

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIANE ANDREIA RIBEIRO LEITE

**A TRAJETÓRIA DOS ALUNOS INGRESSANTES NA TURMA ALFA - 1/2001 NO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS: PROBLEMATIZANDO AFASTAMENTOS
E PERMANÊNCIAS**

Porto Alegre

2014

Luciane Andreia Ribeiro Leite

**A TRAJETÓRIA DOS ALUNOS INGRESSANTES NA TURMA ALFA - 1/2001 NO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS: PROBLEMATIZANDO AFASTAMENTOS
E PERMANÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Merino Xavier

Porto Alegre

2014

CIP - Catalogação na Publicação

Ribeiro Leite, Luciane

A trajetória dos alunos ingressantes na turma Alfa

I 2001 no Colégio de Aplicação da UFRGS: problematizando afastamentos e permanências / Luciane Ribeiro Leite. -- 2014. 145 f.

Orientador: Maria Luisa Merino de Freitas Xavier.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Estudos Culturais. 2. Colégio de Aplicação. 3. Identidades Culturais. 4. In/exclusão. 5. Categoria social aluno. I. Merino de Freitas Xavier, Maria Luisa, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Luciane Andreia Ribeiro Leite

**A TRAJETÓRIA DOS ALUNOS INGRESSANTES NA TURMA ALFA - 1/2001 NO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS: PROBLEMATIZANDO AFASTAMENTOS
E PERMANÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Profª Drª Maria Luisa Merino Xavier – Orientadora

Profª Drª Maria Lucia Wortmann - UFRGS

Prof. Dr. Rafael Arenhaldt – CAp/UFRGS

Profª Drª Maria Beatriz Paupério Tilton - UniRitter

*Aos alunos das turmas das Alfas do
Colégio de Aplicação da UFRGS
que ajudaram a construir muitas
histórias e aprendizagens
em minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer se trata de um momento agradável, pois há tantas pessoas que contribuíram de alguma forma nesta caminhada. No entanto, inicialmente, quero agradecer às forças divinas que me acompanharam neste percurso.

Quero agradecer a minha orientadora professora Maria Luisa M. Xavier, ou apenas Malu, por ter me ajudado a superar dificuldades que, ao meu olhar, se tornavam maiores do que elas eram. Pelas orientações quanto às escritas e quanto à vida, pois não somos só pesquisadoras ou mestrandas, continuamos sendo professoras, mulheres, mães. Nossas múltiplas identidades vão ao mesmo tempo se constituindo e se desconstituindo nesse processo, por vezes, intranquilo.

À professora Clarice Traversini que iniciou essa caminhada comigo como orientadora, meu muito obrigado. Aos meus queridos colegas do grupo de pesquisa Tanise, Marco, Delci, Juliana, Renata, Carol, Suzana, Rosangela, Rochele, Daniela, Camila, Luciano, gostaria de dizer que me sinto uma pessoa privilegiada por ter dividido momentos alegres e de aprendizagens com todo vocês. Sentirei falta desse convívio.

A outros grupos e pessoas que conheci neste período os quais também me acolheram e me ajudaram, como a colega Josi, o colega Ricardo e a prof^a Natalia Gil, também gostaria de agradecer.

Agradeço ao Colégio de Aplicação, representado pela sua equipe diretiva e pelos professores, que acolheram este trabalho e autorizaram a realização do mesmo. Agradeço ainda aos funcionários da secretaria pela acolhida e por terem permitido minha estadia no setor enquanto realizava parte deste estudo. Aos meus colegas dos Anos Iniciais do CAp/UFRGS que me incentivaram durante todo este período como os colegas Fernanda, Tanise, Daiane, Danusa, Dirce, Rafael, Mara, Carina, e aos demais colegas da Equipe de Trabalho do Projeto Unialfas, bem como os colegas das outras equipes como Amora, Pixel, Ensino Médio e EJA, por terem acolhido a proposta e participado das entrevistas. A todos, meu muito obrigado.

Também agradeço aos alunos egressos da turma Alfa - I /2001 que participaram desta pesquisa. Pelo carinho com que receberam a proposta não só participando das entrevistas, ou respondendo aos questionários, como se prontificando a localizar outros colegas. Agradeço ainda às famílias desses alunos pelos contatos ao telefone ou por email, na busca de um melhor horário para contatá-los.

Agradeço à banca que compôs o momento de qualificação do projeto desse trabalho e a banca da defesa final do mesmo por terem aceitado o convite e contribuído para esse estudo.

Por fim a minha querida família, meu companheiro Ricardo e minha filha Keren, obrigado pela compreensão e pelo carinho. Os abraços e as palavras de ânimo foram um conforto em momentos incertos. Agradeço também aos meus demais familiares que compreenderam minha ausência e me auxiliaram, principalmente, neste final de percurso. Obrigada a todos.

“Os estranhos [...] estão aqui para ficar.”

(Bauman, 1998 p.43)

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar as permanências e os afastamentos de alunos do Colégio de Aplicação da UFRGS, da turma Alfa - 1/2001, ao longo de sua trajetória escolar entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Observou-se que um número significativo de alunos dessa turma se transferiu da escola sendo que os motivos que provocaram essas transferências foram reprovação, falta de adaptação à escola e os turnos dobrados. Em consonância com as teorizações dos Estudos Culturais, de inspiração pós-estruturalista, entendo que as permanências ou os afastamentos de alunos não se tratam apenas de um desenrolar *natural* das circunstâncias da vida de cada aluno, mas estão implicados em processos de in/exclusão que acabam produzindo as possibilidades de permanência de alguns e as transferências de outros alunos. Apoiei-me em conceitos como categoria social aluno e in/exclusão para compreender como se dá a inserção do aluno, ingressante por sorteio público na instituição, e os processos de diferenciação e normalização decorrentes do convívio com as práticas escolares do CAp/UFRGS. Como estratégias metodológicas foram utilizadas entrevistas e questionários com membros da equipe diretiva, professores e alunos da turma Alfa - 1/2001, e análise de documentos da instituição. No que se refere às unidades analíticas, estas se constituíram das problematizações entre os objetivos de formação dos alunos do CAp/UFRGS, constante em documentos e nas narrativas da equipe diretiva, professores e alunos e as novas populações de crianças e jovens que ingressam por sorteio público na instituição. Tendo como base as análises realizadas pode-se afirmar, mesmo que provisoriamente, que no CAp/UFRGS os alunos ingressantes por sorteio público vão, gradativamente, sendo selecionados por critérios relacionados ao desempenho escolar e adaptação às práticas pedagógicas da escola. Acredito que este estudo poderá, além de problematizar as práticas que desencadeiam uma seleção entre os alunos e produzem as possibilidades de permanência e de transferências, auxiliar em discussões para que esta escola, que tem como uma das suas finalidades pensar e criar novas práticas pedagógicas e metodológicas para auxiliar outras redes públicas de ensino, repensar o atendimento a ser prestado aos novos alunos que nesses novos tempos ingressam em suas salas de aula.

Palavras-chave: Estudos Culturais. Colégio de Aplicação. In/exclusão. Permanências e afastamentos. Identidades culturais. Categoria social aluno.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the permanence and clearances Application College students from UFRGS, Alpha I 2001 class along their trajectory between the Primary and Secondary Education. It was observed that a significant number of students in this class has moved the school and that the reasons that caused these transfers were failing, failure to adapt to school and double shifts. In line with the theories of cultural studies, post-structuralist inspiration, I understand that the stays or removals of students are not just a natural course of life circumstances of each student, but are involved in in / exclusion processes that end up producing the remaining opportunities for some and transfers of other students. I leaned on concepts such as social class and student in / exclusion to understand how is the introduction of students, undergraduate students by public lottery in the institution and the differentiation and standardization processes resulting from the interaction with school practices CAp / UFRGS. As methodological strategies were used interviews and questionnaires with members of the management team, teachers and students of the Alfa class I in 2001, and analysis of the institution's documents. With regard to analytical units in these consisted of problematizations between training objectives of the CAp / UFRGS students, constant in documents and narratives of the management team, teachers and students and new populations of children and young people entering by public lottery the institution. Based on the analyzes it can be stated, however temporary that in CAp / UFRGS commencing students by public lottery will gradually being selected by criteria related to school performance and adaptation to school pedagogical practices. I believe this study may, in addition to questioning the practices that trigger a selection among students and produce the possibility of staying permanently and transfers, assist in discussions to this school, which has as one of its purposes think and create new teaching practices and methodological to help other public schools, rethink the assistance to be provided to new students who enter these new times in their classrooms.

Keywords: Cultural Studies. Application School. In / exclusion. Stays and clearances. Cultural Identity. Social Category student.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os Colégios de Aplicação no Brasil.....	37
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca digital de teses e dissertações
CAp – Colégio de Aplicação
CACA- Comunidade de alunos do Colégio de Aplicação
CEPI – Assessoria de Estudos e propostas Interinstitucional
COMPESQ – Comissão de Pesquisa do Colégio de Aplicação
COPAME – Comunidade de Pais e Mestres
COMEX- Comissão de extensão do Colégio de Aplicação
COMEN – Comissão de Ensino
EJA – Educação de Jovens e Adultos
IFES – Institutos Federais de Ensino
IERJ – Instituto de Educação do Rio de Janeiro
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
FACED – Faculdade de Educação da UFRGS
FNFi – Faculdade Nacional de Filosofia
NAE – Núcleo de Apoio ao Ensino
NAU – Núcleo de avaliação da Unidade
NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
NOPE – Núcleo de Orientação e Psicologia escolar
OCA – Olimpíada do Colégio de Aplicação
PEC – Programa de Educação Continuada
PPP – Plano Político Pedagógico
SABI – Sistema de bibliotecas da UFRGS
SAE – Serviço de Apoio ao Estudante
SOE – Serviço de Orientação Profissional
UDF – Universidade do Distrito Federal
UFAC – Universidade Federal do Acre
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal de Rio Grande do Norte

UFRR – Universidade Federal Roraima

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFU – Universidade Federal Uberlândia

UFV – Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA E A CONSTRUÇÃO DO TEMA DE PESQUISA	16
1.1 AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COMO PROFESSORA: a prática e a pesquisa no estágio curricular em Séries Iniciais	16
1.2 A CONSTRUÇÃO DOS VÍNCULOS DA PESQUISADORA COM A INSTITUIÇÃO E AS REFLEXÕES DECORRENTES	20
1.2.1 A pesquisa de estágio probatório: o interesse pelo tema da permanência e das transferências dos alunos do CAp/UFRGS	22
1.3 DELINEANDO O PROBLEMA DE PESQUISA E ESCOLHENDO AS FERRAMENTAS TEÓRICAS	23
2 DAS PROPOSTAS DA ESCOLA NOVA À FUNDAÇÃO DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO	28
2.1 O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA, EM ALGUNS PAÍSES, E AS ESCOLAS EXPERIMENTAIS	28
2.2 OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO NO BRASIL: um espaço para novas práticas pedagógicas e de formação de professores	31
2.3 NASCE UMA ESCOLA LABORATÓRIO: o Colégio de Aplicação da UFRGS	38
2.3.1 Os testes de seleção como condição para o acesso ao Colégio de Aplicação	42
2.4 A ORGANIZAÇÃO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS NOS DIAS ATUAIS	44
2.4.1 O tema da permanência de alunos em Colégios de Aplicação no Brasil	51
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: AS SINGULARIDADES QUE EMERGEM DO PROBLEMA DE PESQUISA	53
3.1 AS IDAS E VINDAS NA CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS	53
3.2 NARRATIVAS QUE CONTAM E CONSTROEM O VIVIDO LÁ - os documentos, as entrevistas e os questionários	58
3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA: equipe diretiva, professores e os alunos da turma Alfa - 1/2001	61
3.3.1 A Turma Alfa - I /2001 - As trajetórias	62
4 A ESCOLA PARA TODOS E AS IDENTIDADES CULTURAIS: A IN/EXCLUSÃO DAS DIFERENÇAS	65

4.1 SUJEITO ALUNO PÓS-MODERNO - Algumas considerações a partir da categoria social aluno e os conceitos de cultura e identidade..... 65

4.2 INCLUSÃO: a normalização das diferenças 75

5 O DIREITO DE ACESSO E OS CRITÉRIOS DE PERMANÊNCIA: A ADAPTAÇÃO E A APROVAÇÃO NO CAP/UFRGS 81

5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL: o aluno que o CAp/UFRGS intenta formar e os critérios para permanência na instituição, segundo os documentos escolares..... 81

5.2 AS ENTREVISTAS: a Equipe Diretiva e os Professores falando sobre o aluno do CAp/UFRGS. 90

5.2.1 “O CAp/UFRGS não é uma escola para todos os alunos”: posições dos membros da equipe diretiva e dos professores sobre a saída dos alunos da escola vinculada à aprovação ou reprovação nos níveis de ensino e a adaptação à mesma..... 91

5.2.2 “Se pensa e repensa, mas não se sabe que caminho seguir”: conhecimento da equipe diretiva e professores sobre os índices de reprovação e transferência de alunos e as implicações na proposta pedagógica da escola... 100

5.2.3 Autônomo, organizado e com uma família em consonância com a escola: expectativa dos entrevistados sobre a postura de um aluno para que possa permanecer no CAp/UFRGS..... 106

5.3 “O MAIS IMPORTANTE É QUE ELE SEJA ESFORÇADO”: a trajetória dos alunos da Turma Alfa - 1/2001 no CAp/UFRGS 110

5.3.1 OCA, Gincana Farroupilha, Projeto Amora e os amigos: as lembranças dos alunos que concluíram o Ensino Médio no CAp/UFRGS 111

5.3.2 Reprovação, comportamento inadequado e turno dobrado: os alunos transferidos da Turma Alfa - 1/2001 118

6 PARA FINALIZAR OU DELINEAR NOVOS COMEÇOS 122

REFERÊNCIAS 128

APÊNDICES 141

ANEXOS 144

1 INTRODUÇÃO: a trajetória da pesquisadora e a construção do tema de pesquisa

Neste capítulo descrevo alguns fatos ocorridos durante minha trajetória como professora de Séries Iniciais e as problematizações que foram sendo construídas a partir dessas primeiras experiências. Experiências que geraram inquietações e as entendo não apenas como fatos ocorridos em minha vida, mas de acordo com Larrosa (2002), foram fatos que me tocaram, que de alguma forma me afetaram.

Na sequência dessas seções descrevo sucintamente a escola, o Colégio de Aplicação da UFRGS, local onde essas experiências foram vividas, os vínculos que fui estabelecendo com a instituição e os questionamentos que me acompanharam e hoje embasam este trabalho de dissertação. Na última seção apresento meu tema de pesquisa sobre a permanência e os afastamentos dos alunos no CAp/UFRGS¹ e justifico a escolha do campo teórico, os Estudos Culturais, no qual se situa este trabalho.

1.1 AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COMO PROFESSORA: a prática e a pesquisa no estágio curricular em Séries Iniciais

Como parte de minha formação no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS realizei entre 2001 e 2002 meu estágio curricular obrigatório para conclusão do curso. A escola escolhida foi o Colégio de Aplicação da UFRGS, no qual já havia feito observações e havia me interessado pela proposta da escola. Iniciei meu estágio em março de 2001, em uma turma de 1ª Série do Ensino Fundamental chamada ALFA - I /2001², nome com o qual as turmas das Séries Iniciais do CAp/UFRGS eram denominadas em consonância com a proposta da escola para este segmento. Fui bem recebida na instituição e logo me senti como parte da Equipe das Séries Iniciais, a qual contava com professores efetivos, professores substitutos, bolsistas, monitores e estagiárias da Pedagogia. A professora titular da turma ALFA - I /2001 foi presença constante em minha estadia na escola e muito aprendi com ela

¹ A partir desse momento passarei a me referir ao Colégio de Aplicação da UFRGS, pela sigla CAp/UFRGS.

² As turmas das Séries Iniciais do CAp/UFRGS tinham esse nome em função do projeto das Séries Iniciais chamado UNIALFAS. Hoje, com a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, passou a se chamar Projeto dos Anos Iniciais UNIALFAS.

sobre a prática de sala de aula envolvendo crianças dessa faixa etária, bem como sobre as rotinas e a organização dos espaços escolares.

