz de explicar a complexidade do fracasso escolar. Da mesma forma ao analisar o fracasso escolar fazendo alusões a níveis insatisfatórios alcançados pelos alunos simplificam-se as análises e reduz a amplitude de elementos que devem acompanhar as discussões para este fim (CHARLOT, 2000).

À medida que se estabelece uma relação do Fracasso Escolar com o aluno que não adquiriu o que era esperado pela escola, não se leva em consideração a importância que aquele conhecimento se estabeleceu com o próprio aluno, ou seja, sua vontade de aprender (CHARLOT, 2000).

Para que ocorra o desejo de aprender, ou seja, a apropriação do conhecimento, o papel do professor é fundamental nesta mediação entre: as relações sociais, a linguagem e o tempo. Portanto as relações que se estabelecem estão diretamente ligadas consigo próprio, com o outro e com o mundo o qual ele faz parte (CHARLOT, 2000).

Sendo assim, para este autor, o saber é uma relação de sistemas simbólicos na dinâmica da vida humana e sua interação com o mundo, o fracasso escolar deve ser analisado levando em consideração o sujeito e sua

relação com o meio, atuando e construindo sua história no mundo (CHARLOT, 2000).

Entender de que forma a escola passou a buscar as justificativas do fracasso escolar e como esta procurava intermediar as relações do saber, também está estreitamente relacionada com o momento político em questão, pois as políticas educacionais, e por consequência os objetivos educacionais intrínsecos, se colocam de acordo com a forma de governo, e não relacioná-lo parte integrante do processo escolar nesta análise, seria desconectar parte da percepção histórica do processo, por isso coloca-se pertinente também esta abordagem.

No final da década de 1970, o país buscava uma redemocratização, após o fim do Regime Militar, dentre as mudanças políticas e econômicas, a educação também passava por uma avaliação, as políticas educacionais colocaram a educação no centro das preocupações políticas, promovendo-a como mecanismo propulsor para o exercício da cidadania (MORAES, 2003).

As discussões em torno da educação, nas décadas de 1980 e 1990 apresentaram duas questões principais: “[...] a democratização do ensino e a reorganização da escola, segundo as novas exigências econômicas e tecnológicas de produção” (MORAES, 2003, p. 22).

Esta reorganização da escola, estava relacionada à solicitação por parte dos professores e entidades, de uma política educacional que contemplasse: verbas públicas para o ensino público, diretrizes educacionais, valorização do professor e uma escola para todos, pública, universal, gratuita, democrática e de qualidade.

Segundo Chini (2003), neste momento buscou-se transformar a escola num espaço voltado ao assistencialismo social, procurando dessa forma fazer justiça aos pobres. As propostas pedagógicas buscavam a cidadania, como direito político individual e assim os conteúdos acadêmicos iam tornando-se secundários.

Da necessidade se suprir esta deficiência surge, segundo Kramer (1982), a educação compensatória que deveria ocorrer na escolarização formal, mas sobretudo no período imediatamente anterior ao ingresso no sistema regular, ou seja, na pré-escola. Tornando-se uma solução para os problemas do chamado, hoje, Ensino Fundamental I (primeiro ao quinto ano do Ensino

Fundamental), defendendo a educação pré-escolar uma verdadeira função terapêutica para as carências culturais das crianças provenientes de classes sociais dominadas. Era objetivo da educação compensatória corrigir as supostas defasagens que provocariam o fracasso escolar nas crianças.

Em resposta às solicitações de uma reorganização por parte da escola, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, trouxe o Artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art, 205).

Este documento não contemplou todos os pontos solicitados, porém a partir desta Constituição, as entidades representativas e os educadores mobilizaram-se para uma possível reformulação da LDBEN, com o intuito de favorecer o avanço democrático da sociedade e da escola.

Na década de 90, no breve governo do presidente Fernando Collor de Mello, observa-se a implementação das políticas de privatização do setor público, que também se refletiu nas políticas educacionais. Os governos, organismos internacionais e empresários já solicitavam às escolas não apenas a garantia de atendimento ao aluno, mas a viabilização de uma educação de qualidade para todos, por meio da autonomia e garantia da cidadania (CHINI, 2003).

Neste momento, o Banco Mundial financia seis projetos para o Ensino Fundamental I, buscando a necessidade de se investir na Educação, tais projetos relacionavam-se com: assistência técnica, capacitação dos professores, gestão escolar, fornecimento de materiais didáticos, proposta pedagógica etc. Assim, firmava-se uma educação compensatória que objetivava reduzir o analfabetismo e a pobreza. Em contrapartida o que se solicitava por parte do governo federal, subjugado ao financiamento internacional, era a centralização de uma proposta pedagógica, da formação docente e do sistema de avaliação. Assim, foram criadas medidas tais como: currículo nacional com conteúdos básicos, como os PCN e o livro didático; a necessidade de desenvolver sistemas nacionais de avaliação, como o Provão, ENEN e SAEB; e a necessidade de desenvolver estratégias de formação

docente centralizadas nacionalmente, de acordo com o plano curricular (CHINI, 2003).

Segundo Chini (2003), frente a essa política de centralização o governo federal repassa responsabilidades para o governo estadual e municipal, diminuindo o repasse dos fundos, o que vem a refletir nas organizações associativas dos trabalhadores da educação, a flexibilização nas formas de contratação e retribuição salarial docente.

Partindo desta centralização, o currículo deveria ser padronizado nas escolas, ou seja, a escolha dos conteúdos trabalhados partiria dos interesses sociais dos grupos dominantes.

Neste momento, as avaliações seguem como controle da qualidade de ensino e agora a escola passa a ser responsável pelo rendimento dos alunos, sob outra ótica, não mais responsabilizando a condição social familiar do aluno, ela passa a responder pela aprendizagem do aluno. O governo então passa a planejar estratégias educacionais para uma melhoria na educação, bem como onde fazer seus investimentos, a partir destes resultados avaliativos gerais, apresentados pela escola (CHINI, 2003).

Observa-se que a forma de análise das necessidades de investimento na educação tem como referenciais norteadores os resultados do IDEB, ENEN, SAEB etc., diante do que já foi exposto nesta pesquisa e retomando o posicionamento de Charlot (2000) em relação a estas análises, observa-se que tal procedimento não possibilita uma avaliação mais profunda sobre as reais necessidades educacionais, pois as médias gerais camuflam as especificidades que se dá na relação entre os sujeitos.

No ano de 1992, após “*impeachment*” do Presidente Collor, no governo de Itamar Franco (1992-1994) houve um predomínio de uma política de estabilização financeira, definindo novos programas de empréstimos para estabilizar a economia brasileira, tendo o Banco Mundial e as elites nacionais, posse de bens culturais e educacionais pela classe desfavorecida (CHINI, 2003).

Com seu sucessor, Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a educação e a capacitação profissional impulsionam o crescimento econômico, reforçando a necessidade de universalização da escolarização básica (1º grau completo, hoje chamado de Ensino Fundamental I e II) (CHINI, 2003).

Buscou-se então a partir de debates organizados pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, uma reforma na proposta curricular elaborada por estudiosos da educação brasileira e representantes dos países que haviam realizado reformas curriculares recentemente (CHINI, 2003).

O resultado desta nova proposta foi apresentado pelo Ministério da Educação e do Desporto, na versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - para o Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries, nomenclaturas na ocasião). Este documento sofreu influências internacionais porque tomou como base as metas discutidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, priorizando o exercício da cidadania e a construção de uma sociedade democrática, tendo a UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial como participantes (BRASIL, 1997).

Para Vieira (1992), a noção de democracia aqui abordada se vincula a igualdade de oportunidades de acordo com a capacidade de cada um, garantindo o direito de competir e não à igualdade real na sociedade. Reconhecer a igualdade de oportunidades, de acordo com o autor, significa admitir como certo o direito de todas as pessoas participarem da competição, visando retirar dela o maior benefício possível.

Dentro deste contexto nacional, as políticas educacionais estaduais também estavam recebendo os reflexos desta transformação, então, neste momento será possível analisar de que forma o estado do Paraná articulou todo esse processo de democratização.

3.3 AS POLÍTICAS PARA A RECUPERAÇÃO ESCOLAR NO ESTADO DO PARANÁ NO PERÍODO DE 1980 A 2013

O estado do Paraná também buscava em consonância com as diretrizes nacionais, uma reorganização da Escola Pública Paranaense.

Segundo Rodrigues (2012), a SEED foi escolhida por parte do Estado para ser a mediadora, por meio da comunicação entre o Estado e a escola, visando uma construção de um comportamento democrático. Tendo como

meta a formação do cidadão político e esclarecido contribuindo em benefício da nação.

Na década de 80, a escola aberta e democrática, baseou-se na retomada do ensino público gratuito, com melhores condições de trabalho aos docentes e incentivo da participação popular na escola, nesse período:

Concretizaram-se alguns avanços como a implantação dos Núcleos Regionais de Educação, caracterizados pela descentralização administrativa; foram redefinidos os critérios de nomeação para o Conselho Estadual, eliminadas as taxas escolares e realizadas as eleições para diretores (PITON, 2004, p. 73).

Em relação ao surgimento do Conselho Estadual, Rodrigues (2012), apresenta que era reivindicado por parte das Secretarias Estaduais maior autonomia na definição de parâmetros políticos educacionais como também seu cumprimento, tanto que criou-se um Conselho de Secretários de Educação que atuaria como órgão mediador das reivindicações regionais, com finalidade de assessoramento e consultoria ao MEC.

Neste momento, a escola não poderia mais contribuir com a exclusão social negando o direito ao aluno de uma participação política, por considerar os ignorantes (RODRIGUES, 2012).

Desta forma, medidas expressivas foram tomadas, tais como: alteração do regimento escolar retirando elementos autoritários herdados do regime militar, uma formação diferenciada aos professores, a utilização das eleições para a escolha dos diretores, testes seletivos e concursos na contratação de professores (BACZINSKI, 2007).

A partir destas medidas, eixos centrais foram elaborados: o Currículo Básico de Alfabetização; implantação do Ciclo Básico de Alfabetização¹⁰;

¹⁰ “No Ciclo Básico, a alfabetização é o processo de apropriação da língua escrita, o qual deve ser compreendido além do simples domínio do sistema gráfico. [...] Ao propor um novo encaminhamento teórico-metodológico, para a aquisição da linguagem escrita, fez-se necessária a reorganização dos demais conteúdos curriculares das outras séries desse grau de ensino. Dessa forma, o Departamento de Ensino de 1º Grau desencadeou, em conjunto com as equipes de ensino dos Núcleos Regionais, vários encontros e cursos, visando o processo de análise e reestruturação dos conteúdos das áreas de conhecimento. O resultado desses encontros e discussões foi sistematizado em versão preliminar, publicada em novembro de 1989, a qual, na semana pedagógica de fevereiro de 1990, foi rediscutida pelo conjunto dos professores da rede estadual de ensino. As sugestões enviadas

correções de idade-série; também foram redefinidos conteúdos básicos para o ensino denominado de 1º e 2º Graus, ampliação do acesso ao 2º Grau; mudanças no ensino rural e na educação infantil, além de apoio a educação especial e ao ensino supletivo (PITON, 2004).

Em 1990, foi publicada uma nova proposta curricular, O “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná”, que representou a continuidade da “reorganização da escola pública paranaense”, iniciada com a implantação do Ciclo Básico (PARANÁ, 1990).

O currículo Básico da Rede Estadual de cunho marxista e construtivista tornou-se obrigatório para as escolas da rede por meio do parecer CEE Nº 242 de 04/10/91. Segundo Chini (2003) o currículo se estruturava da seguinte forma: pressupostos teóricos, encaminhamento metodológico, conteúdos, avaliação e, ao final de cada área do conhecimento, as notas bibliográficas e a bibliografia, com o objetivo de traduzir o compromisso coletivo dos profissionais da educação pública do Paraná.

Neste material, para cada disciplina curricular há um tópico intitulado Avaliação, que será tomado para análise com o objetivo de entender a visão do estado em relação à avaliação e como esta era aplicada.

A avaliação é uma atividade ampla e complexa. É importante que, ao exercê-la, o professor tenha sempre em vista mais do que um instrumento de dar nota: o domínio gradativo das atividades verbais por parte dos seus alunos (PARANÁ, 1990, p. 53).

Em relação à avaliação percebe-se uma preocupação na orientação ao professor, no sentido de não se ater apenas à nota ao avaliar seus alunos. Contudo, não aparece nenhuma orientação sobre o que fazer após esta avaliação, quais orientações seguir quando os alunos não conseguirem atingir a aprendizagem esperada. O que não se difere muito das orientações nacionais já apresentadas aqui anteriormente. Também não estão exemplificadas as duas possibilidades de recuperações, o que se percebe que a questão da aplicação da recuperação paralela ou final, já não se colocava mais como preocupação maior e sim a forma de como esse professor avaliava,

subsidiaram a equipe de ensino do DEPG para a sistematização, em redação final, da proposta curricular oficial, de Pré a 8ª série para o Estado do Paraná” (PARANÁ, 1990, p. 13).

não se atendo superficialmente ao resultado da nota.

É interessante destacar que no ano de 1992/1993, os Termos Cooperativos de Parceria Educacional (parceria entre a SEED e o Município parceiro) consolidou de forma definitiva o processo de municipalização no Paraná. Os Termos de Parceria Educacional 1992/1993, mantém a mesma emenda, que busca efetivar procedimentos a serem adotados no processo de municipalização para assegurar a continuidade da implantação nas escolas municipalizadas do 'Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (CHINI, 2003).

A partir de 1995, uma nova concepção de Gestão Escolar é implementada nas escolas da rede pública do Estado, baseada nas inferências internacionais impostas nacionalmente, outra forma de gestão é apresentada, baseada nos moldes empresariais que tinha como objetivo diminuir os custos e atingir melhores resultados, a escola passa por um momento de competitividade e modernização (PARAHYBA, 2010).

Tal influência internacional aqui citada pode ser exemplificada por meio do Programa Qualidade de Ensino Público do Paraná - PQE, aprovado em 1994, que era financiado pelo Banco Mundial e que tinha como objetivo a construção da centralidade da Educação Básica (PARAHYBA, 2010).

De 2004 a 2011, a Educação Estadual passava por um processo de reformulação das Diretrizes Curriculares Estaduais, reformuladas em um processo coletivo e democrático, tendo a participação da comunidade escolar, contrapondo-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais e defendendo a formação de professores na perspectiva do sujeito epistêmico, entendido como aquele que produz seu próprio conhecimento. O professor passa a ser entendido como aquele que ensina e aprende, que busca aprimorar-se em relação aos saberes científicos, que serão sistematizados e transmitidos aos alunos em forma de saber escolar (BACZINSK, 2007).

Esta participação da comunidade escolar aconteceu por meio de muitos encontros, semanas pedagógicas, debates e estudos todos organizados pela SEED.

As orientações da SEED agora procuram desvincular a escola pública como colaboradora do mercado de trabalho, neste sentido, os conteúdos eram planejados intencionalmente e vinculados às questões sociais, históricas e

culturais. Os conhecimentos científicos eram compreendidos como o caminho de acesso ao conhecimento (CHINI, 2003).

Novamente toma-se as orientações sobre a avaliação, agora abordadas nas Diretrizes Curriculares Estaduais de 2008, para se observar se há alguma alteração em relação às orientações já apresentadas no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná:

Um dos primeiros aspectos que precisa ser garantido é a não exclusão, isto é, a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem, de todos os alunos, de modo que permeie o conjunto das ações pedagógicas e não seja um elemento externo a esse processo. [...] a avaliação deve estar vinculada ao projeto político-pedagógico da escola, de acordo com os objetivos e metodologia adotada pelo corpo docente (PARANÁ, 2008, p. 77).

A avaliação agora é entendida como instrumento a favor da aprendizagem, e não como um mecanismo de exclusão, porém de que maneira ela acontece na prática fica a critério de cada escola e esta deve estar explicitada no projeto político-pedagógico.

No decorrer das apresentações dos documentos que expõem as orientações sobre a avaliação, percebe-se que estas se colocam apenas para a avaliação e recuperação do aluno, não apresentando outra possibilidade de orientação para aquele aluno que não obteve êxito após a recuperação, ou seja, que não conseguiu cumprir as metas colocadas pela escola, a não ser a reprovação.

Em relação às orientações apresentadas no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, este já colocava que a avaliação deveria ser um mecanismo para além da nota, porém não se prolongava em maiores orientações e nas Diretrizes, uma complementação desta orientação aparece respondendo qual seria o papel da avaliação para além desta nota, que seria a avaliação vinculada na prática do professor com objetivo de contribuir na aprendizagem e não apenas a verificação do não cumprimento do esperado, demonstrado por meio da nota.

Uma orientação mais precisa em relação à recuperação escolar no estado do Paraná, é encontrada na Deliberação nº 007/99¹¹ elaborada pelo Conselho Estadual de Educação, este documento estabelece as normas gerais para avaliação do aproveitamento escolar e a promoção dos alunos, em nível fundamental e médio (PARANÁ, 1999).

Dentre as orientações já apresentadas nos documentos anteriores a respeito da avaliação e recuperação, o que aparece complementando o que já foi abordado é que, os critérios de avaliações são de responsabilidade dos estabelecimentos de ensino e devem constar no Regimento Escolar, obedecendo à legislação existente. Que a avaliação deverá incidir sobre o desempenho do aluno em diferentes situações de aprendizagem e não deve ser oferecida apenas uma oportunidade. A respeito da recuperação, é colocada como um dos aspectos da aprendizagem no desenvolvimento contínuo do aluno e que as propostas de recuperação concomitantes ao ano letivo devem ser descritas no regimento escolar (PARANÁ, 1999).

Observa-se que o processo de transformação educacional do Estado, se manteve de acordo com as orientações federais, sendo a Educação representada pela SEED, exercendo papel fundamental nesse processo, o que demonstra que as transformações sociais planejadas por parte do governo federal e estadual perpassavam sempre pela responsabilidade da educação/escola, para a execução de suas manobras. Foi possível averiguar, também, que as orientações estaduais disponibilizadas sobre a avaliação, sempre buscaram orientar de forma que esta fosse utilizada como um mecanismo possibilitador, ora do aluno como uma oportunidade de promoção, ora do professor como possibilidade de análise à favor da aprendizagem.

Uma estratégia utilizada para a recuperação da aprendizagem do aluno, no estado do Paraná, foi a criação das Salas de Apoio. A seguir será apresentado como estas salas foram organizadas para seu funcionamento.

¹¹ Este documento: faz parte do processo de atualização das legislações existentes, pelo Conselho Estadual de Educação efetiva, com a finalidade de compatibilização ao estabelecido na Lei nº 9394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1999).

3.4. SALAS DE APOIO COMO ESPAÇO DE RECUPERAÇÃO ESCOLAR

As Salas de Apoio surgiram como estratégia de apoio pedagógico diferenciado e como recuperação paralela, com atendimento específico fora da sala de aula e concomitante às aulas do ensino regular. O objetivo destes espaços é levar o aluno a uma aprendizagem significativa e a um melhor acompanhamento do ensino regular. Frequentam tais ambientes os alunos que não alcançaram algum objetivo proposto pela escola relacionado à aprendizagem.

Para que a aprendizagem significativa aconteça é preciso entender um processo de modificação do conhecimento, em vez da valorização do comportamento em um sentido externo e observável, é reconhecer a importância que os processos mentais têm nesse desenvolvimento (AUSUBEL, 2000).

Para ocorrer aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrariamente e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio (AUSUBEL, 2000).

Ainda partindo dos estudos de Ausubel (2000), de acordo com as condições de aprendizagem significativa, tem-se que tomar o cuidado de não propor uma avaliação superficial ao aluno, ou seja, esperar dele apenas uma aprendizagem mecânica, pois se o professor assim o fizer, parte dos alunos que não frequentam as Salas de Apoio e que é aprovada, deveria passar por outro processo que garanta uma aprendizagem significativa. Assim, verifica-se que não há garantia de que todos os alunos que não frequentam as Salas de Apoio, estão em melhores condições em relação à aprendizagem dos demais inseridos nestas salas.

A aprendizagem parte da consideração de que os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual, sendo que a sua complexidade depende muito mais das relações que esses conceitos estabelecem em si, que do número de conceitos presentes (AUSUBEL, 2000).

Neste sentido, cabe ao professor possibilitar ao aluno diferentes situações onde estes conceitos ou conteúdos se relacionem entre si, pois se forem apresentados de forma estanque, o aluno poderá até assimilar, mas continuará sendo uma aprendizagem mecânica, que logo será esquecida.

Pensando nas Salas de Apoio, como um lugar onde se é oportunizada uma aprendizagem significativa ao aluno, elas se dividem em dois tipos de salas: de Recurso ou de Contraturno Escolar, de acordo com a especificidade de atendimento ao aluno. E essas especificidades são apresentadas a seguir.

3.4.1 Sala De Apoio: Recurso

As Salas de Apoio-Recurso são incentivadas pela política de inclusão Educacional do Ministério da Educação (MEC). No estado do Paraná a partir da Deliberação 02/03 - CEE - Conselho Estadual de Educação, essa modalidade assegura:

Educação de qualidade a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas da Educação Básica, e apoio, complementação e/ou substituição dos serviços educacionais regulares, bem como a educação profissional para ingresso e progressão no trabalho, formação indispensável para o exercício da cidadania (PARANÁ, 2003, s/p).

A partir de 2004, o Paraná, fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução nº 02/01, em seu Parecer nº 17/2001- CNE e na Deliberação nº 02/2003/CEE, implanta as Salas de Recursos da rede estadual de 5ª a 8ª séries (nomenclatura na ocasião), cujo objetivo essencial é trabalhar com alunos que apresentam: deficiência

mental/intelectual¹², altas habilidades/superdotação¹³, transtornos globais do desenvolvimento¹⁴ e transtornos funcionais específicos¹⁵, de forma a apoiar, complementar ou suplementar o processo de apropriação de conhecimentos das salas comuns/regular (BERTUOL, 2010)

Segundo a Instrução nº.013/08, no Paraná são atendidos em Sala de Recursos alunos egressos de outros programas de Educação Especial como classes especiais e sala de recursos de 1ª a 4ª séries (ou, atualmente do primeiro ao quinto ano), ou aqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem com atraso acadêmico significativo, decorrentes de Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos. A referida Instrução nº013/2008 traça as diretrizes necessárias para o funcionamento das Salas de Recursos, desde sua definição, população elegível a ser atendida, como se dá sua identificação ainda na sala comum, aspectos do trabalho pedagógico especializado a ser desenvolvido, formas de organização do trabalho na sala de recursos e, inclusive, até o desligamento do aluno dessa sala (PARANÁ, 2008b). Assim, a população de alunos atendidos pelas Salas de Recursos no Paraná é a que apresenta: Deficiência Mental/Intelectual e Transtornos Funcionais Específicos: - DDA - Distúrbio do Déficit de Atenção¹⁶ - TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com

¹² A Deficiência Mental/Intelectual, segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento AAIDD, caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade (APAE, s/d).

¹³ A superdotação é atribuída aos Portadores de Altas Habilidades um conjunto constante de características que se mantém estáveis ao longo de suas vidas. Habilidade acima da média, alta criatividade e um grande envolvimento com as tarefas, ou seja, uma alta motivação. Estes grupos se entrelaçam entre si e precisa haver uma interseção destes três "anéis" para que se possa afirmar que alguém é portador de altas habilidades. As altas Habilidades são definidas em duas categorias distintas: a superdotação acadêmica e a produtivo criativa (LIMA; JÚNIOR, 2010).

¹⁴ Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são distúrbios nas interações sociais recíprocas que costumam manifestar-se nos primeiros cinco anos de vida. Caracterizam-se pelos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, assim como pelo estreitamento nos interesses e nas atividades (FILHO; CUNHA, 2010).

¹⁵ Os transtornos funcionais específicos da aprendizagem são: disgrafia, disortografia, dislexia e discalculia, e integram o conjunto de transtornos apresentados nos espaços escolares, relacionados às dificuldades de aprendizagem, onde cada um abrange determinada área de impedimento da linguagem (LYRA, s/d).

¹⁶ O Distúrbio do Déficit de Atenção ocorre como resultado de uma disfunção neurológica no córtex pré-frontal. Quando pessoas que têm DDA tentam se concentrar, a atividade do córtex pré-frontal diminui, ao invés de aumentar (como nos sujeitos do grupo de controle de cérebros normais). Assim sendo, pessoas que sofrem de DDA mostram sintomas: como fraca

Hiperatividade¹⁷ - Distúrbios de Aprendizagem: dislexia¹⁸, discalculia¹⁹, disgrafia²⁰, e disortografia²¹ (BERTUOL, 2010).

A Instrução nº 013/08 orienta como a identificação do aluno com Transtorno Funcional Específico, deve ser feita:

O processo de avaliação no contexto escolar, para identificação de alunos com indicativos de Transtornos Funcionais Específicos deverá focar aspectos pedagógicos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção textual, cálculos, sistema de numeração, medidas, entre outras, acrescido de parecer psiquiátrico e/ou neurológico e complementada com parecer psicológico (PARANÁ, 2008b, p. 02).

Ainda segundo a referida Instrução:

Os resultados pertinentes à avaliação realizada no contexto escolar deverão ser registrados em Relatório, com indicação dos procedimentos de intervenção para o plano de trabalho individualizado e/ou coletivo, bem como demais encaminhamentos que se fizerem necessário, devidamente datado e assinado por todos os profissionais que participarem do processo. Quando o aluno da Sala de Recursos frequentar a classe comum em outro estabelecimento de ensino deverá apresentar declaração de matrícula e relatório de avaliação realizada no contexto escolar (PARANÁ, 2008b, p. 02).

supervisão interna, pequeno âmbito de atenção, distração, desorganização, hiperatividade (apesar de que só metade das pessoas com DDA sejam hiperativas), problemas de controle de impulso, dificuldade de aprender com erros passados, falta de previsão e adiamento. (METAS, 2016).

¹⁷ O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade (ABDA, s/d).

¹⁸ Dislexia é uma perturbação na aprendizagem da leitura pela dificuldade no reconhecimento da correspondência entre os símbolos gráficos e os fonemas, bem como na transformação de signos escritos em signos verbais. Dificuldade para compreender a leitura, após lesão do sistema nervoso central, apresentada por pessoa que anteriormente sabia ler (DISLEXIA, s/d).

¹⁹ Discalculia é definido como uma desordem neurológica específica que afeta a habilidade de uma pessoa de compreender e manipular números. Ela pode ser causada por um déficit de percepção visual (IVO, s/d).

²⁰ Disgrafia é uma alteração da escrita normalmente ligada a problemas perceptivo-motores. A execução motora da escrita exige maturação de Sistema Nervoso Central e Periférico e, certo grau de desenvolvimento psico-motor (SAÚDE ATUAL, 2015).

²¹ Disortografia é a dificuldade do aprendizado e do desenvolvimento da habilidade da linguagem escrita expressiva. Esta dificuldade pode ocorrer associada ou não a dificuldade de leitura, isto é, a dislexia (CENTRO APOIO, s/d).

Pode-se observar uma preocupação em melhor avaliar o aluno candidato à Sala de Recursos, que será realizada não somente com a equipe pedagógica, mas também com profissionais de saúde para melhor diagnóstico.

Para adequar-se às orientações do MEC, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná publicou em 2011, a Instrução nº03/2011 que transformou as Salas de Recurso do Estado em Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I – na qual além de outros aspectos relativos ao serviço de apoio apresenta sua definição como:

[...] um espaço organizado com materiais didático-pedagógicos, equipamentos e profissionais especializados que visa atender as necessidades educacionais especiais dos alunos que apresentam Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do desenvolvimento, matriculados na Rede Pública de Ensino (PARANÁ, 2011b, p. 01).

De acordo com a Instrução nº03/2011 para a abertura das salas de Recursos Multifuncional - Tipo I, é necessário a escola garantir espaço físico, além disso, os alunos devem ser avaliados conforme orientações pedagógicas da SEED, sendo que os mesmos estejam regularmente matriculados e frequentando sala comum na Educação Básica da rede pública de ensino, ainda é preciso que haja professor especializado em cursos de pós graduação em educação especial ou licenciatura plena com habilitação em educação especial ou habilitação específica em nível médio (BERTUOL, 2010).

Como o objeto desta pesquisa é a Sala de Apoio Contraturno do CAP/UEM, sendo o foco em apresentar o que são as Salas de Recursos e sua função no contexto educacional paranaense faz-se importante, por se classificar também como uma Sala de Apoio, assim apresenta-se as especificidades de atendimento de cada uma destas salas.

3.4.2 A Sala De Apoio: Contraturno Escolar

Para buscar a historicidade das salas de apoio, esta pesquisa se embasa junto a legislação de ensino do Paraná, por meio da Coletânea de

Legislação Educacional, disponibilizados no *site* da SEED, os sinais da configuração destes espaços.

Na Instrução nº001/2006-SEED são apresentadas orientações para a oferta das atividades complementares de contraturno nos Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), autorizando o funcionamento das Atividades Complementares no contraturno para o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries (ou de sexto ao nono ano) nas seguintes áreas de conhecimento: Educação Física, Educação Artística, Ciências, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa e Literatura (PARANÁ, 2016).

Verifica-se na Instrução nº001/2006-SEED o primeiro indício documental em relação ao funcionamento do Contraturno em 2006. Aqui as atividades se colocam de forma mais diversificada, não se restringindo apenas em Português e Matemática.

Na Instrução nº10/2007-SEED foram mencionados problemas em relação ao funcionamento das Salas de Recurso e Contraturno, chamada de sala de Apoio à Aprendizagem. É informado que:

Durante o processo de consistência dos dados do Censo Escolar/SERE foram detectadas situações preocupantes quanto às informações referentes aos alunos matriculados nas SALAS DE RECURSOS da Rede Estadual de Ensino, tais como:

*Alunos que frequentam SALAS de APOIO a APRENDIZAGEM e foram informados em SALAS DE RECURSOS;

*Alunos matriculados em SALAS DE RECURSOS que recebem apenas apoio pedagógico (PARANÁ, 2007, p.1).

A partir da evidência de que faltava uma clareza conceitual e de atribuição das salas de recursos e das salas de apoio à aprendizagem, assim continua:

[...] a SALA DE RECURSOS constitui apoio pedagógico especializado destinado à alunos com necessidades educacionais especiais na área da Deficiência Mental e Distúrbios de Aprendizagem.

[...]

Neste sentido, os alunos das SALAS de APOIO a Aprendizagem não se caracterizam como população-alvo das SALAS DE RECURSOS, visto que estas salas são iniciativas do Ensino Regular, não estando sob a responsabilidade

deste DEEIN- Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (PARANÁ, 2007, p.1).

Verifica-se que em 2007, encontra-se na documentação oficial do Estado a menção da existência de espaços destinados tanto a crianças com necessidades educacionais especiais como para crianças com defasagem de aprendizado.

Na Instrução nº 022/2008-SEED é possível ler quais foram os critérios para demanda de abertura de horas-aula, suprimento e atribuições dos profissionais das Salas de Apoio a Aprendizagem da 5ª série do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual. Assim,

O aluno com defasagem de aprendizagem em conteúdos referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, frequentará as salas de apoio à aprendizagem de Língua Portuguesa e/ou Matemática turno contrário ao que está matriculado (PARANÁ, 2008c, p.2).

Na Instrução nº022/2008, é possível perceber maiores esclarecimentos sobre o funcionamento das salas de apoio à aprendizagem. Nela são definidas orientações detalhadas sobre o critério de abertura e organização das turmas, orientação aos profissionais responsáveis pelo seu funcionamento, as atribuições aos professores regentes, as atribuições dos Núcleos Regionais de Educação e as atribuições das Equipes Pedagógicas do Departamento de Educação Básica. Aqui já observa-se que as disciplinas a serem trabalhadas nesta sala se restringiam em Português e Matemática.

O Secretário de Estado da Educação do Paraná, Flávio Arns, institui a partir de 2011, em caráter permanente, o Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno na Educação Básica na Rede Estadual de Ensino. De acordo com a Resolução nº1690/11:

§ 1.o O Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno visa a melhoria da qualidade do ensino por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas realizadas na escola ou no território em que está situada, em contraturno, a fim de atender às necessidades socioeducacionais dos alunos.