A turma ALFA - I/2001 era composta por 28 crianças com idades que variavam entre seis e sete anos. Como o ingresso nesta escola ocorre por sorteio público, essas crianças eram oriundas de diferentes grupos sociais e culturais, e, mesmo entendendo que essas não sejam as únicas condições determinantes, não se pode negar que contribuíram para que diferentes trajetórias fossem construídas nesta instituição escolar. Tratavam-se de crianças de segmentos sociais desfavorecidos e de segmentos sociais favorecidos e o gradiente de situações envolvendo esses dois polos. Havia crianças com histórias de abuso e/ou negligência familiar e crianças com histórias de proteção e acolhimento por suas famílias; crianças que apresentavam conhecimentos sobre as letras, os números e que sabiam ler e escrever e outras que necessitavam de intervenção para manusear os materiais e acompanhar as rotinas básicas de sala de aula; crianças que pertenciam a famílias que conheciam e entendiam a proposta da escola, outras cujas famílias conheciam e questionavam a escola e ainda crianças cujas famílias não entendiam, mas tentavam atender as solicitações da escola. Existiam crianças com pais graduados, outras com pais com o Ensino Médio, outras cujos pais possuíam o Ensino Fundamental incompleto; crianças que moravam com os pais, ou com um deles apenas, ou ainda com um dos pais e os avós; crianças aprendendo a conviver com as novas famílias do pai e/ou da mãe, e, ainda, crianças que circulavam³, entre casas de familiares sendo necessária uma atualização constante dessas informações, para saber quem poderia responder às comunicações da escola. Essa pequena descrição não foge do que há hoje em muitas salas de aula das redes de ensino público e privado em nosso país.

As diferenças eram várias e não demorei a perceber que essas não se restringiam somente às anotações das fichas de ingresso dos alunos, mas estavam presentes no dia-a-dia da sala de aula, nos conflitos, nos estranhamentos, nas aprendizagens. Aprendizagens que não se limitavam somente a aprender a ler, a escrever e às noções lógicas do pensamento. Tratava-se também de aprender a ocupar lugares e grupos, a partir de práticas que se estabeleciam naquele espaço escolar e fora dele. Segundo Silva (1995), a escola foi, e ainda é, montada para organizar as experiências de conhecimento de crianças e jovens com o objetivo de produzir uma determinada identidade individual e social. Contudo, como afirma Costa

³ Claudia Fonseca (1998) chama este processo de circulação e afirma que essa situação não se trata de uma desorganização familiar, mas sim de práticas sociais de organização doméstica realizadas por determinados grupos a partir de seu contexto cultural e socioeconômico.

(2005a) as crianças e jovens, ao chegarem às escolas, já passaram por inúmeras experiências e nessas foram subjetivadas por diferentes discursos, os quais produziram diferentes posições de sujeito entre eles.

A recorrente negativa de alguns alunos em dar a mão para alguns colegas em brincadeiras ou em situações de deslocamentos pela escola; a formação de grupos específicos na hora dos jogos e brincadeiras; a resistência para que alguns colegas compartilhassem do momento do lanche na mesma mesa; as atitudes envolvendo discriminação social e racial, através de expressões ou brincadeiras jocosas; os conflitos desencadeados por essas situações e, por fim, a retirada de um aluno do convívio com a turma para participar de aulas no turno inverso, até que fosse possível a família apresentar um laudo neurológico e psicológico, devido ao receio que machucasse a si ou aos colegas, foram algumas das situações vividas. Todas essas situações, no decorrer do período do estágio, foram desestabilizando algumas certezas que eu possuía, o que me ajudou a relativizar minhas expectativas em relação aos alunos e a minha própria prática.

Para Silva (2013), tais situações vão delimitando as fronteiras e fazendo as distinções entre quem está dentro e quem está fora, quem está incluído e quem está excluído de determinado grupo. Esse processo está ligado à afirmação de identidades e a marcação da diferença, em relação a outras identidades. Esse processo de separar os sujeitos não só inclui e exclui, mas os classifica e os distribui em determinados grupos assimetricamente posicionados, dadas as relações de poder ali estabelecidas. As crianças vivem em uma sociedade atravessada por lutas entre determinados grupos e seus discursos, os quais tentam definir o político e o social de uma forma particular, a partir dos seus valores (SILVA, 1995). Retomando as palavras de Costa (2005a), são nessas relações que elas são subjetivadas, portanto, essas crianças traziam para a sala de aula as suas visões de mundo, construídas a partir dos significados referentes aos seus grupos culturais. A partir dessas constatações, eu não conseguia mais olhar para essas situações como apenas determinadas por afinidades ou por simpatia entre as crianças.

Concomitante às situações já citadas, outros acontecimentos envolvendo os alunos da turma ALFA - I /2001 se sucederam e chamaram muito a atenção do corpo docente e da direção da escola. Ocorreram desentendimentos com agressões físicas entre os alunos, tentativa de agressão física para com a professora e a estagiária, fuga de alunos da escola e tentativa de subir em um ônibus ou de se colocar em risco em uma avenida de grande movimento próxima à escola, além de atitudes inadequadas de alguns alunos nos diferentes

espaços da escola causando prejuízos materiais nos diferentes setores da instituição, como biblioteca e zeladoria. Enfim, eram realmente preocupantes os acontecimentos, pois havia a necessidade de cuidar desses alunos e ainda ensiná-los a ler, escrever, calcular. Era necessário, como afirma Xavier (2003), ensiná-los a serem alunos, pois as crianças não estão dispostas naturalmente a agirem e se submeterem às normas da escola.

Nos momentos de reunião, os professores relatavam tais fatos, e era evidente a surpresa que esses alunos causavam por terem pouca idade e apresentarem um comportamento considerado atípico ao que era comum no CAp/UFRGS, em anos anteriores. Segundo Costa (2005a), nós professores estamos preparados para educar uma infância inventada no século XIX, enquanto que as salas de aula estão repletas de crianças do século XXI, cada vez mais independentes e desconcertantes. Tal afirmação não significa que se seja favorável às situações relatadas anteriormente, mas que, para trabalhar com esta infância, é preciso abdicar da busca de soluções definitivas e únicas e nos acostumarmos com as incertezas desses novos tempos e com a provisoriedade de nossas intervenções pedagógicas.

Frente à surpresa dos professores com esses acontecimentos, outros questionamentos surgiram na ocasião. A própria forma de ingresso dos alunos na escola foi colocada em pauta, pois pelo sorteio público se abria espaço para o ingresso de crianças de diferentes grupos sociais, e isso poderia prejudicar a qualidade da escola, segundo alguns posicionamentos. A perda da qualidade se daria devido ao constante envolvimento dos professores na solução de problemas, como os referidos e, com isso, a dificuldade de colocar em prática um dos objetivos principais de fundação do CAp/UFRGS: pesquisar e implantar novas práticas pedagógicas. Observei nessas falas, e em minha própria prática, o que relata Dubet (1997): a rotina escolar se compõe, na maior parte do tempo, por ocorrências que têm pouca relação com os saberes formais da escola, no entanto, têm com as questões de vida dos alunos.

Alguns membros da equipe se mostravam saudosos dos tempos⁴ em que o Colégio funcionava no campus central e dos alunos com os quais as práticas em sala de aula desenvolviam-se sem tantas interrupções. Outros professores colocavam em dúvida a permanência desses novos alunos na escola, uma vez que para permanecer havia dois critérios, conforme o Regimento da mesma: não ser reprovado duas vezes na mesma série ou três vezes em séries alternadas, e, ainda, se adaptar às normas de funcionamento da escola. Coincidência, ou não, dos alunos que se envolveram nos acontecimentos aqui descritos,

⁴ Várias mudanças ocorreram na escola entre as décadas de 80 e 90. A forma de ingresso que era por testes de seleção passou a ser por sorteio público, e a escola que se situava no centro da capital, foi transferida para o Campus Vale, no Bairro Agronomia de Porto Alegre.

apenas um permaneceu na escola até a conclusão do Ensino Médio, após ter assegurado a manutenção da sua vaga pelas instâncias jurídicas da Universidade, por ter as chamadas necessidades educativas especiais.

Essas afirmações me lembram das palavras de Silva (1995, p. 185), sobre a distância entre as experiências que a escola e o currículo oferecem e as características culturais das crianças e jovens que a frequentam, e, mesmo estando em um novo mapa cultural, a escola e o currículo, tentam refletir “anacronicamente, os critérios e os parâmetros de um mundo social que não mais existe”.

No período, eu compartilhava com a equipe de professores, funcionários e direção do CAp/UFRGS da mesma preocupação: como lidar com crianças que testam ou extrapolam as intervenções pedagógicas propostas? Já na ocasião, eu começava a acreditar que essas crianças e suas demandas deveriam ser o mote das pesquisas neste espaço escolar que é o CAp/UFRGS, uma vez que, com alunos selecionados pelo sistema anterior, os métodos de ensino empregados, inclusive os chamados tradicionais, pareciam funcionar. Essa reflexão estava embasada nas discussões que fazíamos em nosso grupo de estágio e nas diferentes disciplinas que havia frequentado ao longo da minha formação no curso de Pedagogia da UFRGS. Acredito que, assim como se aprende a ser aluno na escola formal, também aprendemos a ser um professor ou uma professora com determinada postura, com um determinado olhar, dependendo das práticas que vivenciamos em nossa formação acadêmica.

Ao longo do estágio continuei refletindo sobre essa questão e realizei meu trabalho de conclusão, que envolvia um projeto de pesquisa e a escrita de um artigo, sobre este tema. Posteriormente, esses trabalhos se tornaram dois artigos e foram publicados nos Cadernos do Aplicação (LEITE, 2005; 2006).

1.2 A CONSTRUÇÃO DOS VÍNCULOS DA PESQUISADORA COM A INSTITUIÇÃO E AS REFLEXÕES DECORRENTES

Pouco tempo depois de concluir o curso de Pedagogia, participei da seleção para professor substituto no CAp/UFRGS, e, em junho de 2003, assumi uma turma de 4ª série chamada ALFA - I /2001V. Ao retornar procurei saber como estavam meus antigos alunos, aqueles impossíveis de esquecer e fui informada que, daquele grupo de crianças da turma Alfa

- 1/2001, dois haviam sido transferidos da escola, três haviam sido reprovados e um continuava dando muito trabalho à equipe de professores. Nesta nova etapa no Colégio de Aplicação (2003-2005), pude perceber algumas situações semelhantes às que aconteceram na minha experiência como estagiária.

Situações de conflito desencadeadas, principalmente, por insinuações de cunho discriminatório, nas quais alunos caçoavam abertamente das roupas sem marca de alguns colegas, ou pediam para lavar as mãos após ter tocado, em meio à realização de alguma atividade, em um colega. Quando parei para observar de qual colega se tratava percebi que era um menino negro. De acordo com Ramos (2009, p. 38), a convivência no espaço da escola de diferentes grupos culturais “se caracteriza muitas vezes pelo conflito e pela violência no aprendizado com o outro”. Ao reunir os alunos para conversar e problematizar essas atitudes era possível perceber que para todos era um aprendizado difícil. Os estranhamentos eram diversos: em termos de linguagem, nas formas de resolver problemas e em como entendiam as regras de convivência da escola.

Neste período, enquanto tentava entender e trabalhar com as questões da multiplicidade cultural em sala de aula, o fato dos alunos saírem ou se transferirem da escola começou a me preocupar. Notei que vários alunos, os quais apresentavam dificuldades relacionadas à aprendizagem ou à convivência, tinham saído da escola. Comecei fazendo um levantamento pessoal para saber quantos e quais alunos haviam sido transferidos da escola, bem como os motivos da transferência. Constatei que, de um grupo em torno de 10 alunos que havia conhecido, entre 2001 e 2005, de diferentes turmas das Séries Iniciais e que apresentavam problemas de disciplina ou aprendizagem, apenas um aluno ainda estava na escola ao final de 2005. Os motivos da saída tinham sido por reprovação⁵, ou por não terem se adaptado à escola (metodologias e/ou regras).

No ano de 2007, após concurso, comecei a trabalhar como professora efetiva no CAp/UFRGS. Uma das exigências do processo de seleção envolvia a elaboração de um Projeto de Extensão ou Pesquisa que deveria ser realizado durante o período de estágio probatório. Optei por realizar um projeto de pesquisa cujo tema era sobre a permanência dos alunos ingressantes na 1º série do Ensino Fundamental até a conclusão do Ensino Médio. Essa pesquisa foi concluída em fevereiro de 2010, data do encerramento do estágio probatório,

⁵ Segundo o regimento da escola, os alunos que fossem reprovados dois anos seguidos, ou três anos, em períodos alternados, teriam sua matrícula negada. Recentemente, após muitos debates, abriu-se a prerrogativa que alunos, comprovadamente com necessidades cognitivas especiais, teriam sua permanência garantida na escola.

tendo sido produzidos alguns dados e realizadas algumas análises iniciais as quais me instigaram a continuar pesquisando esta temática - a permanência dos alunos na escola.

1.2.1 A pesquisa de estágio probatório: o interesse pelo tema da permanência e das transferências dos alunos do CAp/UFRGS

A pesquisa do estágio probatório possibilitou a produção de alguns dados sobre a permanência e a transferência dos alunos do Colégio de Aplicação. Para a obtenção desses dados, elenquei turmas de 1995 a 2003, com ingresso na 1ª série do Ensino Fundamental, sem considerar as vagas remanescentes⁶. A escolha dessas turmas se deu pela possibilidade de traçar uma trajetória desses alunos quanto ao ingresso, permanência ou transferência do CAp/UFRGS, tanto pelo tempo de permanência na instituição, como pela documentação disponível na escola. Além disso, foi possível verificar a conclusão dos alunos em cada uma das etapas: Séries Iniciais, Ensino Fundamental/ Séries Finais e Ensino Médio, e os motivos alegados nos registros para as transferências.

Os dados produzidos mostraram que, entre 1995 e 2003, nas turmas novas da 1ª série do Ensino Fundamental, ingressaram 243 alunos. Desses, concluíram o Ensino Médio no CAp/UFRGS, 119 alunos. Constam como transferidos 115 alunos, e nove alunos encontram-se matriculados no Ensino Médio da escola, até a presente data.

Dentre os principais motivos de transferência, foram constatados: 36 casos de reprovações com perda de vaga⁷, 15 casos com uma ou duas reprovações, 16 casos de falta de adaptação/conduita inadequada⁸, 14 casos de transferência devido à mudança de residência e sete casos relacionados à insatisfação/descontentamento com a proposta da escola. Os demais 27 casos de transferência estão relacionados: à distância entre a residência do aluno e a escola, troca de escola, escola mais próxima, horários de aula do CAp/UFRGS, interesse em trabalhar, greve, falta de recursos para deslocamento até a escola e casos nos quais não foi registrado o motivo de saída do aluno no livro da escola.

⁶ Vagas remanescentes são aquelas vagas abertas pelas reprovações e transferências de alunos, após o encerramento do ano letivo, quando todos os conselhos finais foram concluídos e, havendo algum recurso por parte das famílias, esse já tenha sido analisado.

⁷ Reprovados duas vezes na mesma série ou três vezes em séries alternadas.

⁸ Em dois desses casos, houve a solicitação da saída do aluno pela escola, em outro caso a matrícula do aluno foi cancelada. Em alguns dos casos, de falta de adaptação, havia no histórico escolar o registro de uma ou duas reprovações, sem prejuízo da vaga.

Munida desses dados⁹ conclui que as observações que havia feito anteriormente tinham procedência. Os dados iniciais mostraram que um número significativo de alunos não havia permanecido no CAp/UFRGS, sendo os principais motivos de transferência: a reprovação e a falta de adaptação ao espaço escolar.

Meu interesse por este tema se consolidou e pensei em continuar esses estudos em minha formação continuada, mais precisamente, no mestrado acadêmico.

1.3 DELINEANDO O PROBLEMA DE PESQUISA E ESCOLHENDO AS FERRAMENTAS TEÓRICAS

O ingresso de alunos no CAp/UFRGS, da data de sua fundação, em abril de 1954, até o ano de 1981, era realizado através de testes de seleção ou por reserva de vagas, as chamadas “vagas por cartão”¹⁰. De acordo com Saenger (1994), o ingresso no CAp/UFRGS se dava pela aprovação em rigorosos testes de seleção, tão concorridos e difíceis que chegavam a ser comparados ao rigor de um vestibular. A escola chegou a ser considerada, naquela época, uma escola para a elite da cidade de Porto Alegre.

No início da década de 80, devido a uma liminar de cidadãos da comunidade, entre outros fatores, o CAp/UFRGS reformula sua forma de ingresso, e o sorteio público se torna a única forma de novos alunos terem acesso às vagas da instituição. Conforme demonstrado na seção anterior, o ingresso via sorteio público, embora considerado mais democrático, não garantiu a permanência de alguns alunos na instituição, os quais tiveram suas transferências motivadas, principalmente, por terem sido reprovados ou por falta de adaptação ao ambiente escolar.

Tais fatos envolvendo o ingresso, a permanência ou a transferência de alunos, antes de concluírem as etapas de escolarização, em geral, eram entendidos como uma decorrência normal do processo de escolarização de alguns alunos. Guacira Louro (1997), afirma que é importante atentarmos para fatos considerados naturais e problematizá-los, pois são as práticas rotineiras e comuns que precisam se tornar alvo de nossa atenção. Assim, ao me

⁹ Não foi possível levantar dados sobre os aspectos socioeconômicos e de etnia, dada à ausência de documentos em algumas pastas de alunos.