§ 2.o As atividades complementares curriculares ofertadas em contraturno devem estar vinculadas ao Projeto Político-

Pedagógico da Escola, respondendo às demandas educacionais e aos anseios da comunidade (PARANÁ, 2011c, p.02).

Portanto, a partir de 2011, uma melhor sistematização do funcionamento da sala de apoio: Contraturno, bem como sua manutenção permanente, faz-se presente de forma clara a respeito do seu funcionamento. Observa-se que o programa visa à melhoria da qualidade do ensino por meio da ampliação da permanência e dos espaços educativos em contraturno. Neste sentido, ele compreende diferentes macrocampos como: o aprofundamento da aprendizagem; a cultura e arte; o esporte e lazer; o meio ambiente entre outros. Desta forma o contraturno escolar não se impõe apenas no atendimento às dificuldades de aprendizagem, mas também como atividade complementar na cultura e lazer.

Assim, no Paraná, as Salas de Apoio Contraturno passaram a fazer parte de um programa de atividades complementares, tendo como um dos objetivos, atender às dificuldades de aprendizagem de crianças que frequentam as séries finais do Ensino Fundamental. Para alunos do 6º ao 9º ano a abertura da Sala de Apoio dá-se de forma automática, para as demais séries, a abertura deve ser solicitada à SEED pela escola de acordo com a necessidade. Esses alunos participam de aulas de Língua Portuguesa e Matemática no contraturno, com atividades que visam à superação das dificuldades referentes aos conteúdos destas disciplinas (PARANA, 2014).

Em relação ao papel do professor regente e o da sala de apoio-contraturno, percebe-se diante do exposto que suas funções estão interligadas em sua prática, desde a verificação do aluno que demonstra defasagem de conteúdo, à inserção dele na Sala de Apoio/Contraturno, o planejamento do trabalho pedagógico, o acompanhamento do processo de aprendizagem deste aluno, as avaliações até à sua dispensa.

Tais atribuições estão apresentadas na Instrução nº010/2013, cabendo ao professor regente o diagnóstico do aluno para o seu encaminhamento, como também, juntamente com a equipe pedagógica e com o professor do contraturno traçar ações pedagógicas para a superação das dificuldades apresentadas. Deve ser feito um trabalho em conjunto, professor regente, professor de contraturno e equipe pedagógica, no acompanhamento da

evolução da aprendizagem, avaliação e decisão de permanência deste aluno após resultados (PARANÁ, 2014).

No Manual de Orientações do Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno (2011), em relação às vagas e critério de participação fica claro que poderão participar das atividades somente alunos regularmente matriculados na Rede Pública Estadual, priorizando a participação de alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade social e com necessidades socioeducacionais considerando o contexto social descrito no Projeto Político.

O Conselho Escolar e a Associação de Pais e Mestres de cada estabelecimento de ensino devem realizar uma reunião para selecionar e aprovar a proposta de Atividade Complementar Curricular. Uma cópia da Ata dessa reunião deve ser encaminhada ao Núcleo Regional de Educação (NRE), juntamente com a proposta da atividade aprovada. O Núcleo tem a responsabilidade de emitir parecer de todas as propostas apresentadas pelas escolas e encaminhá-las à Coordenação de Educação Integral que avaliará e encaminhará à Superintendência de Educação para Parecer Conclusivo e autorização da atividade. Cada escola poderá inscrever 01 (uma) Atividade Complementar Curricular em Contraturno, por nível de ensino: Fundamental e Médio e Educação Especial Pedagógico. O NRE tem a função de realizar o monitoramento, o acompanhamento pedagógico e avaliar as Atividades Complementares Curriculares em Contraturno, bem como fazer cumprir as determinações legais (PARANÁ, 2011c).

Desde a Lei nº5.692/71 é demonstrada uma preocupação com o Fracasso Escolar e, por consequência, também aparece uma preocupação com a avaliação e a recuperação deste aluno, neste contexto as salas de apoio à aprendizagem começam a surgir, como uma estratégia de recuperação destes alunos.

No estado do Paraná foi possível localizar na Coletânea de Legislação Educacional a existência destes espaços desde 2006. Embora a Resolução nº1690/11 explicita de forma clara os objetivos e o funcionamento deste espaço, percebe-se que estas salas já aconteciam anteriormente com diferentes nomenclaturas: Atividades Complementares no contraturno, Salas de Apoio à Aprendizagem e Contraturno Escolar.

É preciso ter evidente que a diferença entre Educação Integral e o Contraturno Escolar, está relacionada, entretanto não são iguais.

As escolas e sistemas de ensino estão implementando programas complementares de recuperação da aprendizagem, ou correção de fluxo, estudos dirigidos para alunos com dificuldades de aprendizagem. Esses programas são necessários, mas não os objetivos da educação integral destinada a todos os alunos independentemente de suas deficiências de aprendizagem ou de renda. Não refletem tampouco o sentido abrangente da educação integral que age sobre as múltiplas dimensões da formação humana (BRASIL, 2011).

A Educação Integral engloba diversas ações educacionais, sócio educativas e dentre elas está inserido o apoio pedagógico, o Contraturno Escolar. Porém, quando a escola oferece dentre alguns projetos que implementam as aulas de contraturno escolar, este não está vinculado à Educação Integral e sim às estratégias que tem por objetivo a melhoria da qualidade da aprendizagem.

Entende-se que a recuperação escolar esteve presente na Educação Básica como estratégia de minimização do fracasso escolar, assim a escola tornou-se menos seletiva, assegurando maior permanência deste aluno na escola. Em determinado momento buscou-se uma justificativa cultural e social para a não aprendizagem do aluno, baseando-se na condição social econômica que o aluno estava inserido, surgindo então a educação compensatória com o objetivo de corrigir esta defasagem na aprendizagem.

Verificou-se também outras possibilidades de análise sobre as justificativas do fracasso escolar, tendo a justificativa social econômica, parte integrante da análise, porém não a única via, pois desta forma as justificativas tornam-se superficiais frente a tantas diferenças apresentadas pelo sujeito.

Percebe-se que em relação ao estado do Paraná, a avaliação hoje é orientada como um instrumento a favor da aprendizagem e esta deve acontecer de forma contínua ao ensino regular, assim como a recuperação da aprendizagem do aluno concomitantemente ao processo de ensino e aprendizagem. Consegue-se, por meio da documentação possível, traçar indícios de como a não aprendizagem era trabalhada, dentro das salas, ora intituladas de Sala de Apoio à Aprendizagem, ora de Contraturno Escolar. Hoje

a sala de Contraturno Escolar vem com o objetivo de atender alunos que apresentam uma defasagem no conteúdo escolar ou uma dificuldade de aprendizagem relacionada a este conteúdo, para um melhor acompanhamento no ensino regular.

Como o objetivo é apresentar como se deu a inserção da Sala de Apoio: Contraturno Escolar do CAP/UEM, e ainda a percepção do funcionamento desta sala por parte dos ex-diretores e ex coordenadora pedagógica, busca-se na próxima seção apresentar como se deu a relação documento e prática, no processo de recuperação escolar até o Contraturno do CAP/UEM.

4. SALA DE APOIO: CONTRATURNO ESCOLAR NO CAP/UEM

Nesta seção busca-se entender de que forma o CAP/UEM inseriu o Contraturno Escolar, como uma das estratégias de recuperação escolar e ainda como os ex-diretores e ex-coordenadora pedagógica, das gestões de 1993 a 2010, analisam o funcionamento desta sala na prática.

Para tanto se deve levar em consideração que o historiador da educação ao buscar estudos sobre a cultura escolar, dispõe das fontes documentais como uma das possibilidades de análise. Entretanto, o documento se produz em uma relação de força, por isso não se deve se colocar de forma ingênua frente aos mesmos (LE GOFF, 1990).

Entretanto, considerar o documento escrito, a fonte mais relevante em relações às outras utilizadas, abstendo-se apenas no conjunto de normas, seria apresentar um lado da história, pois é justamente nas manifestações práticas, nas relações conflituosas ou pacíficas de incorporação ou não, das normas impostas, segundo Julia (2001), que é possível traçar de acordo com seus participantes e seu momento histórico, uma interpretação do modo de pensar e agir de uma sociedade.

Tais práticas culturais podem se apresentar por meio da história oral, pois se baseia na história das pessoas, trazida por elas mesmas, possibilitando assim dar vez e voz à maioria desconhecida, a memória de um, pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência de fatos coletivos (THOMPSON, 2002). Assim, a história oral pode abrir diferentes possibilidades de interpretações não apresentadas pelo documento ou ainda modificar o enfoque oficial apresentado, porém a memória é sempre uma construção feita no presente a partir das vivências passadas, memórias individuais e coletivas se misturam e sofrem influências, assim da mesma forma que se procura não se colocar de forma ingênua frente aos documentos, assim também se faz com a história oral. Cada ser histórico tem suas percepções específicas, portanto não se propõe uma história verdadeira, mas sim uma percepção relatada pelo depoente.

Para Thompson (1992), nenhuma fonte está livre da subjetividade, seja ela oral, escrita ou visual. E ainda todas podem ser passíveis de manipulação,

porém com o uso da história oral, esta pode conseguir algo mais penetrante e fundamental para a história.

É nesta relação entre documento e prática que a pesquisa se propõe apresentar, de que forma o CAP/UEM implementou o Contraturno, como uma estratégia de recuperação. O diálogo proposto se dá entre as fontes documentais que se colocam aqui com os Regimentos Escolares (1978-2011), as fontes orais (entrevistas com ex-diretores e ex-coordenadora pedagógica-1993-2010) e ainda o diálogo com os teóricos que sustentam a argumentação da pesquisa, para que assim seja possível um questionamento entre as fontes utilizadas.

Não se pode deixar de mencionar que os Regimentos Escolares refletem certa autonomia por parte da escola, mas eles possuem como pano de fundo o embasamento de uma proposta teórica do Estado. Ou seja, o documento é o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente da história da época (LE GOFF, 1990).

Sem a pretensão neste momento de contar uma única história generalizada, o que se propõe aqui é buscar as semelhanças ou diferenças de práticas que se apresentam por meio das peculiaridades, retratando uma das possibilidades de análise do pensamento e comportamento de um determinado momento.

4.1 DA RECUPERAÇÃO AO CONTRATURNO ESCOLAR

Antes de abordar o tema recuperação escolar, outras questões pedagógicas se colocam necessárias de serem apresentadas, por fazerem parte integrante do processo de recuperação, estas são: ensino- aprendizagem e avaliação. Por meio do diálogo dos Regimentos Escolares de 1978 a 2011, com a prática pedagógica da CAP/UEM representado pelos depoimentos dos diretores do colégio de acordo com sua gestão, consegue-se traçar indícios de como o ensino-aprendizagem, a avaliação e por fim a recuperação escolar se configurava em sua prática. O tema Contraturno Escolar não está desvinculado da recuperação, justamente pelo fato da história da recuperação escolar estar

atrelada ao contraturno, agindo paralelamente neste processo, portanto os depoimentos dos diretores em relação a recuperação se desdobraram também em relação a inserção do contraturno escolar, optando então por abordar a sua inserção paralelamente à recuperação, justamente por não dissociá-lo de todo processo.

Como será apresentado o depoimento de quatro ex-diretores do CAP/UEM e uma ex-coordenadora pedagógica, segue para melhor entendimento, o nome e o período na função dos depoentes.

NOME	FUNÇÃO	ANO DE ATUAÇÃO
Cleusa Lucena	diretora	1993 a 1999
Ani Jociani de Agostini	coordenadora pedagógica	1991 a 2006
Ana Tereza Tebet Viana da Mata	diretora	2001
Marcia Regina Pinesso	diretora	2002 a 2006
Marcia Regina Pinesso	coordenadora pedagógica	2015
Pedro Jorge de Freitas	diretor	2007 a 2010

4.1.1 Ensino-Aprendizagem

Em se tratando do ensino-aprendizagem, o Regimento Escolar de 1978 apresenta:

O processo de ensino-aprendizagem se apresenta como flexível, podendo passar por reformulações contínuas que melhor atendam as exigências de uma escola experimental. Toda ação pedagógica deverá ser precedida de um diagnóstico que norteará o planejamento e este será acompanhado e avaliados pela supervisão. (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1978, fl. 316).

O ensino- aprendizagem neste momento faz uma estreita relação com a função Experimental de um CAP, pois para novas experimentações uma única forma de ensino-aprendizagem não se fazia coerente.

Em relação a este momento não há o depoimento de um diretor que possa contar como se deu esta orientação na prática, mas o próximo depoimento da diretora Cleusa Lucena (gestão 1993-1999) que iniciou sua gestão em 1993, também pode dar indícios de como se construiu esta prática, pois contou que ingressou no colégio como orientadora educacional, desde a década de 80, período próximo a este Regimento.

De acordo com o depoimento da diretora, Cleusa Lucena (gestão 1993-1999) no início de sua gestão o público matriculado no CAP/UEM era muito carente, a direção e coordenação entendiam que para se trabalhar o ensino e aprendizagem naquelas crianças, elas precisavam, antes disso, estar alimentadas, limpas e com saúde. Por isso projetos prioritários foram inseridos neste espaço para atender a esta demanda, tais como: projeto horta, médicos na escola etc. Após o controle desta situação, a questão do ensino aprendizagem tomou posição principal.

A diretora também cita a inserção do Ciclo Básico na escola e faz uma crítica a respeito do entendimento do mesmo:

Começou o Ciclo Básico, mas com alguns problemas porque o Ciclo Básico estava ligado ao FMI, que o financiava e que exigia que os alunos passassem, tinha que ter uma estatística de que elas... aí os professores fizeram o que? Os alunos foram passando. Ficou assim uma forma muito difícil de trabalhar com alunos que não sabiam nada. Estavam na 4ª série e mal sabiam escrever o nome. Por quê? Porque tinha que dar uma resposta. Por isso que o FMI não podia estar aqui dentro, né? Infelizmente passou por aqui, e financiava projetos aqui no Brasil (Cleusa Lucena, gestão 1993-1999).

Neste momento chama-se a atenção da necessidade de se fazer o manuseio crítico das fontes, e não se abster apenas no documento como algo pronto e acabado, como bem lembra Le Goff em (1990). Além de não se colocar de forma ingênua frente aos documentos, neste caso só foi possível buscar indícios do não cumprimento da proposta do documento, ou parte dele, devido o cruzamento das fontes, neste caso o depoimento da diretora. Desta forma, foram traçados indícios de que a proposta do Ciclo Básico pode não ter

sido entendida da forma esperada, no CAP/UEM, pois o Ciclo Básico de Alfabetização do Paraná, segundo Baczinski (2007), tinha como orientação um prazo mínimo de dois anos para o aluno se alfabetizar, sem ocorrer uma ruptura neste processo e não uma promoção imediata conforme o relato da diretora.

De acordo com a flexibilidade do ensino-aprendizagem proposto no Regimento de 1978, no depoimento da diretora Cleusa Lucena (gestão 1993-1999), não são dados indícios desta prática, pois ela não relata nenhuma nova experimentação teórica pedagógica. Também conta que havia a necessidade do estudo teórico para uma melhoria da prática do professor, e para tal objetivo as medidas tomadas foram: a formação de grupos de estudos de professores e pessoas da redondeza que as procuravam querendo participar, visitas em colégios de São Paulo, Rio de Janeiro, contato direto com o Ministério da Educação que fazia uma orientação em *lócus* no CAP, realização de atividades e eventos pedagógicos.

Em relação ao número de alunos por sala, procuravam não deixar a sala cheia, evitavam uma super lotação. Também é citação a participação dos estagiários nas aulas e as atividades da sala de recursos.

Em relação às teorias, a diretora conta que eram tradicionais²² mas que naquele momento estavam buscando maiores informações sobre uma nova teoria chamada construtivismo²³, que estava sendo proposta pela Emília Ferreiro e Ana Teberoski:

[...] passamos uns tempos lá no Rio, uma semana mais ou menos, e visitamos algumas escolas [...] era um colégio de tempo integral, e os meus sobrinhos estudavam lá. Eu acompanhava de vez em quando as coisas, e fui visitar, lá tinha uma linha de trabalho, mas se a pessoa quisesse fazer

²² A linha tradicional de ensino teve a sua origem no século XVIII, a partir do Iluminismo. O objetivo principal era universalizar o acesso do indivíduo ao conhecimento. Possui um modelo firmado e certa resistência em aceitar inovações, e por isso foi considerada ultrapassada nas décadas de 60 e 70. As escolas que adotam a linha tradicional acreditam que a formação de um aluno crítico e criativo depende justamente da bagagem de informação adquirida e do domínio dos conhecimentos consolidados (SO PEDAGOGIA, 2016a).

²³ O construtivismo propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo a dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. A partir de sua ação, vai estabelecendo as propriedades dos objetos e construindo as características do mundo (SO PEDAGOGIA, 2016b).

um projeto fora da linha de trabalho podia fazer também. Nós observamos isso lá, sabe (Cleusa Lucena, gestão 1993-1999).

Elas se propuseram a visitar escolas em cidades maiores, onde já estava sendo implementado o construtivismo, lembrando que mais tarde o construtivismo também passou a ser implementado como orientação teórica no estado do Paraná, como conta adiante a diretora Marcia Regina Pinesso (gestão 2002-2006/2015).

No regimento de 1998, 2005, 2007 e 2011 não aparece mais uma seção específica para ensino-aprendizagem como em 1978, agora aparece a seção Avaliação da Aprendizagem, discorrendo sobre como avaliar o aluno, abordando questões voltados para a avaliação. Percebe-se que a avaliação neste momento assume forte peso na prática pedagógica, frente a aprendizagem do aluno.

Portanto, em relação ao ensino-aprendizagem, após o Regimento de 1978 o ensino se apresenta flexível apenas nas orientações do PPP do colégio que apresenta o CAP/UEM tendo também a função de um colégio de Experimentação, portanto aberto a novas teorias e práticas.

Entretanto se levar em consideração a análise de Lima (2006), já apresentada nesta pesquisa anteriormente sobre o PPP de 2006 do CAP/UEM e no PPP de 2011 também já exposto, observa-se apenas uma via teórica como orientação, abrindo uma contrariedade entre Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico, frente a esta flexibilidade do ensino. Não apresentando indícios que naquele momento o colégio estava aberto às experimentações teóricas conforme o documento, portanto documento e prática não se apresentavam em consonância.

Com os depoimentos dos demais diretores, observa-se de que forma esta orientação se mantinha na prática.

Cabe aqui maior explicação do motivo da escolha de uma coordenadora pedagógica, Ani Jociani de Agostini (gestão 1991- 2006), estar inserida no contexto das entrevistas dos diretores. Foi devido à conversa com a diretora Cleusa Lucena (gestão 1993-1999), que orientou a conversar com esta ex-coordenadora, por ter permanecido nesta função por quinze anos, conhecendo todo o processo do CAP/UEM e ainda tendo uma participação efetiva nas práticas pedagógicas do colégio.

Tal escolha inserida dentro do processo de entrevistas dos diretores, ou seja, a inserção de um depoente não planejado anteriormente, vem ao encontro de Le Goff (1990), quando se refere ao manuseio crítico das fontes, cabe ao historiador separá-las de forma a colaborar com sua pesquisa, entretanto ao localizá-las, selecioná-las e interrogá-las, não seguem uma linearidade. Cabe ao historiador organiza-las de acordo com seu objeto, portanto a inserção do depoimento de uma coordenadora entre os diretores do CAP/UEM fez-se necessário de forma a colaborar com a elucidação da problemática da pesquisa.

A coordenadora Ani Jociani (gestão 1991-2006) colocou que quando ingressou no CAP teve a necessidade inicial de resignificar conceitos como: escola, disciplina, processo de ensino e aprendizagem, abordagem metodológica, avaliação, com toda a equipe pedagógica por meio de grupos de estudos e encontros com professores da USP e UNICAMP, cita também autores estudados como: Piaget, Vygotsky, Edgar Morran e Lino de Macedo.

Em relação à prática pedagógica, ela relata:

Uma carteira atrás da outra e um olhando na nuca do outro não ia dar porque eu aprendo quando eu interajo com você, eu converso, quando eu discuto, quando a gente troca ideia, você vai me ensinar coisas, eu vou te ensinar coisas e nessa troca, nessa interação, que a gente consegue aprender então para ter interação, tem que ter o olho no olho e não olho na nuca, aí nós começamos a repensar a tal organização do mobiliário dentro da sala de aula [...]

[...] Implantamos a Filosofia desde a Educação Infantil, mas a Filosofia no sentido de ajudar o nosso aluno a pensar, entendeu? Então a gente organizava o que a gente chamava de grupos flexíveis, tinha os grupos estáveis que era aquele da turma da SEED, turma A-B-C e com grupos flexíveis que no próprio horário de aula, o que é que a gente fazia, organizava horário onde a professora da primeira série A ia trabalhar com todos os alunos que estavam precisando de um determinado conteúdo, o da primeira série B pegava outros alunos que estavam precisando de outros conteúdos, então a gente juntava os alunos por necessidade, e aí no outro horário cada um voltava para sua sala, eram os grupos estáveis, aquelas crianças de cada professor [...] (Ani Jociane, gestão 1991-2006).

Observa-se que diferentes práticas pedagógicas foram sendo organizadas no período em que ela estava na coordenação, até porque no

período de quinze anos, diferentes orientações se fizeram presentes por parte do Estado também. Neste momento a preocupação com a formação teórica do professor para uma melhora de sua prática apareceu de forma contínua no trabalho. O que mais chama a atenção neste momento é, o que foi organizado para recuperar os alunos na fase da alfabetização (transição do tradicional para o construtivismo), que precisavam de determinada intervenção, dentro do horário de aula.

Percebe-se que a partir das dificuldades apresentadas, táticas denominadas por Certeau (1994), como um cálculo que não se podem prever, as astúcias aprendidas, foram sendo criadas por parte da direção e coordenação do colégio. Se naquele momento estava sendo inserida a estratégia do Ciclo Básico, organizada por orientação estadual para o mesmo fim e se, neste Programa um professor de Contraturno era disponibilizado a fazer este atendimento, a escola não se sentia segura frente a esse contraturno e as transições teóricas do momento, portanto a forma encontrada para recuperar estes alunos foi uma reorganização do Ensino Regular organizada pelo próprio colégio.

A diretora Ana Tereza Tebet Viana da Mata (gestão 2001) apresentou também a necessidade de uma formação teórica do professor buscando orientação por meio de grupos de estudos, reuniões semanais com a direção e coordenação e as assessorias externas necessárias. Relata diferentes práticas como:

[...] para as terceiras e quartas séries, a gente fazia assim um trabalho diferenciado nessa época, já na quarta série. [...] A gente já dividia por disciplinas separadas para preparar os alunos para quinta série.

[...] a gente já tinha por hábito uma coisa que a maioria das escolas não têm, nós tínhamos reuniões semanais do grupo de direção, diretor com equipe pedagógica, a gente reunia para conversarmos sobre o encaminhamento, aí a pedagoga fazia um acompanhamento muito próximo com os professores, principalmente nas questões relacionadas à alfabetização [...].

[...] o que nós fazíamos quando a gente detectava uma dificuldade, a gente tentava dentro do próprio trabalho, viabilizar uma forma do aluno melhorar [...] (Ana Tereza, gestão 2001)

Verifica-se que o colégio ainda se organizava com práticas diferenciadas, assim como a gestão anterior, exemplificando com ações como:

aumento de carga horária, separação por disciplinas, porém não cita uma nova experimentação ou uma nova inserção teórica naquele momento para experimentação.

A diretora Marcia Regina Pinesso (gestão 2002-2006) e coordenadora pedagógica (gestão 2015), conta que a formação do professor era constante, tanto que destaca em sua entrevista que:

[...] os nossos alunos ficavam muito jogados, vamos dizer assim, a prioridade era o professor, o estímulo era na formação do professor, teoricamente o professor bem formado, ele vai para a sala de aula e faz um trabalho diferenciado, mas era um trabalho que tinha muita indisciplina [...]

[...] Nós éramos construtivistas assumidos, a gente assumia a postura do construtivismo, os autores que a gente via eram os construtivistas, aí os projetos que a gente tinha era um projeto dessa linha [...](Marcia Pinesso, gestão 2002-2006/2015).

Neste momento, observa-se que a proposta construtivista já se fazia presente como orientação, porém na reflexão atual da diretora, o cumprimento da especificidade de um Colégio de Aplicação enquanto formação teórica do professor se sobressaiu a outras questões envolvidas no ensino-aprendizagem, ocasionando, por exemplo, a indisciplina no colégio.

Neste momento, é importante retomar Le Goff (1990), que afirma que a memória é sempre uma construção feita no presente a partir das vivências passadas, portanto as memórias da diretora neste depoimento se fizeram presentes a partir de uma interpretação do passado ocorrido. Levando-a a uma reflexão das ações passadas no tempo presente.

Já o diretor Pedro Jorge de Freitas (gestão 2007-2010), destaca que a primeira medida tomada foi em relação à disciplina naquele momento e a necessidade da reforma física do colégio, que citou estar em péssimas condições.

Dentre as práticas citadas: a criação de um conselho de representantes de classe, a criação do sistema de monitorias, a participação efetiva do professor responsável pelo estagiário, a criação da Copa Intervalo, para melhor aproveitamento do horário do recreio, a criação de um programa: Atividades Complementares Obrigatórias, voltado para os alunos da oitava série (atual nono ano) e Ensino Médio, onde professores da UEM dariam cursos com uma

carga horária pequena.

O diretor também conta que buscaram outros Colégios de Aplicação, Ponta Grossa e Londrina, por exemplo, para dialogarem sobre suas práticas.

Em relação ao embasamento teórico o diretor afirma:

[...] a referência era pedagogia histórico-crítica²⁴, mas a gente não ficava nela não e não ficava nela não só no nosso âmbito pedagógico, nessas intervenções, nas assembleias do colégio, nós dizíamos claramente, o colégio tem uma perspectiva de classe, aqui não é um colégio de elite.

[...] a nossa referência era esta fundamentada na defesa de conteúdos, diálogo, de recuperação do ensino escolar, não dávamos espaço para o construtivismo, não dávamos mesmo, o que não quer dizer que o tínhamos eliminado [...] (Pedro Jorge, gestão 2007-2010).

Neste momento novamente busca-se uma relação a respeito de como o documento se apresenta, segundo Le Goff (1990) sem neutralidade, resultante das relações de força de quem os criou, por isso não se pode tomar o documento como base de um pensamento educacional do momento por todos que os cumpre. Aqui se percebe que as orientações colocadas pela SEED não se faziam em concordância com a direção do CAP/UEM da época, e que por não haver este consentimento, são organizadas táticas por parte da escola, de forma que, mesmo sem deixar de seguir parte das orientações estaduais, a escola conseguisse por meio de sua organização interna, elaborar um planejamento pedagógico que fosse ao encontro de seus propósitos.

Nas entrevistas percebe-se que os diretores se colocaram de forma a assumir uma postura diferenciada dos demais colégios, por ser um CAP e, portanto terem como objetivo a inserção de novas práticas. E elas realmente aparecem e são exemplificadas, o que não aparece é uma nova proposta de ensino-aprendizagem, ou seja, uma outra proposta teórica diferente da

²⁴ A Pedagogia Histórico-crítica, segundo Gasparin e Petenucci (2008), objetiva resgatar a importância da escola, a reorganização do processo educativo, ressaltando o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar. Seu método de ensino visa estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

orientação estadual como forma de experimentação, função também pertinente a um Colégio de Aplicação.

Portanto, frente ao ensino-aprendizagem no CAP/UEM conclui-se que os documentos colocados à disposição da escola para maiores orientações pedagógicas, nem sempre conseguiram se fazer entendidos conforme o planejado quando elaborado. E que ainda, quando estes documentos e orientações, não eram entendidos ou acreditados, era organizado por parte da escola diferentes táticas como alternativa para os problemas que a escola apresentava.

4.1.2 Avaliação

Em se tratando da Avaliação da Aprendizagem no CAP, no Regimento Escolar de 1978, a avaliação é entendida:

[...] processo de pesquisa, levantamento de análises para novas alternativas e tomadas de decisões e posições no processo escolar. Aqui ela se divide em: diagnóstico (levantamento), acompanhamento (diagnóstico contínuo), avaliação (interpretação dos resultados) e retro-alimentação (tomada de decisões frente às práticas pedagógicas utilizadas). (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1978, fl. 321).

Neste momento, a avaliação coloca-se como meio de análise do professor frente à reorganização de sua prática pedagógica, a seguir, é apresentado o que o Regimento de 1998 assegura:

[...] avaliação da aprendizagem, também com função de interpretação do professor em relação ao seu próprio trabalho com intuito de aperfeiçoar seu trabalho e a aprendizagem dos alunos. Contínua e diagnóstica, devendo ser o aluno avaliado por diferentes técnicas e instrumentos durante todo o bimestre não priorizando as notas, serão estas atividades que dirá se o aluno precisará ou não de recuperação de conteúdos. (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2008, fl. 1023).

Nesta colocação, a avaliação continua como meio de análise e reorganização da prática do professor, porém esta análise deverá ocorrer de diferentes formas, mas sem priorizar a nota. A seguir, a análise é acerca de como os diretores se colocaram perante a avaliação e o peso da nota, como produto final desta avaliação.

Cleusa Lucena (gestão 1993-1999), em relação a avaliação, conta sobre sua objeção na forma como era realizada, em relação as crianças na fase de alfabetização:

[...] mas uma coisa que me incomodava sempre é que, primeiro ano [...] No primeiro ano a criança tinha... tinha criança que aprendia rapidamente, outras não, né? Então chegava no final do ano que aquelas crianças começavam a ler, e aí acabava o ano. Aí mais aquilo me deixava desesperada! Falava: “Meu Deus do céu, mas tinha que ter alguma coisa que não deixasse essa criança reprovar”.

Com a Inserção do Ciclo Básico, outra situação se contrapunha, que era o cumprimento de estatísticas, tendo que de certa forma, passar os alunos mesmo os que não obtivessem êxito nas avaliações.

A não ser quando começou não sei que governo aí, eu não me lembro qual, e que foi mudado para Ciclo Básico, entendeu? Acho que do...não sei, do Fernando Henrique, uma coisa assim. Começou o Ciclo Básico, mas com alguns problemas porque o Ciclo Básico estava ligado ao FMI, que o financiava e que exigia que os alunos passassem, tinha que ter uma estatística de que elas... aí os professores fizeram o que? Os alunos foram passando (Cleusa Lucena, gestão 1993-1999).

Neste momento, percebe-se por meio do depoimento apresentado que a avaliação era vista mais como uma promoção imediata do aluno, devido ao equívoco no entendimento das orientações da implementação do Ciclo Básico, o processo de aprendizagem não estava sendo levado em consideração na fase da alfabetização, pois os alunos que conseguiam ler ao final do ano eram reprovados. E ainda a necessidade de apresentar boas médias gerais de aprovação, segundo a diretora, eram os problemas enfrentados no processo avaliativo. O que difere da proposta regimental de 1998 onde a avaliação se coloca como instrumento de avaliação e reorganização da prática pedagógica do professor.

O posicionamento contrário da diretora frente ao cumprimento das estatísticas, como meta apenas de elevação de índices, sem levar em consideração todas as especificidades do processo, vem ao encontro de Julia (2001) quando cita o exemplo sobre os estudos quantitativos sobre as taxas de alfabetização, seja ele verificado por meio de assinaturas nas certidões ou a partir dos dados de recenseamentos nacionais, mesmo sendo importantes, não fornecem elementos maiores do que ele mesmo o traz, não há possibilidade de analisar de que forma ocorreu, por exemplo, uma apropriação léxica frente a estes dados. E assim também ocorre no caso das notas alcançadas tendo como resultado as “boas” estatísticas, elas não podem apresentar todo o contexto de aprendizagem dos alunos em um determinado momento.

A coordenadora pedagógica: Ani Jociani de Agostini (gestão 1991-2006), fala da importância da construção do conhecimento e a relação dos conteúdos à vida do aluno e não da memorização dos conteúdos, como objetivos cobrados nas avaliações.

Seu posicionamento frente à construção do conhecimento, está de acordo com a aprendizagem significativa de Ausubel (2000), que coloca a necessidade da interação dos conteúdos abordados fazendo relação a vida do aluno, e tal percepção fundamental só se faz possível mediante a interação do professor/aluno.

Também menciona o fato da avaliação ser:

[...] avaliação que foi outra grande questão porque a avaliação infelizmente é uma arma, você me dá bastante trabalho que no dia da avaliação eu te pego, você vai ver na hora da prova! Entendeu? Vai brincando... quer dizer não é que ele precisa prestar atenção na aula para aprender, é para não ser pego no dia da avaliação. Então nós tivemos que discutir, rediscutir a prova, o porquê da prova, então como elaborar uma prova realmente, verificar o que foi aprendido, o que não foi, e o que precisava ser retomado (Ani Jociane, gestão 1991-2006).

De acordo com o relato da coordenadora, a avaliação a partir do olhar apresentado por ela, pode-se tornar uma estratégia de poder e não mais uma forma de observação e reorganização da prática, mas sim um dispositivo de controle na relação professor - aluno. Tal posicionamento vai ao encontro da concepção de Certau (1994), que cita a estratégia, ou dispositivos de poder,

ocupando um lugar simbólico em diferentes espaços, que podem ser entendidos como a escola, a sala de aula, a posição do professor na relação pedagógica e ainda o lugar teórico.

Nota-se que a diretora Cleusa Lucena (gestão 1993-1999) se posicionava contrária a reprova de alunos no término do ano. Contudo, a reprova não era evitada observa-se que, na orientação documental a avaliação se colocava de uma forma, mas na prática a nota tinha um peso grande em relação a todo o processo avaliativo até a aquisição do conhecimento.

Diante estes depoimentos, percebe-se que no discurso da direção e coordenação a avaliação era entendida como um mecanismo a favor da aprendizagem, trabalhada pelo professor como instrumento a favor do planejamento do seu trabalho pedagógico para a garantia de uma aprendizagem significativa aos seus alunos. Contudo, a representação desta aprendizagem demonstrada por meio de uma nota, dificultava, segundo os relatos, naquele momento o processo avaliativo, tornando um processo quando não coercivo, mais superficial na análise da aprendizagem do aluno.

No regimento de 2005, a avaliação continua priorizando o processo de aprendizagem à nota: “Ela se coloca agora como contínua e diagnóstica, devendo ser o aluno avaliado por diferentes técnicas e instrumentos durante todo o bimestre não priorizando as notas” (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2008, fl. 1023).

A avaliação da aprendizagem continua se sobrepondo à avaliação/nota do aluno em questão, ou seja, a avaliação se coloca como norteadora do trabalho do professor para a garantia da aprendizagem.

A seguir a análise da diretora Ana Tereza Tebet Viana da Mata (gestão 2001) sobre avaliação:

[...] era tudo na base de parecer, na ocasião nós não tínhamos, vamos dizer assim, nota, era parecer. Para chegar nesse parecer você tinha que fazer um acompanhamento muito profundo era o que era feito, esse acompanhamento porque quando você atribui a nota, o que você percebe quando o professor organiza um instrumento de avaliação, ele acaba sendo mecânico, para o professor eu tenho que trabalhar o conteúdo, eu trabalho esta atividade então eu mudo uma coisa aqui mas eu me organizo mais ou menos dentro do que eu trabalhei, aí eu corrijo, certo, errado e não parou para pensar

onde o aluno errou e porquê, já o parecer não, a gente tinha que perceber tudo isso.

Nota-se que a avaliação neste momento em sua prática, passou por alterações, mesmo já apresentado nas instruções documentais que o professor deveria levar em consideração todo o processo de aprendizagem, e este deveria ser representado por uma nota, agora o professor continuava seguindo as mesmas orientações, avaliando o aluno e representando sua aprendizagem por meio da nota, porém para chegar a este resultado ele usava diferentes meios, valorizando o processo e não o fim, neste caso a utilização dos mapas conceituais como instrumento avaliativo.

A diretora explica o que eram estes mapas:

[...] quando a gente trabalhava lá, uma atividade de um conteúdo por exemplo: fração, eu tinha que verificar lá se ele sabia simplificar fração então eu estabelecia alguns objetos para aquilo, eu tinha que olhar esses objetivos para ver se ele tinha aprendido, então a gente põe lá, aplicação de fração, tratava assim, um conteúdo maior, daí várias colunas e abrindo uma coluna para cada objetivo e avaliava se ele tinha atingido ou não aqueles objetivos (Ana Tereza, gestão 2001).

Os regimentos mantiveram em relação à avaliação, sempre a orientação de que esta se fazia parte do processo de avaliação e reorganização da prática pedagógica do professor, para a garantia da aprendizagem e que esta deveria ser representada por meio de uma nota, porém não se sobrepondo a todo processo. Entretanto, na prática a diretora Cleusa Lucena (gestão 1993-1999) dá indícios de que a nota não estava levando em consideração todo este processo e ainda cita cobranças, não expostas em documentos, da necessidade de alcançar metas e médias gerais de aprovação.

Entende-se então que a partir do depoimento da diretora Ana Tereza (gestão 2001), a escola procurou encontrar alguma tática para melhor avaliar este aluno frente aos problemas citados na gestão anterior. Mesmo seguindo as orientações documentais, uma estratégia foi implementada para melhor avaliação da aprendizagem, os mapas conceituais.

De acordo com as estratégias apresentadas por Certeau (1994), que são os cálculos ou manipulação de força impostas e as táticas, que são contrariamente o oposto, um cálculo que não se pode prever, as astúcias

aprendidas, observa-se no depoimento da diretora que a imposição da nota como resultado da avaliação da aprendizagem se colocou como estratégia, porém como a escola já realizava uma outra prática, que eram os relatórios de avaliação, esta se coloca na posição de táticas.

Mas, a partir do momento em que a prática dos relatórios se estendeu por anos, esta tática passa a ser uma estratégia, previsível e institucionalizada por parte da escola, portanto a fronteira das estratégias e das táticas são mutáveis e quase imperceptíveis frente às mudanças e permanências que elas se colocam (JULIA, 2001).

No regimento de 2007:

[...] traz a avaliação como uma das diferentes formas de avaliar e ensinar o aluno, a qualidade prima pela quantidade e para avaliar o aluno deveria levar-se em consideração o respeito e as condições individuais de cada aluno (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2008, fl. 1674).

Observa-se agora, uma preocupação com as individualidades do aluno, respeitando as diferentes condições de que cada aluno apresenta frente sua aprendizagem, vindo ao encontro da proposta construtivista, de orientação estadual no momento em questão e já relatada por esta diretora.

A seguir, será explanada como estas individualidades eram vistas, de acordo com o relato da diretora Marcia Regina Pinesso (gestão 2002-2006) e coordenadora pedagógica (gestão 2015), que relata o caso de duas alunas que a professora identificou uma grande defasagem em matemática no ano de 2015:

Como é que ela fez essa avaliação, com toda essa defasagem que ela tem. Então a gente vai organizar com essas meninas lindas, que você viu entrar aqui, elas serão tiradas na aula de matemática da professora e a gente vai ensinar o que ela não sabe, não adianta ensinar equação porque elas não sabem, ao final desse trabalho, elas serão avaliadas de novo para a gente ver se elas aprenderam e se elas não aprenderam, aí a gente pede uma avaliação, alguma coisa para ver se tem diagnóstico.

Verifica-se na fala da diretora, uma avaliação mais preocupada com as individualidades de cada aluno, assim como se coloca no Regimento de 2007.

Porém relata que há casos de alunos que estão em determinado ano, sem condições de cursá-lo, identificando um problema em relação aos resultados obtidos por esses alunos e seu real desempenho, abrindo outra possibilidade de interpretação, pois neste caso, estes alunos não foram atendidos de forma específica conforme dita, eles estão passando pelos grupos despercebidos.

Em 2011, avaliação é descrita no Regimento:

[...] uma prática intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem, com função de diagnosticar o nível de apropriação do conhecimento do aluno. Ela é contínua, cumulativa e processual devendo refletir o desenvolvimento global do aluno e considerar as características individuais com preponderância nos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Dar relevância ao processo crítico sobre a memorização. Ela deve ser realizada em função dos conteúdos por diferentes métodos e instrumentos elaboradas pelos professores, equipe pedagógica e direção expressa no PPP. (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2008, fl. 1674).

Nota-se a importância do pensamento crítico em relação à memorização, pois de acordo com Ausubel (2000) a memorização pode até relacionar-se com a estrutura cognitiva, mas não resulta na aquisição de novos significados.

E pela primeira vez, nos Regimentos, os conteúdos tomam posição em relação ao processo de ensino-aprendizagem, é mencionado que a avaliação deve ser realizada com a função de avaliar se os alunos estão aprendendo os conteúdos selecionados pela escola como necessários. O que também se estabelece na orientação estadual do momento, que era a pedagogia histórico-crítica, já relatada pelo diretor Pedro Jorge (gestão 2007-2010).

De acordo com esta orientação, a avaliação no CAP/UEM se colocou na prática, com o relato do diretor Pedro Jorge de Freitas (gestão 2007-2010):

Diretor qual é a porcentagem máxima de reprovados? 100% não tem limite! Sério? Sério! Opa, mas espera aí, então vamos rever isso aí, tivemos problema, reprovações, no ano seguinte a coisa começou a funcionar, gente não pense que não se reprova duas vezes a mesma série que reprova sim... Então as provas nós avaliávamos, a prova, os conteúdos se estavam bem feitos, se estava sendo pedido de acordo com o que estava planejado, os professores às vezes pediam ajuda para elaborar questões para os alunos, traziam questões para

nós, realmente não dá para entender, chamávamos o professor revisa esta questão, anula, refaz, estávamos obtendo aí um bom resultado

Explicamos para eles, é por aí, acabou aquele negócio de passar todo mundo, então avaliação, levamos isso para uma assembleia do colégio com pais e alunos, avaliação era por letrinha, conceitos não, avaliação por nota, quem é a favor? Todo mundo, todos os pais. Avaliação daqui pra frente é por nota. Final de 2007, fizemos isso para começar a valer em 2008 até o ensino médio.

Nas palavras do diretor, houve uma alteração na forma de avaliar o aluno, agora não mais por relatórios e sim por notas, entende-se a partir do que foi exposto que, a prática de apresentar o resultado de uma avaliação mediante relatório ainda era uma estratégia que se estendeu desde o Regimento de 2005 até aquele momento, de acordo com o depoimento do diretor.

De acordo com o diretor, a promoção automática ainda se fazia presente no processo de avaliação e a partir daquele momento era dispensada uma atenção maior à aplicação e avaliação dos conteúdos abordados, em consonância com o regimento de 2011.

Diante do contexto apresentado nos Regimentos Escolares e os depoimentos dos diretores do colégio, consegue-se por meio destes, traçar um dos possíveis caminhos de como a avaliação acontecia mediante documento e prática. Entende-se que a prática nem sempre seguiu as orientações da forma orientada pelo documento ou por não concordar ou por falta de interpretação correta do mesmo.

O conceito e as orientações sobre a avaliação apresentaram algumas alterações no decorrer dos regimentos, ora colocando-a como instrumento favorável ao processo de ensino-aprendizagem, ora como instrumento avaliativo qualitativo demonstrado por meio de notas, e ainda como instrumento avaliativo do processo de ensino-aprendizagem voltado para aquisição dos conteúdos, o que permaneceu comum em todas as orientações é que a avaliação deve acontecer paralelamente ao ensino-aprendizagem e que o processo de aprendizagem deve ser levado em consideração, frente às notas. Isto reflete que, de acordo com as orientações nacionais, estaduais e ainda de acordo com a visão da gestão no momento, o conceito avaliação passava por alterações significativas que refletiam no encaminhamento pedagógico e no ensino-aprendizagem.

O que fica mais marcante em três depoimentos dos diretores é a crítica sobre avaliar o aluno e demonstrar este resultado por meio de uma nota, o problema aqui não seria a nota em si, mas não levar em consideração diferentes critérios avaliativos restringindo apenas em uma forma de avaliar, uma prova e o resultado dela. E ainda fazem uma crítica dos resultados oficiais, que também levam a não avaliação do processo de aprendizagem, pois faz uma análise geral de todo processo educativo sem considerar nenhuma especificidade resultando a análise do processo educativo em uma demonstração de dados e *rankings*.

Tal opinião, destes três diretores, dialoga com Charlot (2000) quando este faz uma crítica às análises nacionais sobre o fracasso escolar, frente às médias obtidas a partir de uma análise sócio-econômica, dizendo ser impossível avaliar sem considerar as especificidades do processo. Para o autor as diferenças não podem ser pensadas como deficiências no processo educativo, pois o sujeito é um ser singular que se apropria do social sob uma forma específica, transformadas em representações, comportamentos, aspirações, práticas etc.

Depois de discutir os modelos de ensino-aprendizagem e avaliação utilizados no CAP/UEM, neste momento percebe-se que a recuperação escolar está diretamente associada a inserção do contraturno escolar.

4.1.3 Recuperação Escolar

Em se tratando da recuperação escolar no CAP/UEM, esta é colocada, no regimento de 1978:

É uma oportunidade de reforço na aprendizagem, preventiva e terapêutica. Preventiva acontecerá como paralela, conforme a necessidade do professor, e periódica realizada no final de cada bimestre. E a Terapêutica, oferecida apenas aos alunos que obtiveram frequência igual ou inferior a 75%, sendo ofertada uma semana depois do último dia letivo (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1978, fl. 323).

E ainda:

A recuperação preventiva periódica pode ser orientada pelo professor da classe ou por qualquer outro professor da mesma atividade, desde que seja designado pela Direção (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1978, fl. 324).

Se buscar novamente as orientações nacionais a respeito da recuperação, esta já se colocava em estado obrigatório e deveria acontecer não apenas ao término do ano letivo, mas não fixava maiores requisitos, ficando a critério de cada escola trabalhar da melhor forma, sem violar os princípios básicos. Entende-se que neste momento, a recuperação no CAP já se colocava mediante estas orientações nacionais, pois já citava no Regimento a necessidade do acompanhamento do professor durante todo o processo de aprendizagem, recuperando-o no decorrer do ano letivo e não deixando apenas para o final do período.

No Plano Global de Reestruturação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá, 1978, documento solicitado pela Secretaria do Estado do Paraná, elaborado por um Grupo de Trabalho designado pela Superintendência Acadêmica da Universidade Estadual de Maringá, que tinha como objetivo um plano para que o CAP se tornasse realmente um laboratório Experimental e um eficiente Colégio de Aplicação, a recuperação da aprendizagem aparece como paralela sob a responsabilidade do professor regente e a título de experiência, serão oferecidos períodos para recuperação periódica fora do horário de aula, sob responsabilidade dos estagiários e do Instituto Estadual de Educação períodos que aconteciam em média uma semana por mês (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 1978).

Tal orientação abre para uma reflexão na prática pedagógica utilizada na recuperação, se o professor tem o objetivo de acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, ficaria em discordância outro professor que não fosse o regente, aplicar a recuperação, avalia-lo no período de aula e não tentar recuperá-lo. Neste momento, apresenta-se duas formas de recuperação, uma sob responsabilidade do professor e outra sob responsabilidade dos estagiários. Ainda deixa outra possibilidade de reflexão, que é a realização do Contraturno em 1978, a título de experiência, já com parceria do Estado,

apresentando então os primeiros indícios da realização da prática do Contraturno Escolar.

Em relação à recuperação escolar, a diretora Cleusa Lucena (gestão 1993-1999) cita que:

[...] nosso índice de reprovação era pouco, sabe. Nunca foi muito grande. Mas, é que tinha o Conselho de Classe, né? Que olhava tudo. E... a minha grande briga no Conselho de Classe é que eu tinha a história do aluno para contar pros professores, sabe. Eles achavam que eu queria que eles passassem o aluno, é, só porque ele tinha essa história. Era isso... Eu estava querendo mostrar que ele tem esse problema, ele precisa aprender de um outro jeito, que eu não sabia porque eu não era a coordenadora.

Observa-se por meio do depoimento da diretora, que ela entendia necessário levar em consideração todo o processo de aprendizagem, inclusive sua história pessoal, suas diferenças para uma possível reprovação, porém ela relata um não entendimento por parte dos professores em relação a essa forma de avaliar, dando indícios que os professores e a coordenação pedagógica naquele momento ainda não estavam em consonância frente a conceitos como: avaliação e recuperação escolar. Diante tal fato, seguem as estratégias tomadas pela coordenação pedagógica.

A coordenadora Ani Jociani de Agostini (gestão 1991-2006) chama a atenção em relação ao conceito de recuperação:

Então nesse sentido que a gente começou a discutir a tal recuperação, só que era a recuperação da aprendizagem e não recuperação de nota porque a recuperação de nota você faz outra prova e da outra nota, que vale a que for mais alta e pronto e o que a gente queria era recuperação de aprendizagem, quer dizer, isso eu não aprendi e aí isso era posto na própria dinâmica da aula.
[...] nós tínhamos oficinas e monitores em outro horário com ajuda de alunos da UEM, professores do normal que iam lá, combinavam com os alunos que tal dia ia recuperar o conteúdo, quem quisesse podia, ir tal dia, tal hora e os meninos iam, entendeu? Esse professor não ganhava um tostão para fazer isso, era fora do horário dele, era no sábado, era noite, era o professor que definiria e eles iam e os alunos apareciam.

Perante tais relatos, percebe-se que a recuperação escolar pode contar, de acordo com o período destas gestões e em consonância ao

regimento de 78, com o apoio de um contraturno para a recuperação da aprendizagem dos alunos, mesmo não sendo intitulado desta forma, este trabalho acontecia, por parte dos professores regentes, por parte dos estagiários ou monitores e ainda por parte de projetos do governo.

No regimento de 1998, a recuperação se coloca:

[...] paralela às atividades regulares do aluno, à medida que forem constatadas as dificuldades, será uma modalidade desenvolvida através de atividade específica, orientadas pelo próprio professor, mas em caso de acentuada defasagem a recuperação poderá ser ministrada em período distinto das aulas (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2008, fl. 1024).

Portanto aqui, fica bastante visível que uma atividade contraturno acontecia com os alunos que apresentavam acentuada dificuldade de aprendizagem, porém esta atividade era referida como recuperação.

A diretora Ana Tereza Tebet Viana da Mata (gestão 2001) menciona que naquela época uma das formas de trabalhar a recuperação era:

[...] a gente fazia assim, nós tínhamos muitas vezes mais que 15 dias de férias em Julho naquela ocasião, a gente mandava sim, tarefas em julho para as crianças, eles retornavam com algumas tarefas prontas, a gente solicitava que retomasse, então já era uma forma simples de diagnosticar, no meio do ano, de tentar fazer alguma intervenção no meio do ano, pra poder seguir no segundo semestre sem tantas dificuldades, então a gente fazia assim, organizava muitas vezes para o período de férias, algum caderno de atividades, aquela dificuldade que a gente percebia que os alunos tinham, trabalhado o conteúdo e aí mandava um reforço pra casa, para eles estarem fazendo, eles traziam, a gente trocava e a gente trabalhava muito também em grupo.

Em relação ao acréscimo dos 200 dias letivos, incluindo a recuperação, a diretora diz não ter visto nenhum progresso na parte de recuperação do aluno. Ela também cita que muitas vezes a não recuperação da aprendizagem não é somente um problema de aprendizagem, mas também de contexto familiar.

O que chama à atenção neste momento é quando ela relata que o aluno que apresentava dificuldades de aprendizagem não era colocado

separadamente em um atendimento especificado, ele era atendido no Ensino Regular, com seu professor regente.

Entretanto neste momento, o contraturno já se fazia presente, pois a diretora diz isso em sua entrevista, ele era trabalhado, mas não era visto como a primeira medida a ser tomada frente a não aprendizagem. Naquele momento caberia ao professor regente propor esta recuperação, ficando para o contraturno apenas casos mais diferenciados que o professor regente não conseguia recuperar.

Abrindo duas estratégias de recuperação possíveis naquele momento, a primeira seria com o professor regente em sala de aula no período regular e outra para os casos mais difíceis, o contraturno escolar em período oposto ao Ensino Regular.

Em 2005, a recuperação:

[...] paralela, sendo desenvolvida durante todo o ano letivo, como uma atividade a ser desenvolvida por monitores, ou em projetos e oficinas com bolsistas acadêmicos da Universidade de Maringá (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2008, fl. 1105).

Neste momento fica mais evidente que a recuperação se colocava como atividades de contraturno, que esta prática já se fazia presente e quem o realizava. De acordo com o Regimento, a recuperação paralela, já não é mais orientada pelo próprio professor e sim para o cargo dos monitores, havendo aqui uma espécie de ruptura entre o profissional que ensina e o profissional que recupera o aluno.

A diretora Marcia Regina Pinesso (gestão 2002-2006) e coordenadora pedagógica (gestão 2015), conta que em relação a recuperação da aprendizagem, havia dificuldade do professor em diagnosticar o que o aluno realmente não sabia, para recuperá-lo e ainda da necessidade de aplicar diferentes avaliações para alunos de diferentes contextos, assim como recupera-lo também de forma diferente, pois as dificuldades se diferenciavam de aluno para aluno.

Em relação a diferentes práticas, cita uma realizada em 2015, na função de coordenadora pedagógica, que é a da retirada de duas alunas que apresentam uma dificuldade de aprendizagem, para que ela trabalhe no

período de aula com estas, determinado período, as dificuldades apresentadas por elas. Cita o caso de duas alunas do 7º ano, com uma grande defasagem em matemática, então com a autorização do responsável, a coordenadora fará este trabalho específico, para que após esta intervenção sejam novamente avaliadas.

Se o professor regente apresentava dificuldade de diagnosticar seu aluno, ou seja, de fazer um levantamento do que ele não sabe realmente, nos dá indícios de que o professor não está atento às particularidades de cada aluno, segundo Ausubel (2000) a complexidade da aprendizagem significativa se dá mais por meio das relações que se estabelecem entre os conteúdos propostos e esta relação só se dá na interação professor- aluno. Nesta situação apresentada no CAP, esta relação está falha, pois só é possível diagnosticar meu aluno, quando por meio da interação, o professor se propõe a conhecer realmente o conhecimento prévio do aluno para um planejamento de sua aula.

Outro fato que chama a atenção, é que a Sala de Contraturno em 2015 funciona conforme orientação da SEED, porém nestes dois casos de alunas que apresentaram dificuldades expressivas de aprendizagem, a coordenadora achou por melhor alternativa, usar outra tática para a garantia da aprendizagem destas, novamente a escola coloca a estratégia do contraturno em descrédito, pois caso contrário, estas alunas seriam imediatamente encaminhadas a esta sala.

No Regimento de 2011, a recuperação é descrita como:

[...] direito de todos, concomitante ao processo de ensino-aprendizagem, desenvolvida por atividades diversificadas, agrupamento de alunos, monitorias, oficinas ou projetos com professores e bolsistas da UEM. A recuperação de estudos considerada no final do ano letivo, deve focalizar, na última quinzena, um trabalho intensivo do colégio dirigido aos alunos de rendimento insuficiente, prevalecendo o melhor desempenho, sendo obrigatória a sua anotação no Livro de Registro de Classe (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2010, fl. 1978).

Em relação à recuperação, o diretor Pedro Jorge de Freitas (gestão 2007-2010) mencionou em sua entrevista como acontecia este processo:

Então nós tínhamos o colégio assim movimentado praticamente nos dois períodos, dando para os alunos condições de frequentar uma monitoria, de terem um contraturno e dessa forma a gente falou, se for para resolver o problema de reprovação é por aí!

[...] SEED oferecia professores de apoio para o professor Regente de apoio para alunos com necessidades especiais, o resto era tudo com estagiários da UEM.

Pode-se observar que, de acordo com o Regimento de 2011, este tinha como orientação, a recuperação do aluno por diferentes práticas pedagógicas, porém realizadas por projetos ou oficinas paralelas ao Ensino Regular, novamente aqui aparece uma dissociação entre ensinar e avaliar, como práticas pertinentes ao Ensino Regular e recuperar como atividade paralela a este ensino, chamando também a atenção para o cuidado com o registro desta recuperação no Livro de Registro, dando ênfase no registro da nota em questão.

No depoimento do diretor, estes projetos e oficinas tinham como meta resolver o problema da reprovação, a cargo dos estagiários, o professor regente não é mencionado neste processo.

Diante de todo o contexto apresentado sobre a recuperação escolar, orientações e práticas utilizadas, entende-se que na parte documental, a forma de trabalhá-la foi sempre colocada de forma paralela ao cotidiano escolar, para a recuperação da aprendizagem. A recuperação final, salvo em condições específicas e necessárias também. O que demonstrou alteração foi o responsável por esta recuperação, passando do professor regente para o professor de contraturno ou estagiário, quando o caso. Cabendo aqui uma reflexão de como tal orientação está sendo utilizada na prática escolar, pois se o processo de interação professor/aluno, é parte essencial para uma aprendizagem significativa, deixar o final do processo para a função de outro professor pode abrir o risco da recuperação da aprendizagem ficar dissociada.

Foi apresentado por meio dos Regimentos e dos depoimentos dos diretores do CAP, que a recuperação escolar se fez presente em todo processo de ensino-aprendizagem, ora tendo o professor regente responsável, ora outro professor, projetado na figura do professor de Contraturno Escolar, ou seja, a recuperação escolar passou a ser exercida na sala de Contraturno Escolar.

Traçado o caminho das diferentes estratégias de recuperação

apresentadas no CAP/UEM, este trabalho caminha, agora, para a aproximação com o Contraturno Escolar para tal recuperação da aprendizagem, resta saber de que forma este Contraturno se apresenta, na memória e na percepção de seus diretores.

4.2 O CONTRATURNO ESCOLAR DO CAP/UEM

Seguindo Thompson (2002), a história oral lança vida dentro da própria história, colocando em evidência vozes nunca ouvidas, portanto a opção da utilização das entrevistas nesta pesquisa, deu-se justamente com o objetivo de abrir novos horizontes possíveis de interpretação sobre o objeto desta pesquisa, Salas de Apoio: Contraturno CAP/UEM.

Buscar junto aos diretores suas memórias em relação a este Contraturno abre outra possibilidade de análise, pois por meio destas memórias pode-se traçar indícios de uma identidade individual ou coletiva.

A diretora Cleusa Lucena (gestão 1993-1999), conta que o contraturno já existia como uma proposta do Estado, mas era pouco, apenas duas vezes por semana, e este ficava a cargo dos professores do próprio quadro que tinha disponibilidade, ou algum professor do Estado designado.

Tinha uma sala ... era uma sala de reforço, mesmo, me parece. Aqueles alunos que ... olha mas era uma coisa horrível isso, né? Mas, os melhores, sabe, quando eu era do primário, eu estudava, tinha classe, dentro da própria sala, tinha uma fileira que era a classe A, B, e a C, mesma sala. E aqui também a gente tinha isso, os alunos... Nós tínhamos, na primeira série, tinha os alunos que mais se destacavam, e tinha uma turma, que era turma do reforço, que eram os mais fraquinhos.

[...] mas aquela que o Estado propunha, era pouco. Eu não achava que resolvia alguma coisa.

Nunca gostei muito desse jeito, sabe... É porquê ... depois agora que eu vejo assim. Meu neto estuda no Marista, então a diferença é tão grande, mas tão grande! Porque lá, é ... tem todos os objetivos. O pai que tá sabendo exatamente quais são os objetivos, o que que ela tem que aprender. Se ele atingiu ou não na prova dá para saber. Então é uma coisa clara. Se enxerga tudo. Se ele não tá bem, ele não atingiu o objetivo A, ou B, em Matemática, ou Português, ou qualquer coisa ele tem que voltar; o professor vai dar de cima, ele tem que aprender,

que depois ele vai fazer prova sobre aquilo. Entendeu? Então ele tem que mostrar que aprendeu. Aqui com a gente, não né. Não existia isso de mostrar que aprendeu. Ele passava pela coisa.

Observa-se que o Contraturno escolar, aqui chamado de Reforço, já acontecia de duas formas, uma dentro da sala, dividindo os alunos de acordo com suas dificuldades ou até separando-os por salas e a outra era o reforço de orientação do Estado, duas vezes por semana, trabalhado pelos professores da rede. Para a professora, esta estratégia dava poucos resultados por serem poucas aulas e ainda coloca que faltava por parte dos professores, os objetivos claros do que a criança ainda precisava aprender, ou seja, um melhor diagnóstico para orientação da sua prática pedagógica.

A coordenadora pedagógica Ani Jociani de Agostini (gestão 1991-2006), conta que:

[...] a gente decidia quem ia, quem estava precisando e a gente procurava deixar claro para o professor assim, a sala de apoio não é algo para durar o ano inteiro, não com os mesmos alunos. Então o que é que a gente solicitava do professor, o que esse aluno não sabe na sala de aula, o que você não vai dar conta dele aprender, então quando ia para o apoio era assim: Fulano é para aprender tal coisa, vai aprender a produzir texto informativo, Fulano vai aprender tal coisa, entendeu? E aí o professor da sala de apoio planejava essas aulas trabalhando aquele conteúdo...

...quando isso já estava superado, remanejava, ele não ia mais, ia outro que estava precisando de outra coisa e essa dinâmica a gente usava desde as turmas de alfabetização. Então a gente ficava assim, através da sondagem o que é que cada criança sabia e o que é que ela precisava aprender, então a gente organizava o que a gente chamava de grupos flexíveis, tinha os grupos estáveis que era aquele da turma da SEED, turma A-B-C e com grupos flexíveis que no próprio horário de aula, o que é que a gente fazia.

Diante do relato da coordenadora, fato importante a ser dito, é que no decorrer do funcionamento da sala de apoio Contraturno, outras estratégias eram mantidas pela escola, com a mesma função, citada pela coordenadora, tais como: oficinas em período contrário com os monitores da UEM e ainda um atendimento dos próprios professores das disciplinas que se dispunham a fazer este atendimento com grupos flexíveis.

Ela ainda faz uma reflexão atual sobre o funcionamento desta sala de apoio Contraturno, dizendo que:

Eu não acredito porque junta, enche uma sala de alunos, cada um com uma necessidade, aí se o professor for atender, tem alunos que os professores dizem que têm que alfabetizar, e aí... aquele que já está alfabetizado, faz o quê? Indisciplina. Aí você acaba perdendo a sala inteira.

[...] e aí o pior que eu acho, que é a pior coisa que acontece, esse aluno não aprende mesmo, então o que me preocupa é como a forma da sala de apoio está posta, é que você acaba assinando um atestado de que esse aluno não tem jeito, então isso que eu acho mais grave, entendeu? Está vendo, até o professor da sala de apoio trabalhou ele o ano inteiro e ele não aprendeu.

[...] parece que o fato dele estar participando da sala de apoio é como se ele fosse menos inteligente, tivesse uma defasagem na inteligência, tivesse problemas mentais e às vezes não tem nada disso e sim problemas de ensino Aní Jociani de Agostini (gestão 1991-2006).

Observa-se que o Contraturno se mantinha pela SEED, e que esta sala deveria, de acordo com a coordenadora, ter alunos transitórios, para sanar dúvidas de determinados conteúdos, as aulas do professor de Contraturno deveriam ser planejadas frente às dificuldades apresentadas, mas paralelamente com o Contraturno, outra tática se fez pela organização da escola, que eram os grupos flexíveis. Desta forma, duas propostas eram inseridas na recuperação da aprendizagem, ambas com a mesma função, porém uma sob a coordenação da SEED e outra criada pela própria escola.

A coordenadora ainda coloca a questão em relação ao que fazer, depois que este aluno passa pelo Contraturno e não obtém resultados positivos frente à aprendizagem. Dividindo a responsabilidade entre professor regente e professor do Contraturno, o aluno acaba sendo reprovado, e no próximo ano, a escola oferece novamente como estratégia de combate ao fracasso escolar, sua inserção na mesma sala de Apoio: Contraturno Escolar.

Diante de tais fatos, percebe-se que o contraturno não era uma estratégia que a escola confiava resultados, caso contrário não se teria essa duplicidade de sala com a mesma função. Além disto, ela descreve estas salas como numerosas frente à diversidade de dificuldades apresentadas, gerando a indisciplina na prática e ainda ressalva que muitos alunos que demonstram

dificuldade em algum conteúdo, a tem devido seu comportamento ou a um problema de ensino e não de aprendizagem.