¹⁰ Essas modalidades de ingresso serão mais bem explicadas no capítulo dois. Para adiantar: as vagas por cartão tratava-se de vagas reservadas para filhos de professores da UFRGS ou de pessoas influentes na sociedade.

deparar com os índices de transferência, os motivos que desencadearam essas transferências, ou ainda, quais eram os alunos transferidos, questioneei a naturalidade do processo.

Os questionamentos foram provocados por algumas leituras que já havia feito, durante o curso de Pedagogia e quando prossegui como aluna do Programa de Educação Continuada - PEC em algumas disciplinas do Pós em Educação da UFRGS, mais precisamente na linha dos Estudos Culturais.

Uma das primeiras questões que essas leituras me possibilitaram foi a relativização de conceitos que tinha como certezas, mas se tratavam de ideias pensadas e construídas em um determinado tempo sócio-histórico, com objetivo de possibilitar a construção de um modelo específico de sociedade (SILVA, 1994).

Aos poucos outros “alicerces” de minhas convicções (seriam minhas?) foram deslocadas, pois passei a entender a própria escola como uma invenção que auxiliou no projeto da sociedade moderna, como um espaço de controle e correção das diferenças (FOUCAULT, 2013), através da disciplinarização dos corpos. Seguido desses, outros deslocamentos vieram, como a própria compreensão que eu tinha da infância e do sujeito aluno, o qual também vejo hoje como construções sociais e culturais que apresentam diferentes significações conforme os contextos nos quais esses sujeitos estão inseridos (NARODOWSKI, 1993, 2000; XAVIER, 2003).

O trabalho de Ariès (1981) que trata sobre o sentimento da infância, como hoje o entendemos, me ajudou a perceber que esta forma de sentir em relação à infância nem sempre foi assim, mas que determinadas condições históricas possibilitaram seu surgimento, e as crianças foram saindo de uma posição de pequenos adultos para serem posicionadas como crianças heterônomas e dependentes dos adultos, ou seja, estava sendo constituído o sujeito aluno moderno (NARODOWSKI, 1993). A pedagogia teve um papel interessante nesse momento, pois foram suas práticas discursivas que ajudaram a produzir essa infância heterônoma dependente do adulto e que através da escolarização chegaria à autonomia, constituindo-se, assim, em cidadãos autônomos e capazes de gerir a si e aos outros, ou nas palavras de Veiga-Neto (2004, p. 51), “a pedagogia institui o próprio sujeito de que fala”.

Ao pensar no sujeito nessa perspectiva dos Estudos Culturais, com esse viés pós-estruturalista, não foi possível sustentar a ideia de um sujeito que faz história, mas pensar no sujeito como algo produzido por estas histórias (VEIGA-NETO, 2004). Dessa forma o sujeito pensado como único e centrado, pelos ideais do Iluminismo, fragmentou-se frente aos novos contextos e seria adequado falarmos em identidades culturais, localizadas, às vezes,

contraditórias, e não mais em um sujeito com uma identidade fixa (HALL, 1997; 2006). Essas identidades são produzidas a partir das práticas de significação no campo da cultura, e cultura é aqui entendida não como uma instância singular de conhecimentos eruditos, mas como um campo de ação no qual os significados são produzidos. De acordo com Silva (1999; 2006), além de ser um campo de produção de significados, a cultura também é um campo de luta pela imposição dos mesmos. Essa luta se dá entre os grupos sociais, localizados em posições diferentes quanto às relações de poder, na busca de uma hegemonia.

Após este período de leituras, outra orientação foi aprendida. No campo dos Estudos Culturais, não se busca a verdade sobre os fatos ou objetos. As perguntas se deslocam de “o quê” para “o como” (PARAÍSO, 2012, p. 37), na busca de se entender o contexto histórico de tal fato e como ele é pensado, como ele é representado. Na sequência outra orientação aprendida: as conclusões possíveis desta caminhada investigativa seriam circunstanciais e provisórias. As possíveis conclusões não poderiam, por exemplo, garantir a inclusão de todos os alunos no CAP/UFRGS, pois a inclusão nunca é um processo completo.

A inclusão e a exclusão não se tratam de situações antagônicas, pois estão implicadas nas mesmas relações de poder, estamos incluídos em alguns discursos e excluídos em outras ordens discursivas, como afirma Lunardi (2001). Segundo Fabris e Lopes (2011), não há ponto de chegada ao processo de inclusão, uma vez que ele está sempre em aberto e incompleto, o que coloca o educador, que trabalha nessa perspectiva, em um constante e sistemático desafio. Lopes (2007, p. 12), argumenta que a inclusão e a exclusão são invenções de nosso tempo e estão implicadas na própria ideia de ordem social. Para a autora, o processo de inclusão “carrega consigo o desejo da demarcação territorial e relacional da diferença”.

Duvidar das próprias certezas! Parece que voltei ao início, mas não se trata disso, pois o início não existe mais. Ele era provisório. Para duvidar das minhas próprias certezas, me perguntei: por que me preocupava o fato que alguns alunos não permanecem no CAP/UFRGS, uma vez que a inclusão, pelo que até agora tenho estudado, é entendida como uma estratégia de governo das populações que visa conhecê-los para governá-los, para controlar os riscos nesta sociedade (VEIGA-NETO; LOPES, 2007)?

Para responder a essa questão, provisoriamente, me associo às palavras de Silva (1995, p. 186),

O processo de desconstrução desses discursos e narrativas poderia começar pela consideração e afirmação de narrativas e discursos alternativos, que contém outras histórias, minando, assim, a inevitabilidade e a “*naturalidade*” das narrativas dominantes. (grifo do autor) (Silva, 1995, p. 186)

Com essas novas compreensões, ainda em construção, ingressei no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, na linha dos Estudos Culturais, em agosto de 2012 e qualifiquei o projeto de pesquisa, em outubro de 2013. Naquela ocasião o projeto tinha como título “A relação entre a proposta pedagógica do Colégio de Aplicação da UFRGS e a permanência dos alunos ingressantes pelo sorteio público”.

A partir das considerações e contribuições da banca, algumas alterações foram feitas para que a proposta pudesse se concretizar, como, por exemplo, delimitar um tempo ou um grupo para realizar o estudo e focar nas trajetórias desses alunos visto que a proposta do CAp/UFRGS, atualmente, desdobra-se em diferentes propostas pedagógicas dependendo dos projetos de ensino.

Assim, foi escolhida uma turma específica para fazer este estudo, a turma Alfa - 1/2001, ingressante na 1ª série do Ensino Fundamental, na qual realizei meu estágio curricular. Esta escolha se deu pelos fatos descritos anteriormente, ocorridos em meu estágio, e pela disponibilidade de documentações nos arquivos escolares, passivo e ativo, e nos relatórios de estágio curricular realizados com a referida turma. A análise desses documentos possibilitou (re)constituir algumas vivências como professora daquela turma no ano de 2001 e fragmentos das trajetórias dos alunos que compunham o grupo.

A partir das problematizações que até aqui tenho tentado construir, embasada no campo teórico dos Estudos Culturais, de inspiração pós-estruturalista, apresento meu tema de pesquisa: **A trajetória dos alunos ingressantes na turma Alfa - I /2001 - 2001 no Colégio de Aplicação da UFRGS: problematizando sobre afastamentos e permanências.**

Deste problema, desdobram-se alguns objetivos para auxiliar o estudo do tema:

- Analisar as permanências e os afastamentos levando em consideração a situação econômica e sociocultural dos alunos.
- Analisar os motivos dos afastamentos dos alunos da Turma Alfa – I/2001 no período em questão – 2001/2011.
- Problematizar a não adaptação na escola e a reprovação como critérios de afastamento.

Para isso apresento, no segundo capítulo, um pequeno esboço histórico sobre os Colégios de Aplicação. Na primeira seção inicio pelo movimento da escola nova em alguns países da Europa e nos Estados Unidos, principalmente, pela escola da Universidade de Chicago, a qual influenciou a criação dos Colégios de Aplicação no Brasil. Na segunda seção,

apresento a criação dos CAPs no Brasil e nas seções três e quatro trato da fundação e atual organização do CAP/UFRGS.

No capítulo três, apresento os caminhos metodológicos da pesquisa que, após a qualificação do projeto, assim como o tema, foram repensados a partir das necessidades do objeto de estudo. Na primeira seção, situo o referencial teórico; na segunda seção, os caminhos trilhados e as práticas metodológicas escolhidas e, na terceira seção, apresento os sujeitos da pesquisa: equipe diretiva, professores e alunos da turma Alfa - 1/2001.

No quarto capítulo “A escola de acesso para todos e as identidades culturais - a in/exclusão das diferenças”, trato dos conceitos que auxiliaram nas análises desta pesquisa. O mesmo está dividido em duas seções: na primeira seção “O sujeito aluno contemporâneo: algumas considerações a partir do conceito de categoria social aluno e identidade cultural”, e, na segunda seção, “Inclusão: a normalização das diferenças”.

No quinto capítulo, trato das análises a partir dos dados produzidos, e o mesmo está dividido em três seções. Na primeira seção, refiro a análise documental e o modelo de aluno que se deseja formar no CAP/UFRGS. Na segunda seção, trato das análises das entrevistas da equipe diretiva e professores e, na terceira seção, apresento a análise das entrevistas e questionários realizados com os alunos. No capítulo seis, seguem as considerações finais do trabalho.

2 DAS PROPOSTAS DA ESCOLA NOVA À FUNDAÇÃO DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO NO BRASIL: um breve histórico

Neste capítulo apresentarei um breve histórico sobre a fundação dos Colégios de Aplicação no Brasil. Na primeira seção, trato de alguns aspectos históricos ocorridos na Europa, em relação ao movimento da Escola Nova, e, posteriormente, nos Estados Unidos, mais precisamente, a fundação da Escola Laboratório na Universidade de Chicago. Na segunda seção, traço um pequeno histórico do movimento pela democratização na educação brasileira nas décadas de 20 e 30, bem como as condições sócio-históricas para a implementação das escolas de experimentação nas Universidades Brasileiras, na década de 40. Na seção três, descrevo brevemente a fundação do Colégio de Aplicação da UFRGS e, na seção quatro, apresento a atual configuração da instituição.

2.1 O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA, EM ALGUNS PAÍSES, E AS ESCOLAS EXPERIMENTAIS

A consolidação e a expansão das ideias da Escola Nova e, conseqüentemente, a fundação das escolas experimentais, nas quais esses princípios pedagógicos eram empregados, são mencionadas, por Marques (2011), como referenciais da fundação dos Colégios de Aplicação.

O movimento da Escola Nova iniciou-se no final do século XIX e início do século XX, principalmente com as mudanças ocorridas nos modos de vida da sociedade, provocadas pela Revolução Industrial, quando a necessidade de se escolarizar a todos se tornou cada vez mais premente. Somado a isso, observou-se, conforme afirma Cambi (1999, p. 516), um “crescimento emancipatório das massas”, que reivindicavam uma renovação da escola e rejeitavam seu aspecto elitista. Os métodos pedagógicos vigentes na época, os quais tinham obtido algum êxito com os alunos que, até então, frequentavam a escola, não o tiveram quando outras crianças, de diferentes realidades sociais, passaram a frequentá-la (Lourenço Filho, 1967). A escola tradicional, que atuava pautada por métodos de memorização dos conteúdos, foi amplamente criticada pelos defensores das ideias da Escola Nova.

Entre os teóricos da Escola Nova, estão Ovide Decroly, Maria Montessori, John Dewey, Célestin Freinet, os quais defendiam uma prática pedagógica pautada na atividade da criança, problematizavam o papel do educador, do educando e da organização do trabalho pedagógico. Segundo Cambi (1999), para esses educadores, não deveria haver separação entre o intelectual/conhecimento e o manual/ação, a aprendizagem se daria de forma integral, evidenciando assim uma visão global da criança e seu processo de aprendizagem.

Várias foram às experiências das Escolas Novas na Europa sendo a primeira experiência, segundo Cambi (1999 p.515), realizada em 1889, na Inglaterra, por iniciativa de Cecil Reddie. O francês Edmond Demolins, inspirado na escola de Reddie, fundou em 1899, a École dès Roches (Escola das Rochas). Essas escolas, segundo Lourenço Filho (1967), continuaram se alastrando pela Europa naquele período e algumas delas se constituíram como centros de pesquisas e estudos como, por exemplo, a Societé Libre pour L'étude de L'Enfant (Sociedade Livre para o Estudo Psicológico da Criança), na França, em 1900, na qual Binet atuou como membro e destaca também a fundação do Child Study Society (Sociedade de Estudos da Criança), na Inglaterra. Na Itália, em 1903, surgiram as Escolas Serenas e, posteriormente, As Casas das Crianças. Na Alemanha, em 1910, um pequeno grupo de escolas públicas, da cidade de Munique, transformaram-se em Centros de Renovação. Em 1911, na cidade de Genebra, Edouard Claparède inaugura o conhecido Instituto J. J. Rousseau, um estabelecimento de investigação pedagógica com classes de experimentação e laboratórios para o estudo da infância. Conforme Lourenço Filho (1967), neste cenário o movimento da Escola Nova passava de ensaios e experiências dispersas e de inspirações pessoais, como nos primeiros exemplos, para um momento mais organizado e embasado em estudos e pesquisas sistematizados.

Tais experiências não se restringiram somente à Europa. Nos Estados Unidos, em 1893, houve a criação do Laboratory Schools da Universidade de Chicago, fundada pela Graduate School of Education da Universidade de Chicago, que só começou a funcionar efetivamente em 1896, sendo conhecida como um centro de investigação e demonstração que tratava de uma nova forma de educar. Em 1902, a Universidade de Chicago incorporou a Laboratory School na estrutura universitária. Essa escola fundada pelo pedagogo John Dewey tinha como objetivo, de acordo com Moreira (2009), colocar em prática, testar e avaliar hipóteses que estavam sendo desenvolvidas no departamento de educação daquela universidade. Foi, a partir das reflexões sistemáticas de suas experiências no Laboratory Schools, que John Dewey elaborou seus estudos e concepções filosóficas sobre educação. Para Dewey, aprender era

uma experiência, antes de tudo, social, e a Laboratory Schools era uma possibilidade de demonstrar, na prática, a exequibilidade de métodos que partissem do interesse e experiência dos alunos, para que esses aprendessem os conceitos a partir das situações da sua vida, o que lhes permitiriam, no futuro, conhecimentos para agir na sociedade.

A Laboratory Schools (Moreira, 2009), atendia crianças desde a creche (kindergarten) até o 12º ano. Os grupos eram formados aproximadamente por nove alunos para cada professor, sendo a maior parte destes alunos de áreas urbanas e pertencentes à classe média. O currículo era integrado (leitura, escrita, história, ortografia, aritmética) e centrado em dois aspectos: a natureza do conhecimento e a experiência das crianças. A execução da proposta curricular exigia dos professores conhecimentos específicos e criatividade, pois a aprendizagem de um conceito iniciava pela atividade concreta e não pelo caminho contrário. O foco do trabalho no Laboratory Schools não era a formação dos professores dos cursos da universidade de Chicago nem a transmissão de conteúdos, mas a experiência das crianças entendida como o mote vital de aprendizagem. As crianças eram consideradas naturalmente pesquisadoras e era defendido que o pensar, o investigar e resolver problemas era o mesmo que aprender. Havia uma organização diferenciada do tempo e do espaço composta por grupos abertos de carpintaria, tecelagem, cozinha, construção de velas, jardinagem, costura, passeios pela natureza e visitas pelas vizinhanças e momentos para as experiências estéticas (pintura, visita a museus), contemplativas (pensar sobre as coisas) e de valores morais.

Outras Escolas Ativas ou experimentais foram também criadas nos Estados Unidos, segundo os estudos descritos por Manacorda (1989) e por Lourenço Filho (1967), os quais se referem às escolas públicas da cidade de Dalton, em Massachusetts. Algumas escolas experimentais da Alemanha também se assemelhavam ao trabalho desenvolvido na Laboratory Schools.

A escolha por descrever, brevemente, a Laboratory Schools, da Universidade de Chicago¹¹, se deu pelo fato de ter sido, de acordo com Ana Cabral (2013), as orientações epistemológicas e políticas de John Dewey, que influenciaram Anísio Teixeira, para pensar a educação pública no Brasil e também os Colégios de Aplicação.