A diretora Ana Tereza Tebet Viana da Mata (gestão 2001), conta que também acontecia o Contraturno Escolar:

*[...] quando veio a sala de apoio e também nessa ocasião a gente tinha o Ciclo Básico, o CB dava o professor de contraturno nas séries iniciais, o estado ofertava.
[...] o professor de contraturno era o professor colocado pela própria instituição, o estado, para dar conta dessas dificuldades.*

Já verificado que o professor de Contraturno era mantido pela SEED, aqui a diretora relata que com a inclusão do Ciclo Básico, um professor do Estado também foi inserido para ofertar o Contraturno para recuperar os alunos na fase da alfabetização também.

A diretora Marcia Regina Pinesso (gestão 2002-2006), sobre a sala de apoio diz que

[...] esse trabalho investia muito na formação do professor, nós não tínhamos um olhar muito diferenciado, vamos dizer assim, porque a nossa coordenadora que era a Anne, ela não levava a gente a olhar esse aluno individualmente, com essa sensibilidade, a gente não olhava essa dificuldade, entende o que eu quero dizer? A gente colocava ele no grupo.

Ainda coloca sua reflexão sobre o funcionamento desta sala:

[...] na sala de apoio o professor dá uma aula para uma turma com os mesmos conteúdos, nos moldes de uma aula normal para a turma, não consegue atingir individualmente cada dificuldade, e o professor da sala mal consegue explicar o que ele não sabe, esse nada. Eu hoje vejo assim, eu dou o devido valor para essa sala de recurso, de apoio, mas todo o trabalho da escola pára na mão do professor, por mais que a direção seja alguém que possibilite, ajude, o coordenador sente junto, mas quem faz a diferença é o professor e ele não sabe disso, ele acha que sempre foi assim e a coisa vai... vai... e eles vão passar e vem outros, né? É isso que a gente sempre luta, para fazer o professor pensar que não é sempre assim, dá para ensinar sem precisar levar os alunos para sala de apoio, o aluno indisciplinado não precisa de sala de apoio, o aluno com problemas de ensino também não... (Marcia Pinesso, gestão 2002-2006).

Observa-se de acordo com o relato da diretora, que a mesma reconhece o funcionamento desta sala, mas que frente às dificuldades que os professores apresentam em diagnosticar o aluno, a dar uma aula diferenciada e ainda separar problemas de aprendizagem a problemas de indisciplina e ensino, cabe ao professor regente esta tarefa, o trabalho pedagógico diário, de acordo com a diretora, é capaz de proporcionar a recuperação destes alunos.

E por fim, o diretor Pedro Jorge de Freitas (gestão 2007-2010), conta que

[...] a SEED oferecia professores de apoio contraturno e para o professor Regente de apoio para alunos com necessidades especiais, o resto, as monitorias eram tudo com estagiários da UEM.

[...] tínhamos o colégio assim movimentado praticamente nos dois períodos, dando para os alunos condições de frequentar uma monitoria e de terem um contraturno.

Neste depoimento, o diretor não apresentou suas reflexões a respeito do funcionamento do Contraturno Escolar, mas verifica-se que paralelo ao Contraturno como estratégia de recuperação da aprendizagem, nesta gestão, os monitores, estagiários da UEM, desempenharam um papel expressivo, nos projetos da escola que os envolviam na recuperação dos alunos, tais como: Monitorias de Português e Matemática, Projeto Docência Compartilhada, Atividades Complementares Obrigatórias. O que se leva a perceber que tal estratégia do Contraturno novamente não se manteve única frente à recuperação da aprendizagem, nesta gestão.

Pode-se perceber por meio dos depoimentos que o Estado, ou seja, a SEED, manteve como estratégia para trabalhar com o aluno que demonstrasse dificuldade de aprendizagem, o Contraturno Escolar. Tanto que o Reforço, ou Contraturno ou ainda a Sala de Apoio, diferenciado apenas pelo nome no decorrer dos anos, tinham este objetivo, atender o aluno em período contrário de aula, diretamente nas dificuldades apresentadas. Porém, percebe-se que o ingresso do aluno nesta sala, nem sempre acontecia da forma esperada, pois o professor regente apresentava dificuldade em diagnosticar a necessidade deste aluno, inserindo também alunos que apresentavam indisciplina ou até mesmo problema de ensino, ficando então uma sala com um grande número

de alunos, com dificuldades até discrepantes de acordo com a série ou ano que frequentavam. E ainda outro fator agravante era o próprio professor da sala de contraturno que propunha atividades aos moldes da aula regular que o aluno já realizava com o professor regente, dificultando ainda mais o processo de aprendizagem daqueles que precisavam e poderiam aprender, porém de outra forma.

Outro fator a ser destacado, era que além da sala de contraturno, estratégia implementada pelo Estado, a escola sempre manteve outras estratégias concomitantemente a este processo, com o mesmo objetivo. O professor regente que atendia este aluno no horário de aula, separados por dificuldades em diferentes grupos; em determinados momentos era o professor dentro da sua própria aula que propunha em sua prática, estratégias para estes alunos; ora eram os monitores da UEM que trabalhavam com estes alunos; em outros momentos a coordenação pedagógica que trabalhava em particular com determinados alunos suas dificuldades, sendo retirados de sala de aula, para este atendimento em particular.

Cabendo aqui uma reflexão sobre o papel da sala de apoio no contexto das escolas paranaenses, pois se tal estratégia foi utilizada pela escola sob orientação da SEED, antes mesmo de se tornar definitiva em 2011, qual seria a necessidade do CAP/UEM promover diferentes táticas que até se institucionalizaram como estratégias, para serem trabalhadas com a finalidade de alcançar os mesmos objetivos que esta Sala de Contraturno se propõe a fazer, concomitantemente a este processo.

Por meio dos depoimentos observa-se que todos os diretores relatam a utilização da estratégia do Contraturno Escolar para uma recuperação da aprendizagem, porém a efetividade de sua função não fica clara perante os depoimentos, pelo contrário abrem-se a exposição de diversos fatores que vem a prejudicar o funcionamento desta sala. Tais como: alto número de alunos, desconhecimento por parte do professor regente no diagnóstico do aluno, dificuldades discrepantes para serem trabalhadas na mesma sala, alunos que não apresentam dificuldade de aprendizagem e sim de ensino, ou até mesmo alunos indisciplinados inseridos neste contexto.

Esta pesquisa não teve como objetivo apresentar soluções para o CAP/UEM a estes problemas colocados pelos diretores, mas coloca-los em

evidência dentro de todo contexto histórico apresentado. Faz-se importante para todos que direta ou indiretamente estão relacionados à educação, principalmente para o professor que trabalha na sala de Contraturno, buscar maiores reflexões sobre o seu papel frente a esta sala.

Portanto, o objetivo em questão, foi dar voz aos que não são ouvidos, e traçar indícios de uma possível interpretação sobre a estratégia do contraturno escolar na prática do CAP/UEM, não apresentado apenas sob a forma documental, mas sim na forma prática, abrindo as angústias e problemas enfrentados pelo colégio no decorrer do tempo, e ainda abrindo a oportunidade de outro olhar, visto por outro ângulo, frente a esta sala de contraturno do CAP/UEM, ainda não apresentado.

Quando se cita outro olhar, faz-se relação com a escolha inicial da sala de Contraturno do CAP/UEM como objeto desta pesquisa, que foi o bom resultado nas médias do IDEB do colégio frente ao município, portanto agora pode-se apresentar um olhar voltado para a cultura escolar do CAP/UEM, apresentada agora por detrás desta média, todas suas angústias e sucessos, na voz de seus participantes, semelhanças ou diferenças, trazendo uma interpretação da história do Contraturno Escolar, de dentro dos próprios participantes do processo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou a história por meio da cultura, ou seja, por meio da História Cultural, entendendo a cultura como fruto da construção humana, uma forma simbólica de explicar e traduzir a realidade construída pelos homens ao longo do tempo (CHARTIER, 1990).

Buscar entender a cultura dentro da escola, nesta perspectiva, é considerar a escola um espaço produtor, onde ocorrem diferentes práticas entre os sujeitos, que permite a transmissão de conhecimentos e incorporações de comportamentos (JULIA, 2011).

Para analisar a cultura escolar, há que se analisar as normas e o corpo profissional que fazem uso destas normas na prática. Estas práticas estão estabelecidas de acordo com o lugar que o sujeito ocupa e suas relações de força. Tais relações, de acordo com Certeau (1994), se desdobram em estratégias e táticas. Buscou-se apresentar como o Colégio de Aplicação Pedagógica de Maringá (CAP-UEM) apresentou em um determinado momento, em relação ao Contraturno Escolar, estas relações de poder que se apresentaram na forma de estratégias ou táticas, no processo pedagógico.

Para apresentar tais táticas e estratégias utilizadas neste contexto, o diálogo com as fontes fez-se necessário. As normas foram apresentadas sob a forma dos documentos: Resoluções, PPP, Regimentos e Processos do CAP/UEM, somando-se à parte prática sob a forma da história oral, com entrevistas aos ex-diretores e uma coordenadora pedagógica.

Os documentos aqui utilizados foram analisados de acordo com o significado que Le Goff (1990) apresenta, sem neutralidade, uma construção consciente ou não, e a história oral analisada sob a perspectiva de Thompson (2002), uma construção do passado feita no presente a partir de suas vivências.

O diálogo entre as fontes utilizadas, levou a uma representação do passado trazido para o presente, não tal como era, mas uma substituição dele, de como ocorreu a inserção do Contraturno Escolar no CAP/UEM, apresentando uma das possíveis interpretações deste momento, uma possível representação do passado.

Esta representação apresentada na pesquisa teve como objetivo responder como o CAP/UEM criou a noção de recuperação, quais modelos de recuperação foram sendo utilizados e modificados na prática pedagógica no CAP/UEM e ainda de que forma o CAP/UEM inseriu o trabalho de Contraturno Escolar. Por fim, qual foi a percepção dos ex-diretores e ex-coordenadores pedagógicos do CAP/UEM em relação ao modelo de recuperação Contraturno Escolar.

Como esta pesquisa deu-se dentro de um Colégio de Aplicação Pedagógica, para se abordar a recuperação escolar no CAP/UEM, fez-se necessário percorrer um caminho histórico em relação a inserção dos Colégios de Aplicação Pedagógica no Brasil, suas funções e dados atuais, para assim identificar as características específicas que um Colégio de Aplicação possui, e ainda as especificidades do CAP/UEM, pois tais funções refletem diretamente na prática pedagógica e por consequência na recuperação escolar.

Depois de analisadas as funções de um CAP, buscou-se também apresentar um histórico sobre a inserção da recuperação de âmbito nacional e estadual. Temas como Fracasso Escolar e Aprendizagem foram necessários, pois no decorrer da pesquisa, foi verificado que não há como desvincular no processo educativo, a aprendizagem, a avaliação e a recuperação da aprendizagem. Programas de recuperação à aprendizagem foram inseridos neste contexto, dentre eles, as Salas de Recursos e Contraturno Escolar.

Assim, chega-se ao ponto de maior interesse desta pesquisa, a inserção do Contraturno Escolar no CAP/UEM e a percepção do funcionamento desta sala na perspectiva de seus diretores.

Os modelos de recuperação da aprendizagem no CAP/UEM foram sendo descritos nos Regimentos Escolares, tendo como pano de fundo as orientações nacionais e estaduais, a recuperação escolar se colocou presente em todas as orientações regimentais, paralela ao cotidiano escolar e final, salvo em condições específicas e necessárias. O que demonstrou alteração no decorrer dos regimentos foi o responsável por esta recuperação, passando do professor regente para o professor de contraturno ou estagiário.

.Com os depoimentos dos diretores, mostrou-se que: a recuperação da aprendizagem dos alunos não era realizada da forma esperada, pois os professores apresentavam dificuldade em diagnosticar as reais necessidades

do aluno, ou o aluno que precisava ser recuperado passava por problemas de ensino e não de aprendizagem. Outra questão foi a responsabilidade da função de recuperar o aluno, que passou pelo professor regente, para o professor do contraturno escolar e ainda para os estagiários da Universidade.

Esta recuperação paralela apresentou-se na forma do Contraturno Escolar. O contraturno do CAP/UEM foi inserido paralelamente ao contexto da recuperação escolar, observou-se que no Regimento de 1978, ele já se fazia presente, permanecendo até o último Regimento analisado em 2011. Ocorreram mudanças de nomenclatura, Reforço ou Recuperação, Sala de Contraturno ou Sala de Apoio Contraturno Escolar. Era mantido pela SEED, portanto seguiam as orientações pedagógicas do Estado, matriculados em período contrário ao Ensino Regular, voltados em determinado momento para a alfabetização, e posteriormente para as disciplinas de Português e Matemática.

Observa-se um ponto relevante nesta pesquisa, de acordo com os depoimentos dos diretores, que outras táticas foram organizadas por parte da escola, para realizar o mesmo trabalho de recuperação da aprendizagem, paralelo ao Contraturno Escolar. Essas táticas foram citadas desde o depoimento da primeira diretora Cleusa Lucena (gestão 1993-1999) em 1993 até o último entrevistado, o diretor Pedro Jorge (gestão 2007-2010).

Chega-se então ao ponto final proposto pela presente pesquisa, diante desta organização por parte da escola em relação à recuperação, observa-se que os diretores não confiavam totalmente nos resultados do Contraturno Escolar, caso contrário usavam esta estratégia como recuperação da aprendizagem de seus alunos.

Desta forma, os diretores colocaram suas percepções sobre o Contraturno Escolar, dizendo que as aulas eram poucas em relação às necessidades, os professores não sabiam exatamente qual dificuldade trabalhar, ou ainda que o professor usava os mesmos moldes da aula regular, as salas eram numerosas, alunos indisciplinados muitas vezes frequentavam estas salas, portanto diante de todos estes fatos, os diretores não se sentiam confiantes em relação ao cumprimento do objetivo desta sala, motivos estes, que fizeram a escola tomar a iniciativa de garantir a aprendizagem ou a recuperação da aprendizagem por outras estratégias e táticas, paralelas ao Contraturno.

Possibilitando a apresentação das memórias e das percepções dos diretores do CAP/UEM abriu-se uma reflexão não apenas do momento em questão abordado na entrevista, mas atual, sobre as Salas de Contraturno Escolar. Esta pesquisa não tem por objetivo questionar possíveis erros e acertos neste processo, tão pouco soluções aos problemas apresentados pelos diretores do CAP/UEM, mas sim colaborar com a discussão do tema já pesquisado.

Porém ao fomentar esta discussão, esta pesquisa abriu também uma possível interpretação da história sobre a inserção da sala de Apoio no CAP/UEM, que colabora com os pesquisadores, profissionais ou interessados pelo assunto em questão, a buscar outros pontos de vista ainda não analisados, para um diálogo com o que já foi pesquisado, para maior enriquecimento à pesquisa.

Entender todo o processo histórico da recuperação escolar ao Contraturno e ainda a inserção e a percepção de quem o organizou dentro do CAP/UEM, permite outro olhar frente à função deste professor nessa sala, como também outro olhar frente à aprendizagem e ao funcionamento do Contraturno.

Espera-se que, cada pessoa interessada ou relacionada ao assunto em questão, ao ler esta pesquisa possa também fazer sua interpretação e sentir-se ao menos instigada a continuar esta história.

REFERÊNCIAS

ABDA. **O que é o TDAH.** s/d. Disponível em: <<http://www.tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-o-tdah.html>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

ABREU, Alzira. **Intelectuais e guerreiros** – o colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992.

APAE. **O que é deficiência intelectual?** s/d. Disponível em: <<http://www.apaesp.org.br/SobreADeficienciaIntelectual/Paginas/O-que-e.aspx>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

AZANHA J. M. P. **A propósito de um debate sobre a Escola de Aplicação da FEUSP.** 1987. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/midiateca_canal.asp?cond=2&id=acervojmpa&pass=4308&grupo=9>. Acesso em: 01 de fev. 2016.

AZEVEDO, Fernando de. **Manifestos dos Pioneiros da Escola Nova (1932) e dos Educadores (1959).** Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

BACZINSKI, A. V. M. **A implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública do Estado do Paraná (1983-1994):** legitimação, resistências e contradições. 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BARROS, Z. G. P. **Redefinição Conceitual dos Colégios de Aplicação.** 1975. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1975.

BENITES, L. N. **Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Processos Inclusivos:** trajetórias de alunos com necessidades educativas especiais. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BERTUOL, C. L. **Sala de Recursos e Sala de Recursos Multifuncionais:** apoios especializados à inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no município de Cascavel-PR. 2010. 58 f. Monografias (Pós-Graduação em História da Educação Brasileira) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.

BLOCH, M. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL, Lei 5.692. **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. São Paulo: Secretaria da Educação; Coordenadoria do Ensino Básico e Normal, Departamento do Ensino Básico, 1971.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 1.068/1972** - Conceito de “Curso Novo” – Estudos de Recuperação. Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: IMESP, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC; Secad, 2009.

BRASIL. **IDEB** – Resultados e Metas. 2015. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 06 maio 2015.

BRASIL. **Lei nº 4.024/61** – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96** – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº-17/2007** – Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

BRASIL. **O que é o IDEB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC; SEF, 1997.

BRASIL. **Parecer 292/62** – Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1962.

BRASIL. **Parecer do CFE n.º 2.164/78**. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1978.

BRASIL. **Parecer nº 1.068, de 02 de outubro de 1972**. Conceito de “Curso Novo” – Estudos de Recuperação. Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: IMESP; Conselho Federal de Educação, 1983.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993a.

Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010)**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Repensando as escolas de aplicação**. v. 5. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1993b.

BRASIL. **Resolução nº 8/71** – Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1971.

CAPES. **Pibid** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

CAVALCANTI, Patrícia. Escolas de Aplicação: proposta de formação docente a ser conhecida – levantamento bibliográfico e atualização de dados. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**, São Paulo, 2011.

CENTRO APOIO. **O que é disortografia?** s/d. Disponível em:

<<http://www.centropsicopedagogicoapoio.com.br/o-que-e-disortografia/>>.

Acesso em: 02 fev. 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria.

Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 5, n. 11, 1991.

CHINI, M. A. L. A construção pedagógica dos anos 80 e 90 (do século XX) no Brasil e no Estado do Paraná: o currículo básico para escola pública do Estado do Paraná e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL. **Anais...** Cascavel: UNIOESTE, 2003. p. 1-15.

CNPQ. **Objetivos do programa PIBIC**. Brasília: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, 2015. Disponível em: <<http://cnpq.br/pibic>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

CONCEITO. **Conceito de Cátedra**. 2015. Disponível em: <<http://conceito.de/catedra>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

DISLEXIA. **Sintomas e Sinais**. s/d. Disponível em: <<http://www.dislexia.com.br/sintomas.htm>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

EVANGELISTA, Olinda. **A supressão dos colégios de aplicação**. Florianópolis/SC: Mimeo, 1999.

FILHO, José Ferreira Belisário; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: MEC/SEE; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7120-fasciculo-9-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 fev. 2016.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Processo 089/78** – Normas e Estrutura Administrativa – CAP. vol. 01. Maringá: Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1978.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Processo 089/78** – Normas e Estrutura Administrativa – CAP. vol. 02. Maringá: Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1993.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Processo 089/78** – Normas e Estrutura Administrativa – CAP. vol. 03. Maringá: Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1992.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Processo 089/78** – Normas e Estrutura Administrativa – CAP. vol. 04. Maringá: Fundação Universidade Estadual de Maringá, 2004.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Processo 089/78** – Normas e Estrutura Administrativa – CAP. vol. 05. Maringá: Fundação Universidade Estadual de Maringá, 2008.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Processo 089/78** – Normas e Estrutura Administrativa – CAP. vol. 06. Maringá: Fundação Universidade Estadual de Maringá, 2010.

FRANGELLA, R. C. P. Colégio de aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no colégio de aplicação da Universidade do Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. I. **Anais...** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000. p. 1-13.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia Histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

IVO, Sofia Durães. **Discalculia**. s/d. Disponível em: <<http://www.sdipsicologia.com/discalculia>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan. /jun. 2001.

KINPARA, M. M. **Colégio de aplicação e a prática de ensino: questões atuais**. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 1997.

KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 42, p. 54-62, 1992.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. In: _____. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990. p. 462-476.

LIMA, Cezanildo Ferreira; JÚNIOR, José Orlando de Sousa. **Conceitos sobre Altas Habilidades/Superdotação**. 2010. Disponível em: <<http://educacaoespecial2009.blogspot.com.br/2010/03/conceitos-sobre-altas.html>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

LIMA, R. **Levantamento sobre a cultura escolar de uma escola de aplicação** - acompanhamento dos debates internos sobre o projeto pedagógico do Colégio de Aplicação da UEM. Projeto de pesquisa. Maringá: UEM, 2006.

LYRA, Glaciene Januario. **As dificuldades de aprendizagem no contexto escolar**. s/d. Disponível em: <http://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/as_dificuldades_de_aprendizagem_patologias_1_1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

MARINGÁ. **Lei Complementar nº. 239/98**. 1998. Disponível em: <http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/lei239_98.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2016.

MARINGÁ. **Municipalização transfere estabelecimentos estaduais para município**. 2007. Disponível em: <<http://www2.maringa.pr.gov.br/site//index.php?sessao=0ce9ca1fc5550c&id=4847>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

MARINGÁ. **Termo Cooperativo de Parceria Educacional com os municípios**. 2015. Disponível em: <<http://www.cmm.pr.gov.br/?inc=legislacao>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

METAS. **Distúrbio de Déficit de Atenção (DAA)**. 2016. Disponível em: <<http://www.metas.com.br/dda/disturbio-de-deficit-de-atencao-dda>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de Moraes. Retrospectiva Histórica da disciplina de Prática de Ensino no Curso de Pedagogia: focalizando a década de 1980. In: **Anais do IV Seminário de Prática de Ensino**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003.

PARAHYBA, J. A. Análise do Processo de Implantação das Políticas de Gestão Escolar no Governo Lerner. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL. **Anais...** Cascavel: UNIOESTE, 2010.

PARANÁ. **Consulta Escolas**. 2015. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

PARANÁ. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná**. 3. reimp. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. **Deliberação 02/03** – Normas para Educação Especial [...]. 2003. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao022003.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

PARANÁ. **Deliberação nº 007/99** - Normas Gerais para Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de Alunos, do Sistema Estadual de Ensino, em Nível do Ensino Fundamental e Médio. 1999. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao071999cee.pdf>>. Acesso em: 01 fev 2016.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica: Educação Física**. Curitiba: SEED, 2008a.

PARANÁ. **Documentos Oficiais**. 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=235>>. Acesso em: 05 fev. 2016.

PARANÁ. **Instrução nº 003/2011**. Estabelece critérios para o funcionamento da SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL TIPO I – Ensino Fundamental – área da Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento. 2011b. Disponível em:
<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202011%20sued%20seed/Instrucao0032011suedseed.PDF>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

PARANÁ. **Instrução nº 010/2014** - Autorização de Salas de Apoio à Aprendizagem. 2014. Disponível em:
<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2014%20sued%20seed/instrucao102014seedsued.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

PARANÁ. **Instrução nº 022/2008** - Critérios para a abertura da demanda de horas-aula, do suprimento e das atribuições dos profissionais das Salas de Apoio à Aprendizagem – 5ª série do Ensino fundamental, da rede pública Estadual. 2008c. Disponível em:
<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao222008.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

PARANÁ. **Instrução nº. 001/2006** - Orientações para a oferta das Atividades Complementares de contraturno nos CAIC. 2006. Disponível em:
<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao012006.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

PARANÁ. **Instrução nº. 10/07** - Sala de Recursos. 2007. Disponível em:
<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao102007.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

PARANÁ. **Instrução nº. 13/08** - Normatiza credenciamento de estabelecimentos de ensino reconhecidos para emissão de Históricos Escolares de alunos concluintes do Ensino Fundamental ou Médio de Estabelecimentos de ensino da Rede Pública Estadual sem reconhecimento. 2008b. Disponível em:
<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao132008.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

PARANÁ. **Lei Complementar nº. 239/98**. Dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos Funcionários Públicos do Município de Maringá, Estado do Paraná. 1998. Disponível em:
<http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/lei239_98.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

PARANÁ. **Manual de Orientações do Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno**. Curitiba: SEED, 2011c.

PARANÁ. **Políticas SEED – PR: fundamentos e explicitação**. 3. ed. Curitiba: SEED, 1984.

PARANÁ. **Processo nº. 091/99**. 1999. Disponível em:
<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao071999c ee.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

PARANÁ. **Resolução nº 1690/2011** - Institui a partir de 2011, em caráter permanente, o Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno na Educação Básica na Rede Estadual de Ensino. 2011c. Disponível em:
<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69240&codTipoAto=&tipoVisualizacao=original>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação do professor**: unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PIRES, F. **Colégio de Aplicação conquista maior nota do Brasil no Ideb**. 2012. Disponível em:
<http://www.rankbrasil.com.br/Recordes/Materias/06gA/Colegio_De_Aplicacao_Conquista_Maior_Nota_Do_Brasil_No_Ideb>. Acesso em: 30 jun. 2014.

PITON, I. M. **Políticas educacionais e movimento sindical docente**: reformas educativas e conflitos na educação básica paranaense. 2004. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

QUAGLIATO, M. F. T. **Os estudos de recuperação no Ensino Fundamental**: Aprendizagem ou Discriminação? 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

RODRIGUES, Elaine. **A (Re) Invenção da educação no Paraná**: apropriações do discurso democrático (1989-1990). Maringá: Eduem, 2012.

SAÚDE ATUAL. **O que é disgrafia?** 2015. Disponível em:
<<http://www.saudeatual.com.br/especialidades/psicologia/o-que-e-disgrafia>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

SCAPATICIO, Márcia. Colégios de aplicação são ilhas de excelência no Brasil. **Nova Escola**. 2012. Disponível em:
<<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/colegios-aplicacao-sao-ilhas-excelencia-brasil-680744.shtml?page=0>>. Acesso em: 06 maio 2015.

SÓ PEDAGOGIA. **Linha Construtivista**. 2016a. Disponível em:
<<http://www.pedagogia.com.br/conteudos/construtivista.php>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

SÓ PEDAGOGIA. **Linha Tradicional**. 2016b. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/conteudos/tradicional.php>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. In: **História Oral**. n.5. São Paulo: ABHO, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Colégio de Aplicação Pedagógica. **Projeto Político Pedagógico 2011/2012**. 2011a. Disponível em: <<http://www.sites.uem.br/cap/organizacao-do-trabalho-pedagogico-escolar>>. Acesso em: 10 maio 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Colégio de Aplicação Pedagógica. **Projeto: Docência Compartilhada do Colégio de Aplicação Pedagógica.s/d**. Disponível em: <<http://www.sites.uem.br/cap>>. Acesso em: 10 maio 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente**. 2015. Disponível em: <<http://sites.uepg.br/caic/>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Colégio de Aplicação pedagógica**. 2015. Disponível em: <<https://ufrb.br/cap/index.php/apresentacao>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **O COLUNI**. 2015. Disponível em: <<http://www.coluni.uff.br/o-coluni>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

VALE, J. M. F. **Os estudos de recuperação: análise do problema na rede escolar estadual de São Paulo**. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1976.

VASCONCELLOS, A. C. C. A. **Reforço Escolar e Recuperação em uma rede municipal de ensino: o percurso entre o dito e o feito**. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ciências) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2009.

VIEIRA, E. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

YACOVENCO. **Recuperação Escolar: Um Trabalho com Alunos em Defasagem de Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação), Unesp – Araraquara, 2011.

ANEXOS

**ENTREVISTA
FICHA TÉCNICA**

Tipo de entrevista: história oral- memórias
 Entrevistador(a): Evelline Soares Correia
 Levantamento de dados: Evelline Soares Correia
 Pesquisa e elaboração do roteiro: Evelline Soares Correia
 Conferência da transcrição: Evelline Soares Correia
 Técnico de gravação: Evelline Soares Correia
 Local: Universidade Estadual de Maringá
 Data: 20/10/2015
 Duração: 36 min
 Páginas: 11

**CLEUSA LUCENA – Diretora do CAP- (1993-1999)
(depoimento em 2015).**

Entrevista: realizada para o contexto da pesquisa: Programas de Apoio a Aprendizagem Escolar: dilemas e sucessos de sua implantação, realização no Colégio de Aplicação pedagógica da UEM (1974-2013). Dissertação: Mestrado em Educação.

Temas: Educação, história e historiografia da Educação, Cultura Escolar, Contraturno Escolar, Colégios de Aplicação, avaliação da aprendizagem, recuperação escolar, Salas de Apoio, Fracasso Escolar.

Evelline: Boa tarde, professora, nos conte sobre sua gestão no CAP como colégio de aplicação, de que forma era realizada a avaliação de aprendizagem e sua recuperação.

Cleusa: Boa tarde!

Evelline: Vamos iniciar então falando o ano de gestão da professora, foram seis anos com a saída em...

Cleusa: Em 99.

Evelline: Em 99, professora, vamos conversar um pouquinho sobre o Colégio de Aplicação, na Universidade Estadual de Maringá. É ... um pouquinho, gostaria que a senhora falasse um pouquinho desse Colégio de Aplicação, se ele...quando a senhora entrou, ele já tinha um papel fundamental nisso, ou se não? Conta a história, como aconteceu a entrada da senhora e as pessoas que participaram desse processo.

Cleusa: Mas não a entrada como diretora, né? A entrada quando... quando eu cheguei, né? Em 75. (Risos) Eu entrei como orientadora educacional. E eles já tinha junto da equipe de trabalho a professora Nadiê, que era a diretora, e a professora Ângela Caniatto, que era psicóloga da escola; e eu cheguei como orientadora educacional.

Então a gente fez um grupo. E o João Papa também estava junto conosco, né. É a gente trabalhava junto, mas a gente não tinha... Nós éramos jogados aqui dentro, porque a escola antes era, ela era ali no Gastão Vidigal, depois mudou pra cá. Aí a UEM fechou um terreno aqui, e as pessoas que moravam ali na Vila Esperança eram muito pobres, e eles não tinham como passar. Então aí eles se reuniram e pediram que o colégio fosse...porque ele era só colégio de rico, que fosse para os pobres também. E eles vieram. Então, nós aqui éramos os professores, estávamos

trabalhando ali, e a gente ficou recebendo aquele monte de gente doente, a crianças doentes, sabe miséria? Era assim.

Então nós tínhamos casos horríveis assim de doença mesmo. Criança que teve, como é que era... um berne, não um olho... Assim desnutridos, sabe, era uma coisa terrível. Então aí nós montamos um projeto para cuidar da saúde das crianças, senão não tinha como você ensinar... E a pobreza também muito grande ali, das crianças, então daí a gente começou com esse trabalho. E foi muito interessante.

Nesse período, em que elas vinham pra cá nós fizemos, com o auxílio da professora Ângela Caniatto nós conseguimos um pediatra, ou até dois pediatras para vir e passar por todas as crianças. Aí ele veio aqui pra...pra UEM e olhou todas as crianças, o que precisava fazer com cada uma delas, ah...no aspecto de saúde, né. Pra gente poder começar a trabalhar com elas, porque era muito difícil. Então, ai foi assim, a gente começou a trabalhar desse jeito, e eu comecei fazer um trabalho em orientação educacional e a professora Ângela, também com a Psicologia, estudava junto com os professores para poder entender aquelas... a idade que as crianças estavam, quais as necessidades que elas tinham, como que elas iam aprender melhor, entendeu? Então foi por ai.

Depois a professora Ângela acho que saiu, mas eu continuei. Eu... e o Papa também saiu e ficou só eu. E a diretora foi a professora Maria Olga, que também trocou, a Nadiê também saiu e a professora Olga entrou. Nós trabalhamos e a gente conseguiu ter o C.A.P. já em outros lugares porque ele era esparramado ainda pelo Campus, era aqui nesses blocos iniciais aqui, 1, 2, 3, que tinha ali, outro pedaço lá no bloco 22, lá em cima. Agora você imagina, dava 22 e não sei que lá, era outro nome assim, outro número, eram duas... dois blocos e a direção e outras coisas era tudo aqui embaixo. Então, aquilo foi... não tinha como, sabe.