Para concluir, é importante retomar que as ideias da Escola Nova, como referido anteriormente, tinham como foco se contrapor às ideias de uma escola tradicional que influenciaram o início do processo de escolarização do século XVII até meados do século

¹¹ Laboratory Schools da Universidade de Chicago encontra-se em funcionamento até os dias de hoje: <http://www.ucls.uchicago.edu/index.aspx>

XIX. No entanto, na abordagem teórica dos estudos Culturais, as duas concepções teóricas são vistas como práticas discursivas, as quais encontraram nas mudanças sociais, econômicas e políticas, de sua época, possibilidades de se estabelecerem como regimes de verdade (Foucault, 1985). Dessa forma, ambas as concepções, tradicionais ou escolanovistas, estavam implicadas em relações de poder e no governo¹² das populações, e faziam parte de um conjunto de ações que tinham como objetivo “estruturar o eventual campo de atuação dos outros” nas palavras de Foucault (1995, p. 244).

2.2 OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO NO BRASIL: um espaço para novas práticas pedagógicas e de formação de professores

Na seção anterior, apresentei, resumidamente, algumas informações sobre o Movimento da Escola Nova na Europa e nos Estados Unidos, mais precisamente, sobre a experiência na *Laboratory Schools*. Nesta seção apresentarei alguns fatos históricos que antecederam a fundação dos Colégios de Aplicação no Brasil e os objetivos de sua fundação.

O Brasil passou por várias mudanças econômicas e sociais nas primeiras décadas do século XX, as quais colaboraram para o surgimento de alguns movimentos, entre eles, o movimento pela democratização do ensino no país. A crescente urbanização, a chegada de imigrantes de vários países, a mudança de sua matriz produtiva, das oligarquias de modelo agrário-exportador para uma intensificação do setor industrial, foram algumas das mudanças desse período (Tenório, 2014).

A possibilidade de uma concentração não só física, mas de convivência entre diferentes pessoas, modos de vida e ideias, contribuíram para a constituição de novos grupos sociais: o grupo da nova burguesia industrial, o grupo da classe média formada por intelectuais, profissionais liberais e funcionários públicos e, por último, um grupo novo, o operariado, ou seja, a maior parte da população (Ribeiro, 1989). A classe trabalhadora¹³, juntamente com grupos de intelectuais, reivindicava melhores condições de vida e uma

¹² Governo [...] todo conjunto das ações – dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder – que objetivavam conduzir ou estruturar as ações. (Veiga- Neto, 2007, p. 952)

¹³ A chegada dos imigrantes foi um fator que contribuiu para a organização deste movimento

formação adequada para poder acompanhar as novas exigências educativas da vida e do trabalho urbano.

Aprender a ler e escrever¹⁴, ou mesmo frequentar uma escola, se tornou uma questão importante, algo que não estava presente em períodos anteriores, pois a grande maioria da população não tinha condições de ingressar na escola e nem se interessava em ingressar e permanecer nela, dadas as suas condições de vida. As mudanças ocorridas a partir da década de 30, segundo Romanelli (1996, p. 59) “veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matérias de educação e, em função disso, a ação do Estado”.

O Ensino Primário, geralmente relegado a segundo plano, quanto às ações e interesses do Estado, se tornou alvo das reivindicações da sociedade que desejava uma educação pública para si e para seus filhos. Uma das maiores críticas à educação se direcionavam ao seu caráter elitista expresso na dualidade do ensino brasileiro. Segundo Frangella (2000), esse dualismo referia-se à diferença entre a educação da elite e a educação do restante da população o qual gerou críticas que desencadearam debates sobre a democratização do ensino no país. De acordo com Ribeiro (1989), havia no cenário político e social grupos que desejavam a modernização do país e precisavam que os sujeitos fossem educados para atuarem nos novos arranjos sociais, e, por outro lado, havia grupos de operários que reivindicavam, ainda, mudanças no ensino. Os debates sobre a democratização do ensino se intensificaram entre 1931 e 1937, entre educadores de grupos tradicionais e escolanovistas. De acordo com Ribeiro (1989), os educadores tradicionais defendiam uma educação pautada nos princípios religiosos católicos, organizada de forma separada e diferenciada para os sexos masculino e feminino, o ensino particular e a responsabilidade da família quanto à educação. Os educadores escolanovistas defendiam a laicidade, a coeducação, a gratuidade, e a responsabilidade pública na educação. No ano de 1932, as ideias defendidas por este último grupo contribuíram para o “esboço de um Plano de Educação Nacional”, conhecido como o Manifesto dos Pioneiros, o qual foi escrito por Fernando de Azevedo e assinado por vários educadores.

A partir da década de 30, se registraram algumas ações do governo em relação à educação, como, por exemplo, a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930 e, em 1931, a primeira reforma realizada por Francisco Campos¹⁵, então responsável pelo ministério recém-criado. Esta reforma, de acordo com Frangella (2000, p.3), inaugura o

¹⁴ A própria questão do “analfabetismo”, nesta época, começa a ser alvo de críticas pelos educadores.

¹⁵ Francisco Campos era ligado aos movimentos pela reforma educativa antes da década de 30.

“estabelecimento de normas válidas em todo o território nacional”, algo que possibilitou uma unificação das propostas, pois, na configuração que havia naquela época de governo, se permitia certa autonomia aos estados brasileiros quanto à organização dos sistemas de ensino. A reforma ainda estabeleceu definitivamente um currículo seriado, a frequência obrigatória e dividiu o ensino secundário em dois ciclos: o fundamental, com duração de cinco anos, e o complementar, com duração de dois anos. Os exames de habilitação nesses níveis permitiriam o ingresso no ensino superior. Quanto ao ensino primário, conforme Tenório (2014), pouco ou nada se fez, aprofundando assim as diferenças entre esses níveis de ensino. Em relação a outras ações desse ministério, ocorreu, ainda, o decreto nº 19851 de 11/04/31, o qual regulamentou o Ensino Superior instituindo o regime universitário como forma de organização didático-administrativa das instituições de Ensino Superior¹⁶.

A Constituição de 1934 também trouxe mudanças no que diz respeito à educação, pois, embora tenha tentado contemplar as reivindicações de educadores tradicionais e escolanovistas, apresentou, pela primeira vez, uma ênfase especial ao tema da educação. Entre as novas formulações, estavam: a atribuição exclusiva da União na competência de traçar as diretrizes da educação nacional, em todos os níveis de ensino; a fixação de um plano nacional de educação, bem como a fiscalização do cumprimento da norma procurando intensificar o processo de democratização ao reconhecer na educação um direito de todos (Ribeiro, 1989).

É importante destacar que a criação das universidades brasileiras foi um ponto importante para a fundação dos Colégios de Aplicação, pois foi no interior dessas instituições, mais precisamente nas Faculdades de Filosofia, que os CAs surgiram. As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, antes unidades dispersas, foram agregadas às universidades e tinham por objetivo a formação do magistério do ensino secundário. Pela primeira vez, na análise de Frangella (2000), se anuncia uma preocupação com a formação dos professores a nível superior. Anteriormente, essa formação era centrada no domínio dos conteúdos a serem ensinados, e o aspecto pedagógico estava ausente ou em segundo plano.

Algumas experiências nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro antecederam a criação oficial dos CAs no Brasil, sendo ambas ligadas a Universidades. Marques *et al* (2014, p. 3) relatam que a primeira escola de aplicação no Brasil foi estadual e se tratava da “escola anexa da Universidade de São Paulo, fundada em 1934, a qual tinha por objetivo uma proposta de experimentação pedagógica”. Anísio Teixeira realizou, na década de 30, uma

¹⁶ As instituições de ensino superior no Brasil datam desde o Brasil Império, mas estavam organizadas de forma fragmentada em escolas separadas.

reforma no ensino no Rio de Janeiro e, entre outras ações, fundou, em 1932, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro que tinha como proposta ser uma escola laboratório do curso de formação de professores. A esse Instituto se incorporou a Escola Primária e o Jardim de Infância os quais seriam campos de experimentação e demonstração dessa nova proposta. Em 1935, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro foi incorporado à Universidade do Distrito Federal (Frangella, 2000).

No entanto, a proposta do Instituto de Educação do Rio de Janeiro - IERJ e da Universidade do Distrito Federal - UDF não durou muito tempo sendo extinta em 1939. Os cursos da Universidade do Distrito Federal foram incorporados à Universidade do Brasil, e o Instituto de Educação foi excluído da estrutura universitária, passando a ter como função a formação dos professores que atuavam no Ensino secundário e normal. A principal motivação para a referida extinção foi a postura considerada progressista das atividades da Universidade do Distrito Federal, para a época. Anísio Teixeira, assim como outros educadores, foi acusado de socialista, e os debates educacionais sofreram um esvaziamento.

Embora não privilegiadas pelas iniciativas oficiais, as ideias da Escola Nova estavam ainda presentes nos debates educacionais e contagiavam as práticas pedagógicas de algumas escolas e educadores, e, ainda no ano de 1939, os debates para a implantação dos Colégios de Aplicação se iniciaram (Frangella, 2000). As Faculdades de Filosofia não estavam distantes desse debate e foi no interior dessas instituições que surgiu a ideia de uma escola de demonstração, como foram chamados os Colégios de Aplicação no início, pautados nas experiências de John Dewey e nas escolas experimentais da Alemanha. Os professores das disciplinas de prática da Faculdade de Filosofia entendiam que necessitavam de um campo de estágio adequado para testar as suas propostas, mas no período do Estado Novo e, mesmo depois da queda de Vargas, havia uma política de repressão aos movimentos sindicais e aos simpatizantes das ideias ditas comunistas, o que dificultava conseguir tais espaços.

Os campos de estágio disponíveis para os alunos dos cursos da Faculdade Nacional de Filosofia¹⁷ realizarem suas práticas eram o Colégio D. Pedro II¹⁸, quando permitido por seus diretores, ou escolas particulares. Em ambos os casos, de acordo com Frangella (*idem*, p.7), a prática dos novos alunos, considerado o ponto alto de sua formação, eram “comprometidas pela falta de condições de aplicação”. Outro fator que dificultava a formação dos novos professores era a organização dos estágios, constituídos por oito aulas para

¹⁷ Englobava as áreas de Ciências, Filosofia, Letras e Pedagogia. Foi agregada a Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹⁸ Colégio Federal, fundado em 1837. O segundo mais antigo colégio em funcionamento no país.

observação e oito aulas para prática, tempo esse considerado insuficiente para propiciar uma formação qualificada. Aumentar a carga horária dos estágios implicaria uma demanda de trabalho que os professores regentes não poderiam conciliar devido à dispersão dos alunos em vários colégios. Assim, a criação do colégio de demonstração possibilitaria um campo de estágio considerado adequado para a experimentação de novas metodologias, com menos receio de represálias políticas e, ainda, uma reorganização do formato dos estágios que permitisse o aprofundamento da prática do aluno-mestre.

Com o andamento dos debates sobre a criação de um colégio de demonstração, em 1944, Lourenço Filho¹⁹, então diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), encomendou a Álvaro Neiva os primeiros estudos para implantação de colégios de demonstração²⁰, os quais seriam vinculados às Faculdades de Filosofia (Frangella 2000). Em 12 de março de 1946, através do decreto lei 9053, esses colégios são oficialmente criados:

“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”.
(BRASIL, 1966, D. O. U 14.03.46)

O primeiro Colégio de Demonstração ligado a uma Universidade Federal foi fundado em agosto de 1948, vinculado à Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e, segundo Frangella (2000, p.8) tornou-se “referência na formação de professores e no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas”. O foco na formação de professores orientou algumas medidas como a criação de um Departamento de Didática e o Serviço de Orientação Educacional. O Departamento de Didática assumiu papel central na estrutura do Colégio de Demonstração da FNFi²¹, com a função de garantir o rendimento das atividades. O departamento de Didática era formado pelos setores de Atividade (escola ativa/formação integral), de Ensino (prática docente/disciplinas) e de Pesquisas Didáticas (supervisão propostas implementadas).

Além de ser constituído como campo de estágio e um espaço para uma formação dos novos professores, o colégio de demonstração apresentava outra função: ser um espaço de pesquisas psicopedagógicas e de experimentação metodológica, o que representou, segundo

¹⁹ Lourenço Filho era um defensor das ideias escolanovistas e conhecedor do trabalho de John Dewey, assim como Anísio.

²⁰ Os Colégios de Aplicação no início foram chamados de colégios de demonstração.

²¹ Faculdade Nacional de Filosofia

Frangella (2000)²², uma posição diferente para a época, pois, ao assumir uma concepção de laboratório, o ensino tanto dos alunos como dos alunos-mestres seria diferente dos métodos mais conhecidos na época, conforme podemos ler nas palavras de Vidal:

“Experimentar era a nova meta no universo escolar. Tanto alunos quanto professores deveriam atuar como experimentadores na construção de práticas mais eficazes de aquisição de conhecimento. Uma outra dinâmica social, assim, impunha-se às relações escolares.” (Vidal, 1997, p 503-4)

A pesquisa passou a integrar a formação desses professores voltada não só à inovação de práticas pedagógicas, como também à própria formação continuada. Concomitantemente à formação dos alunos-mestres, vai se observando uma preocupação com a formação do professor regente, entendida como fundamental para o processo de formação dos novos professores. De acordo com Frangella (2000), instituiu-se no colégio de demonstração da FNFi um planejamento de formação para os professores regentes, que constava de seminários coletivos e conferências individuais de orientação metodológica, as quais se faziam sob a supervisão dos dirigentes de ensino. Numa leitura, a partir dos conceitos dos Estudos Culturais, poderíamos considerar que estavam sendo produzidas determinadas identidades de como ser aluno e como ser professor nessas novas instituições de ensino universitário e secundário, como, por exemplo, um aluno e um professor pesquisador.

A fundação de outros Colégios de Aplicação no Brasil, ligados às Universidades Federais, ocorreu em diferentes períodos, acompanhando a própria organização das universidades brasileiras que estava em andamento, naquele momento. Com o fim da obrigatoriedade de criação dos Colégios de Aplicação, em 1966, através do Parecer 262/62 do Conselho Federal de Educação, houve uma redefinição para as funções dos Colégios de Aplicação, os quais, a partir de então, seriam como centros de experimentação e demonstração. No Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003) /MEC, os propósitos dos Colégios de Aplicação novamente mudam e, desta vez, são concebidos mais como um espaço de formação de professores (Marques, 2013).

No Brasil, atualmente, há 17 Colégios de Aplicação, os quais atendem diferentes níveis de ensino e possuem diferentes formas de ingresso, conforme quadro abaixo:

²² Nas aulas de História da Educação Brasileira, no segundo semestre de 2013, com a prof^a Natália, houve a informação de outras descrições sobre este formato de estágio no início do CAPs. Como não foi localizado tal material bibliográfico, mantive a única versão encontrada da autora Frangella.

Nome e data de fundação	Níveis de Atendimento	Forma de ingresso
01. Colégio de Aplicação da UFRJ Fundação: 20/05/1948	Ensino Fundamental e Médio	Testes de seleção: E.M Sorteio Público: 1º Ano E.F
02. Colégio de Aplicação da UFRGS Fundação: 14/04/1954	Ensino Fundamental, Médio e EJA	Sorteio público em todos os níveis
03. Centro pedagógico da UFMG Fundação: 24/04/1954	Ensino Fundamental e EJA (PROEF)	Sorteio público: E.F EJA – Por demanda
04. Colégio de Aplicação da UFPE Fundação: 00/03/1958	E.F Anos Finais Ensino Médio	Testes de Seleção
05. Colégio de Aplicação da UFS Fundação: 30/06/1959	Ensino Fundamental e Médio	Sorteio público
06. Colégio de Aplicação da UFSC Fundação: 17/07/1961	Ensino Fundamental e Médio	Sorteio público desde 1992
07. Escola de Aplicação da UFPA Fundação: 07/03/1963	Educação Infantil Ensino Fundamental e Médio e EJA	Ed. Infantil e Anos Iniciais: Sorteio público Anos Finais do E.F, Ensino Médio e EJA: teste de seleção
08. Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF Fundação: 23/08/1964	Ensino Fundamental, Médio e EJA Curso de Especialização em Prática Interdisciplinar	Sorteio público
09. Colégio Universitário da UFV Fundação: 26/03/1965	Ensino Médio	Teste de seleção
10. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à educação da UFG Fundação: 12/03/1966	Ensino Fundamental, Ensino Médio e Pós-Graduação	Sorteio público: desde 1988
11. Colégio Universitário da UFMA Fundação: 20/05/1968	Ensino Fundamental (5º ano em diante) e Médio Ensino Técnico	-
12. Escola de educação Básica da UFU Fundação: 01/03/1977 Uberlândia/MG	Educação Infantil Ensino Fundamental e EJA	Sorteio público: Ed Infantil e Ensino Fundamental
13. Núcleo de Educação da Infância da UFRN Fundação: 17/05/1979	Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental	Sorteio público
14. Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da UFSC Fundação: 08/05/1980	Educação Infantil	Sorteio público
15. Colégio de Aplicação da UFAC Fundação: 11/12/1981	Ensino Fundamental e Médio	Sorteio público
16. Colégio de Aplicação da UFRR Fundação: 09/01/1995	Ensino Fundamental e Médio Vínculo CEDUC: Pedagogia e Psicologia	Ensino Fundamental e Médio: sorteio público
17. Colégio Universitário da UFF Fundação: 29/03/2006	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio	Sorteio Público

FIGURA 1- Tabela dos Colégios de Aplicação no Brasil organizada a partir do documento CONDICA_p, disponível na internet – nota de rodapé 23.

No Ministério da Educação, os Colégios de Aplicação são representados pelo Conselho de Dirigentes das Escolas Básicas das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICA_p) que, segundo informações veiculadas no *site*, “foi criado para agregar parcerias

e troca de experiências entre as várias escolas de educação básica das IFES e buscar fortalecer a atuação das escolas junto às entidades governamentais”²³. Conforme Almeida (2014, p. 4), os Colégios de Aplicação têm como finalidade “desenvolver, de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão com foco na qualidade das inovações didático pedagógicas e na formação docente” e tem como funções “prover educação básica de qualidade, desenvolvimento da pesquisa; experimentação/ vivência de novas práticas pedagógicas; formação inicial e continuada de professores; criação, implementação e avaliação de novas práticas curriculares”.

Para encerrar, é importante mencionar que a escola de Aplicação da Universidade de São Paulo está em funcionamento até os dias de hoje, mas não consta na tabela acima por não pertencer à rede de ensino federal.

Na sequência apresentarei um breve histórico da fundação do Colégio de Aplicação da UFRGS e sua organização nos dias atuais.

2.3 NASCE UMA ESCOLA LABORATÓRIO: o Colégio de Aplicação da UFRGS

O Colégio de Aplicação da UFRGS foi fundado em 14 de abril de 1954, pautado no decreto lei 9043 de 1946 e tendo como finalidade atuar como um campo de estágio para os alunos da disciplina de Didática Geral da Faculdade de Filosofia da UFRGS. De acordo com Saenger (1994, p. 96), um grupo de professores “afinado entre si” idealizaram a fundação do CAp/UFRGS, sendo a figura da professora Graciema Pacheco citada como central nesse processo. Para a professora Graciema, um dos objetivos da proposta pedagógica dessa escola era promover a criatividade, incentivar as diferenças individuais, e a “ideia do ser humano como um ser de comunidade” (Pacheco, 2004, p. 14).

O CAp/UFRGS iniciou com uma turma de 1º ano Ginásio, o equivalente a uma turma de 7º ano atualmente, ocupando quatro salas, alguns móveis e o laboratório da Faculdade de Filosofia, no Campus Central. Sua primeira turma foi formada pelos alunos excedentes das seleções do Instituto Estadual de Educação e do Colégio Julio de Castilhos. Nos anos seguintes, o ingresso foi realizado a partir de testes de seleção da própria instituição.

²³ <http://www.condicap.org.br/>

O CAp/UFRGS permaneceu nas dependências da Faculdade de Filosofia de 1954 ao final de 1955, transferindo-se, então, para o pavilhão anexo da Faculdade de Filosofia. No ano de 1960, instalou-se em dois pavilhões de madeira localizados também no Campus Central. Em 1971, a escola passou a ocupar o prédio construído para suas atividades e para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Atualmente nesse prédio funciona a Faculdade de Educação da UFRGS, com a qual o CAp/UFRGS se integrou formando o Centro de Educação Primária e Média, conforme Lei 62997, de 16/07/1968 (Saenger, 1994), passando a ser considerado um órgão auxiliar dessa unidade acadêmica (Mutti, 2004). Na segunda metade da década de 80, houve a separação entre o CAp/UFRGS e a Faculdade de Educação, e, em 1996, o colégio transferiu-se para um novo prédio no Campus Vale, no bairro Agronomia, no qual permanece até os dias de hoje.

Os níveis de ensino foram sendo gradativamente criados. Em 1958, o colégio implantou o 2º Ciclo: clássico e científico. As turmas de 8ª série do 1º Grau e a 4ª série Ginásial foram implantadas no ano de 1972. A primeira turma de 5ª série foi formada em 1977, apresentando a mesma formação de unidocência da 6ª Série. No ano de 1979 foi implantada a 1ª série do 1º Grau, e, nos anos seguintes, 1980, 1981 e 1982, concluiu-se a formação do currículo de 1º e 2º Graus, com a formação das turmas de 2ª, 3ª e 4ª séries do 1º Grau. Em 1980, o CAp/UFRGS implantou a 4ª série²⁴ do 2º Grau, em caráter obrigatório, mas em 1982, ela se tornou opcional. Em 1985, o CAp/UFRGS conseguiu a aprovação, pelos pareceres 4856/75 e 208/80 do Conselho Federal de Educação, tornando-se uma escola de 1º e 2º Graus completos (Saenger, 1994).

A direção do CAp/UFRGS ficou por 27 anos a cargo da professora Graciema Pacheco, na qual se centralizava a organização e a própria proposta filosófica pedagógica da escola, conforme Saenger (1994). Compunham a direção da escola, junto com a diretora, os coordenadores ligados à Faculdade de Filosofia da UFRGS. O corpo docente, inicialmente, era constituído por professores convidados a “aceitarem o desafio de trabalhar em uma escola-laboratório”, segundo Pacheco (1987, p. 153), pois nessa proposta não bastava somente os professores possuírem conhecimentos, mas também precisavam ser “inventivos na busca da coerência de suas ideias e propósitos”. Os professores convidados eram geralmente sem experiência profissional e permaneciam na instituição por dois ou três anos, o que levava a uma constante renovação das práticas e uma rotatividade do corpo docente, como afirma

²⁴ Essa série teria como objetivo aprofundar os estudos e buscar um melhor amadurecimento dos alunos quanto a sua escolha profissional.

Saenger (1999). Esses professores não participavam da discussão sobre as práticas que seriam implantadas, ou o repensar sobre as mesmas, cabendo isso à equipe diretiva. Em 1979, alterou-se a forma de ingresso dos docentes a qual passou a ser por concurso público. Essa mudança na forma de ingresso dos professores provocou outras alterações, não só pela estabilidade conferida pelo novo vínculo com a instituição, como pela possibilidade de participar de cargos administrativos e das discussões mais administrativas da escola.

A forma de ingresso dos alunos também sofreu alterações ao longo dos anos. Como referido anteriormente, o ingresso no CAp/UFRGS se dava através da aprovação em “rigorosos testes de seleção”, os quais eram semelhantes a um concurso vestibular (Saenger, 1999, p. 34). No ano de 1981, uma “liminar de cidadão da comunidade” contra a reserva de vagas para os filhos de professores e filhos de “famílias ligadas a Universidade ou de reconhecida importância social” provocou a mudança para o sorteio público (*idem*, p.35). No ano seguinte, de acordo com Moraes e Teixeira (1983, p. 88), após vários debates, decidiu-se que o ingresso se daria por sorteio público, o qual possibilitaria o preenchimento das vagas “em igualdade de condições para todos”. Naquela ocasião, houve o ingresso de uma turma de 1ª série do 1º Grau, uma turma de 5ª série do 1º Grau e uma turma da 1ª série do 2º Grau.

A mudança na forma de ingresso dos alunos foi referida diversas vezes, nos materiais consultados, como um dos fatores que mais causou rupturas entre a escola dos tempos da Profª Graciema e a escola das últimas três décadas, a qual ainda mantém certo prestígio, mas difere dos objetivos e dos resultados de tempos anteriores. De acordo com Saenger (1994, p. 80), havia um sentimento entre alguns entrevistados de que “a escola é outra, o aluno é outro e a fama permaneceu. Era fácil trabalhar com a *seda-pura*. O desafio, hoje, é imenso e os recursos diminuiram”.

Conforme Saenger (1994), o CAp/UFRGS apresentava no início uma proposta definida: servir de campo de estágio para os alunos da disciplina de Didática Geral. A escola era pequena, e as decisões e a proposta eram centradas na pessoa da diretora Profª Graciema. No entanto, as mudanças estavam acontecendo, tanto internamente quanto externamente, e a própria Universidade, antes focada mais na questão do ensino, se voltou para os problemas sociais do país, dado o contexto sociopolítico da época (Saenger, 1999). Na relação CAp/UFRGS e FACED, essas mudanças também repercutiram, e o colégio, que antes atuava como campo de estágio para formação de professores, após a criação da Faculdade de Educação, teve um enfoque mais voltado para a formação dos sujeitos e o seu contexto cultural.

No ano de 1981, houve a troca da direção da escola, sendo empossada a 1ª diretora eleita em lista tríplice, a Profª Vera Regina Moraes. Entre as mudanças desse período, houve uma maior participação dos professores e uma estrutura administrativa formada pelo Conselho Diretor, juntamente com os coordenadores de Graus e Áreas de Ensino, do Serviço de Orientação Educacional e representantes da Faculdade de Educação (Mores, 2004). Outros setores foram sendo, gradativamente, implantadas como o Gabinete Pedagógico, o Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) e a Divisão de Polivalência (*idem*).

Foram outros tempos, outra escola, outros professores e outros alunos. Segundo dados do Serviço de Orientação e Psicologia Educacional²⁵, a partir de 1982 se observa uma mudança significativa em relação ao nível de escolaridade dos pais dos alunos ingressantes por sorteio público. De acordo com Stumpf (1995), o nível de escolaridade dos pais, em sua maioria com superior completo, mudou significativamente, bem como a forma de organização familiar. Brugalli *et al* (1998) menciona essas mudanças e acrescenta outras, como o local de moradia dos alunos e a expectativa da família quanto à escola. Foi observado, naquele momento, que o local de moradia dos alunos se ampliou para diferentes bairros da cidade de Porto Alegre e da região metropolitana. A expectativa da família em relação ao CAP/UFRGS se diversificou entre: escolha pela qualidade, aprovação no vestibular e como escola gratuita que possuía o ensino até o 2º Grau.

Conforme Mutti (2004, p. 48), essas mudanças observadas se intensificaram com a transferência da escola para o Campus Vale no bairro Agronomia, quando “o perfil ficou mais heterogêneo, semelhante ao das outras escolas públicas”. Segundo levantamento realizado em 2012, sobre o local de moradia dos alunos, se constatou que: 71,7 % moram em Porto Alegre, 24,7% em Viamão e 3,6% em outras localidades.

Outro dado que ajuda a entender um pouco o movimento que vai se dando quanto à mudança de ingresso dos alunos no CAP/UFRGS pode ser percebido na fala do entrevistado E10, ao ser questionado, sobre os encaminhamentos da escola acerca das reprovações:

Há pouco tempo, quando nos deparamos com os censos, nós não sabíamos como identificar quantos alunos reprovavam, quais disciplinas, e os evadidos. Nós temos evadidos. Acredite. Até 1995, isso não acontecia. Agora nós temos. Pouco, mas temos.

²⁵ Hoje chamado Núcleo de Orientação e Psicologia Escolar – NOPE.

2.3.1 Os testes de seleção como condição para o acesso ao Colégio de Aplicação

A fundação do Colégio de Aplicação acompanhou três movimentos importantes no cenário político e social do Brasil. Um deles foi o debate entre os defensores da escola pública e privada nas décadas de 40 e 50. Nesse contexto os CAPs foram vistos como uma alternativa de ensino secundário, público, gratuito e de qualidade. Caberia a essas instituições influenciar, através das pesquisas que ali seriam realizadas, as demais redes de ensino visando uma melhoria dos problemas educacionais existentes na época (Marques, 2013).

Tratava-se ainda de um período de pós-guerra (1946-1954) no qual os movimentos sociais, mesmo tendo sofrido algumas pressões por parte dos governos, lutavam por uma sociedade mais democrática. Coincidindo com esse período pós-guerra, havia também o “processo de industrialização e a multiplicação dos meios de comunicação” que resultaram num movimento migratório em relação às cidades, que, segundo Lopes (1986, pág.29) possibilitaram o surgimento da chamada “consciência de massa” em que a mobilidade social era buscada através da escolarização.

Nas décadas anteriores, era no ensino primário que os movimentos se focavam. Entretanto, com a intensificação do processo de industrialização e a busca do Brasil em acompanhar as mudanças econômicas mundiais, o ensino secundário se torna alvo das reivindicações sociais. Segundo Meneguetti (2012), a classe média, em expansão naquele momento, buscava para seus filhos uma melhor formação e acesso ao ensino superior, possível somente com a conclusão do ensino secundário. Todavia, as escolas que atendiam esse nível de ensino, ou ainda, as escolas consideradas de qualidade, bem como o número de matrículas não conseguiam absorver a demanda, sendo os testes de admissão ao Ginásio uma forma de selecionar os alunos para a obtenção dessas vagas.

Os testes de seleção, ou de admissão ao ginásio, foram criados pela Reforma Francisco Campos, de quatro de abril de 1932, a qual, segundo Meneguetti (2012), manteve a dificuldade de acesso da maioria da população à continuidade de seus estudos. Nessa reforma ainda, no que se referia ao ensino secundário, buscou-se uma organicidade a nível nacional, sendo implementados dois ciclos: o fundamental e o complementar. A Lei Orgânica de 1942, juntamente com outras leis orgânicas, reorganizaram o Ensino Secundário novamente fazendo alguns ajustes nos ciclos. O primeiro ciclo chamado de ginásio foi dividido nas modalidades secundário, industrial, comercial e agrícola; e o segundo ciclo dividido em clássico e científico. A busca por vagas entre essas modalidades de ensino era desproporcional. De

acordo com Nunes (2000), a maior parte dos alunos optava pelo ensino secundário, pois era o caminho mais próximo para se chegar ao ensino superior, tornando seu acesso mais concorrido e seletivo.

O Colégio de Aplicação não destoava desse funcionamento de acesso, e, como mencionado anteriormente, a entrada nessa escola ocorria através da aprovação em rigorosos testes de seleção. Gomes²⁶ (2004, p. 132), ex-aluna do CAp/UFRGS na década de 60, relata que se surpreendeu quando recebeu um cartão, indicando sua aprovação no teste de seleção para ingressar no colégio. O cartão trazia uma avaliação de seu desempenho no teste o qual foi *médio superior*. Embora não soubesse do que se tratava, ficou feliz, pois esse cartão indicava que teria uma vaga em uma escola cujo *slogan* era “*Colégio de Aplicação: a escola de alunos com Q.I altos*”²⁷ (*idem*).

Segundo o entrevistado E10, os testes de seleção do CAp/UFRGS não se balizavam pelo conhecimento dos conteúdos, mas sim visavam um aluno que soubesse pensar, como nos exemplifica a transcrição de sua fala:

As provas eram de português e matemática e em nenhum momento tinham conteúdos [...] Eram questões de raciocínio lógico. Nós selecionávamos cabeças pensantes, selecionávamos quem sabia pensar e não nos preocupávamos com conteúdo, pois sabíamos que estes alunos saberiam procurar o que precisassem. Tínhamos uma aprovação de 100% no vestibular, no primeiro vestibular do aluno.

De acordo com Mutti (2004), a mudança de teste de seleção para o sorteio público causou uma grande mudança no CAp/UFRGS, ocasionado pela democratização de acesso e, conseqüentemente, tendo de atender uma população com uma maior heterogeneidade. Brugalli *et al* (1998) afirma que as diferenças decorrentes da heterogeneidade dos alunos ingressantes pelo sorteio público desafiaram os profissionais da escola e provocaram resistência a essa mudança o que prejudicava a inserção do novo no contexto escolar. Dessa preocupação evidenciada, ainda conforme Brugalli *et al* (*idem*), foi elaborado no ano de 1996, pelo Serviço de Orientação Educacional²⁸ (SOE), um projeto de pesquisa “Heterogeneidade: um estudo sobre gênero, etnia e tempo de escolaridade”, o qual teve alguns desdobramentos em ações de extensão, com as turmas das Séries Iniciais, no início da década de 2000, pelos

²⁶ Maria da Graça Gomes Paiva, aluna da escola na década de 60. Ex- consultora da UNESCO.

²⁷ Passado os dias, a autora, declara que a alegria de ser uma aluna de uma escola de “ponta e inovadora” começa a se desvanecer, pois percebeu que ser diferente naquele contexto: única aluna negra. Isso gerava “olhares e gestos excludentes”. Seus colegas a apelidaram de “*cisne branco em negativo*”, e seus materiais frequentemente eram jogados pela janela do prédio da escola.

²⁸ Hoje Núcleo de Orientação e Psicologia Escolar - NOPE

projetos “Construindo Vínculos” e “A beleza das Nossas Origens”. No entanto, após a saída dos professores responsáveis por tal projeto, devido a sua aposentadoria, não foram observadas atividades regulares relacionadas a essas ações.