As crianças invadiam sala de aula, era... Olha era uma loucura! Então não era muito bem aceito aqui dentro, sabe. Por conta disso a gente incomodava. E uma vez as crianças fizeram uma arte e foram se esconder dentro do ... da Reitoria. (Risos) Dentro da Reitoria, então não lembro quem era o Reitor... quando entrou estava os dois escondidos atrás da bandeira. (Risos) Eram alunos do C.A.P. Agora então era uma coisa assim ... sabe! Foi uma luta muito grande pra gente juntar o C.A.P. num lugar só. Então, a gente brigou muito, até que deixaram a gente ficar lá no... ali onde é o ... Aonde ali tem plantas lá para vender. Como é que chama? Aqui em cima...

Eveline: Subindo ali rumo à Caixa Econômica, ali ... ?

Cleusa: Não, não. Pra cá. É ... é um lugar que é da Prefeitura, mas como eles não tinham direito e a gente reclamava muito eles nos puseram lá. Então, nós fizemos todos junto um lugar só pela primeira vez, sabe? E aí como a pobreza era muito grande e a fome também, nós tínhamos estagiários de Agronomia, e a gente conseguiu então fazer uma horta.

Eveline: Uma horta!

Cleusa: Uma horta pra alimentação, por que as crianças eram pobres, e assim mesmo elas traziam de casa uma cebola, uma cenoura, um tomate, então a gente fazia a merenda escolar. Então a gente fez isso daí. E depois a Maria Olga falou assim: "Vamos fazer uma ... um projeto de hortas domiciliares, sabe, nas casas das crianças, pra eles poderem aprender a comer verduras, e melhorar a saúde.

Eveline: Han han ...

Cleusa: Então aí, nessa época eu estava no Conselho Universitário, porque eu fui a primeira coordenadora... chefe do Departamento de Psicologia, porque não tinha ainda. A Psicologia surgiu, nasceu dentro da Pedagogia. Então, eu estava lá, e eu me lembro que nós levamos um projeto pra que o Reitor permitisse que a gente fosse lá pra Fazenda Universitária, para ter uma horta lá. Ele falou assim: "Mas por que tão longe, dona Cleusa?" Eu falei: "Ah por quê? Porque aqui dentro não sei se tem?" Ele falou assim: "Tem sim!". Ai cedeu aquele lugar pra gente. Que onde é hoje onde tem orquidário, tem um monte de coisas ali, plantas da UEM. As plantas todas daqui são

todas feitas ali dentro. Ali era nossa horta sabe. Então, ficou tudo preparado pra nossa horta.

Então foi assim. O começo foi difícil. As crianças não tinham o que comer, depois começaram a comer. Daí tinham muitos...ah, um apoio muito grande da Ângela Canioto, no aspecto psicológico, então problemas de comportamento, algumas coisas assim ... Era assim que a gente tratava. Eu encaminhava as crianças para o psicólogo. Ela arrumou psicólogo de graça para nossas crianças, sabe! Porque era uma pobreza muito grande, não tinha o que fazer com aquilo, então a gente teve que ter muito auxílio da Psicologia e da Medicina. Nós precisamos fazer isso, sabe, no começo. E até que eles fizeram aqui, pra gente, né? Então foi uma coisa muito interessante, nós viemos pra cá, uma coisa nova, tudo, e é nesse período que a gente chegou.

Evelline: Ah, sim!

Cleusa: Então, quando a Ana chegou, ela... nós éramos... tínhamos esses trabalhos todinho; tínhamos estágios lá dentro. Era aliado das crianças, essas coisas todas, mas uma coisa que me incomodava sempre é que, primeiro ano... No primeiro ano a criança tinha... tinha criança que aprendia rapidamente, outras não, né? Então chegava no final do ano que aquelas crianças começavam a ler, e aí acabava o ano. Ai, mais aquilo me deixava desesperada! Falava: “Meu Deus do céu, mas tinha que ter alguma coisa que não deixasse essa criança reprovar. Porque agora ... é ... agora que ela conseguiu vai ter que voltar de novo...”

Evelline: Começar de novo...

Cleusa: Começar tudo outra vez...Então aquilo me incomodava muito. A gente ficou sabendo de alguma coisa lá em Porto Alegre, e eu estava na praia, e falei assim: “Não. Mas acho que aí eu liguei não sei pra quem, uma amiga aqui para ver se a gente não conseguia ir pra Porto Alegre. Do meio da praia... para ver se a gente conseguia alguém que ensinasse pra gente fazer alguma coisa, né, pra que essas crianças não ficassem reprovadas, então Meu Deus... Depois veio o Ciclo Básico, né? E emendou... Lógico que teve alguns problemas sérios, que fizeram as crianças passar sem saber, quer dizer uma coisa terrível, não podia ter acontecido. Nem sei se aqui no C.A.P. também não aconteceu isso. A gente foi lidando com isso para não acontecer. Mas ... foi assim!

E quando a Ane chegou, as nossas professoras não conseguiam ler nem uma folha, assim para estudar, sabe. Elas liam a folha dava dor de barriga nelas. Elas iam tomar água, iam ao banheiro, saiam da sala, sabe. Uma coisa terrível. E a Ane assim sempre muito dura. E ela falava assim: “Não, vamos estudar! ”. E eu queria, o que eu mais era isso, sabe, que tivesse teoria para orientar nossa prática. Né? Já que a gente está aqui ensinando para os outros a fazer nas outras escolas, né? ... na Pedagogia, e aqui dentro como que é? Tem que ter aqui né? Nós estamos aqui junto com a prática.

Então teve assim alguns problemas com relação ao meu Departamento, que ninguém queria vir pra cá sabe? Eu me sentia muito sozinha. E só, só tinha eu no Departamento aqui no C.A.P. E quando a Ane chegou, ela começou então a estudar, estudar, e aquilo tinha que virar a prática do professor pra que os alunos aprendessem o que fosse melhor. Então, nós fizemos uma coisa maravilhosa. E foi uma coisa assim que a gente começou, olha só... A gente começou porque nós fomos estudando, e veio uma moça de Ivatuba que foi minha aluna também, a Cida, ela veio um dia pedir para estudar junto coma a gente.

Evelline: Interessante!

Cleusa: Eu achei tão interessante. Falei: “Nossa que coisa mais interessante! ” Aí logo em seguida vieram as férias, eu conversei com a Ane. Falei: “Olha, já pra mim, eu acho certo que a gente tenha pessoas da redondeza que queiram estudar aqui junto com a gente, acho isso muito interessante “Ah, você gosta disso? Acha isso interessante? ” Falei: “Acho interessante. Acho que tem que fazer isso. ” E aí a Cida veio. E aí começou um outro vir aqui também estudar.

Evelline: Interessante!

Cleusa: Então ai começamos estudar aqui, e eles tinham o quê? Eles traziam gente de São Paulo. Daí não tinha dinheiro, mas a gente arrumava um caixa 2 para poder pagar as pessoas que vinham aqui, sabe. E ... Aí eles vieram. Nós tínhamos ... Principalmente uma coisa que achei mais interessante, tudo isso de pessoas que vieram de lá pra cá, a professora Cátia de Matemática. Menina, ela transformou a Matemática de um jeito, que foi maravilhoso! Aquilo você via assim, sabe o que é você ver cartazes, assim, nos corredores, de coisas feitas pela criança. Com figurinhas, com tudo, mas com raciocínio em cima. Ela tem um jeito de explicar Matemática que é maravilhoso! Tenho todo o material dela guardado, porque é lindo demais. E ela vinha, fazia o curso dela e dava curso pras outras pessoas também, e a escola ficava mais ou menos bagunçada naquela época, lógico, você recebia um monte de gente de fora, e a escola trabalhando...

Evelline: Funcionando...

Cleusa: Funcionando. Muito difícil então ... mas assim a gente conseguiu. Então, ah, eu acho que ... a partir disto a gente ... É ... conseguiu ser um Colégio de Aplicação, do jeito que a gente pensava, sabe. Que eu queria muito, porque uma vez eu fui, nós fomos pra Niterói, depois que nós estávamos em Pedagogia, sabe, aí passamos uns tempos lá no Rio, uma semana mais ou menos, e visitamos algumas escolas; que eu achei fantástico foi o Centro Educacional de Niterói.

Era um colégio de tempo integral, e os meus sobrinhos estudavam lá e eu acompanhava de vez em quando as coisas, fui visitar, e lá tinha uma linha de trabalho, mas se a pessoa quisesse fazer um projeto fora da linha de trabalho podia fazer também. Nós observamos isso lá, sabe. Uma professora que trabalha com círculo em sala de aula. O tema central dela era o círculo. E nós visitamos uma, uma sala de aula que ela era um hexágono, todo de vidro, e as crianças dentro. As crianças nem olharam para nós. Nós chegamos e elas estavam tão interessadas na escola, no assunto, que nem ligaram para nós. Falei: "Mas meu Deus parece que nós não estamos aqui dentro." Só se escutava a professora. Falei: "Mas meu Deus que coisa maravilhosa! Por que que a gente não tem lá? A gente tem que ficar brigando com o aluno: fica quieto! Hun ... han... sabe, que que é isso?" Então, porque ela sabia o que tava fazendo. Sabia que aula estava dando. Sabia como lidar com as crianças, né? Isso é uma coisa maravilhosa. "Não. A gente tem que conseguir isso lá."

E a gente conseguiu. Lógico que não conseguiu tudo. Não deu tempo de avaliar tudo. Mas que a gente passou por esse período a gente passou! Depois que eu saí, diz a Ane que foi muito melhor ainda porque elas conseguiram lidar diretamente com o Ministério de Educação. Ministério de Educação se dispôs; veio pra cá, e esse pedaço eu não sei como é que foi, sabe. Ela sabe como é que se passou. E foi na gestão da Ana Tereza e o começo dessa uma que está aqui no C.A.P. Chama ...

Evelline: Márcia.

Cleusa: A Márcia, sabe. Foi feito nesse período. E foi ... diz ela que foi muito interessante que eles ganharam um prêmio, ah!!! A Márcia recebeu um prêmio... não sei aqui, um país aqui da América Latina, sabe. Foi muito interessante, esse pedaço ela que sabe. Então ela vai poder contar o que eu conversei, mas sei muito pouco sobre isso.

Evelline: É. Agora vamos falar então sobre avaliação. Se a professora pudesse avaliar o maior problema que o C.A.P. enfrentou até hoje, quando a senhora entrou, então foi a miséria, a fome?

Cleusa: É. No começo era. Eu não era diretora, eu era orientadora.

Evelline: Era orientadora. Nesse começo foi difícil.

Cleusa: Foi difícil.

Evelline: Seria o maior embate do começo do Colégio de Aplicação?

Cleusa: Foi, foi.

Evelline: Tá. No período de sua gestão o que a gente poderia dizer que foi o maior problema?

Cleusa: Olha! A gente tinha... Logo que a gente ... que eu entrei, que a Maria Olga ainda estava, nós estávamos tentando, porque o Colégio não tinha dono, sabe. Ele não tinha dono. Era do Estado, e era ... tanto que tinha dois nomes. Era Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Maringá. E Colégio ... é o nome de um professor, esqueci o nome.

Eveline: Oberón.

Cleusa: Oberón, isso. Então você veja só, tinha dois nomes. (Risos). Porque ele era do Estado, e da UEM. Então, quando o Daniel Donazaki tinha, no Núcleo da Secretaria de Educação, na Intendência da Secretaria de Educação de Curitiba, nós falamos: "Agora está na nossa hora. Vamos lá conversar com ele." Mas ele veio aqui. Ele veio aqui, nós sentamos, Maria Olga e eu, nós conversamos: "Olha! Nós temos que dar um jeito nisso. Eles não querem... Se a gente for só da UEM não vai dar certo, porque a UEM não vai ligar pra nós, que a UEM ela é do 3º grau, nós somos terceirizados aqui dentro não vão ligar muito para nós." Então nós ficamos de ver um Convênio entre ... Ele falou: "Então vamos (incompreensível) ter leis, tem que estar escrito num papel."

Eveline: Documentado.

Cleusa: Documentado. Então, aí que que ele fez? Nós propusemos tudo que nós queríamos, e ele ligou em Curitiba e conseguiu um Convênio, sabe, com a gente, e esse convênio não tinha fim. Até eu sair ainda o Convênio existia, sabe, e era a única forma que a gente tinha de conseguir as coisas. Aquele ano que eu entrei, eu consegui vários professores, orientadoras, é, professores e zelador que a gente precisava, sabe? Tudo era do Estado. E aí nós começamos também, era uma coisa que ninguém gostava muito, a gente começou a selecionar os professores que vinham pra cá. A gente escolhia, e eles não gostavam (risos). Mas, a gente falava assim: "Olha! Você aqui, se você vem pra cá, você tem que amar o C.A.P. Se você não amar isso aqui, você não vai conseguir, porque era muito trabalho, muito... muito... muito. Aqui não era... Era um laboratório de cursos que estava sendo feito, sabe? O tempo todo, e com os professores tinham reuniões; os professores tinham reuniões o tempo todo, também, pra poder aprender e praticar. Então era assim. E quando você falou... aconteceu alguma coisa aí?"

Eveline: Espera um pouquinho, professora.

Cleusa: Você...você assistiu alguma vez a semana do C.A.P.?

Eveline: Não.

Cleusa: Não? Todo ano...A gente fazia todo o ano, depois a gente falou: Nossa! Muito trabalho, vamos fazer de dois em dois anos. (Risos)

Eveline: Semana do C.A.P. era a semana de eventos?

Cleusa: Semana de eventos...

Eveline: Pedagógicos?

Cleusa: Pedagógicos...sempre! É, pedagógicos. Tinha coisas para crianças e tinha várias coisas para os professores, e da redondeza, a região toda vinha. A gente lotou o Marista. O Teatro Marista, sabe? E nós fomos...bastante gente.

Eveline: E o Içami Tiba veio?

Cleusa: Içami Tiba veio. Tem outros nomes que eu esqueci agora. Mas...ele, como é? Morreu agora, não está vindo mais, né... Mas tem mais gente, nossa!

Eveline: E todos participavam?

Cleusa: Todos participavam. Todo mundo. E era uma coisa assim ... Mexia com a gente, sabe? Porque a gente saia da escola, abandonava a escola aquele dia, as crianças tinham coisas para fazer, diferentes, e nós, estudando! Ou então, sei lá... ficava uma semana sem aula, tá? Para que a gente pudesse estudar, por que se a gente não estuda, que adianta né? Não melhora o Ensino. Então, a semana do C.A.P.... a gente fez várias. E a primeira que nós fizemos foi quando a gente mudou pra cá. A gente não tinha nada. Não tinha nem lugar para se reunir. É... Mas fizemos assim mesmo. E a abertura ao ar livre.

Evelline: Que não tinha espaço?

Cleusa: É, não tinha. Mas aí foi o quê, expondo livro, e essa semana do C.A.P. é afinal a do livro, principalmente. Porque a leitura é uma coisa importante. A gente sentiu muito isso na escola, biblioteca. A gente não tinha computador ainda na época. Depois que chegou. É. Também não sabia lidar como sabemos hoje, né? Diferente!

Evelline: É.

Cleusa: E na semana do C.A.P. as crianças tinham... a feira do livro; e eles traziam um dinheirinho para comprar os livros.

Evelline: Olha, que bonitinho!

Cleusa: É. E tem muita coisa com poesias, assim sabe? Também... que os alunos gostavam. Então, é uma semana muito interessante, assim... muito viva, de muita coisa. Uma delas, últimas que eu participei, que eu estava aqui ainda, foi lá no Parque Exposição; a semana do C.A.P. Então, uma coisa grandiosa sabe, assim, com gente de fora, gente de peso, que a gente trouxe de São Paulo pra cá, sabe, para fazer. E a Cátia era uma delas, que dava curso também, sabe? Mas ela dava mais curso durante o ano do que realmente na semana do C.A.P. realmente. Então, semana do C.A.P. era mais palestra, né? Ah, o Curi também veio. Curi não. Esse que...

Evelline: Augusto Curi?

Cleusa: Não. Esse que morreu agora a pouco, também. Cabecinha branca. Esqueci o nome dele.

Evelline: Participavam também?

Cleusa: Sim. Vinham fazer... palestras. Só que a gente chamava a região toda. E uma das coisas que aconteceu, que achei bastante importante, é que a Ane, durante o final de semana ela trabalhava em... na redondeza, dando cursos, entende? Por conta dela.

Evelline: Sei.

Cleusa: Tá. Por conta dela. É... de final de semana, ou então ela faltava, depois repunha, pra poder ir nesses lugares. Então, tudo quanto é prefeitura chamava.

Evelline: Que era o trabalho que estava sendo feito aqui.

Cleusa: Que estava sendo feito aqui.

Evelline: Meio que um modelo, né, realmente.

Cleusa: É. A gente estava testando. E era uma das funções do C.A.P. ser um polo de irradiação de teorias. Uma coisa que eu queria muito. Tanto que falei pra ela vamos aceitar sim! Mas pode... Pode. Uma das funções do C.A.P. é essa: servir pra isso. Para ter uma teoria. Que a gente ouve falar mas vamos ver como que é. Vamos estudar, vamos trabalhar aqui dentro, ensinar pra quem quiser.

Evelline: Interessante. Em relação à Universidade, a UEM, e a SEED, o que a professora fala em relação à participação? A Universidade nesse processo todo, ela conseguiu acompanhar, ela ajudou?

Cleusa: Ajudou muito! Por causa do Convênio. Então tudo que a UEM oferecia para os outros Departamentos nós também tínhamos. Lógico que não...É, por exemplo, cortar as gramas, zeladores também eram da UEM e eram do Estado. Então, nós tínhamos mais zeladores que as outras escolas. Que vinham aqueles que o Estado mandava e a UEM também, porque a escola tem que ser limpinha, né.

Evelline: A parte física ficava com a Universidade?

Cleusa: Não. Os dois. A física sim. Porque aqui dentro, onde é agora...

Evelline: O cuidado com o colégio, a manutenção dele, era tudo com a UEM?

Cleusa: Da UEM. Mas também tínhamos os zeladores. Mas também tínhamos o dinheiro que o Estado mandava na FUNDEPAR, me parece, e todo mês a gente tinha que ir lá, acertar conta certinho, sabe, para vir dinheiro pra gente comprar material pra limpeza. Entendeu? Além da UEM dar, o Estado também dava. Então, quando a gente mudou pra cá, nossa! Como morar num palácio, né.

Evelline: Nossa!

Cleusa: Porque tinha tudo ali entro. Teatro, tudo, lugar de comer, coisas de Educação Física. Tudo era bom, tudo!

Evelline: Os professores eram da SEED?

Cleusa: Misturados. Da SEED e alguns professores eram da UEM. Mas fizeram concurso para pedagogo. Mas esses pedagogos, acho que duas delas, três delas, davam aula. Tinham sala de aula.

Evelline: Aula ali? Eram funcionários da UEM?

Cleusa: Da UEM. Tanto que elas não estão mais no C.A.P., por que esse cargo não é ... hunnnnnn, é pedagogo não se encaixa dentro do C.A.P. Tiveram que sair. Estão em outros lugares, me parece.

Evelline: Isso. E agora são funcionário da SEED, professores da SEED.

Cleusa: Da SEED, é?

Evelline: Isso. A parte da direção, coordenação, fica com funcionários da UEM.

Cleusa: Hunnnnnn... Agora eu sei que há mudanças. Só que não sei como que é. Sei que mudou estatutos, mudou tudo. Nós fizemos tudo isso ai, sabe. Nós que fizemos tudo para contemplar os dois lados, depois...

Evelline: Depois desse Convênio, esclareceu? Que a impressão que eu tive que nesse Convênio não se tinha muito a clareza de quem era responsável por o quê, né? Depois que eu li o Convênio, a impressão que se tem é que ficou a UEM mais mesmo com a parte mais física, e a SEED mais com a parte do professor, orientação didática, teórica.

Cleusa: É. Mas só que a gente não seguia eles. A gente brigava muito com o núcleo. Porque eles ficavam bravos, a gente dispensava alunos para estudar, eles ficavam bravos, entendeu? Mas nós falamos assim ... Eles chegaram um dia a falar que nós estávamos mentindo pra eles. Mas nós estávamos mesmo – eu falei – porque nós queremos trabalhar e vocês não deixam. Eles ficaram bravos com a gente que Nossa Senhora, mas ...

Evelline: Na verdade a SEED não entendia muito bem qual era função do colégio de aplicação.

Cleusa: É. Na verdade queria que fosse uma escola comum, como outra. Eu falei: não é, gente! Por mais que a gente queira, não temos como encher a sala de aluno, mais de 40/45 alunos numa salsa de aula. A gente queira que fosse 30/31 o máximo, assim.

Evelline: E esse era o diferencial do colégio. Tinha que ser, professora, para poder fazer um trabalho assim, do jeito que estava querendo, tinha que ser. Tinha muitas vistorias?

Cleusa: Haaa, eles vinham.

Evelline: Vinham vistoriar?

Cleusa: Vinham. Vinham olhar o que a gente estava fazendo. Eles olhavam o aspecto pedagógico também, só que eles não tinham uma orientação pedagógica mesmo. A não ser quando começou não sei que governo aí, eu não me lembro qual, e que foi mudado para Ciclo Básico, entendeu? Acho que do...não sei, do Fernando Henrique, uma coisa assim. Começou o Ciclo Básico, mas com alguns problemas porque o Ciclo Básico estava ligado ao FMI, que o financiava e que exigia que os alunos passassem, tinha que ter uma estatística de que elas... aí os professores fizeram o que? Os alunos foram passando. Ficou assim uma forma muito difícil de trabalhar com alunos que não sabiam nada. Estavam na 4ª série e mal sabiam escrever o nome. Por quê? Porque tinha que dar uma resposta. Por isso que o FMI não podia estar aqui dentro, né? Infelizmente passou por aqui, e financiava projetos aqui no Brasil. Acho que o Banco Mundial ... É ... Um desses aí, financiavam a educação aqui no Brasil. Então tinha esses vieses por ai, né? Acontecido essas coisas ... E ... Mas quando a gente começou estudar aqui, aí a coisa aconteceu. É coisa linda de ver o aluno ...

Evelline: A partir do estudo dessa prática, essa teoria com a prática, foi que começou o colégio mudar?

Cleusa: Que começou o colégio mudar... A gente começou a ... tirar primeiro lugar em redação, tinha umas coisas assim. Sei que a gente estava sempre no ranking, sabe? (risos) Falando alguma coisa, sabe, da gente. Então ... Mas só que era isso, que para gente conseguir fazer isso a gente não tinha vida própria, sabe. A gente não tinha domingo, não tinha feriado, não tinha sábado. Não tinha nada! Eu ia daqui pra casa com esse monte de coisa assim, para verificar tudo que eu tinha que fazer para começar a semana, na segunda-feira. Então, eu não podia nem passear. Não podia ir na casa da minha família. Não dava tempo.

Evelline: Não dava tempo.

Cleusa: Não tinha jeito. Tanto eu saía com esse monte, quanto a Ane saía com outro monte. Era assim nossa vida!

Evelline: Dedicção total.

Cleusa: Dedicção total, total, total...Então eu acho assim que até... Por isso a gente perde até os filhos, sabe? Por que...

Evelline: Eu imagino.

Cleusa: A hora que são adolescentes, você está ocupada.

Evelline: A hora que mais precisa, né. Tá... Mas os resultados são visíveis, né?

Cleusa: É. Eu achei que foi muito interessante. Agora não sei como está, porque agora não é mais primário aqui, né? Tem ainda?

Evelline: Primeira à quarta?

Cleusa: Primeira à quarta? Parece que agora é do Estado. Agora é da Prefeitura né?

Evelline: É, municipalizou né?

Cleusa: É. Municipalizou. Então não sei se tem criança pequena ainda aí, tem?

Evelline: Tem. Tem do município, né?

Cleusa: E tem que seguir o município daí? Teoricamente.

Evelline: Isso. A orientação é municipal. E vão se confrontando teorias, né? A partir da...

Cleusa: É. É isso aí.

Evelline: Mas então tá professora.

Evelline: Em relação à recuperação, é ... dos estudos dos alunos, você se recorda das diretrizes do Estado para sua organização e funcionamento? Como era realizada essa recuperação de aluno, aquele que não alcançasse a média?

Cleusa: Alcançasse a média ...

Evelline: Isso.

Cleusa: Era uma coisa assim que nem sempre dava certo. Mas era o Estado que propunha, sabe, o Estado que propunha porque a gente brigava muito por isso. Tanto que a quantidade de alunos em sala, a gente não punha mais. Nós falávamos: "aqui quem manda somos nós." (Risos) Não deixávamos que a classe ficasse cheia, brigando demais; como que o professor ia lidar com isso? Exigíamos professores, é ... que tivesse professores que auxiliassem os primeiros anos. O primeiro ano é um trabalho individual, quase, e precisa de apoio. Então a gente conseguiu tudo isso. E os projetos que o governo tinha de ... de recuperação, a gente fazia todos eles, os professores vinham num outro período...

Evelline: Um contraturno.

Cleusa: Um contraturno, é.

Evelline: Os professores do Estado?

Cleusa: Os professores do Estado. É, do Estado. Os que estavam aqui dentro. Os mesmos professores nossos, né. De tarde, né, eles podiam fazer esse trabalho.

Evelline: Professores do Estado que trabalhavam de manhã, no C.A.P., poderia, por exemplo, dar matemática à tarde?

Cleusa: Matemática à tarde com alguns alunos. Um projeto que ela fazia, né. Essa professora, ela não era ... ela era da UEM, estou me lembrando agora, ela era da UEM, né, e do Estado, ela tinha os dois padrões, do Estado e da UEM.

Evelline: Português e Matemática?

Cleusa: Não. Só Matemática.

Evelline: Só Matemática.

Cleusa: É. Que eu me lembro, é. As outras elas tinham também, mas aquela que o Estado propunha, era pouco. Eu não achava que resolvia alguma coisa.

Evelline: Que resolvia?

Cleusa: É.

Evelline: Tipo duas vezes por semana?

Cleusa: É.

Evelline: Contraturno?

Cleusa: É, depois que...

Evelline: Seguia as orientações da SEED

Cleusa: Da SEED.

Evelline: Tudo pela SEED?

Cleusa: Aqui dentro da UEM, tem alguns projetos, a gente conseguiu, mas teve muito pouco.

Evelline: Tinha muito estagiário nessa época?

Cleusa: Tinha estagiário.

Evelline: Eles não faziam esse trabalho?

Cleusa: Não.

Evelline: Os estagiários participavam assistindo as aulas?

Cleusa: Assistindo as aulas e dando aulas.

Evelline: Dando aulas também?

Cleusa: É.

Evelline: Certo. Então essa parte...

Cleusa: E eram avaliados pelos professores nossos, também, sabe.

Evelline: Então essa parte de recuperação já existia, então, o contraturno?

Cleusa: É, já existia o contraturno.

Evelline: Eles chamavam antigamente de reforço?

Cleusa: Reforço.

Evelline: Era o reforço, né?

Cleusa: É. Tinha uma sala ... era uma sala de reforço, mesmo, me parece. Aqueles alunos que ... olha mas era uma coisa horrível isso, né? Mas, os melhores, sabe, quando eu era do primário, eu estudava, tinha classe, dentro da própria sala, tinha uma fileira que era a classe A, B, e a C. Mas outras áreas era aqui, mesma sala. E aqui também a gente tinha isso, os alunos... Nós tínhamos, na primeira série, tinha os alunos que mais se destacavam, e tinha uma turma, que era turma do reforço, que eram os mais fraquinhos.

Evelline: Tinham mais dificuldade.

Cleusa: Tinham mais dificuldade, tá... E nós tínhamos muitos alunos doentes, né. Problemas sérios, que não tinha onde por. Criança assim com ... um deles que era um menino que quando ele era pequenininho, a mãe e o pai foram trabalhar numa feira em São Paulo, a mãe deu o filho pro pai poder pegar não sei o quê, perguntar sobre a feira deles, e o pai não pegou, caiu no chão, bateu a cabeça, então era um menino lindo, lindo. Mas tinha um problema que ... Então, o Estado não sabia o que fazer com essas crianças... montava umas salas.

Evelline: Separados?

Cleusa: Separados com poucos alunos, dez, doze alunos, ou menos um pouco, para lidar.

Evelline: Como se fosse uma sala de recurso?

Cleusa: É. Uma sala de recurso. É isso aí, lá.

Evelline: Então, essa recuperação, a professora acha que não funcionava?

Cleusa: É ... Não sei. Nunca gostei muito desse jeito, sabe... É porquê ... depois agora que eu vejo assim. Meu neto estuda no Marista, então a diferença é tão grande, mas tão grande! Porque lá, é ... tem todos os objetivos. O pai está sabendo exatamente quais são os objetivos, o que que ela tem que aprender. Se ele atingiu ou

não na prova dá para saber. Então é uma coisa clara. Se enxerga tudo. Se ele não tá bem, ele não atingiu o objetivo A, ou B, em Matemática, ou Português, ou qualquer coisa ele tem que voltar; o professor vai dar de cima, ele tem que aprender, que depois ele vai fazer prova sobre aquilo. Entendeu? Então ele tem que mostrar que aprendeu. Aqui com a gente, não né. Não existia isso de mostrar que aprendeu. Ele passava pela coisa. Mas depois ele podia até fazer uma prova...

Eveline: Por exemplo, o aluno fazia com o professor regente uma avaliação de recuperação? Ele tinha aula à tarde, e no período da manhã ele fazia uma avaliação daquele conteúdo ...

Cleusa: É, mas nem sempre.

Eveline: Nem sempre.

Cleusa: Hunn, hunnn. A gente não tinha controle sobre isso.

Eveline: Sei.

Cleusa: Viu, mas era uma coisa assim, feita pra forma.

Eveline: Sei.

Cleusa: Faz. Se alguém escapar, ótimo! Se não escapar ...

Eveline: Passou por ali ...

Cleusa: Passou por ali.

Eveline: Entendi.

Cleusa: Então, mesmo assim nosso índice de reprovação era pouco, sabe. Nunca foi muito grande. Mas, é que tinha o Conselho de Classe, né? Que olhava tudo. E... A minha grande briga no Conselho de Classe é que eu tinha a história do aluno para contar pros professores, sabe. Eles achavam que eu queria que eles passassem o aluno, é, só porque ele tinha essa história. É, e era isso. Eu estava querendo mostrar que ...

Eveline: Realidade.

Cleusa: ... que ele tem esse problema, ele precisa aprender de um outro jeito, que eu não sabia porque eu não era a coordenadora. Eu era a orientadora educacional, né sabe, então não havia condição.

Eveline: E conhecia a história de todo mundo né?

Cleusa: É, de todo mundo. Nossa, terrível! Então, é ... eu precisava de outras formas de ensino. E nesse momento, aí que surgiu a Ane, com teoria pedagógica, né, exigindo que as professoras ensinassem. Ela falava assim: "Mas fulano não aprende." Ela falava: "Ensine!" "Mas ele não consegue fazer". "Ensine! Se você ensinar ele aprende, tem que descobrir um jeito de ensinar."

Eveline: De ensinar...

Cleusa: É, de ensinar.

Eveline: Interessante!

Cleusa: Agora...

Eveline: E alguma teoria? A professora lembra de alguma teoria de aprendizagem, alguma coisa que era dia naquela época?

Cleusa: Sim.

Eveline: Que embasava a prática?

Cleusa: Embasava a prática... É, principalmente a, espera aí, quero ver pra mim lembrar o nome... (Risos)

Eveline: (Risos) É difícil, né professora?

Cleusa: Aquele do Ciclo Básico foi baseado na Ana Teberosk, e uma aqui da Argentina.

Eveline: do Construtivismo?

Cleusa: É. É.

Eveline: Era o Construtivismo nessa época?

Cleusa: Era o Construtivismo.

Eveline: Emília Ferreiro?

Cleusa: Emília Ferreiro, exatamente. Então a gente...

Eveline: Era o início do Construtivismo, nessa época?

Cleusa: É. Era o início, a gente nem sabia muito bem o que era.

Evelline: Não sabia como fazer.

Cleusa: Não sabia, e tinha que estudar, e tinha que fazer, tudo muito novo. E aquilo que a criança escrevia só com sílaba, só com consoantes, né? Daí a pouquinho parecia que tudo aquilo, sabe! Então, todos os ... os ... todos os passos que a criança pra poder aprender a ler e escrever a gente via na prática aquilo acontecer, sabe. Era lindo isso! Lindo! De repente ela estava lendo, era uma coisa maravilhosa. Sabe?