2.4 A ORGANIZAÇÃO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS NOS DIAS ATUAIS

O Colégio de Aplicação da UFRGS atende alunos do Ensino Fundamental e Médio, na modalidade Regular, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando 684 alunos matriculados no ano de 2014. As aulas do Ensino Fundamental e Médio ocorrem nos turnos da manhã e tarde. As aulas da EJA ocorrem no período vespertino e à noite. O ingresso dos alunos se mantém via sorteio público. O processo para esse sorteio se inicia na divulgação do edital de vagas, em jornais de grande circulação e pelo *site* da escola e da Universidade. A inscrição é realizada na secretaria da escola, bem como o pagamento de uma taxa. O ato do sorteio público é realizado na escola com a presença dos inscritos e familiares. Após o sorteio, as famílias são orientadas a fazer a matrícula e agendar uma entrevista com o Núcleo de Orientação e Psicologia Escolar (NOPE). Os pais ou responsáveis que não comparecerem à reunião ou à entrevista com o NOPE são eliminados do processo, sendo chamados então os sorteados da lista de espera. O uso do uniforme é obrigatório, e há uma solicitação de alguns materiais escolares. Esses são procedimentos relacionados ao Ensino Regular.

O Colégio de Aplicação hoje é uma unidade acadêmica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul²⁹, tendo sua organização administrativa por departamentos, os quais substituíram as Divisões de Ensino, antes mencionadas. Os departamentos têm caráter deliberativo, sendo que as decisões acordadas nessa instância são encaminhadas ao Conselho da Unidade que as referenda. Embora pertencer à Universidade possibilite uma série de benefícios à escola, em alguns momentos há certos desencaixes entre as necessidades e a organização, que são específicas de uma escola de Educação Básica, as quais escapam do entendimento da organização e administração universitária, como, por exemplo, o calendário universitário, que segue um formato semestral enquanto a escola segue um formato anual.

²⁹ Anteriormente o CAp/UFRGS era parte da Faculdade de Filosofia, após passou a ser parte da Faculdade de Educação da UFRGS.

Em seu organograma, a escola é formada pelo Conselho da Unidade, instância maior e deliberativa da unidade, composto pela Direção, o departamento de Humanidades, o departamento de Expressão e Movimento, o departamento de Ciências Exatas e da Natureza e o departamento de Comunicação, o Núcleo de Apoio ao Ensino (NAE), o Núcleo de Orientação e Psicologia Educacional (NOPE), a Assessoria de Estudos e Programas Interinstitucionais (CEPI), o Setor de Apoio ao Escolar (SAE), o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), o Núcleo Setorial de Informática (NSI), a comissão de Ensino (COMEN), a Comissão de Extensão (COMEX), a Comissão de Pesquisa (COMPESQ), a Biblioteca e a gerência administrativa. Além desses, tem assento e voto no Conselho da Unidade a Comunidade de Pais e Mestres (COPAME) e o Centro de Alunos do Colégio de Aplicação (CACA). A CACA também tem assento na Comissão de Ensino da Escola, para assim participar dos debates e encaminhamentos dos temas relacionados à organização curricular e dos projetos institucionais.

Os professores que atuam na escola estão lotados nos quatro departamentos, sendo os departamentos formados pelas seguintes áreas:

- Departamento de Humanidades: Ciências Humanas (História, Filosofia, Sociologia e Geografia), NOPE³⁰ e os Anos Iniciais.
- Departamento de Expressão e Movimento: Educação Física, Teatro, Educação Musical, Artes Visuais.
- Departamento de Ciências Exatas e da Natureza: Matemática, Biologia, Física,
- Departamento de Comunicação: Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras (Espanhol, Alemão, Inglês e Francês).

A escola possui cinco Projetos Institucionais relacionados ao Ensino: o Projeto UNIALFAS (Anos Iniciais), Projeto AMORA (6º e 7º ano), Projeto PIXEL (8º e 9º ano), Projeto do ENSINO MÉDIO EM REDE (1º, 2º e 3º ano E.M) e o Projeto da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os professores que atuam nesses Projetos são agrupados em Equipes de Trabalho, as quais se reúnem semanalmente para planejar e organizar a execução dos trabalhos que serão desenvolvidos nos referidos segmentos. Caso haja necessidade de alguma solicitação, para a execução de uma atividade específica ou mesmo de mudança no projeto, a Equipe de Trabalho encaminha essas solicitações aos Departamentos e a Comissão de Ensino, para as devidas discussões. Após as discussões, essas solicitações são encaminhadas para o Conselho da Unidade que deliberará sobre o caso. As reuniões administrativas referem-se às

³⁰ Os integrantes do NOPE que pertencem ao Departamento de Humanidades são docentes.

reuniões de Departamento e à Reunião Geral de professores; as reuniões pedagógicas referem-se às reuniões de Equipe de Trabalho e às Reuniões de Área e são realizadas, geralmente, nas sextas-feiras à tarde. As reuniões das Comissões e Núcleos ocorrem em dias e horários combinados entre os integrantes dos mesmos.

O corpo docente³¹ do CAp/UFRGS é formado atualmente por 115 professores, sendo 101 efetivos e 14 substitutos. Dos 101 professores efetivos, 21 estão cedidos atuando como docentes em outras unidades ou em cargos administrativos na Universidade. Há 26 casos de professores da antiga Escola Técnica³² da UFRGS, que optaram por permanecer como professores do quadro da Universidade e foram remanejados para o CAp/UFRGS. Alguns estão em efetivo exercício na instituição, outros executam suas funções docentes em diferentes unidades. Desses 115 professores há 22 Doutores, 56 Mestres, 24 Especialistas e 13 Graduados. Os professores, além de suas atribuições como docentes, coordenam ou participam de projetos de extensão e pesquisa e atuam como orientadores de estagiários, professores em educação continuada, monitores e bolsistas.

A instituição recebe semestralmente estagiários de diferentes licenciaturas, bem como de outras áreas, como é o caso da Odontologia, Fonoaudiologia e Nutrição, os quais realizam trabalhos e pesquisas junto aos alunos, famílias e docentes. Além da modalidade de estágios de formação, outras formas de inserção dos estudantes da Universidade ocorrem nas modalidades de bolsista de extensão, de pesquisa e monitores. Os professores já formados também têm acesso a esse espaço de formação pelo projeto de Educação Continuada do CAp/UFRGS.

A escola participa dos eventos promovidos pela universidade como o Salão de Iniciação Científica - UFRGS Jovem e o Salão de Extensão, quando professores e alunos apresentam projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos na escola. Nessas atividades, estão envolvidos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental ao EJA, sendo que todos têm a oportunidade de participar dos diferentes momentos da elaboração de um projeto até a apresentação nas modalidades oferecidas nos referidos eventos. No contraturno, além das aulas regulares³³, são oferecidos projetos de extensão os quais envolvem capoeira, dança,

³¹ Dados referentes aos levantamentos de 2013.

³² A escola Técnica da UFRGS tornou-se Instituto Federal de Educação em 2009.

³³ As aulas regulares, no turno da tarde, são oferecidas alternadamente para os segmentos: segunda-feira e quinta-feira - Projeto Amora, terça-feira - Alfas, terça-feira e quinta-feira Pixel, segunda-feira e quarta-feira Ensino Médio.

ballet, futebol, vôlei, acrobacias entre outros. Nesses projetos, os alunos participam por adesão³⁴.

Como anteriormente mencionado, os alunos do Colégio de Aplicação são procedentes dos mais diferentes bairros da cidade de Porto Alegre e de cidades circunvizinhas, como Viamão, Alvorada, Cachoeirinha, entre outras, não pertencendo a uma comunidade específica. Nos dados levantados no ano de 2012, sobre o local de moradia dos alunos, se constatou que 71,7 % moravam em Porto Alegre, 24,7% em Viamão e 3,6% em outras localidades.

Quanto aos recursos físicos a escola dispõe de dois laboratórios de informática, um laboratório de física, um laboratório de biologia, um laboratório de fotografia, duas salas de atividades múltiplas, uma sala de teatro, uma cantina, um refeitório, duas quadras de esportes, uma quadra de esportes coberta, um campo de futebol, uma biblioteca, duas salas de recursos áudio visuais, uma sala ambiente de Línguas Estrangeiras e 19 salas de aula.

A escola não possui ainda um Projeto Político Pedagógico (PPP); há um documento publicado nos Cadernos do Aplicação³⁵, o qual cita alguns marcos teóricos referenciais que embasam a proposta da escola. No entanto, é difícil afirmar que o CAp/UFRGS, hoje, possua apenas uma proposta pedagógica, pois cada Projeto Institucional de Ensino possui a sua proposta, as quais ora se aproximam, ora se distanciam. Contudo, é possível perceber que, mesmo sendo constituído por mais de uma proposta, a escola mantém algumas referências em comum que podem ser identificadas na citação que segue:

“A escola está envolvida com a construção de alternativas curriculares que atendem a todos nas suas diferenças, como com a promoção da emancipação e da justiça social com base nas trocas de construções entre o sujeito e o coletivo e, por fim, defende que a prática pedagógica deve ser tratada como uma investigação, uma experimentação, um espaço de descoberta e de construção, onde se promovam a liberdade de pensamento e a busca de uma ação crítica e transformadora.” (Becker *et al* 2000 p. 239)

Além do documento citado, há o Regimento da escola o qual está sendo reformulado por uma comissão constituída por professores e técnicos, para posteriormente ser discutido entre a comunidade do CAp/UFRGS.

Na sequência, apresentarei, resumidamente, os cinco projetos institucionais de ensino da escola.

³⁴Trata-se de uma adesão que necessita de um apoio familiar tanto no que diz respeito ao cuidado, quando se envolve alunos menores, como de investimento (alimentação, transporte).

³⁵ Revista de publicação anual da escola.

O Projeto dos Anos Iniciais UNIALFAS atende os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com idade de 6 a 11 anos. Segundo o documento dos planos de ensino do projeto, os Anos Iniciais visam propiciar um ambiente pedagógico acolhedor, que favoreça a convivência e a aprendizagem, pela valorização da curiosidade, a orientação para o levantamento de problemas e hipóteses de solução, bem como para a realização de procedimentos que possibilitem a reconstrução de saberes e a construção de novos conhecimentos. Ele apresenta em sua proposta curricular o oferecimento de disciplinas como Educação Musical, Educação Física, Artes Visuais, Línguas Estrangeiras, Polivalência (Língua Materna, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza), Oficinas e Projetos de Iniciação Científica. São oferecidos, ainda, Laboratórios de Ensino para alunos que apresentam alguma dificuldade na aprendizagem. A avaliação é trimestral e expressa por pareceres descritivos. O período das avaliações é formado pelas seguintes etapas: conselho da turma, composto por alunos e o NOPE; conselho participativo composto pelos alunos, NOPE e professores; Conselho de Classe dos professores, no qual a Equipe de Trabalho se reúne munida do que foi levantado nos dois conselhos e nas avaliações individuais de cada aluno, para realizarem as avaliações trimestrais e redigirem a escrita dos pareceres.

Destacaria no Projeto Unialfas o Projeto das Oficinas, iniciado em 2004 e que apresenta uma proposta alternativa realizada para os Anos Iniciais. As oficinas são organizadas pelos professores, e os alunos se inscrevem por interesse, independente do ano ou idade. São formados grupos de no máximo 10 crianças e realizados em torno de 10 encontros semanais. A proposta das oficinas envolve a ludicidade, aprendizagem³⁶ e temas diferentes dos presentes no dia-a-dia da sala de aula. Segundo levantamento do Núcleo de Avaliação Universitária (NAU)³⁷, no ano de 2011, os pais e alunos mencionaram as Oficinas UNIALFAS como a atividade mais interessante da escola. Em relação aos resultados satisfatórios, poderia ainda salientar outros, conforme Mansur (2010, p 25) afirma:

[...] os resultados positivos alcançados com as fases anteriores do trabalho das Oficinas (anos 2004, 2005, 2006), em termos de melhora nos relacionamentos interpessoais entre os alunos, e entre alunos e professores, e o aumento do interesse pelas atividades [...].

³⁶ Embora ludicidade e aprendizagem não estejam separadas, é importante ressaltar em uma proposta para que todos tenham presentes no momento de pensar uma oficina e não se confunda com um momento de brincadeira livre.

³⁷ Este levantamento foi apresentado em reunião de professores dos Anos Iniciais.

O Projeto Amora, em vigor desde o ano de 1996, atende os alunos do 6º e o 7º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 11 e 13 anos e se caracteriza pela busca de uma:

reestruturação curricular e pelos novos papéis de professor e aluno, demandados pela construção compartilhada de conhecimentos a partir de projetos de aprendizagem e integração das tecnologias da informação e comunicação (Amora, 2013).

O Projeto Amora apresenta, em sua proposta curricular, o oferecimento das seguintes disciplinas: Educação Musical, Educação Física, Artes Visuais, Ciências, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Oficinas, Produção Textual, Projetos, Teatro, Articulação e Assessorias (Sociologia/Leitura e Escrita/Química/Física e Matemática). A reestruturação curricular a que se propõe este projeto se dá na organização dessas disciplinas em trabalhos interdisciplinares e nos projetos de investigação científica.

Nosso currículo é constituído no encontro entre o ensino e a pesquisa. As práticas dos professores e a dinâmica da sala de aula são nosso principal campo de investigação. Dessa forma, as atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas ao longo do ano são produtos da reflexão contínua sobre os indicadores e parâmetros curriculares oficiais, a produção didática e acadêmica recente nas diversas áreas do conhecimento e as necessidades dos grupos de estudantes atendidos. (Projeto Amora, 2014)

A avaliação é trimestral e expressa por pareceres descritivos. O período das avaliações é realizado pelas seguintes etapas: conselho participativo, composto por alunos, NOPE e professores e o Conselho de Classe dos professores. No projeto Amora, os alunos participam da escrita de seus pareceres, bem como suas famílias. Nesse espaço, os alunos e sua família escrevem sobre os trabalhos desenvolvidos e as aprendizagens que foram possíveis de serem observadas.

O Projeto Pixel atende os alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental com idades entre 13 e 15 anos e tem como objetivo buscar uma identidade no trabalho realizado nos Anos Finais do Ensino Fundamental do CAP/UFRGS, considerando a caminhada dos alunos nos projetos anteriores – UNIALFAS e Projeto Amora – e, ainda, possibilitar a integração dos novos alunos com as práticas e metodologias da escola. O projeto objetiva, ainda, colocar em prática atividades multidisciplinares que permitam ir além do conhecimento específico de cada disciplina, “não explorando apenas os pontos comuns entre elas, mas possibilitando

experiências reais de interação com o mundo” (Pixel, 2014). O projeto apresenta, em sua proposta curricular, a oferta das seguintes disciplinas: Artes Visuais, Ciências, Educação Física, Educação Musical, Geografia, História, Língua Alemã, Língua Espanhola, Língua Francesa, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Teatro e Multidisciplinar. A avaliação é trimestral e expressa por pareceres descritivos. O período das avaliações é composto pelas seguintes etapas: Conselho Participativo e o Conselho de Classe dos professores.

O Projeto Ensino Médio em Rede atende os alunos do 1º, 2º e 3º do Ensino Médio, com idades entre 15 e 18. Segundo informações na página do projeto esse se justifica,

[...] pelo reconhecimento das redes de cognição que definem o cotidiano dos planejamentos e das práticas aplicadas. Este estudo define um processo de contínuos amparos interdisciplinares, não necessariamente temáticos, mas baseados na essência de uma competência a ser desenvolvida. [...] Entendem-se por habilidade e competência, no contexto desta justificativa teórica, as relações internas do processo de aprendizagem. (Ensino Médio, 2014)

Ele apresenta em sua proposta curricular o oferecimento das seguintes disciplinas: Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Educação Musical, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Alemã, Língua Espanhola, Língua Francesa, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Química, Sociologia, Teatro, Disciplinas Eletivas e Iniciação Científica. A avaliação é trimestral e também expressa por pareceres descritivos. O período das avaliações é composto pelas seguintes etapas: Conselho Participativo e o Conselho de Classe dos professores.

O projeto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) atende um grupo em torno de 100 alunos, com idades entre 18 e 60 anos, os quais buscam o aprimoramento dos seus conhecimentos e a conclusão do Ensino Médio. Os alunos dessa etapa são, em sua maioria, trabalhadores e, em grande parte, servidores da Universidade. Alguns outros alunos trabalham em empresas privadas e outros são autônomos. O local de moradia desses alunos, em sua maioria, é no município de Porto Alegre, nas proximidades da escola e do Bairro Santa Isabel, na cidade de Viamão. Esse projeto se organiza por componentes curriculares, na busca por proporcionar aos alunos um ensino multidisciplinar com aulas práticas e expositivas, privilegiando o conhecimento prévio que o aluno adulto possui instigando-o a ser ativo em seu processo de construção do conhecimento (EJA, 2013). Em sua proposta curricular, a EJA apresenta a seguinte organização: Bloco Comunicação (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Literatura Brasileira), Bloco Expressão e Movimento (Artes Visuais,

Educação Musical, Teatro e Educação Física), Bloco de Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), Bloco das Ciências Exatas (Matemática, Biologia, Física e Química), Iniciação Científica e Oficinas.

Além desses Projetos de Ensino, o CAp/UFRGS apresenta uma produção significativa de projetos de extensão e de pesquisa, o que vem a corroborar com o que Marques (2010, p.14) afirma: as práticas realizadas nos “Colégios de Aplicação devem levar em consideração a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão”.

Ao concluir esse histórico sobre a fundação dos Colégios de Aplicação no Brasil, com ênfase nas mudanças e configurações atuais do Colégio de Aplicação da UFRGS, retomo a importância do tema em estudo o qual tem por objetivo analisar as trajetórias dos alunos ingressantes na 1ª série em 2001 no CAp/UFRGS visando entender suas permanências e os seus afastamentos.

2.4.1 O tema da permanência de alunos em Colégios de Aplicação no Brasil

Quanto às produções de trabalhos de pesquisa ou artigos, relacionados à temática da permanência de alunos nos Colégios de Aplicação, até o encerramento desse trabalho, nenhum trabalho foi localizado. Utilizei como ferramentas de busca: Sabi-UFRGS, Lume, Anped, Endipe, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), periódicos da Capes e o Google Acadêmico. As palavras para realizar a busca foram: colégios de aplicação, escolas laboratório, permanência, evasão e repetência. Quando foi encontrada alguma referência às palavras repetência e evasão, essas estavam ligadas à análise em contextos externos ao CAp.

Contudo, outros trabalhos relacionados ao CAp/UFRGS ou com temáticas que auxiliaram nessa pesquisa foram consultados, os quais apresento a seguir:

- Heterogeneidade: um estudo sobre gênero, etnia e tempo de escolaridade – Projeto de Pesquisa - Desenvolvido pelo SOE - CAp/UFRGS - 1996
- O que pode ser tão interessante na escola quanto à hora do recreio? Em busca de práticas alternativas na escola contemporânea- Autora Prof^a Danusa Mansur Lopez. Dissertação de mestrado/2010

- Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e processos Inclusivos: Trajetórias de alunos com necessidades educativas especiais - Autora Letícia Neutzling Benitez. Dissertação mestrado/2007
- Sótãos e porões: Sacudindo a poeira do Colégio de Aplicação – autora Liane Saenger. Dissertação de Mestrado/1994
- O Laboratório de Aprendizagem do UNIALFAS do Colégio de Aplicação e suas práticas: Enfrentando o Fantasma do Insucesso – Autora Carolina Henemann Ramos. Trabalho de Conclusão do Curso/2010
- Um Olhar sobre o currículo do UNIALFAS: problematizando a organização do tempo nas séries iniciais do Colégio de Aplicação da UFRGS – Autora Michele Doebber Barcelos. Trabalho de Conclusão de Curso/2006
- Reconhecer-se diferente é a condição de entrada: tornar-se igual é a estratégia de permanência: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS – Autora Michele Doebber Barcelos. Dissertação de Mestrado/2012
- Cultura escolar e perfil discente dos alunos do Colégio de Aplicação da UFSC (1966-1973) – Autor Ademir Soares Luciano Junior. Dissertação de Mestrado/ 2010

No próximo capítulo apresentarei os caminhos metodológicos dessa pesquisa.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: as singularidades que emergem do problema de pesquisa

“[...] tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos [...] (FOUCAULT, 2003 p. 229).

Para a ocasião da qualificação do projeto de pesquisa, planejei alguns caminhos que acreditei, naquele momento, os mais adequados para me auxiliarem na produção dos dados e nas posteriores análises desse estudo. No entanto, percebi, no decorrer da realização dessa tarefa, que o que fora planejado precisou passar por algumas mudanças, e que foi, ao trabalhar com o objeto a ser estudado, que emergiram de fato as práticas metodológicas mais pertinentes para a pesquisa. Tal fato não se trata de um problema de planejamento, considerando as palavras de Meyer e Paraíso (2012, pág. 15), que afirmam que, na abordagem teórica dos estudos culturais, a “metodologia deve ser construída ao longo do processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas”. Nas próximas seções, descrevo essas mudanças e o caminho realizado.

3.1 AS IDAS E VINDAS NA CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para iniciar é preciso referir que, no Campo dos Estudos Culturais, não existe uma metodologia específica ou única, podendo o pesquisador, em seu percurso, construir/reconstruir sua trajetória e, ainda, fazer uso de diferentes metodologias independentemente da origem do campo de estudo das mesmas: o estudo de caso, a etnografia, a pesquisa qualitativa entre outras. Em outras palavras, os “Estudos Culturais se aproveitam de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular [...] sua metodologia, ambígua desde o início, pode ser mais bem entendida como uma *bricolage*” (NELSON; TREICHLER & GROSSBERG, 2008, p.9). Nesse movimento, de acordo com Wortmann (2010), ao se permitir contaminar na busca de

outros campos e parcerias, as próprias possibilidades interpretativas, do que se entende por pedagógico, se amplia.

Contudo, me apoio em Grossberg (2008) para fazer uma ressalva: esse transitar não deve ser confundido com um *vale tudo*, pois a flexibilidade e a pluralidade não significam a mesma coisa que ausência de critérios sobre sua própria especificidade. No campo dos Estudos Culturais, ainda segundo o mesmo autor, as ferramentas analíticas e, eu acrescentaria, as práticas metodológicas, emergem dos contextos pesquisados por não pretenderem respostas universais. Elas se aplicam àquele recorte específico (contexto) para dar algumas respostas possíveis, dentro de determinadas contingências.

O tema de pesquisa desse trabalho de dissertação emergiu de minha prática docente e também da minha história pessoal. Entendo essa história pessoal não como algo que apenas descreve fatos sobre minha pessoa, mas que me constituiu enquanto mulher, mãe, professora e agora pesquisadora³⁸. Sou aluna egressa da escola pública, desde as séries iniciais até o ensino superior. Pertencente a uma família de classe popular que acreditava na escola como o meio de melhorar, senão mudar, as condições sociais. Sempre recebi incentivo de ir adiante e angariar outras possibilidades na vida. Os anos passaram, e, ao longo dessa trajetória, fui sendo constituída em e por diferentes discursos e hoje relativizei minha confiança de que a escola ou a educação podem mudar a sociedade ao ponto dela se tornar finalmente igualitária.

No entanto, não perdi minha esperança no trabalho dessa instituição. Não perdi a esperança que práticas pedagógicas menos discriminatórias, menos idealistas, as quais acabam afastando muitos das salas de aula, podem fazer diferença na formação de jovens e crianças. Diferença essa que pode produzir condições mais igualitárias de viver na sala de aula, nos grupos sociais e mais possibilidades de escolha, algo que, há até pouco tempo, era específico de poucos segmentos sociais desse país³⁹. Como sugere Costa (2002, p. 106), “Apenas devemos abdicar da ilusão de que construir conhecimentos em conjunto suspende a desigualdade e instaura a equidade. Isto é uma impossibilidade”. Acredito que minha temática de pesquisa também está implicada em questões políticas, pois segundo Fischer (2002, p.52-53), “[...] nossas escolhas são sempre éticas, são sempre de algum modo políticas [...]”, e, talvez por isso, a questão das permanências e dos afastamentos das crianças e jovens, na

³⁸ Em início do processo.

³⁹ Entendo que algumas mudanças que estão acontecendo nos últimos anos, principalmente, em relação à inclusão escolar se trata de formas de governmentação da população, com o objetivo de promover a inclusão de todos no jogo do mercado e gerenciar os riscos nesses diferentes segmentos sociais (LOPES et al., 2010), mesmo assim, acredito que seja necessário que as pessoas entendam esses mecanismos e estejam em condições, menos desiguais possíveis, no que tange às escolas e às possibilidades de uma vida com mais qualidade.

instituição onde atuo, é algo que me preocupa e me motivou a pesquisar o tema. Conforme Bujes (2002) e Corazza (2002), o problema de pesquisa nasce de uma preocupação, de uma insatisfação com as respostas já sabidas e sobre as quais começamos a duvidar.

Não pretendo aqui descobrir verdades ou desvelar algo que estava oculto, mas, antes, como afirma Paraíso (2012 p. 35), “[...] suspender verdades, mostrar como funcionam e investigar [...]”. Os afastamentos de alguns alunos bem como os motivos que desencadearam tais situações, segundo os dados analisadas no capítulo cinco, é entendido, por alguns professores, como algo natural do processo de escolarização. Tentar desnaturalizar esses fatos, ou, como nas palavras de Corazza (1999, p. 3), “[...] problematizar o que não era problema, nem problemático [...]” na tentativa de entender como se constituíram as possibilidades de permanência de alguns alunos e de transferência de outros é o que aqui me proponho, tendo em vista que as possíveis conclusões advindas dessa análise serão sempre contingentes e provisórias.

Se nessa perspectiva pesquisar não objetiva chegar a uma verdade ou resposta única, quais são as possibilidades? Por que pesquisar, então? Concordo com Costa (2002) quando ela argumenta que se trata de encher o mundo dessas histórias que ainda não foram contadas, porque não eram consideradas em teorizações mais tradicionais, ou porque eram contadas a partir da perspectiva dos ideais das pedagogias progressistas. No entanto, ambas estão fundamentadas em uma suposta razão universal e acabam vendo/narrando o outro como aquele a quem falta algo para se tornar igual ao modelo (sujeito moderno). Pesquisar nessa perspectiva poderia então possibilitar *encher* a instituição na qual a pesquisa foi realizada com as histórias destes alunos que “são histórias de sujeitos não nomeados” (*Idem*, p. 111), tornando aquilo que não era entendido como um problema, e que se constituiu em um problema (CORAZZA, 2002)⁴⁰.

Pautada nesses elementos que embasam os Estudos Culturais e, juntamente com as contribuições da banca de qualificação do projeto de mestrado, percebi que precisava retomar várias questões e, principalmente, delinear melhor um percurso para dar conta do tema que desejava estudar, ou seja, os afastamentos e as permanências de alunos no CAP/UFRGS. Assim, decidi realizar um estudo de caso, de uma turma específica, focando nas trajetórias dos alunos para tentar entender de que modo os afastamentos e as permanências dos mesmos eram narrados, entendidos por professores e pelos próprios alunos da turma em questão.

⁴⁰ Segundo Corazza (2002, p.114), “[...] os problemas não existem, porque não existe uma realidade referente onde ir buscá-los”.

Decidido isso, o próximo passo foi tentar fazer contato com esses alunos, e, foi nesse momento, por conta da especificidade do objeto de estudo, que algumas mudanças na metodologia ocorreram. A maioria dos alunos da turma pesquisada havia saído da escola há algum tempo, e a primeira dificuldade foi tentar localizá-los pelos contatos encontrados na escola. Alguns telefones não eram os mesmos, alguns haviam mudado de endereço, mas através do *Facebook* foi possível localizar todos os alunos, mesmo aqueles que, no primeiro momento, foram contatos por telefone ou e-mail. Isso não garantiu a participação de todos os alunos, principalmente, dos que se transferiram do CAp/UFRGS, mas possibilitou, ao menos, uma troca de informações sobre se haviam concluído o Ensino Médio em outra instituição, qual sua ocupação profissional no momento e se estavam realizando algum curso superior ou técnico.

Após o primeiro contato com os alunos, outras mudanças nas práticas metodológicas ocorreram. Alguns alunos mostraram interesse em participar da pesquisa, mas alegaram não ter tempo para participar presencialmente das entrevistas. Entendia que a participação desses alunos era importante para a construção das análises necessárias e decidi enviar um questionário online para que eles pudessem contribuir com o estudo. Foi possível, também pelo *Facebook*, realizar alguns bate-papos para tirar dúvidas, retomar algumas questões ou ainda complementar dados. Foram alguns encontros virtuais *online* e *offline* visto que, às vezes, deixei mensagens no email e Facebook⁴¹ de alguns alunos, e, os alunos, assim também procediam deixando mensagem em minha conta. Félix (2012) realizou, em sua tese de doutorado, uma prática metodológica baseada em entrevistas online. Destaco, dentre as contribuições do trabalho da autora, algumas que auxiliaram em minha pesquisa, como, por exemplo, a estratégia para a obtenção dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A referida pesquisadora considerou “como assinatura dos/as jovens, um email indicando concordância com a utilização do material para fins acadêmicos”⁴² (ibidem, p.145). Outra conclusão da autora diz respeito à expressão ida a campo ter se adaptado a essa metodologia, pois se estava constantemente em campo dadas as ferramentas tecnológicas (*online-offline*) e, por último, a possibilidade de poder continuar em contato com os sujeitos pesquisados mesmo após o término da pesquisa, pois os contatos permitem continuar trocando

⁴¹ Ressalto que os questionários foram enviados via e-mail. Pelo Facebook, ocorreram trocas de informações e *bate-papos* para esclarecer algo que não ficou claro. Todos os alunos que participaram da pesquisa possuíam mais de 18 anos.

⁴² Segundo a mesma autora, a questão dos termos de consentimento atualmente tem sido criticados/problematizados por vários autores entre eles, Fonseca (2010) e Dal’igna (2011), para eles isoladamente esse termo não dá conta das várias questões e tensões éticas que uma pesquisa pode ter.

informações. Ressalto que meu trabalho de pesquisa realizou uma pequena incursão tendo a internet como possibilidade metodológica, mesmo assim entendi que seria relevante mencioná-la.

As mudanças também ocorreram quanto à participação dos professores no trabalho de pesquisa. Como o CAP/UFRGS se trata de uma escola que oferece diversas atividades aos alunos e possui uma previsão semanal de reuniões, administrativas e pedagógicas, nas quais todos os professores e equipe diretiva estão envolvidos, foi difícil realizar o grupo focal como anteriormente planejado. A realização de entrevistas individuais, então, foi a solução encontrada e muito contribuiu na produção dos dados dessa pesquisa. Vale registrar que a maioria dos professores que atuaram com os alunos da Turma Alfa - 1/2001 não trabalhavam mais na escola, por terem se aposentado ou pelo término do contrato como professor substituto⁴³. Por isso, as perguntas feitas ao atual grupo de professores se direcionavam não a casos específicos de alunos, mas à estrutura e funcionamento da escola. Quando algum professor entrevistado havia trabalhado com a turma, então outras questões eram acrescentadas para complementar o roteiro de entrevistas semiestruturadas planejado.

As entrevistas, os questionários e as conversas pelo Facebook, assim como os registros oficiais da escola e os registros do diário da turma possibilitaram recuperar algumas situações vividas durante a permanência da Turma Alfa - 1/2001 na instituição. Esses registros serviram como “os objetos trazidos” de lá pelo etnógrafo viajante, segundo as palavras de Santos (2005, p.12), para (re)constituir o vivido neste momento da escrita da dissertação o aqui. Embora possa ser considerada uma etnógrafa nativa, por ser uma professora da instituição, fiz este movimento de escrever aqui o que fora observado lá. Não foi fácil esse movimento de me deslocar de um ambiente tão familiar para me posicionar, ainda que momentaneamente, na posição daquele que problematiza. Dito isso, acredito ser possível considerar esse trabalho como de cunho etnográfico, pois, de acordo com Fonseca (1999, p.2), “a interação entre pesquisador e os seus objetos de estudo” é o ponto de partida do método etnográfico. De acordo com Klein e Damico (2012), o método etnográfico se vincula a vários momentos da investigação, mas, “[...] principalmente da inserção e da realização das análises cujo foco está nas relações e interações cotidianas que ocorrem neste espaço [...]” (*idem*, 2012 p. 65). Pode-se ainda pautar esse estudo, como já referido anteriormente, como um estudo de caso que, segundo Coutinho & Chaves (2003, p 223), trata-se “de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade”, sendo que essa entidade pode

⁴³ Professores contratados por um período de dois anos.

ser “um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação”. No caso dessa dissertação se trata de uma turma de 1ª série do Colégio de Aplicação da UFRGS, do ano de 2001, com ênfase na permanência ou nos afastamentos dos alunos da instituição, buscando um melhor entendimento dos motivos de tais situações.

3.2 NARRATIVAS QUE CONTAM E CONSTROEM O VIVIDO LÁ - os documentos, as entrevistas e os questionários

[...] a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças de carne e sangue” (*in vires, in sanguinem*). Ela transforma-se, no próprio escritor, num princípio de acção racional.” (FOUCAULT, 1992, p. 143).

A epígrafe de Foucault, que inicia esta seção, é um tanto contundente ao nos dar a ideia de que o ato de escrever histórias, seja de coisas vistas ou ouvidas, está longe de ser um ato somente de escrita ou um arranjo de palavras. A escrita não se trata de um elemento isolado, assim como o próprio sujeito escritor, que ouviu e viu as *coisas*, ambos estão envolvidos em práticas discursivas e, portanto, não só narram os fatos, mas os constroem e acabam se constituindo nesse processo.