Evelline: Então na sua opinião o Círculo Básico ele ajudou aquele que aprendia no final, ali, teve o lado positivo no final?

Cleusa: É. Teve o lado positivo.

Evelline: Sim.

Cleusa: Entendeu? É ... e você teve agora o seguinte... ele vai agora até o quarto ano aí, parece, que faz uma avaliação mesmo. É diferente. Depois que eu saí, muitas coisas foram mudadas, né. Então, eu achei nesse momento tinha essa oportunidade, de não reprovar um aluno, que no finalzinho começava ler. Sabe? Mas não era o mesmo. Não era o Construtivismo naquela época.

Evelline: Nessa época não?

Cleusa: Não, não.

Evelline: Era o tradicional.

Cleusa: Então, era isso, quando eu fiquei sabendo – que eu estava na praia – eu queria ir atrás, era da Emília Ferreiro. Eu sabia que tinha alguma coisa.

Evelline: Que tinha algo novo acontecendo.

Cleusa: Que tinha algo novo acontecendo e não sabia o que era, e a gente queria ir atrás porque a criança tinha outra forma de se organizar para aprender a ler, entendeu?

Evelline: Interessante!

Cleusa: E aí até que chegou ... Chegou pra gente isso.

Evelline: Chegou aqui?

Cleusa: Chegou aqui, é.

Evelline: As Diretrizes do Paraná...

Cleusa: É, vieram. Mas o que ajudou mesmo foi o estudo aqui, que a Ane fez, o trabalho que a Ane fez aqui dentro da escola, estudando a ... a Emília Ferreiro, e outros, outras, que não sei quais são os outros, não lembro agora.

Evelline: Sei...

Cleusa: É. Tudo aquilo que a gente conseguiu ver em cada aluno, em que fase eles estavam o desenvolvimento da leitura da escrita, sabe? Mas pra isso eles tinham que ter um suporte de estudo, de quinze em quinze, de semana em semana, ela reunia os professores para estudar a teoria desta... para poder fazer.

Evelline: Para poder fazer a prática.

Cleusa: A prática, né.

Evelline: Obrigada professora pela atenção.

Cleusa: Eu que agradeço.

ENTREVISTA**FICHA TÉCNICA**

Tipo de entrevista: história oral- memórias

Entrevistador(a): Evelline Soares Correia

Levantamento de dados: Evelline Soares Correia

Pesquisa e elaboração do roteiro: Evelline Soares Correia

Conferência da transcrição: Evelline Soares Correia

Técnico de gravação: Evelline Soares Correia

Local: sua residência

Data: 12/11/2015

Duração: 30 min

Páginas: 7

**ANI JOCIANI DE AGOSTINI – Coordenadora Pedagógica (1991- 2006)
(depoimento em 2015).**

Entrevista: realizada para o contexto da pesquisa: Programas de Apoio a Aprendizagem Escolar: dilemas e sucessos de sua implantação, realização no Colégio de Aplicação pedagógica da UEM (1974-2013). Dissertação: Mestrado em Educação.

Temas: Educação, história e historiografia da Educação, Cultura Escolar, Contraturno Escolar, Colégios de Aplicação, avaliação da aprendizagem, recuperação escolar, Salas de Apoio, Fracasso Escolar.

Evelline: Boa tarde!

Ane: Boa tarde!

Evelline: Vamos lá Anne, pode ficar à vontade para falar, nos conte sobre sua participação na coordenação do CAP como colégio de aplicação, de que forma era realizada a avaliação de aprendizagem e sua recuperação.

Ane: Bom, eu cheguei no CAP por volta de 1990, 91, não tenho muita certeza da data e daí fui me inteirar do trabalho, de como era o trabalho lá, já trazia uma bagagem, uma vivência de vários anos, né, das escolas particulares. E aí a gente começou a levantar como é que estava, o que precisava ser mexido, melhorado.

E avaliação dos alunos, começamos a fazer avaliação para ver o que é que realmente eles sabiam porque às vezes no dia-a-dia, fica meio encoberto a forma como eles são avaliados, para vermos o que eles aprenderam de verdade e não aprenderam, então para tentar tirar essa maquiagem e enxergar qual era a realidade e quais eram as necessidades, a gente percebeu que podia ser feito muita coisa. Nós começamos a mobilizar professores, aqueles que se identificavam com aquilo que a gente falava, para ter um grupo pelo menos de apoio que tocasse o trabalho, que fosse conquistando outros e aí nós começamos a fazer grupo de estudo com esses professores.

Grupo de estudo para quê? Porque a gente, cada professor tinha a sua caminhada, a sua experiência e aí cada um tem o seu conceito de escola, de disciplina, de aprendizagem, de ensino, então cada um tem um entendimento disso, desses conceitos e quando ele vai para a sala de aula, é isso que ele vai levar, essa

bagagem que ele já construiu ao longo da vida dele. E aí a gente dizia assim, olha para fazer uma escola, a gente precisa ter posturas comuns, conceitos, que nós vamos trabalhar e aí a gente precisa decidir o que é que, é a escola, um lugar de aprendizagem, mas é de aprendizagens dos alunos? Nós também não vamos aprender? A gente não está aprendendo todo dia dentro da escola? Cada vez que você pega um aluno que não está dando conta daquele conteúdo e você vai em cima para ensinar, você não está também aprendendo a lidar com aquela situação que era nova, que não estava no seu planejamento?

Então a gente começou assim, a resignificar o conceito de escola, disciplina, processo de ensino e aprendizagem, abordagem metodológica, avaliação, aí nós começamos a passar por todos esses conceitos, assim botando para fora o que cada um entendia por, estudando sobre cada um daqueles assuntos. Além do grupo de estudo a gente tinha... trazia pessoas de fora, professores principalmente da USP e da Unicamp, para trabalhar com nossos professores naquela linha que a gente já entendia que era, né. Repensar a escola como um lugar de estudo e aprendizagem para todo mundo, um lugar que a disciplina não acontecesse em função de que eu sou professor, eu mando e você é aluno, você obedece!

Mas que essa disciplina tivesse posta porque eu sei que eu tenho que aprender, então eu paro para te ouvir porque quando você fala, eu quero saber o que você está falando, entendeu? Então o aluno vai se subordinar ao conhecimento que o professor traz e não na autoridade dele de professor porque nesse momento, nem pai e mãe tem mais autoridade. Você acha que o professor que apareceu ali na frente dele, ele disse: Eu sou o professor! É o suficiente pra ele, né? E também que ele entendesse que ficar de boca fechada, ficar sentado, era uma necessidade para aprender e não porque eu sou professora. Dizia: Vai sentar Fulano! Entendeu? Assim se eu não parar e não prestar atenção, se eu não ouvir o que você está dizendo, eu vou perder né, a gente dizia assim, igual na novela, quando todo mundo manda o pessoal, as pessoas calarem a boca porque quer escutar o que fulano está falando.

Então, na sala de aula tinha de ser a mesma coisa! Quer dizer, eu não posso perder o que você vai falar! E mexer com essas coisas é muito difícil, também dentro do processo de aprendizagem, o que a gente falava era que, o mais importante não era o aluno ficar decorando porque o que ele decorava podia ser consultado em um dicionário, em computador, internet, qualquer lugar podia ser olhado né! E que aquilo que podia ser consultado, não precisava estar memorizado, mas o que, que a gente tinha que ensinar, o aluno pensar, precisava aprender a pensar e aí, eu não penso só porque eu sou humano, eu sou gente, eu preciso aprender a fazer as ligações, a relacionar um fato com outro, uma teoria com algo que está acontecendo aqui no meu dia a dia, que eu fiz assim porque tem tal princípio fundamentado, o que eu penso então, essas relações que a gente falava que precisava trabalhar com o aluno.

Fazer a pensar e a pensar bem, e aí nós fomos ler Edgar Morran, nós fomos estudar Lino de Macedo, Vygotsky, devoramos Vygotsky, a obra dele foi destrinchada, daí discutida até Piaget, também foi lido porque a gente dizia assim, se alguém chegou aqui é porque os outros atrás também contribuíram. Então a gente tinha que entender todo esse processo. E aí nós começamos estudando muito, muito, muito e aí vinha Lino, vinha a Célia da Unicamp, vinha a Kátia na Matemática, a gente tinha em todas as áreas do conhecimento e com pessoas que estavam fazendo essa relação, do conteúdo escolar para entender as coisas da vida. E conseguir fazer relação do aluno, dizer assim: então é isso, é por isso, mas com fulano já aconteceu também,

então na época era o que a gente queria, que nosso aluno conseguisse fazer, aí tinha que repensar como que a gente iria ensinar.

Uma carteira atrás da outra e um olhando na nuca do outro não ia dar porque eu aprendo quando eu interajo com você, eu converso, quando eu discuto, quando a gente troca ideia, você vai me ensinar coisas, eu vou te ensinar coisas e nessa troca, nessa interação, que a gente consegue aprender então para ter interação, tem que ter o olho no olho e não olho na nuca, aí nós começamos a repensar a tal organização do mobiliário dentro da sala de aula.

Implantamos a Filosofia desde a Educação Infantil mas a Filosofia no sentido de ajudar o nosso aluno a pensar, entendeu? Então era uma coisa linda! A Educação Infantil com a Filosofia e aí nós trouxemos gente capacitada de Curitiba para trabalhar com os professores, como eles irão fazer isso com as crianças, foi um trabalho muito lindo e aí a gente não tinha o professor de Filosofia, todos os professores da Educação Infantil até a quarta, que naquela época era a quarta série, todos eles foram capacitados para fazerem o trabalho com a filosofia e depois dessa capacitação, a pessoa vinha, o Darcísio vinha uma vez por mês pra fazer o acompanhamento, ver o que estava sendo feito e o que precisava mudar.

Então foi assim, um trabalho de Formação com os professores, foi muito bonito, pouquíssimos se negaram e saíram do colégio, a maioria acabou sendo seduzida, entendeu? Porque daí saiu do grupo de estudo um dia lá comentar, aí viu colega fazendo alguma coisa na sala de aula que ele também achava legal e diferente, como tinha também no começo que nós sentávamos em torno de uma mesa para estudar e tinha gente que não conseguia ficar parado dentro da sala, entendeu? A todo momento levantava e ia tomar água, ia ao banheiro, até que um dia eu trouxe pra dentro da sala de estudo: água, café, tudo aí, eu disse para eles assim, olha só não dá para eu trazer o vaso sanitário, o resto está tudo aqui para ninguém precisar levantar! Então você tinha que, entendeu? Não era agradando, você tinha que ser muito firme, tinha que ter muita clareza onde você quer chegar, mas eu acreditava que era possível, eu acreditava naquele grupo, entendeu? E não me arrependi!

Eles responderam por um grupo de professores e isso aconteceu da Educação Infantil até o Ensino Médio e se você visse que coisa mais linda, o trabalho com os professores do Ensino Médio. Cada um desenvolvia o trabalho de uma forma, Ensino Médio foi trabalhado com projetos, misturamos os alunos do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, o menino não estava mais na aula de matemática, português, história, eles se encaixavam em projetos e também não importava se ele era do primeiro, segundo ou terceiro ano. Eles se juntavam para estudar sobre determinado assunto, iam pesquisar, iam investigar e buscavam gente de fora para ajudar a entenderem aquele projeto, aquele problema. Foi uma mobilização maravilhosa de quinta a oitava série também!

Nós desenvolvemos um trabalho integrado misturando as disciplinas, foi um impacto para as pessoas de fora, né, porque eles achavam assim, que absurdo um professor que não é de história dando aula de história, mas ele não estava sozinho, entendeu? Ele tinha, nós tínhamos um professor no quinto ano A, quinto ano B, quinto ano C, então tinha um responsável, o coletivo de quinta a oitava série estava junto, então era a forma deles trabalharem integrados, entendeu? Porque? Porque eu tinha que dar um conteúdo que eu também não sabia e como eu não sabia, eu ia conseguir me colocar no lugar do aluno porque quando eu vou ensinar o que eu já sei, eu tenho

dificuldade para entender porque você não está entendendo essa matéria, uma coisa tão simples, mas é simples, porque eu já sei.

E aí eu passo muitas vezes de uma forma tão simplista que aquele que não tem elementos anteriores para fazer a integração, ele não consegue entender, então no momento que eu tenho que aprender, que eu tenho dúvida que eu vou consultar alguém sobre aquele assunto eu também me coloco na situação de quem está aprendendo. E nós conseguimos fazer isso tudo com autorizações, assim, provisórias do núcleo, da SEED, entendeu? Algumas coisas nós recebemos apoio total, outros eles diziam assim, que era para ficar em caráter experimental, a gente deixava em caráter experimental, fomos mudando a avaliação.

Então aí, nós fomos pensar em avaliação também e não tinha nada pronto, entendeu? Tudo isso que a gente foi fazendo não estava estabelecido passo a passo, ele foi sendo construído na caminhada, então no mesmo tempo que a gente estava estudando e trabalhando e arrumando as coisas, nós íamos avaliando aquilo, que era o caminho, se a gente tinha que voltar por outro caminho, se tinha que tentar outra coisa, isso era um processo muito vivo, muito dinâmico, envolvia todo mundo. Professores que não iam mais na escola só no horário de aula, eles viviam no colégio, qualquer tempinho que eles tinham eles estavam no colégio, você olhava o pátio, eles estavam sentados com um monte de aluno em volta deles conversando, era a coisa mais linda!

Então aí, eles foram se transformando realmente em referência para os alunos, entendeu? O aluno esperava o professor fulano de tal, porque eu preciso conversar com ele sobre tal coisa, então foi um trabalho muito bonito. Aí, avaliação que foi outra grande questão porque a avaliação infelizmente é uma arma, você me dá bastante trabalho que no dia da avaliação eu te pego, você vai ver na hora da prova! Entendeu? Vai brincando... quer dizer não é que ele precisa prestar atenção na aula para aprender, é para não ser pego no dia da avaliação. Então nós tivemos que discutir, rediscutir a prova, o porquê da prova, então como elaborar uma prova realmente, verificar o que foi aprendido, o que não foi, e o que precisava ser retomado.

E aí nós passamos a analisar junto com os professores porque nessas alturas nós já tínhamos reescrito os planejamentos anuais de todas as disciplinas, da Educação Infantil até o Ensino Médio, isso foi feito com todos os professores, para eles virem dosando onde cada um se comprometia a tocar aquele conteúdo, entendeu? Todo mundo sabia o que estava sendo ensinado, as paredes do CAP viviam cheia de cartazes, que a gente ia escrevendo tudo um papelógrafo, porque a hora que precisava abrir o papelógrafo, estava tudo ali para consultar e recortar e por em outro lugar, tirar daquele ano, entendeu? Era muito bonito!

Aí aí começamos a pensar na avaliação, de que qual era o significado dela, para quê que servia, se fosse só para quantificar, não tinha muito valor, ela tinha que ser um instrumento que apontasse pra mim assim: o que o aluno já sabe, isto daqui ele ainda não sabe, eu tenho que retomar, retomar não significa vou repetir a aula, significa que o jeito que eu falei esse exemplo, que eu usei, não serviu. Então eu tenho que pensar numa outra forma de falar sobre isso, para ver se ele consegue entender, entendeu? Então nesse sentido que a gente começou a discutir a tal recuperação, só que era a recuperação da aprendizagem e não recuperação de nota porque a recuperação de nota você faz outra prova e da outra nota, que vale a que for mais alta e pronto e o que a gente queria era recuperação de aprendizagem, quer dizer, isso eu não aprendi e aí isso era posto na própria dinâmica da aula, nós tínhamos oficinas e

monitores em outro horário com ajuda de alunos da UEM, professores do normal que iam lá, combinavam com os alunos que tal dia ia recuperar o conteúdo, quem quisesse podia, ir tal dia, tal hora e os meninos iam, entendeu? Esse professor não ganhava um tostão para fazer isso, era fora do horário dele, era no sábado, era noite, era o professor que definiria e eles iam e os alunos apareciam.

Então foram coisas, assim, que valeram a caminhada, que foi muito sofrida, foi difícil, você acaba se indispondo com um monte de coisa e com muita gente por que ou você se indispondo ou então, você fica tentando agradar todo mundo, aí você não faz nada! Então a medida que alguém tem que ter mais clareza aonde quer chegar, aí quando você tem essa clareza, você tem que perseguir aquilo e trazer o grupo junto, porque uma pessoa sozinha não consegue fazer.

Foi preciso repensar o trabalho da equipe pedagógica porque normalmente, nas escolas você tem o orientador educacional e o supervisor escolar, um cuida do aluno, outro cuida do professor, isso não dá certo porque um defende o aluno, outro defende o professor. O supervisor geralmente faz o quê? Vigia se está sendo feito o planejamento, se foi entregue na data, mas nem lê o que está escrito ali, se tem sentido, se está uma aula integrada, redondinha. Você tem uma problemática para ser discutida? Não. Ele só olha se o planejamento foi feito, dá vistos nos diários, então e o orientador passa a mão na cabeça do aluno, dá uma de psicóloga sem ser, então não resolve.

Nós organizamos o trabalho de coordenação pedagógica, então a pessoa, o coordenador pedagógico da Educação Infantil, ele cuida do aluno e do professor, ele ia estruturar todo o trabalho pedagógico, se precisar conversar com a criança conversa, mas se precisasse pedir socorro para um profissional ele ia pedir, se precisasse falar com a família ele falava, mas ele ia também fazer o planejamento junto com o professor, fazer grupo de estudo com professor, porque no dia a dia você vai verificando assim quais são as questões que os professores estão trazendo para você, que aquilo mostra para gente o que é que ele está precisando, o que ele ainda não está sabendo, então é aí que você vai organizando o grupo de estudos. E aí tinha um grupo de estudo específico para cada segmento Educação Infantil, primeira à quarta, quinta à oitava, e Ensino Médio.

Eu tinha um grupo de estudos que eram com todos da Educação Infantil ao Ensino Médio porque tinha coisas que a gente tinha que ter uma unidade, disciplina, avaliação, papel da escola, papel do professor, entendeu? Essas questões gerais eram feitas em grupos de estudos grandes com todos e outros específicos. Então isso que foi feito e foi muito bom!

Evelline: Nesta época essa recuperação, este contraturno escolar, era encaminhado pela SEED, fora os monitores da UEM, tinha professor da SEED, nessa época que trabalhava? Porque hoje tem.

Ane: Tinha, era o que eles chamavam de sala de apoio. O professor é por exemplo, ele era professor de português no período contrário, ele podia pegar um tanto de aula para sala de apoio.

Evelline: Ah, ta! Seria então o mesmo professor da manhã?

Ane: Se ele pudesse, tivesse disponibilidade, poderia ser o mesmo ou não, entendeu? E aí ele ia desenvolver os conteúdos que ele deu e também não ia pegar só os alunos dele, ele tinha outros alunos que ele pegava.

Evelline: Esse encaminhamento também era feito pela coordenação do CAP?

Ane: Sim, junto com o professor, a gente decidia quem ia, quem estava precisando e a gente procurava deixar claro para o professor assim, a sala de apoio não é algo para durar o ano inteiro, não com os mesmos alunos. Então o que é que a gente solicitava do professor, o que esse aluno não sabe na sala de aula, o que você não vai dar conta dele aprender, então quando ia para o apoio era assim: Fulano é para aprender tal coisa, vai aprender a produzir texto informativo, Fulano vai aprender tal coisa, entendeu? E aí o professor da sala de apoio planejava essas aulas trabalhando aquele conteúdo.

Então você juntava por necessidade, agora fulano vai trabalhar texto informativo. E aí aquele grupo que precisava estava ali com ele, outro que estava precisando de outra coisa, juntava independente da série, para trabalhar o outro conteúdo, quando isso já estava superado, remanejava, ele não ia mais, ia outro que estava precisando de outra coisa e essa dinâmica a gente usava desde as turmas de alfabetização.

A gente ficava assim, através da sondagem o que é que cada criança sabia e o que é que ela precisava aprender, então a gente organizava o que a gente chamava de grupos flexíveis, tinha os grupos estáveis que era aquele da turma da SEED, turma A-B-C e com grupos flexíveis que no próprio horário de aula, o que é que a gente fazia, organizava horário onde a professora da primeira série A ia trabalhar com todos os alunos que estavam precisando de um determinado conteúdo, o da primeira série B pegava outros alunos que estavam precisando de outros conteúdos, então a gente juntava os alunos por necessidade, e aí no outro horário cada um voltava para sua sala, eram os grupos estáveis, aquelas crianças de cada professor. Tinha um trabalho muito bom!

Evelline: A gente entende assim, de acordo com tudo o que você me disse, o encaminhamento era muito diferenciado, com qualidade. Agora uma opinião hoje sua, será que essa sala de apoio que ainda existe, porque na verdade foi um caso específico do CAP, que pode ter esta oportunidade, mas nós sabemos que não são todas as escolas que têm esse encaminhamento todo, esse preparo todo, essa preocupação toda. Será que essa sala de apoio hoje, que a gente chama de contrato escolar de português e matemática, na sua opinião, você acha que o professor, ele consegue recuperar o aluno naquele momento?

Ane: Eu não acredito porque junta, enche uma sala de alunos, cada um com uma necessidade, aí se o professor for atender, tem alunos que os professores dizem que têm que alfabetizar, e aí... aquele que já está alfabetizado, faz o quê? Indisciplina. Aí você acaba perdendo a sala inteira e aí o aluno passa o ano inteiro nessa abençoada sala de apoio, não resolve nada, volta pra sala, aí no conselho de classe o que você escuta do professor, não está adiantando nada ele frequentar a sala de apoio, entendeu? Aí o aluno que não aprendeu, o professor da sala de contraturno fica mal, o professor da sala de aula também, e aí o pior que eu acho, que é a pior coisa que acontece, esse aluno não aprende mesmo, então o que me preocupa é como a forma da sala de apoio está posta, é que você acaba assinando um atestado de que esse aluno não tem jeito, então isso que eu acho mais grave, entendeu? Está vendo, até o professor da sala de apoio trabalhou ele o ano inteiro e ele não aprendeu, entendi?

Evelline: Eu acho que ele ainda carrega um rótulo de ser um aluno que frequenta uma sala de apoio, até hoje.

Ane: É...parece que o fato dele estar participando da sala de apoio é como se ele fosse menos inteligente, tivesse uma defasagem na inteligência, tivesse problemas

mentais e às vezes não tem nada disso e sim problemas de ensino. Esse é o problema maior, você vê, para você mudar esse trabalho não requer custo, não requer aumento de recursos financeiros, é simplesmente uma organização interna e também não pode continuar assim, fulano está me dando trabalho na sala, não está sabendo fazer, eu já mando para a sala de apoio.

Quando eu mando para sala de apoio eu tenho que saber porquê eu estou mandando, o que é que ele tem que aprender, isso já exige do professor uma clareza, exige de que eu olhe para o meu aluno e perceba realmente o que é que ele não sabe, porque, ele não sabe nada! Eu já fiz tudo isso! Não é nada... porque ninguém sabe nada e ninguém faz tudo, né? Você fez algumas coisas que você achava que podia dar certo, não deu, então tenta outra, não é? Você está lá com uma infecção, você tentou um antibiótico não deu certo, você vai querer que o médico tente outro ou que ele fale assim: não... leva para casa e deixe morrer!

Então eu acho que são coisas que não dependem de encarecer, pedir mais hora aula não, é questão da gente olhar dentro da escola, dentro da sala de aula e se dispor a mudar a realidade. Mas você tem que querer muito, isso porque são muitas as dificuldades que a gente encontra no caminho, é muito mais fácil a gente desistir e parar na metade do caminho do que você persistir. Agora eu falo assim, que você persistindo o retorno é gratificante, ver uma criança aprender algo que ele não sabia, não tem nada que se compare ao que você sente numa hora dessa, é como se tivesse assim, tudo que você fez, valeu a pena por aquela criaturinha que está ali.

Evelline: É isso Anne... eu agradeço, me ajudou muito!

Ane: Que bom, se ajudou, está bom, obrigada!

**ENTREVISTA
FICHA TÉCNICA**

Tipo de entrevista: história oral- memórias
 Entrevistador(a): Evelline Soares Correia
 Levantamento de dados: Evelline Soares Correia
 Pesquisa e elaboração do roteiro: Evelline Soares Correia
 Conferência da transcrição: Evelline Soares Correia
 Técnico de gravação: Evelline Soares Correia
 Local: sua residência
 Data: 16/11/2015
 Duração: 25 min
 Páginas: 6

**ANA TEREZA TEBET VIANA DA MATA –Diretora do CAP (2001)
(depoimento em 2015).**

Entrevista: realizada para o contexto da pesquisa: Programas de Apoio a Aprendizagem Escolar: dilemas e sucessos de sua implantação, realização no Colégio de Aplicação pedagógica da UEM (1974-2013). Dissertação: Mestrado em Educação.

Temas: Educação, história e historiografia da Educação, Cultura Escolar, Contraturno Escolar, Colégios de Aplicação, avaliação da aprendizagem, recuperação escolar, Salas de Apoio, Fracasso Escolar.

Evelline: Boa tarde! Nos conte sobre sua gestão no CAP como colégio de aplicação, de que forma era realizada a avaliação de aprendizagem e sua recuperação.

Ana Tereza: Boa tarde! Vamos começar com as políticas educacionais, vamos dizer assim, quando a gente fala do CAP, a gente tem assim, todo um cuidado para falar, você já deve ter percebido porque neste momento ele ainda tem duas identidades, mas teve época que ele teve três identidades. Imagino que você já deve ter constatado isso, então teve época que ele ainda era Caíque, ele era Colégio de Aplicação, ele era e continua sendo uma escola estadual, então era muito difícil, você tentar mediar esta situação porque cada um quer puxar para o seu lado sempre, né, não tem como.

Aí foi quando a Cleusa, eu acabei sendo vice da Cleusa. Você já conversou com a Cleusa, ela já deve ter contado as coisas para você, na época da Cleusa que a gente também se tornou Caíque, a gente, até não sei se ela comentou, de todo mundo correndo de madrugada para não tomarem posse do prédio (risos) foi assim dentro da UEM, as coisas demoram muito para acontecer, para você ver né, daí quando aconteceu, ficou todo mundo olhando, então pra gente não correr o risco, a gente fazia algumas artes desta natureza. Ainda era Caíque, era CAP e naquela época era Oberon, eu fui para o CAP na época, quando ele era Oberon em 1988 e fui uma das últimas professoras da rede estadual que foram aceitas com remoção para o Colégio

de Aplicação, depois de 88 nós não tivemos mais remoção, concurso de remoção para o Colégio de Aplicação.

E quando eu cheguei no Colégio de Aplicação o quadro era misto, nós tínhamos professores da rede estadual e eu tinha professores contratados pela Universidade, então era um quadro misto e a gente trabalhava bem, não existia muita diferença do que era estado, do que era Universidade, etc..etc.. A gente trabalhava, a escola era menor porque era onde é hoje o departamento de geografia, ali do lado da ANPACIN, antes da gente descer. Começou na verdade lá em cima perto da garagem, daí ele foi descendo, quando eu cheguei já era ali perto da ANPACIN. Antes da gente descer, começou na verdade lá em cima perto da garagem daí ele foi descendo, quando eu cheguei já era ali perto da ANPACIN, era uma escola pequena, Ana Cristina trabalhava comigo, Anaete, a gente era tudo do mesmo grupo, tudo na mesma faixa etária, assim, e com as mesmas ideias, a gente trabalhava ali.

Depois descemos, fomos para o CAP, Anaete e Ana Cristina acabaram pegando outro rumo, fizeram concurso e eu fiquei ali no CAP porque eu gostava. Sempre trabalhei com séries iniciais, sempre minha preferência foi para as terceiras e quartas séries, a gente fazia assim um trabalho diferenciado nessa época, já na quarta série. A gente já dividia por disciplinas separadas para preparar os alunos para quinta série e a gente trabalhava muito bem, às vezes nós assumimos terceiras e quartas, eu dividia com outra professora, uma ficaria com Língua Portuguesa, História e Geografia a outra ficaria com Matemática, Ciências. Arte, Educação Física, a gente tinha outros professores e eu sempre dividi a turma com a professora Maria Lúcia Campanha que trabalhou muitos anos, foi também da UEM, se aposentou na UEM, hoje ela é do Estado, ela trabalha, inclusive lá no núcleo.

E a Maria Lúcia e eu, a gente tinha assim, se dava bem trabalhando porque nossas ideias sempre batiam, a gente fazia muitas coisas diferentes, nós gostávamos, assim, tinha aquela ideia de que o Colégio de Aplicação a gente tinha que propor algumas coisas diferentes e por sermos Colégio de Aplicação essa ocasião, a gente tinha a Ane que era coordenadora, ela era contratada pela Universidade e nós fazíamos muitos trabalhos diferenciados. A gente tinha assessoria, a gente batalhava para ter essas assessorias e muitas vezes as nossas assessorias eram de fora, acho que a Cleusa deve ter comentado também, por que a gente não conseguia trazer ninguém da UEM, era muito complicado.

E como a gente sentia os professores da UEM? Ninguém queria se envolver no Ensino Fundamental e Médio, existiam as pesquisas, eram feitas. Aí a gente tinha muita assessoria de fora, a gente não conseguia formar um grupo assim, com as licenciaturas da UEM, para gente trabalhar o que a gente queria, que era um colégio de aplicação porque todas as vezes que a gente tinha que brigar por alguma razão ou para conseguir, vamos dizer, maior número de professores o CAP tinha assim, autonomia, para ofertar uma carga horária maior, diferente das outras escolas.

Então vamos supor, se as outras escolas tinham 25 horas semanais, nós tínhamos 30, agora, a gente sempre usava isso para negociar com o Estado, com a Secretaria de Educação, para conseguir professores, por conta de sermos Colégio de Aplicação. A gente usava esse argumento, quanto colégio de aplicação, o colégio que nós tínhamos que fazer experiência, que a gente tem que inovar, etc..etc... então a gente teve que buscar algumas coisas fora e buscamos, durante muito tempo, muita coisa fora e dentro disso, que nós conseguimos, a gente fazia algumas experiências assim, fizemos várias coisas que deram certo, outras não deram, então a gente

também retomava, tentamos formar um conselho uma ocasião, Conselho Pedagógico, com representantes de todas as licenciaturas, não foi pra frente por mais que a gente tentasse, aí nós resolvemos caminhar independentemente de, quando resolvemos caminhar independentemente de, aí gerou a maior confusão, como? Nós não tínhamos autonomia para... mas tentamos, tentamos, tentamos e nada conseguimos, não dá para ficar esperando, não é? Então a gente fez sim, algumas coisas muita gente questionou, não gostou. Imagina! Isso não pode! Pra gente tudo valeria a pena desde que a gente melhorasse os resultados e nós tivemos épocas ótimas, em relação a resultados, índices, IDEB, redação do Estado, a gente uma vez se classificou como a melhor escola em redação, sabe, quando nós tínhamos as avaliações externas isso apareceu muito, tanto que apareceu que quando era época de matrícula tínhamos filas para matricular os alunos dentro do CAP e a gente não podia manter a fila.

E nessa época a gente tinha pré-escola, sabe, nossa foi uma época muito boa, muito boa na escola e além disso, a gente já tinha por hábito uma coisa que a maioria das escolas não têm, nós tínhamos reuniões semanais do grupo de direção, diretor com equipe pedagógica, a gente reunia para conversarmos sobre o encaminhamento, aí a pedagoga fazia um acompanhamento muito próximo com os professores, principalmente nas questões relacionadas à alfabetização, então assim, também havia muitos grupos de estudos que a gente também fazia independentemente de, algumas vezes nós conseguimos parceria com a Pró-Reitoria de Ensino, né, pra poder certificar, outras vezes a gente estudava por conta porque nós queríamos estudar e assim fomos incluindo.

E quem ia pro CAP, ficava lá quem gostava, hoje ainda acho que é assim, fica quem quer porque quem não gosta de muitas exigências e muita cobrança não fica. E a gente ficou brava porque a gente queria manter tudo aquilo que havia sido conquistado, não perder sabe, a gente queria cada vez mais e nossa... era assim, a gente via os pais elogiando a escola, encontrávamos os pais na rua comentando trazendo outros pais querendo vaga e você com lista de espera não podendo atender, então foi assim, uma época muito boa dentro do colégio.

Eu sinto muita falta do seu CAP porque pra mim você foi assim, uma escola do coração, eu não comecei nela mas o tempo que eu fiquei nela foi um tempo muito gostoso que a gente tinha, de muitas conquistas, era muito bom! Com relação a esta parte de apoio, de recuperação, o que nós fazíamos quando a gente detectava uma dificuldade, a gente tentava dentro do próprio trabalho, viabilizar uma forma do aluno melhorar, nós tínhamos muito apoio da família porque hoje a gente não tem, né? Então os pais eram acessíveis de conversar, às vezes não era um problema só de aprendizagem precisava de outra situação, então a gente tinha muito apoio da comunidade, coisa que hoje, para você trazer um pai na escola, nem é laço você consegue, eles delegaram para a escola, a escola que dê conta de tudo, de educar essa criança, mas a gente tentava assim, dentro do próprio trabalho tentar solucionar algumas dificuldades daquela época. Nós podíamos propor períodos de recuperação fora do período letivo, isso ajudava muito mas não era uma questão só do CAP, todas as escolas podiam depois do calendário cumprido, você tinha uma semana de recuperação e nesta semana de recuperação a gente também trabalhava muito com os alunos, para os alunos conseguirem atingir essa média ao término do ano, mas visto era previsto em calendário.

E não era uma coisa específica do CAP, então Isso ajudava muito, o que hoje não existe, então eram 180 dias letivos mas nós tínhamos um período de recuperação,

hoje o calendário escolar está dentro dos 200 dias, sem esse período de recuperação, que acabava contribuindo muito e aí a coisa acho que piorou, na verdade porque com 180 dias e os 200, a gente não viu muita diferença, na verdade, na questão do ensino e da aprendizagem dos alunos porque tem os conteúdos, praticamente não mudam, você tem lá as propostas pedagógicas organizadas por série, por disciplina baseada nas diretrizes dentro da rede estadual e você percebe que os conteúdos permaneceram.

O que a gente teve de adequação foram as metodologias, forma de avaliação, então assim, a mudança de 180 para 200 eu não vi assim, que tinha trazido grandes benefícios não. Então nesse período de recuperação de final do ano, a gente conseguia grandes resultados e fazíamos também, a gente fazia assim, nós tínhamos muitas vezes mais que 15 dias de férias em Julho naquela ocasião, a gente mandava sim, tarefas em julho para as crianças, eles retornavam com algumas tarefas prontas, a gente solicitava que retomasse, então já era uma forma simples de diagnosticar, no meio do ano, de tentar fazer alguma intervenção no meio do ano, pra poder seguir no segundo semestre sem tantas dificuldades, então a gente fazia assim, organizava muitas vezes para o período de férias, algum caderno de atividades, aquela dificuldade que a gente percebia que os alunos tinham, trabalhado o conteúdo e aí mandava um reforço pra casa, para eles estarem fazendo, eles traziam, a gente trocava e a gente trabalhava muito também em grupo.

A gente conseguia muito fazer isso em grupos, com duplas, com muita rotatividade de atividade, as atividades eram elaboradas para que a gente pudesse perceber se o aluno tinha ou não sanado a dificuldade e quando ele trabalhava no grupo, sempre a gente procurava por no grupo, algum aluno que não tivesse a dificuldade para tentar mediar com esse que tinha a dificuldade, depois aí, rodavam as atividades, e no meio daquele grupo de atividade vinha de novo alguma atividade naquilo, para perceber de fato se ele tinha avançado, ou não, então isso funcionava muito, esse rodízio de atividades de ensino que a gente organizava para poder detectar e verificar.

Evelline: Sempre no período de aula?

Ana Tereza: Sim, no período de aula.

Evelline: O contraturno não acontecia?

Ana Tereza: Estou tentando puxar pela minha memória mas eu não estou conseguindo me lembrar... a gente tinha contraturno sim, com as professoras, o estado não ofertava, era um contraturno com as próprias professoras que eram contratadas pela Universidade e como elas tinham que fazer 40 horas, às vezes elas só tinha 20 em sala, então nesse período da tarde a gente ofertava, assim, pouca coisa, mas daí ficava para elas fazerem esse acompanhamento. Depois quando veio a sala de apoio e também nessa ocasião a gente tinha o Ciclo Básico, o CB dava o professor de contraturno nas séries iniciais, o estado ofertava, então ele ia por conta do Ciclo Básico, estava implantando o Ciclo Básico, se você for buscar, você vai ver, o professor de contraturno era o professor colocado pela própria instituição, o estado, para dar conta dessas dificuldades. Aí ele ia porque estava na implementação do Ciclo.

Evelline: O que é professora achou daquilo, do Ciclo Básico, foi válido a experiência?

Ana Tereza: Olha nós começamos no CAP e começou o Ciclo Básico depois em todas as escolas começaram na ocasião, a gente teve assessoria de uma pessoa que trabalhava muito próxima do Ciclo Básico que era a Ana Maria Coco, que tinha os

livros editados sobre alfabetização e ela era do Marista. A gente trabalhava muito próxima, então ela dava uma assessoria muito em bloco para gente em todos os sentidos, então ela trabalhava muito com a coordenação da escola e essa coordenação trabalhava muito próximo dos professores, tanto que depois ela começou a fazer essa assessoria em todos os municípios da região, quando começou é que a gente teve um entendimento do que é o Ciclo Básico, depois foi deturpada a ideia do Ciclo Básico, da não correção, aquelas coisas, mas de imediato quando veio a ideia inicial, a proposta era boa, mas o não entendimento para a maioria das pessoas levou a calamidade do CB, que aí foi: não pode corrigir, a criança tem que aprender no seu tempo, não pode ter intervenção, não se põe caneta vermelha, aí já virou aquela coisa, tudo bem que não pudesse fazer isso, mas você tinha que propor alternativas naquelas dificuldades, isso não aconteceu na maioria das escolas, aí ficou entendido como promoção imediata, promoção! Na outra série corrige, daí não ficou na responsabilidade de ninguém, do primeiro para o segundo, do segundo para o terceiro, do terceiro para quarta, aí ficava na responsabilidade do professor do quarto ano porque era lá que você tinha que cortar, aí ficava ali, aí a gente tinha que tomar alguns cuidados, a gente tentava mesmo, se não tinha condições a gente tinha realmente que segurar, era tudo na base de parecer, na ocasião nós não tínhamos, vamos dizer assim, nota, era parecer.

Para chegar nesse parecer você tinha que fazer um acompanhamento muito profundo era o que era feito, esse acompanhamento porque quando você atribui a nota, o que você percebe quando o professor organiza um instrumento de avaliação, ele acaba sendo mecânico, para o professor eu tenho que trabalhar o conteúdo, eu trabalho esta atividade então eu mudo uma coisa aqui mas eu me organizo mais ou menos dentro do que eu trabalhei, aí eu corrijo, certo, errado e não parou para pensar onde o aluno errou e porquê, já o parecer não.

A gente tinha que perceber tudo isso, então quando a gente trabalhava lá, uma atividade de um conteúdo por exemplo: fração, eu tinha que verificar lá se ele sabia simplificar fração então eu estabelecia alguns objetos para aquilo, eu tinha que olhar esses objetivos para ver se ele tinha aprendido, então a gente põe lá, aplicação de fração, tratava assim, um conteúdo maior, daí várias colunas e abrindo uma coluna para cada objetivo e avaliava se ele tinha atingido ou não aqueles objetivos, daí a gente usava alguns códigos em cima daquilo, a gente, eu me lembro que nós colocávamos papel almaço, colávamos assim às vezes 5, 6 folhas de papel almaço, daí punha a relação nominal dos alunos, daí a gente fazia a leitura de tudo aquilo para chegar no parecer, então a gente olhava com esse olhar, era diferente tornava-se mais minucioso, era muito trabalhoso, mas você tinha o olhar real, é um olhar assim, que eu acho que hoje acaba sendo: não... penso que ele... sabe mas ele errou... mas o que foi que ele errou? Eu não sei o que ele errou... porque na verdade eu não parei para pensar sobre o que realmente sabe, o que ele não conseguiu fazer.

E a gente não, a gente juntava aquelas folhas enormes dentro de Língua Portuguesa, na produção de texto mesma coisa, então fazíamos um roteiro enorme para fazer análise da produção, se o título tinha a ver, se era uma narração, se tinha todos os elementos da narrativa e a gente analisava item por item, dentro da narração, texto argumentativo, então era muito trabalhoso, mas era assim gratificante, porque quando você fazia a leitura do aluno, você tinha que segurar lá, não... realmente eu posso segurar porque ele não vai acompanhar na quinta série, então nesse ponto, e aí dava elementos também para você fazer assim intervenções porque aí, você tinha

condições de fazer esta leitura e a gente trabalhava com os professores assim. Teve uma época, não sei se a Cleusa colocou para você, que a gente fez algumas mudanças no Ensino Fundamental, do agrupamento de disciplinas, gerou uma polêmica assim fenomenal, os departamentos caíram em cima da gente, foi uma experiência, trabalhamos três áreas do conhecimento, a gente tentou trabalhar por área, quando nós ficamos uns 2, 3 anos tentando, ao mesmo tempo, teve professor que se adaptou a proposta, mas não foram todos que se adaptaram, aí a gente acabou retomando, não dava certo, mas assim, no começo que a gente estudou muito para isso, nós fazíamos mapas conceituais para trabalhar dentro desta proposta, tenho um conteúdo x eu vou trabalhar, sou professor de história, minha área que é de história, os outros professores dos outros conteúdos, gente, era um mapa enorme que a gente passava de conteúdos em conceitos, eu nem tenho, acabei jogando fora, então foi um trabalho de estudo mesmo, intenso.

Nossa era assim enriquecedor porque para a gente ficava assim, muito claro o que eu queria, que conceito meu aluno tem que lidar neste conteúdo, o que ele tinha de saber, correr atrás daquilo, então eram mapas assim, conceituais de conteúdos de Português e Matemática muito interligados para chegar naquele objetivo, que você queria. Então foi assim era um trabalho bonito que a gente já não tem mais, ninguém tem mais essa loucura (risos)

Evelline: Professora agradeço muito sua atenção e sua colaboração.

Ana Tereza: Obrigada, eu que agradeço.

ENTREVISTA**FICHA TÉCNICA**

Tipo de entrevista: história oral- memórias

Entrevistador(a): Evelline Soares Correia

Levantamento de dados: Evelline Soares Correia

Pesquisa e elaboração do roteiro: Evelline Soares Correia

Conferência da transcrição: Evelline Soares Correia

Técnico de gravação: Evelline Soares Correia

Local: Colégio de Aplicação Pedagógica de Maringá-CAP

Data: 02/12/2015

Duração: 20 min

Páginas: 4

MARCIA REGINA PINESSO- Diretora do CAP (2002-2006) e atualmente (2015) coordenadora pedagógica. (depoimento em 2015).

Entrevista: realizada para o contexto da pesquisa: Programas de Apoio a Aprendizagem Escolar: dilemas e sucessos de sua implantação, realização no Colégio de Aplicação pedagógica da UEM (1974-2013). Dissertação: Mestrado em Educação.

Temas: Educação, história e historiografia da Educação, Cultura Escolar, Contraturno Escolar, Colégios de Aplicação, avaliação da aprendizagem, recuperação escolar, Salas de Apoio, Fracasso Escolar.

Evelline: Boa tarde professora! Fique à vontade, nos conte sobre sua gestão no CAP como colégio de aplicação, de que forma era realizada a avaliação de aprendizagem e sua recuperação.

Marcia: Boa tarde. Então, eu fui diretora do CAP entre 2002 a 2006, daí eu pedi para sair, na verdade porque eu fui escolhida pelo conselho diretor, foi diferente do professor Pedro Jorge e foi diferente da Professora Maria Augusta, que foi depois de mim, e diferente ainda do professor Sérgio. Quando eu cheguei aqui era por representatividade, então era escolhido pelo conselho diretor, quem podia ser o diretor?

Quem representava aquele segmento naquele momento, nós tínhamos representantes da primeira a quarta série na época, do quinto ao oitavo que eram séries e o outro do ensino médio, dos 3 professores um poderia ser o diretor e tinha a pedagoga que também podia ser a diretora. Eu era professora na época, entrei aqui como professora dos anos iniciais no concurso e naquele momento eu era a representante. Houve um problema com a professora Ana Tereza porque o estado disse que ela não podia mais ficar na direção, tinha que ter eleição, então, quem trocou a professora Ana Teresa do CAP foi o próprio estado, que era o mantenedor dela, porque ela era da SEED. E a escola teve que se organizar muito rapidamente, eu tinha entrado aqui em 99, eu era muito nova aqui e naquela época as pessoas acharam que eu daria conta, então na reunião eu fui indicada por aquele conselho, para assumir a direção da escola. Como meio quem vai para guerra (risos) a gente aceitou.

E foi então foi um período difícil, até a gente entender todo o processo, como a escola funcionava, para ver com aquela experiência que eu já tinha de fora, tentar

conciliar, o público é bem diferente né, aí eu fiquei dois anos, aí eu peguei gosto pela coisa, pedi para reconduzir por mais dois anos, aceito também pelo conselho diretor. Aí foi na minha gestão que nós fizemos uma readequação para mudar o Regimento Escolar da escola, no sentido de ter a escolha do diretor por eleição, então a gente desencadeou o processo, na época era a professora Sônia Benevides a responsável pela APM, ela então aproveitou na hora e fizemos todo o processo, vamos terminar esse processo que a gente estava desencadeando de estruturar a eleição da Escola, aí eu pedi para sair, aí quando assumiu a direção o professor Décio, a gestão do professor Décio, quando eles assumiram, eu pedir para sair da direção porque eu não tinha mais estrutura para continuar no cargo, estava extremamente cansada. E aí aquele processo todo foi guardado, se você pesquisar os processos verdes você vai ver que tem esse projeto, mas não surgiu efeito dele, quer dizer, foi arquivado, engavetado mesmo.

O professor Décio indica então o professor Pedro Jorge, aí volta então a indicação que até a minha gestão era eleição indireta, né, pelo conselho diretor e a do Pedro Jorge foi indicação e depois Augusta foi indicação E aí volta a eleição, não foi naqueles moldes que a gente havia discutido lá no documento, mas volta escolha de que todas as pessoas podem ser, o que muda, o que a gente tinha escrito? Poderia ser diretor só professor da universidade.

Aí você pergunta assim, como que era a escola na questão do ensino-aprendizagem, quando eu cheguei aqui, cheguei num período muito fértil, nós tínhamos uma coordenadora geral que era a Ane, ela deu a vida por esse colégio, único erro dela é que ela tomou o colégio pra si, duro é que, ele não é meu, não é teu, é público, mas alguém que merecia ter assim ser homenageado dentro do CAP, por todo o trabalho que a Ane desenvolveu aqui.

A gente tinha um trabalho de formação, era muito constante, então a Anne era quem desenvolvia esse trabalho de formação e nós trabalhávamos na verdade com os professores, sobrava na rede porque era um colégio que não fixava professor, então quem eram os professores do CAP nesta época? Os ditos PSS, é aquele você sabe, todo mundo pega as aulas o que sobrou PSS pega, mas como a Ane fazia uma formação continuada aqui, esses PSS iam se fixando, eles iam até lutando para ficar, lutando que eu digo era assim, fazendo a propaganda negativa para os outros não virem, aí os outros não pegavam às aulas, eles pegavam. E eu na condição de diretora, eu sempre dei muito respaldo para Ane, se ela me falasse assim, que ia tirar o professor do sexto ano oito encontros toda segunda-feira à tarde na hora da aula dele, se precisasse eu ia para sala para tirar o professor. Então existia uma parceria, onde foi o problema aí?

Naquele momento, hoje que a gente consegue enxergar, foi construir sobre areia porque os professores eram PSSs, aí em um determinado momento eles foram substituídos pelos efetivos, o professor PSS se você falasse: amanhã tem uma formação que começa às duas da manhã, eles vinham, eles incorporavam isso, o professor substituto, efetivo, ele não. Eu tenho direito, eu não venho, o meu horário de trabalho é das 8 às 12, foi o primeiro baque ali, então a resistência dos que estavam chegando. Quem está chegando numa escola pública ele quer fazer carreira aqui porque ele quer ser diretor, aqui lógico, o colégio tem uma função, então ele já desmanchou.

Outra coisa, que aquela proposta, são três coisas, uma eu já falei, construindo sobre a areia, a outra questão que ao construir sobre areia os nossos alunos ficavam muito jogados, vamos dizer assim, a prioridade era o professor, o estímulo era na formação do professor, teoricamente o professor bem formado, ele vai para a sala de aula e faz um trabalho diferenciado, mas era um trabalho que tinha muita indisciplina, que foi quando o professor Pedro Jorge assumiu a escola. E aí a gente via que, nossa proposta pedagógica não dava mais conta dos problemas com indisciplina, então nós tivemos que mexer na proposta e a terceira, era exatamente a proposta pedagógica.

Nós éramos construtivistas assumidos, a gente assumia a postura do construtivismo, os autores que a gente via eram os construtivistas, aí os projetos que a gente tinha era um projeto dessa linha, com a vinda do professor Pedro Jorge pra cá, então ele trouxe uma nova concepção, quando a gente começou a escrever este novo regimento da escola, eu tive o apoio, a ajuda da professora Alessandra, que também está por aí no departamento e a gente já discutiu que a gente tinha que mudar a visão do homem, escola e sociedade, para dar conta dos nossos problemas aqui internos.

Então a Alessandra foi alguém que me ajudou, que ajudou o Pedro Jorge, então a gente já começou a mudar o jeito de olhar o sujeito, que é um jeito totalmente diferente, então eu até vejo assim, onde o Pedro Jorge avançou? Ele avançou em manter a disciplina, essa foi a marca da passagem dele por aqui. Ele teve um avanço porque ele trouxe um batalhão de choque e ele era a vidraça. Acho que foi um grande avanço ali, tanto é que, quando a professora Augusta quis assumir, ela não quis mexer na disciplina porque a gente sabe que, se tirar a disciplina na escola, o negócio não dá em nada, né! Por melhor que seja o trabalho do professor, não vai dar, então eu vejo assim.

Aí quando você pergunta, como que era o trabalho em sala de apoio, como esse trabalho investia muito na formação do professor, nós não tínhamos um olhar muito diferenciado, vamos dizer assim, porque a nossa coordenadora que era a Anne, ela não levava a gente a olhar esse aluno individualmente, com essa sensibilidade, a gente não olhava essa dificuldade, entende o que eu quero dizer? A gente colocava ele no grupo, tinha uma professora que dizia assim: Eles não sabem nada de matemática! A fala desta professora, eu escrevi no meu caderno, não sabem nada de matemática, não sabe quanto é 1 mais 1, sétimo ano, aí eu fiquei com aquilo ali, guardei no meu caderno, aí um dia eu cheguei e falei: Professora, o que é esse nada, que eles não sabem nada? A professora falou: nada... eles não sabem nada, dois mais dois. Eu falei: Então você permite que a gente faça uma sondagem com conteúdo atual porque o professor tem de corrigir também, né!

Então usei uma sondagem da sala de recurso que é aplicado para o aluno de recurso e fizemos com as duas meninas aqui, individualmente, sozinha, realmente descobrimos que elas não sabem praticamente nada, que é bem grave, mas que hora elas caíram desse caminhão que ninguém viu? Hoje elas estão no sétimo ano, quando foi? Aí você pega o boletim dessa aluna, ela tem 50 na disciplina de matemática nos dois trimestres, então ela sabe alguma coisa, né? Mas o que ela sabe? O elementar ela não sabe! Ler vigésimo terceiro, é vigésimo treze, na leitura dela, então são coisas bem básicas mesmo.

Aí eu digo pra você, com essa autonomia do CAP, a gente consegue organizar com a professora um trabalho para a hora da aula, porque não adianta ensinar equação para essa criança, ela não faz, ela não sabe ler, ela não sabe o que é semestre, professora o que é semestre? Então realmente a professora não estava muito enganada, o engano dela é essa menina chegar com 50 numa avaliação. Como é que ela fez essa avaliação, com toda essa defasagem que ela tem.

Então a gente vai organizar com essas meninhas lindas, que você viu entrar aqui, elas serão tiradas na aula de matemática da professora e a gente vai ensinar o que ela não sabe, não adianta ensinar equação porque elas não sabem, ao final desse trabalho, elas serão avaliadas de novo para a gente ver se elas aprenderam e se elas não aprenderam, aí a gente pede uma avaliação, alguma coisa para ver se tem diagnóstico, mas muito possivelmente assim como ela tem vários na escola, que vão passando com muita defasagem, só que o professor não sabe dizer o que que é isso, nada, que ele não sabe nada. Diagnosticar, aí a mãe veio aqui autorizou que ela seja retirada de sala que a professora vai decidir pela aprovação ou reprovação dela, baseada nessa avaliação nossa porque na avaliação de sala não tem como avaliar, porque o aluno não tem condições mesmo, não consegue fazer esse raciocínio.

E na sala de apoio o professor dá uma aula para uma turma com os mesmos conteúdos, nos moldes de uma aula normal para a turma, não consegue atingir

individualmente cada dificuldade, e o professor da sala mal consegue explicar o que ele não sabe, esse nada. Eu hoje vejo assim, eu dou o devido valor para essa sala de recurso, de apoio, mas todo o trabalho da escola pára na mão do professor, por mais que a direção seja alguém que possibilite, ajude, o coordenador sente junto, mas quem faz a diferença é o professor e ele não sabe disso, ele acha que sempre foi assim e a coisa vai... vai... e eles vão passar e vem outros, né? É isso que a gente sempre luta, para fazer o professor pensar que não é sempre assim, dá para ensinar sem precisar levar os alunos para sala de apoio, o aluno indisciplinado não precisa de sala de apoio, o aluno com problemas de ensino também não, se o professor tiver um olhar diferenciado, ele consegue sanar as dificuldades de aprendizagem do aluno dentro da sala, na sua aula, ficando então apenas aqueles alunos que realmente precisam desse apoio.

Evelline: Obrigada professora!

Márcia: Eu que agradeço a atenção.

**ENTREVISTA
FICHA TÉCNICA**

Tipo de entrevista: história oral- memórias
 Entrevistador(a): Evelline Soares Correia
 Levantamento de dados: Evelline Soares Correia
 Pesquisa e elaboração do roteiro: Evelline Soares Correia
 Conferência da transcrição: Evelline Soares Correia
 Técnico de gravação: Evelline Soares Correia
 Local: Universidade Estadual de Maringá
 Data: 19/10/2015
 Duração: 1 hora e 10 min .
 Páginas: 11

**PEDRO JORGE DE FREITAS – diretor do CAP (2007-2010)
(depoimento em 2015).**

Entrevista: realizada para o contexto da pesquisa: Programas de Apoio a Aprendizagem Escolar: dilemas e sucessos de sua implantação, realização no Colégio de Aplicação pedagógica da UEM (1974-2013). Dissertação: Mestrado em Educação.

Temas: Educação, história e historiografia da Educação, Cultura Escolar, Contraturno Escolar, Colégios de Aplicação, avaliação da aprendizagem, recuperação escolar, Salas de Apoio, Fracasso Escolar.

Evelline: Boa tarde professor!

Pedro: Boa tarde!

Evelline: Gostaríamos primeiro de saber o ano da gestão em que o professor trabalhou no CAP:

Pedro: de 2007 a maio de 2007 outubro de 2010.

Evelline: Sim professor pode ficar à vontade, nos conte sobre sua gestão no CAP como colégio de aplicação, de que forma era realizada a avaliação de aprendizagem e sua recuperação.

Pedro: Vou fazer um pouquinho da minha história lá no CAP, citar alguns detalhes que vão me ajudar a responder estas questões. Eu fui convidado na gestão do professor Décio, Professor Mário, no começo de 2007 para assumir a gestão do CAP. Eu deixo claro que eu não tinha qualquer experiência como diretor e não sou da área de Fundamentos da Educação, nem de Teoria Pedagógica, minha área é Ciências Sociais.

Sabia que ia ser um desafio, sabia que ia mexer com suscetibilidade, sabia que ia mexer com sutilezas, até porque o CAP há muitos anos já era um foco, sempre de atritos, entre a Universidade e a Secretaria de Educação, o Núcleo. Porque há uma indefinição sobre o caráter do colégio, se o colégio é da UEM, se o colégio é da SEED, então eu tomo posse em maio com essas limitações que eu já disse né, mas eu tinha claro uma coisa, eu queria aumentar a participação da UEM no CAP e pela minha experiência de vida de militância, eu sabia que essas coisas a gente não faz sozinho e

que você não faz, eu tive a oportunidade e a sorte de entender isso e encontrar lá uma equipe já razoavelmente estruturada que eu acabei aglutinando e conseguimos trabalhar bem.

Faço uma referência clara a professora Alessandra que era a diretora, tinha acabado de terminar a direção, quando eu fui indicado. Então nós tínhamos tudo para não combinarmos e combinamos desde o primeiro dia, trabalhamos os três anos e quando sai do CAP, a Alessandra saiu comigo também. Então faço questão de fazer este registro. E fui brindado na minha chegada ao CAP com uma coisa que poucas pessoas sabem, nós estamos falando agora do Gerardo Braga que foi extinto e tal...o CAP também foi extinto, em junho de 2007 o CAP foi extinto e eu ainda estava tentando marcar uma reunião, na verdade quem estava tentando marcar esta reunião era o pró-reitor de ensino, o professor Célio naquela época, tentando marcar uma reunião com a professora Adelaide para me apresentar como diretor do colégio e a reunião não saía, não saía, enfim quando a reunião saiu, nós ficamos sabendo o seguinte: uma servidora da SEED chamada Ana Lúcia Scholen, se eu me lembro, se eu não me engano, ela tinha estado em Maringá, ela tinha estado na prefeitura do campus, pegou uma planta do campus, tentou pegar uma documentação para saber a quem pertencia o terreno onde o CAP estava instalado e transformou o CAP, sem consultar ninguém, em uma escola municipal de primeiro a quinto ano, que era aquela época de adequação e tal...

Então o CAP foi extinto e quando nós chegamos ao núcleo para minha apresentação a professora Adelaide, que dirigia o núcleo naquela época, ela nos informou: - Olha o CAP agora, não pertence mais ao estado ele foi municipalizado e ele vai ser uma escola municipal de primeiro ao quinto ano. Sem nenhuma informação para nós, sem nenhuma discussão, sem nada. Nós saímos do núcleo e viemos direto para a sala da Pró-Reitoria, não vamos aceitar, não vamos aceitar. Tá certo! Informamos que não aceitávamos essa municipalização porque o colégio tinha uma proposta, o colégio tinha um projeto, pertencia à Universidade.

Depois de algumas negociações, tá certo então, o colégio volta a ser o que era antes mas, a tendência é ter somente da sexta série ao ensino médio. Então as últimas séries do fundamental e o ensino médio, perde os primeiros anos, como é que vamos resolver isso? Não! O colégio quer continuar a ser do primeiro ano ao ensino médio, pra nós é isso que interessa. -Não, não pode! Vocês terão que fazer uma opção! Conversamos novamente na Reitoria e o professor Décio falou pra mim: - Pedro, matrícula! - Isso já é final do ano, com toda essa negociação, ele falou matrícula, nós matriculamos alunos do primeiro ano sem querer saber se era ou não era. Vamos criar o fato e depois vamos resolver.

Bom, isso obviamente provocou junto a essa senhora lá da SEED de Curitiba, que por motivos que eu desconheço era poderosa, criou uma inimizade tremenda com o CAP e depois ainda era o Maurício Requião o Secretário de Educação, depois foi a Hivelize e nós fomos conversando e tal e começamos a entender o mecanismo lá, como é que funcionava a SEED. E nesse espaço de tempo e procura o Maurício Requião e vai na feira que teve ali no parque de exposição e corre atrás do cara, uma dificuldade imensa para conversar com ele, por fim chegamos a uma solução que era a seguinte: faríamos o mesmo convênio do CAP que tinha com a Secretaria Estadual de Educação, nós faríamos com a prefeitura, então o município cederia professores, a Secretaria Estadual cederia professores, mas o colégio continuava sendo único, unitário. Isso funcionou no primeiro ano com muita briga, com muita discussão, até que promotor Cruz resolve que a Prefeitura de Maringá não pode mais oferecer seus servidores para nenhum órgão nem público nem privado e proíbe a Prefeitura de oferecer professores para o CAP.

Bom, de 2007 a 2010 essa briga não acabou, ela foi, foi, foi se estendendo, se estendendo por todos os anos, todo ano vinha no final do ano que os alunos da oitava série, como é, me escapou o nome, o georeferenciamento e nós ficávamos com 30% dos nossos alunos, 40% ,mais da metade dos nossos alunos eram compulsoriamente

transferidos, então era uma briga para conseguir mais uma sala para trazer esses alunos de volta, conversar com os alunos que estavam chegando de outra escola e que também não queria ir para o CAP, alguns queriam mas quem tinha a história toda no Rodrigues Alves não queria ir para o CAP. Aquilo era uma violência com as crianças, sem contar que é uma política de quepe, o aluno da periferia estuda na periferia, o aluno do centro estuda no centro, então, ah não havia! Escola são todas iguais? Não são iguais, vamos parar, vamos parar de bobagem né! Vamos parar de fantasia então foi isso todo o ano todo, o ano todo ano isso se repetia, o problema dos alunos no primeiro ano, no segundo ano, no terceiro ano, os georeferenciamentos.

Então a nossa relação com o núcleo sempre foi de procurar atenuar as desavenças anteriores mas nunca foi de uma coincidência, né. E aí nós tínhamos dentro da UEM outro problema, era que a UEM sempre me deu as costas Então o que ia acontecendo, eu nunca trabalhei tanto na minha vida porque você tinha que trabalhar numa frente que era da Secretaria da Educação, o núcleo e sempre aparando arestas e sempre mostrando e sempre explicando e tal.

E fomos conseguindo fazer isso no final da gestão, a relação com o núcleo estava mais tranquila, muito boa. E a outra era mostrar que aquilo tinha que ser um Colégio de Aplicação e alguém precisava assumir o Colégio de Aplicação, então nós estabelecemos assim três metas, assim bem rapidamente, para entrarmos no que interessa. Nós estabelecemos três metas dentro desse projeto de construir o Colégio de Aplicação, primeiro precisava reformular o colégio em termos disciplinares, nós tínhamos muitos problemas, não tinha horário de ingresso, então vamos ter horário, aluno chegou atrasado, ele vai entrar na segunda aula, chegou atrasado na segunda aula, nem entra, nem chega!

Uma grita enorme por conta disso, de aluno de pais de professor da UEM que nunca pisaram no CAP publicaram no jornalzinho do CAP, autoritarismo, só que aos poucos nós fomos trabalhando para isso, o aluno chegava atrasado entrava no final da aula, não prejudicava os colegas que chegavam no horário, era essa a preocupação, não atrapalhar a aula, chegou atrasado três vezes, nós chamávamos o pai, o pai ou a mãe vinha, nós conversávamos, já avisamos, no primeiro dia chegou atrasado, no segundo dia, no terceiro dia, o pai é convocado, o pai não tomou providência, Conselho Tutelar porque nós queríamos responsabilizar os pais, não é o aluno, são os pais. É o pai que tem a obrigação de pôr o filho na porta da escola de algum jeito no horário de aula, mas isso uma gritaria enorme em relação a isso, problemas com violência, portanto qualquer agressão física é Patrulha Escolar, não mas é violência, autoritarismo! Tá bom, se não tiver agressão, não tem, então corte o mal antes, contenha a violência. Furtos, os alunos iam para o intervalo com as mochilas nas costas. Olha... furto é Patrulha escolar de novo! Então era a mesma coisa, é polícia não pode, a polícia não pode entrar dentro do campus, a polícia não pode conter movimentos políticos, autonomia universitária, aí não pode! Agora Patrulha, Patrulha Escolar no colégio pode, porque se um aluno é agredido e o diretor não toma providência legal, o pai tem o direito de ir a uma delegacia e fazer uma denúncia contra o diretor.

Então o que nós fazíamos, um termo circunstanciado lá, se algum pai quisesse dar prosseguimento daria, se não quisesse e nós aconselhávamos que não desce, então os pais começaram a se sentir seguros de que o colégio estava tomando estas posições e que não precisava levar a briga pra fora, a violência diminuiu, o furto diminuiu, os alunos começaram a sair sem mochila no intervalo e tal... hoje boa parte deles que encontram comigo vem falar, nossa foi legal, que funcionou. Aqueles que a gente costuma chamar "os tranqueiras", os que davam trabalho, hoje vem conversar comigo e dizem que foi legal.

Outro dia encontrei com um que estava atrasado para assistir aula no bloco que eu estava dando aula, aqui na UEM, eu falei; - Meu peraí, vamos conversar! E ele falou: - Não senhor, eu tenho que cumprir horário! E ainda foi zoando, dando risada e foi para a sala de aula. Então essa parte a gente conseguiu dar uma equacionada,

tivemos dificuldade quando a coisa começou a ser com o professor, por exemplo, quando você fala, é proibido o uso de celular em sala de aula, o professor fica todo contente, desde que não seja com ele, mas junto com estas restrições nós criávamos outros mecanismos de participação, por exemplo, os alunos tinham um conselho de representantes de classe, cada sala tinha três representantes, de 15 em 15 dias se reuniam comigo e discutiam desde o orçamento do colégio até o que precisava fazer, aonde fazer, projeto, projeto pedagógico, os alunos discutiam isso, eles tinham uma brincadeira no intervalo que era montinho, conhece né? Todo mundo pula em cima de um mesmo, a gente parou com isso, acabou. Não vai ter mais montinho e tal... é que a gente não tem o que fazer no intervalo, então tá, o que vocês querem fazer no intervalo? A gente quer jogar futebol, então vocês vão fazer futebol na quadra no intervalo, é de vocês, vocês vão fazer a Copa Intervalo, só que é o seguinte, deu o sinal, acabou o jogo, não quero atraso porque estava jogando.

Então nós criávamos algumas restrições pro colégio funcionar e dávamos outras aberturas para eles participarem. Isso foi muito legal, houve uma participação muito boa, o conselho representante de classe, veio representante da União Metropolitana dos Estudantes para falar que nunca viram diretor reunido com os estudantes discutindo o planejamento da escola, então a gente criava isso só que isso, não tinha a publicidade que tinha o barulho, nenhum pai saía do CAP ia à Reitoria falar, olha está havendo lá uma reunião do diretor com os representantes de classe mas falar que o diretor não deixou o filho entrar, isso eles faziam!

Então esse outro lado tinha muito mais visibilidade, a segunda questão era a recuperação física do colégio, da estrutura física do colégio, estava caindo aos pedaços e continua, a gente conseguiu fazer a reforma do banheiro conseguimos reformar o ginásio, conseguimos construir uma quadra lá no fundo, com inúmeras dificuldades e tal... sobrava algum dinheiro mandava pintar, fizemos mais um laboratório de informática, tinha um, foi criado quando cheguei fizemos mais outro, também uma briga danada com Núcleo, reformamos a biblioteca e quando eu saí em 2010 eu estava negociando com a Secretaria da Ciência e Tecnologia, o telhado, aquele colégio não tem telhado você foi lá dentro do CAP no inverno? É frio, no verão é um calor insuportável, aí nós fomos aqui no Caíque que tem aqui na continuação da Kakogawa, muito confortável e eles informaram, a primeira coisa que eles fizeram foi o telhado, eu falei: - É isso, é o telhado!

E aconteceu o seguinte, alguém da SET me ligou uma tarde e falou assim: - Diretor nós gostaríamos de saber se existe algum gasto que a SET pode fazer aí no colégio, porque nós temos uma verba para o Ensino Fundamental e Médio e a gente não gastou. Eu falei: - Eu preciso de um monte de dinheiro, se é esse o problema de vocês, eu vou para Curitiba amanhã resolver isso e fui no dia seguinte, peguei o avião e fui para Curitiba.

Eu levei fotografias e então, meu Deus do céu, isso não pode continuar, vamos fazer o telhado, o senhor me traz um projeto. Vamos fazer um projeto, tudo encaminhado. Evelline, você não acredita, eu deixei tudo encaminhado na SET, eu saí ninguém foi atrás disso, ninguém foi atrás disso, íamos tirar aquelas janelas, íamos por janelas para ventilar com tela, sem problemas, estava tudo negociado tudo conversado com a SET, ninguém foi atrás disso e a terceira questão que é a que mais te interessa que é a parte pedagógica.

A parte pedagógica também foi outra coisa que eu cheguei lá e conversando, conversando e em particularmente mais uma vez com a Alessandra e ela que ficou mais por dentro dessa parte pedagógica teria melhores informações do que eu para te passar, se você quiser depois conversar com ela, só que a Alessandra está viajando agora, está fazendo doutorado em Florianópolis, aí fica difícil né?

Bom, mas a parte pedagógica, começamos a cuidar disso e ela pegou essa tarefa e cumpriu muito bem. Primeiro vamos fazer planejamento, vamos fazer planejamento e começar a discutir o planejamento, a maioria dos professores não sabiam fazer planejamento, até que os professores comesçassem a compreender que

o planejamento facilitava a vida deles, porque ele iriam entrar em sala já sabendo o que iam falar, que agora era possível fazer isso, porque não tinha bate boca mais entre professor e aluno, coisa que agente proibiu, professor não bate boca com aluno, pede silêncio, pede para não tumultuar, não fez silêncio, tumultuou, põe para fora, vai conversar, quem conversa com aluno sobre isso é direção, é coordenação e direção, professor não bate boca, professor gosta muito daquele negócio, tá achando que eu sou palhaço, veja se eu tenho nariz de palhaço, você me respeita!

O professor gosta disso, gosta de barrar, isso não funciona, então a gente, olha vai mudar, os alunos vão agir de uma outra forma, vamos começar a fazer planejamento direito e começamos a fazer o planejamento, houve uma gritaria danada, muito grande de uns professores porque aquilo era trabalhoso, era trabalhoso, mas você fazia uma vez e é trabalhoso porque você faz aquilo burocraticamente e ali, estamos falando, não é burocraticamente, você tem que ter um programa, você tem que ter um projeto, você tem que dizer o que você quer, você tem que ser claro, ter tudo isso claro, alguns, uma boa parte dos professores que entenderam isso, ficou uma maravilha, outros jamais entenderam o que é fazer planejamento, jamais entenderam, faziam, viu que não tava bom, faziam de novo, não, tava bom, o que é que eu vou fazer né? O cara gasta 4 aulas passando um filme para os alunos, um filme ruim, mas ele gasta 4 aulas passando aquele filme, interrompe, continua semana que vem, interrompe, interrompe, mas a gente começou a ter bons resultados com o planejamento.

Junto com isso nós criamos o sistema de monitoria, não tinha no CAP, nós que criamos o sistema de monitoria, começou o sistema com quatro ou cinco monitores, áreas mais complicadas e aí eu fazia o que qualquer diretor do CAP tinha que fazer, tem que bater perna, se você tivesse comigo naquela época, você já conhecia a UEM inteira, porque eu tinha de ir de setor em setor, eu ia em cada centro negociar, fazer “log” mesmo junto com os diretores de centro para aprovar um número maior de monitoria, nós chegamos num ponto em 2010 que nós tínhamos praticamente um monitor por professor, então abolimos a aula vaga, não tinha mais aula vaga, falta professor o monitor entra na sala, professor quer corrigir uma prova, quer adiantar alguma coisa e tal... avisa, vai, vai para sua sala corrigir, vai para a sala dos professores corrigir, o monitor fica em sala trabalhando com os alunos, o monitor entrava em sala para o professor, tanto que nós tínhamos feito a monitoria só no contraturno, não é que não funcionava, melhorou muito, mas o monitor não tinha o ritmo da aula do professor então nós fizemos a monitoria do contraturno, mas o monitor entra em sala de aula junto com o professor, ele acompanha a aula do professor, professor está fazendo chamada o monitor está acompanhando os cadernos, o professor manda um trabalho o monitor está lá ajudando a tirar dúvidas, então ficou muito bom isso.

Nós destacamos alguns monitores para atuar com alunos que tinham dificuldade, tinham contraturno especial, faziam uma prova especial, nós nunca tratamos os alunos limítrofes com piedade, com paternalismo, nós exigimos do aluno limítrofe o que ele podia nos dar, cobrávamos mesmo, então vamos fazer a prova, tinha uns que faziam, iam e conseguimos ver alguns avanços nessa direção. Alunos com problemas maiores, ligávamos para o núcleo sempre, nós não temos como oferecer professor, não tem importância então eu vou ligar para a promotoria e vou ver o que a gente faz. No outro dia, o professor tava lá, então os alunos com dificuldades maiores, com problemas maiores, que precisavam de um acompanhamento especial, nós tínhamos um professor extra pra cada um em sala de aula,

Evelline: Em sala de aula era o professor de apoio mesmo?

Pedro: É sim, conforme a lei, por isso quando a SEED falava: - Ah não tem! Eu vou ligar para Doutora Mônica vou ver se ela pode me ajudar e tal... aparecia daqui 5 minutos professor. Tem uma professora assim, ótimo, garantia a identidade física dessas crianças porque essas pessoas acompanhavam essas crianças dentro do banheiro, depois houve casos de abuso sexual quando foi deixado de lado essa

política de acompanhamento. Como é que a gente trabalha com monitores? A mesma coisa que nós fazíamos com os professores, o monitor lia o planejamento, estudava o planejamento e depois a Alessandra acompanhava monitor por monitor, como é que você vai trabalhar e planejar? Então nós tínhamos o colégio assim movimentado praticamente nos dois períodos, dando para os alunos condições de frequentar uma monitoria, de terem um contraturno e dessa forma a gente falou, se for para resolver o problema de reprovação é por aí! Explicamos para eles, é por aí, acabou aquele negócio de passar todo mundo, então avaliação, levamos isso para uma assembleia do colégio com pais e alunos, avaliação era por letrinha, conceitos não, avaliação por nota, quem é a favor? Todo mundo, todos os pais. Avaliação daqui pra frente é por nota. Final de 2007, fizemos isso para começar a valer em 2008 até o ensino médio.

Evelline: Do primeiro ano ao Ensino Médio eram letras?

Pedro: Sim, eram letras, eu não me lembro se Ensino Médio, mas eu tenho a impressão que, agora realmente você me fez uma pergunta que eu não consigo lembrar, e começamos a tentar barrar a aprovação gratuita nas primeiras séries também, então barrar aquilo, porque é criminoso, você aprovar um aluno que não consegue ler, você aprova, aprova, então tentamos acabar com isso.

Evelline: E monitoria... essa monitoria era a cargo dos Estagiários da UEM não era da SEED?

Pedro: Não, SEED oferecia professores de apoio para o professor Regente de apoio para alunos com necessidades especiais, o resto era tudo com estagiários da UEM. Então a UEM começava a retomar esta questão aqui primeira, o projeto pedagógico fala de servir como laboratório de investigação, testagem e experimentação de técnicas pedagógicas, a gente nunca gostou disso, eu acho que foi inclusive reformulado a gente tirou isso de laboratório testagem, pera aí, colégio não é laboratório, nós não estamos testando nada aqui, a gente até sabia de colégios de aplicação acho que na UFSC, Colégio de Aplicação, tinha três salas, uma com uma teoria, outra, com outra, com outra, aqui não! Nada de testagem, nada de laboratório, nada de experimentos, é um colégio de aplicação que os estagiários entre outras coisas, vão estar aqui dentro e não vão simplesmente assistir, isso para os monitores quanto para o estagiário, uma coisa que a gente aboliu, o estágio a distância, quem é o professor responsável pelo estágio? É tal, ele tem de vir aqui falar com a gente, ele tinha que vir e acompanhar o espaço.

Ah não existe regra! Eu ouvi isso, não existe nenhuma norma que obrigue o professor acompanhar o estágio, também não existe nenhuma norma que me obrigue a receber um estagiário sem o professor acompanhante, então no ano seguinte estava resolvido o problema. Curiosidade: muitos professores que coordenavam estágios foram ao CAP e falaram para nós, nossa a gente achou que ia encontrar aqui uma resistência enorme porque o que a gente ouve sempre falar do CAP é que você não é aberto para estágio, não era tínhamos problemas, problemas, a gente acabou com isso. Mais uma vez a Alessandra pegava este estagiário e falava, é isso daqui, é assim que funciona, o que vocês vão fazer, então a gente sabia o que o monitor estava fazendo, o que o estagiário estava fazendo e o que o professor estava fazendo.

E íamos tentando encaixar as peças porque agora você sabe como é que tá aí, você vai montar o quebra-cabeça e você sabe aonde você quer chegar, o resultado disso foi muito bom. Foi muito bom! A professora de Química e Biologia saíam com as turmas, o professor de Biologia, Paulo, a turma dele reformou o laboratório do CAP praticamente, inclusive os microscópios que nós recebemos de doação. Você joga tudo fora Pedro, isso aqui não serve pra nada, isso aqui é coisa que a UEM não usa e manda para o CAP para aparecer bonzinho, isso aí não serve pra nada, tá tudo quebrado, isso aqui você pode jogar fora, é sucata. Mas como é que a gente vai fazer não vamos trabalhar com microscópio porque não tem dinheiro, mas vamos fazer outras coisas aqui, compramos os tubos, reformamos as instalações de gás, estava perigosa inclusive passando tubulação velha de gás passava perto da caixa de luz em

ferro. Então assim, quando o engenheiro da prefeitura foi lá para mexer na instalação de gás e viu aquilo, apavorou. (Risos).

Bom, o telhado, não aquilo não é telhado, o teto do auditório, um dia nós entramos, falamos para voltar, ia cair, ia cair em questão de dias, chamamos a prefeitura do campus fizemos toda a reforma, então era essa a situação física mesma do colégio. Então o professor lá, o Paulo, a Cida, saíam com os alunos e pessoal que não tinha atividade com a gente lá, arquitetura, tínhamos alunos então, começou a ser frequentado pela UEM que já era muito bom. Em termos de avaliação, com essa estrutura dá para fazer uma avaliação? Dá! Chamamos o pai, sempre chamamos o pai, tínhamos assembleia, dizimos o seguinte: - Olha, daqui para frente é assim! Ah mas o senhor tem que levar em conta que os alunos até agora não recebiam isso, nós temos ciência de tudo isso, mas nós não vamos, essa é uma frase de um chavão nosso lá: nós não vamos jogar a poeira, varrer a poeira para baixo do tapete, nós vamos virar o tapete e vamos ver como é que limpa a casa, e precisamos da colaboração dos senhores.

E aí os pais colaboravam, os alunos colaboravam, obtivemos resultados muito bons nessas avaliações, do governo nós não tínhamos nota muito boa não, porque tinham muita coisa que pontuava assim, o colégio tem projetos contra a homofobia? Não, o colégio não tinha projetos contra homofobia porque a gente não fazia pedagogia de projetos mas no combate à homofobia em sala de aula tinha, problema ia lá conversava, porque você se sentiu melhor fazendo isso humilhando o colega, como é que é isso? Ah mas ele é gay mesmo, tá o que é que tem a ver com isso, tinha uma pegada forte mesmo e quando a gente percebia que na conversa não ia, chamávamos os pais, as mães, que falavam mas ele é frufu mesmo, se a senhora repetir isso eu vou pôr em ata e vou lhe processar, mas não tínhamos projeto.

E no final, nós tivemos um problema muito identificado com a professora de Português, que não ensinava bem, então nós começamos a inibir, se vocês quiserem mudar alguma coisa... no ENEM, na redação que derrubava a nota do colégio, ficou uma coisa assim muito localizada porque as notas do colégio eram boas na redação e aí nós comparávamos com as notas de redação de 2 anos pra cá, com a dos outros anos, foi lá embaixo.

Então aqui foi uma sabotagem mesmo, é por conta do quê? Porque quando você fala para o aluno que não pode atrasar o professor gosta mas quando você começa a falar para o professor, o professor não pode atrasar, eu fechava o portão do colégio, tinha esse detalhe, eu fechava o portão, a aula era sete e vinte e cinco, sete e meia, sete e quinze eu tava no portão e eu fechava.

O pai dizia assim: o portão fechou e eu dizia: fui eu que fechei o portão! Eu fechava o portão e ia para o estacionamento e ficava lá esperando o professor chegar, professor com celular em sala de aula, até alguns levaram na esportiva, na brincadeira, o representante de classe disse para professora, da licença eu vou entregar seu celular para direção, para a coordenação, saía da sala e levava e alguns professores levaram isso na esportiva. Nossa eu não sei onde pôr a cara, então não use, não faça mais e começamos a resolver isso, mas teve professores que começaram a se sentir incomodados, que história é essa de representantes de classe, vai virar uma bagunça, mas deu certo.

Evelline: As provas de recuperação eram feitas no período do professor regente ou na monitoria?

Pedro: Então... agora preciso me lembrar, é um detalhezinho, as provas de recuperação eram feitas com os professores, certo? Com os professores, nós tivemos um outro caso muito excepcional com a concordância da sala de que o monitor iria aplicar a prova, a prova era sempre com o professor. Diretor qual é a porcentagem máxima de reprovados? 100% não tem limite! Sério? Sério! Opa, mas espera aí, então vamos rever isso aí, tivemos problema, reprovações, no ano seguinte a coisa começou a funcionar, gente não pense que não se reprova duas vezes a mesma série que reprova sim, a gente já está sabendo, então vamos lá, nós chegamos num ponto de

que algumas pessoas que tinham sido professores do Colégio voltaram ao Colégio para pegar alguma coisa na secretaria, até pai de alunos, gente está sem aula hoje? Porque como é aquela estrutura de blocos? Lego, lego... aquilo né, caía poeira na secretaria e os alunos pararam. Então os pais achavam que não estava tendo aula e os alunos começaram a assimilar isso como uma coisa importante para eles, isso para nós era o mais importante, eles não assimilavam assim, olha tem uma regra, eu tenho que cumprir a regra, não tem uma regra, essa regra tem uma explicação eu posso discordar mas se eu discordar eu vou ter que argumentar.

Então as provas nós avaliávamos, a prova, os conteúdos se estavam bem feitos, se estava sendo pedido de acordo com o que estava planejado, os professores às vezes pediam ajuda para elaborar questões para os alunos, traziam questões para nós, realmente não dá para entender, chamávamos o professor revisa esta questão, anula, refaz, estávamos obtendo aí um bom resultado, aumentou o número de alunos nos anos seguintes Não dá pra gente lá na UEM, a gente eu acho que criou uma expectativa maior deles em relação a continuar estudando, dizendo vocês podem disputar vaga na UEM sim.

Autoestima do CAP não tinham, muito baixa, a gente falava, nem falava muito não, a gente falava assim não importa o que você vai ser, você tem que ser bom, não é o melhor, não é competir com os outros, você tem que ser bom no que você está fazendo. Ah mas eu quero, tinha um menino que dizia: eu quero ser mecânico, eu trabalho com meu primo numa oficina mecânica, eu quero ser mecânico! Você precisa saber sobre história, você tem de ser bom mecânico só que pra ser bom mecânico você tem de ser bom e estudar e hoje o que você tem para estudar é história. Aí lá na frente você vai ser bom mecânico, é preciso que você seja um bom mecânico, pra gente passar lá e dizer, essa oficina é aluno nosso e foi indo nessa direção.

Evelline: Então já falamos da recuperação, que era feita no contraturno e as avaliações com o professor regente. O professor lembra porque eu acho que ficaria mais para Alessandra sobre uma teoria da aprendizagem, quando era feito o planejamento falava-se de algumas teorias?

Pedro: Obviamente, pedagogia histórico-crítica, que vinha de cima da SEED e que eu desde os meus 17 anos via aquilo e dizia: o que é que tem de Marxismo aqui que eu não estou vendo? Claro, a referência era pedagogia histórico-crítica, mas a gente não ficava nela não e não ficava nela não só no nosso âmbito pedagógico, nessas intervenções, nas assembleias do colégio, nós dizíamos claramente, o colégio tem uma perspectiva de classe, aqui não é um colégio de elite, isso aqui não é um colégio dominicano do Rio de Janeiro, você está numa escola pública frequentada por trabalhadores, por filhos de trabalhadores.

A gente tem essa perspectiva aqui, isso era muito claro, nenhum pai que tivesse vivendo um pouco a vida do colégio não tinha qualquer dúvida que o diretor era comunista, não tinha a menor dúvida disso, então a nossa referência era esta fundamentada na defesa de conteúdos, diálogo, de recuperação do ensino escolar, não dávamos espaço para o construtivismo, não dávamos mesmo, o que não quer dizer que o tínhamos eliminado, de primeiro ao quinto ano que eram professores municipais eles seguiram as orientações do município, sempre foi muito, é que do primeiro ao quinto ano foi municipal durante dois anos, não, nem 2 anos, 1 ano, que foi quando o Cruz cortou.

Aí o estado voltou com muitas brigas e sempre a mesma coisa, a gente chegava na Secretaria de Educação de Curitiba falávamos com a superintendente disso, daquilo, conversávamos de repente parava o negócio, aonde? Na mesa a tal (risos) da mulherzinha, a coisa não avançava, era uma coisa maluca, convênio nós mandamos 4 vezes, uma proposta de convênio, ficava engavetada, chegava em Curitiba ficava engavetado, gente nós já mandamos, não, mande outro, mas mande via malote da SEED, mandamos outro, chegou? Não! Como não chegou, é impossível, o que está acontecendo, está na gaveta de alguém, não tinha dúvidas, depois a gente ficou sabendo que quando chegava coisa do CAP, quando a relação com a SEED

melhorou um pouco, a gente ficou sabendo disso, a fulaninha falava assim: - Qualquer documento que tenha a ver com o CAP, primeiro na minha mesa, então de primeiro ao quinto ano ficou a SEED, depois aí, de primeiro ao quinto, nós tivemos problemas, havia uma resistência muito grande de coordenação para implementar nossas normas. Então uma e meia era o horário, quinze para as duas os alunos estavam chegando, daí a gente dizia: - Escuta vocês chamaram os pais? Não... os pequerruchos... os pequenininhos... e Do primeiro ao quinto houve um pouco esse negócio de construtivismo, de deixar correr um pouco frouxo, não sei se você concorda com isso que eu estou falando, mas, uma hora ele aprende... então nós estávamos tendo problemas sérios de alunos no terceiro ano que na época era terceira série, não sabiam ler e escrever, promoção automática, então nas primeiras séries nós tínhamos dificuldade, bastante.

Aí o estado parou de oferecer para nós os professores, nós começamos a trabalhar com monitores da UEM, os estagiários da UEM, nos defrontamos com problema no perfil do pedagogo para as Universidades Estaduais que não podem entrar em sala, então nós tínhamos pedagogo, a UEM podia contratar pedagogo, mas pedagogo não podia dar aula, nós tínhamos estagiários, dobraram a bolsa dos estagiários para ter uma equiparação de salário que era o direito, que o estado pagava, conseguimos via CAD, isto sempre gastando sola e vai na Reitoria, sai da Reitoria, vai no Centro de Exatas vai no outro centro, Olha estou precisando disso, conseguimos os estagiários. Teve uma situação assim, olha já no último ano, tínhamos as estagiárias, tal... com uma bolsa dobrada, o CAD aprovou uma bolsa nova para as estagiárias poderem dar aula e o Mário até falou: - Pedro, vamos fazer uma reunião com o pessoal do DTP de DFE? Tivemos reunião com a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura que era a Vânia na época as colegas do DTP e DFE sabotaram o projeto (risos). Não! Se vocês fizerem isso nós vamos denunciar porque está ocupando o espaço que é indevido, do professor, porque você criou um problema e fez a coisa à revelia da lei. Ou melhor, de acordo com a lei o CAP estava extinto, se fosse o caso.

Nós iríamos ver depois, como iremos resolver isso, pra você ver que dificuldade era para você fazer e é aquilo que eu falei pra você no comecinho ninguém sabia sequer da existência do CAP, durante três anos o CAP esteve na boca de todo mundo, depois ninguém mais falou do CAP.

De novo nós tínhamos outra curiosidade, que a gente tinha identificado carga horária dos alunos, era muito baixa carga de 25 horas, qualquer Colégio mequetrefe é 35 ,40 horas. Como é que nós vamos fazer isso? Nós criamos um programa, era... como é que ele era... A O C- Atividades Complementares Obrigatórias. Então seria para os alunos da oitava série e Ensino Médio, aonde professores da UEM dariam cursos com uma carga horária pequena, de 20 horas, quatro finais de semana, aos sábados ou durante a semana. E nós teríamos um cronograma, olha vai ser oferecido esse curso em março, será oferecido este curso no sábado, este aqui na quinta-feira à tarde e os alunos seriam obrigados a escolher. Vocês vão escolher o que vocês quiserem mas vocês terão que no final ter uma carga por exemplo de 80 horas, 4 cursos. Vai ter aula aos sábados, vai ter aula à tarde disso e daquilo, beleza, fui atrás dos professores, já tinha um curso de Física, elementos da Física, mas tem aluno que vai além daquilo, que tem uma demanda maior, vai fazer outro curso, que era de Física um pouco mais avançada, eu já tinha um curso de Matemática Financeira, dois cursos de Poesia, um curso de História Econômica, a gente já tinha um grupo de professores de Biologia, de Genética, nós tínhamos um grupo de professores da UEM que tinha assumido 20 horas. Pedro, mais que isso eu não posso, não, 20 horas, quatro sábados, quatro quartas-feiras à tarde, você vai fazer o seu horário. Beleza! Já tinha um corpo, encaminhamos a mudança de Regimento para Reitoria, a Reitoria aprovou quase como um A de referendo e encaminhou para o CAD, não é, encaminhou para o CEP, o CEP recusou.

Evelline: Recusou toda essa gama de cursos?

Pedro: Recusou.

Evelline: Qual a justificativa?

Pedro: A justificativa foi a seguinte: não vamos aceitar mais A de referendo da Reitoria, usou como moeda de troca, de briga com o CEP e a Reitoria, só que para as outras questões, fiquei sabendo que aprovaram, já que ninguém estava nem aí para o CAP, recusaram.

Aí no ano seguinte reformularam o Regimento do CAP e acabaram com isso, não era, então, era um negócio que os alunos iriam ter uma carga a mais de aula, usavam isso, falavam, olha vocês serão obrigados a ter aula, liderados por um grupo de professores, alunos e mães orquestrados, vocês terão que ter aula aos sábados, diretor quer impor aula aos sábados. Então até abaixo assinado foi feito por conta disso e não era, era um projeto para você ter aula e quem ia dar aula lá, era os professores direcionados de uma certa forma com o CAP e que estavam com vontade de chegar lá. Um curso de Astronomia, tanta coisa rica né, quer dizer, impediram criminosamente a garotada de fazer isso, estava negociando um curso de Literatura Russa.

Então esse negócio assim... o que você quer estudar meu caro? Olha eu estou com preguiça, olha faz Astronomia, eu não gosto, então faz Literatura Russa, quer dizer, ia ter um monte de coisas que nós íamos oferecer e o CEP negou, não teve ninguém no CEP que se levantou e falou assim: - Não! Só assim, relato sou de parecer contrário, quem aprova?

Evelline: Quantas histórias, pra quem ouve de fora, a gente lê os processos, a história mas é chocante ouvir tudo isso! Os processos não mostram isso, o que eu vejo muito forte é a luta, na verdade, a gente fala de Colégio de Aplicação mas o professor chegou lá tendo que levantar realmente uma estrutura, uma escola física mesmo, parede, sustentar o básico de uma escola

Pedro: Pra você ter uma ideia de como era todo dia, fizemos uma negociação que não era nem muito legal mas o aluno exigia da gente, Festa Junina. Ah! Vai ter festa? Vai ter festa! Todo mundo, legalmente parece que não pode ter, todo mundo fechava os olhos pra isso. Festa Junina, com dinheiro, tá... o que vamos fazer com esse dinheiro? Vamos pintar as paredes das salas porque tá um nojo.

O colégio era usado à noite pelo pessoal de Engenharia de Produção que antes era lá, você não conhece ainda, devagar você conhece, (risos) pra lá do aeroporto antigo, então trouxeram e puseram no CAP a noite, o calendário da UEM nunca bateu com o calendário da SEED, nas férias do CAP nós falamos, nós vamos pintar e coincidiu com o horário de aula da UEM, Menina você não acredita, a coordenadora foi na Reitoria, mandou me ligar. Você está pintando o colégio? Tô! Eu tenho que pintar o colégio, o que vocês querem que eu faça? A UEM não pinta, a SEED não pinta, ninguém pinta! Eu estou contratando o serviço e estou pintando com dinheiro deles de Festa Junina. Mas você tinha que consultar a coordenadora. Ela ficou na barraca da Festa Junina? Não ficou.

Então diretor porque o senhor não deixou instalar o data show? Bom... Só se eu for maluco, né! Eu nunca deixei porque minha religião não permite. Como assim eu não deixei? Eu estou louco atrás de um outro data show, você vem me dizer que eu não deixei?

Era todo dia, pra você ter uma ideia, num determinado momento a gente entrou em contato porque a gente percebeu que só na UEM não ia funcionar, nós entramos em contato com CAP de Ponta Grossa e com o CAP de Londrina, os três, cada um com a sua história, Ponta Grossa era ensino de primeira à quinta série municipal, direção municipal, tudo municipal, projeto pedagógico municipal. De quinto ao nono ano Estadual, eles não tinham Ensino Médio, então eles tinham dois colégios completamente separados dentro de um só prédio e eles diziam que era um CAP.

A gente não gostava dessa forma, nem eles. Quando eles conversaram com a gente nós mostramos, ele, não, é isso que a gente tá querendo! Começamos a trabalhar junto e Londrina que era muito parecido com a gente mas o diretor de

Londrina não queria fazer nada, conseguimos uma espécie de um encontro com a SEED, com as Universidades com os CAPS, com a APP, Conselho Estadual de Educação, esse encontro foi na Federação das Indústrias do Paraná, bom, então alguém tinha que indicar 5 pessoas dos CAPs, 5 pessoas da UEL, quando foi falar com representante da UEL, o diretor do CAP pegou a palavra e falou assim: - Olha, o Reitor da UEL indicou os cinco representantes da UEL como os cinco representantes do CAP, então os nossos votos se tiver uma votação serão 10, porque ele diz que a palavra do CAP é a palavra da UEL. A UEM mandou quatro representantes, os quatro sabotaram tudo (risos) na reunião chegaram ao ponto de dizer o seguinte: nem lembro quem foi, lembro das pessoas que estavam lá mas não me lembro quem foi que falou, então não vou correr esse risco de falar uma bobagem pra você, bom, nós já sabemos o que o CAP quer dá UEM agora está na hora de saber o que a UEM quer do CAP!

Aí começaram a discutir que eu não tinha sido eleito, que eu tinha sido indicado pelo reitor, que meu nome tinha passado pela sopa de letrinhas mas que não houve uma discussão, que eu tinha mexido no Estatuto, no Regimento do CAP porque o conselho do CAP eram representantes do departamento do DTP e PDF. Então, vamos abrir isso, alargamos os conselhos diretores do colégio, todos os centros que tiverem disciplinas ofertadas têm representantes, então nós passamos a ter cinco representantes da UEM no Conselho de Diretoria e que eu mudei isso sem consultar. Do que adianta o trabalho né daí. O cara aproveitou a deixa, Ponta Grossa sentiu que a briga era pesada, recuou, aí eu não me lembro, era a Hivelize a superintendente, assessoria direta. Falou assim pra mim: - Pedro, vocês não combinaram? Achei que não precisava (risos).

A UEM sempre deu as costas pro CAP, eu defendia a questão que o diretor do CAP indicado pela Reitoria por um bom tempo, para eles continuarem responsável pelo CAP, os alunos precisavam saber que ele foi indicado pelo reitor para saber onde reclamar, também agora é voto direto, o reitor não indica. Outro dia eu falei isso em uma assembleia, tinha algumas mães que estavam com os filhos no CAP e terminou a greve dos professores do estado e da UEM e a gente continuou com os portões fechados e o diretor do CAP queria que abrisse os portões, aí na assembleia esta questão foi colocada, eu falei: - Vamos parar com isso, não vai abrir portão coisa nenhuma! E outra, tinha que estar preocupado com CAP e UEM sobre outra coisa, há 5 anos que ninguém coloca um prego naquele colégio, uma mãe levantou e disse: - Olha, meu filho estuda no CAP há muito tempo e há cinco anos nem a UEM nem a SEED coloca um prego no CAP. Então é isso toda a história que consegui me lembrar do CAP.

Evelline: Eu agradeço professor, me ajudou muito, obrigada!