Nessa perspectiva, assumo narrativa como uma produção cultural que, não somente narra fatos ou pessoas, mas as produz. A partir das entrevistas, dos questionários e nos bate-papos *online*, com alguns alunos, foi possível ouvir algumas histórias sobre suas trajetórias no CAp/UFRGS, bem como se permaneceram no colégio até a conclusão do Ensino Médio ou não. Entendo que essas histórias narradas não constituíram a verdadeira história sobre os fatos ocorridos, pois o sujeito não está sozinho nessa empreitada, sua voz está atravessada por diferentes vozes, assim como a própria fala do pesquisador, como afirma Silveira (2002, p. 130),

[...] as lógicas embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados não têm nada de transcendente, de revelação, íntima, de estabelecimento da “verdade”: elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da

situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos. (SILVEIRA, 2002, p. 130).

Assim, partindo do pressuposto que o sujeito, na abordagem dos Estudos Culturais, não se trata do sujeito centrado da modernidade e que ele é produzido nas práticas discursivas em que está inserido, sua fala não pode ser entendida como algo genuíno, pois ela também é composta pelos diferentes discursos que circulam, como resumiu Silveira (2002, p. 71) “[...] de certa forma, como locutores, somos todos...polifônicos”. Essa polifonia diz respeito aos diferentes discursos presentes nas falas e, no caso deste estudo, nas vozes dos alunos e professores entrevistados. Possibilitar que essa polifonia de vozes possa ter um espaço dentro do texto narrativo etnográfico é o que sugere Klein e Damico (2012, p. 66), ao citar Geertz, pois é nessa polifonia que se apresentam as relações de poder desiguais e “os interlocutores de carne e osso aos quais o texto se destina”.

Contudo, a impossibilidade de se ter uma história verídica das trajetórias desses alunos não torna as respostas das entrevistas e dos questionários menos importantes, antes disso, possibilita ir por outro caminho, ou seja, como os alunos deram sentido para os fatos que vivenciaram, como os significaram. De acordo com Andrade (2012) que, em seu trabalho de doutorado, utilizou as entrevistas narrativas. Os alunos, ao narrarem suas histórias, estavam reconstruindo as significações que atribuíram ao seu processo de escolarização, estavam o reinventando, o que vai ao encontro das palavras de Larrosa (1994, p.69) quando afirma “É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que damos a nós próprios uma identidade no tempo”.

Nas entrevistas com os membros da equipe diretiva e com os professores, as perguntas focavam a estrutura e o funcionamento da instituição e algumas regras da mesma. O objetivo dessas entrevistas era saber como os professores narravam a instituição e as transferências de alunos relacionadas à reprovação ou falta de adaptação ao ambiente escolar, pois, como afirmam Costa, Hessel e Sommer:

“[...] as palavras têm história, vibram, vivem, produzem sentido, ao mesmo tempo em que vão incorporando mudanças, flexionadas nas arenas políticas em que o significado é negociado e renegociado, permanentemente, em lutas que se travam no campo do simbólico e do discurso.” (COSTA; HESSEL; SOMMER, 2003, p. 37).

O resultado das entrevistas com os professores permitiu perceber, em um primeiro momento, as diferentes posições dos mesmos quanto aos temas abordados nas perguntas. Em

um segundo momento, foi possível perceber os tensionamentos entre os diferentes projetos de ensino da escola, entre setores como Direção, NOPE, COMEN, NAE e professores e, por último, os tensionamentos sobre temas como a função de uma escola pública federal pertencente a uma Universidade, a reprovação, a avaliação e a inclusão. Não pretendo neste trabalho aprofundar todos esses temas, mas me mantereí naqueles que me ajudaram neste estudo. Mencionei esses aspectos encontrados para exemplificar possíveis “arenas” nas quais os significados são disputados e é aqui que pretendo procurar entender como as transferências e permanências dos alunos são narradas pelos professores da instituição, sem a intenção de chegar a uma verdade, mas a possíveis compreensões, as quais serão sempre provisórias, uma vez que os significados são permanentemente negociados. A expressão *luta* nesse contexto não significa algo ruim que deveria ser evitado, mas evidencia que os grupos acima descritos estão envolvidos em relações de poder, e que esse poder é um elemento produtivo de estratégias que o potencializam e de saberes que o justificam e o encobrem (VEIGA-NETO, 2004).

Para colocar em prática meu planejamento metodológico, realizei 22 entrevistas envolvendo professores, membros da equipe diretiva e alguns alunos da turma Alfa - I /2001-2001. Dessas 22 entrevistas, cinco foram realizadas com integrantes da equipe diretiva do CAp/UFRGS, sete foram realizadas com professores e 11 com alunos. Foram respondidos, ainda, seis questionários por alunos egressos da mesma turma e que não dispunham de condições para realizar a entrevista pessoalmente.

Entre os alunos que participaram da pesquisa, por entrevista ou questionário, cinco haviam sido transferidos da escola antes de concluir o Ensino Médio, 11 alunos haviam concluído o Ensino Médio no CAp/UFRGS e uma entrevista foi realizada com a aluna que se encontra matriculada na escola, no 3º ano do Ensino Médio. Como mencionado anteriormente, todos os alunos da turma Alfa - I/2001 foram contatados e convidados a participar da pesquisa. Alguns participaram através de entrevistas; outros, através de questionários e outros só me enviaram informações, via email e Facebook, sobre a conclusão, ou não, do Ensino Médio e sobre suas ocupações profissionais e educacionais no momento. Em dois casos, o contato foi feito com a família dos alunos, pois um se encontrava fora do país, e, no outro caso, os horários não coincidiam com momentos adequados para se fazer um contato telefônico. Como não houve retorno dos emails e mensagens via Facebook, só conversei com a mãe dos referidos alunos.

Os documentos analisados para esta pesquisa são compreendidos como textos culturais (KLEIN; DAMICO, 2012; COSTA; HESSEL; SOMMER, 2003) e fazem parte de uma das estratégias escolhidas para poder fundamentar esse estudo de inspiração etnográfica, o qual pode se valer dos mesmos uma vez que estão envolvidos na organização da escola e da vida dos alunos. Outro aspecto a se considerar é que esses documentos oficiais não somente prescrevem as condutas e as normas consideradas adequadas para os sujeitos que convivem na instituição, mas produzem significados que constituem determinadas identidades de sujeito aluno, de professores e sobre a própria escola. Além disso, foram baseados nesses documentos que, em última instância, se justificaram as transferências de alunos que não se adaptavam às regras, ou não alcançavam os objetivos propostos pela escola. Nas palavras de Veiga-Neto (2007, p. 956) esses documentos agem como um dispositivo normatizador, estabelecendo e sistematizando as normas, pois, “a norma é primária e fundamentalmente prescritiva”.

Outro foco, ao analisar os documentos e registros escolares, era aprofundar o conhecimento da história do CAp/UFRGS, sua organização e funcionamento. Os documentos selecionados para análise foram: o regimento da escola, os marcos referenciais que embasam a proposta de trabalhos do CAp/UFRGS, além de outros documentos existentes na secretaria da escola como o arquivo passivo e ativo de alunos e o livro de transferências. Esses últimos documentos permitiram mapear, mesmo que parcialmente, um pouco da trajetória dos alunos da turma Alfa - I /2001/2001 que permaneceram no CAp até a conclusão do Ensino Médio e dos que, no decorrer desse mesmo período, foram transferidos.

O contato com os alunos egressos e com a aluna que ainda permanece no CAp/UFRGS desencadeou em mim vários sentimentos e, assim como Andrade (2012, p. 174), ao remexer nesses dados, “recobrei emoções vividas (agradáveis ou não), fiz reviver sentimentos e, algumas vezes, remexi o ainda não dito - o meu e o deles/as [...]”. Tentar poder dizer este não dito me levou a ouvir essas narrativas para construir e fazer circular outras histórias sobre os alunos que se afastaram da instituição e dos que permaneceram até a conclusão do Ensino Médio. Também permitiram ressignificar minhas próprias histórias dos fatos vividos, das coisas que não me deixam esquecer o que vivi lá.

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA: equipe diretiva, professores e os alunos da turma Alfa - 1/2001

Os sujeitos convidados para participar dessa pesquisa foram membros da equipe diretiva do Colégio de Aplicação e professores que, no momento, atuam nos projetos de ensino da escola: Anos Iniciais - Projeto Unialfas; Projeto Amora - 6º e 7º ano do Ensino Fundamental; Projeto Pixel – 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio em Rede. Participaram, ainda, os alunos egressos e a aluna que no momento cursa o 3º Ano do Ensino Médio.

Os membros da equipe diretiva que participaram das entrevistas foram: membros da direção; do Núcleo de Apoio ao Ensino – NAE; da Comissão de Ensino – COMEN e dois membros do Núcleo de Orientação e Psicologia Escolar – NOPE. Com exceção do técnico de nível superior que atua no NOPE, os demais membros da equipe diretiva são docentes do Colégio e atuam em diferentes segmentos da escola, ou seja, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Os professores que participaram das entrevistas atuam, neste momento, em diferentes segmentos e áreas de conhecimento na escola, sendo um professor da área da Música, um professor da área de Artes Visuais, um professor da área de Ciências Naturais, dois professores da área de Ciências Humanas e dois professores da área das Ciências Exatas.

Os membros da equipe diretiva e os professores serão nomeados a partir desta seção como **E** (entrevistado) seguido de um número de 1 a 12.

Dos 11 alunos que participaram das entrevistas, cinco tinham concluído o Ensino Médio no CAP/UFRGS, cinco se transferiram ao longo de sua trajetória na escola e uma das entrevistadas se trata da aluna que segue na escola no Ensino Médio. Responderam ao questionário seis alunos, sendo quatro concluintes do Ensino Médio no CAP/UFRGS e dois transferidos ao longo de sua trajetória na escola. Dos demais alunos que foram contatados por telefone, email ou redes sociais, seis concluíram o Ensino Médio no CAP/UFRGS e cinco foram transferidos ao longo desse período da escola.

Os alunos serão nomeados a partir desta seção pela letra **A** (aluno) seguida por números de 1 a 28.

3.3.1 A Turma Alfa - I/2001 - As trajetórias

A turma Alfa - I /2001 refere-se a uma turma de 1ª série do Ensino Fundamental. Era composta por 28 alunos, sendo 12 meninos e 16 meninas. A faixa etária variava entre seis e sete anos no momento de ingresso. Desse grupo de 28 alunos, que ingressaram em 2001, concluíram o Ensino Fundamental no CAP/UFRGS 22 alunos sendo que seis foram transferidos. Dos 22 alunos que concluíram o Ensino Fundamental, cinco, em algum momento, foram reprovados. Concluíram o Ensino Médio no CAP/UFRGS, até o presente momento, 15 alunos, e uma cursa o 3º ano do Ensino Médio. Foram transferidos durante o período do Ensino Médio seis alunos, totalizando, assim, 12 alunos transferidos. Desses 12 alunos transferidos, apenas três não foram reprovados em algum momento da trajetória escolar no CAP/UFRGS. É preciso referir que a aluna que está no momento cursando o 3º do Ensino Médio foi diagnosticada com TDAH e assegurou sua permanência na escola. Segundo documentos na pasta da aluna, a escola entrou com recurso junto à Universidade, no ano de 2009, e conseguiu que a vaga fosse assegurada, mesmo após algumas reprovações.

Dentre os motivos das transferências, há três grupos de informações a serem consideradas: o livro de transferências da escola, os registros escolares como documentos do arquivo passivo e, por último, as entrevistas e os questionários dos sujeitos que participaram da pesquisa.

Dos 28 alunos ingressantes na turma Alfa - I/2001, 12 alunos foram transferidos da escola. Entre os motivos das saídas, segundo os registros no livro das transferências: um aluno alegou distância, dois alunos foram reprovados duas vezes na mesma série, dois alunos constam como transferidos, um aluno não declarou, um concluiu por supletivo, um concluiu pelo ENEM, um aluno foi transferido por solicitação da escola, um aluno alegou a questão dos horários da tarde, um aluno a família não concordou com a reprovação e alegou descontentamento com a proposta.

Embora esses sejam os motivos constantes no livro de transferências, quando comparamos outros registros escolares, é possível perceber que os alunos envolvidos em situações com reprovações e perda de vaga totalizam cinco casos, e os alunos envolvidos com questões de disciplina, três casos.

Desse grupo de 12 alunos transferidos, quatro não concluíram sua escolarização no Ensino Médio e um não concluiu no Ensino Fundamental. Cinco alunos concluíram o Ensino Médio em outra escola, sendo que três em escolas particulares e dois em escolas públicas. Um aluno concluiu o Ensino Médio pelo ENEM e um por supletivo. Ainda sobre esse grupo, no que se refere à ocupação profissional ou educacional, no momento, temos: um aluno cursando

a EJA no CAp/UFRGS, um aluno estava retornando ao Ensino Médio em uma escola pública em Viamão, em ambos os casos os alunos egressos não estavam trabalhando; um aluno realizava um curso técnico em informática e trabalhava na área; três alunos estavam no Ensino Superior, dois na UFRGS e um em uma faculdade privada. Desses alunos, ainda, um estava fora do país em intercâmbio, um só estudava, e o outro estudava e trabalhava no comércio. Os outros seis alunos só trabalham atualmente, sendo que: um como recreacionista em escola infantil, um como porteiro, um em um supermercado, um no comércio da família e dois trabalham em lojas de comércio.

Do grupo de 15 alunos que concluíram Ensino Médio no CAp/UFRGS, dois cursavam o pré-vestibular em 2014. Os demais estavam cursando o Ensino Superior, sendo que nove na UFRGS, dois na Pontifícia Universidade Católica do RS - PUC, um na Fundação Escola Superior do Ministério Público - RS e um na UniRitter. Quanto à ocupação profissional, os alunos que estão na PUC, no FMP e na UniRitter estavam trabalhando na área como bolsistas e um aluno que está na UFRGS, no momento, estava para iniciar atividades também como bolsista. Os demais só estudavam.

As perguntas do roteiro das entrevistas e dos questionários encontram-se nos apêndices A e B deste trabalho.

No próximo capítulo, apresentarei os conceitos que me auxiliaram nas análises deste estudo.

4 A ESCOLA PARA TODOS E AS IDENTIDADES CULTURAIS: A IN/EXCLUSÃO DAS DIFERENÇAS

Neste capítulo, apresentarei as ferramentas analíticas que me auxiliaram na análise do tema sobre as trajetórias dos alunos da turma Alfa - 1/2001. Entendo que a preocupação com a permanência de alunos na escola se trata de algo que é próprio do nosso tempo, ou, em outras palavras, em tempos em que o acesso e a permanência na escola fazem parte dos direitos individuais previstos na Constituição Brasileira. No entanto, tal lei não se traduz automaticamente em condições de permanência, nas salas de aula, devido a alguns problemas de nosso tempo, segundo Lopes (2007), como o descompasso entre os objetivos da escola e os alunos reais presentes nas salas de aula, ou seja, entre as tentativas de inclusão dessas diferentes identidades nos espaços institucionais. Neste capítulo, a partir de dois conceitos do Campo dos Estudos Culturais, de inspiração pós-estruturalista, a construção do sujeito aluno moderno em tempos considerados pós-moderno e a in/exclusão como uma estratégia de normalização das diferenças, procurarei analisar alguns descompassos.

4.1 SUJEITO ALUNO PÓS-MODERNO - Algumas considerações a partir da categoria social aluno e os conceitos de cultura e identidade

Pensar em uma sociedade na qual as crianças não são enviadas à escola pode ser um pensamento um tanto deslocado no momento em que vivemos. No entanto, em outros tempos, essa necessidade de ir à escola, ou mesmo tal instituição, como a conhecemos hoje, sequer existiam. Conforme Xavier (2003), se voltarmos um pouco na história, veremos que educação e escolarização não se tratam de sinônimos. A história da educação, segundo a autora, confunde-se com a própria história da humanidade e esteve sempre relacionada ao processo de existência, à própria vida. Já a história da escola ocorre a partir de várias mudanças, sociais, políticas, econômicas e, por que não dizer, das novas compreensões sobre sociedade e sujeito moderno. Isso não significa que não existiam instituições que tratavam da educação de pessoas na Idade Média, mas, segundo Veiga-Neto (2002), essas instituições diferiam significativamente das escolas instituídas a partir do século XVII. Não pretendo fazer aqui

uma retomada histórica da instituição escolar, mas trazer alguns pontos, articulando-os com os conceitos de identidade cultural e categoria social aluno e como essas compreensões me auxiliaram na análise do tema desta pesquisa.

Embora o trabalho de Ariès (1981) tenha recebido algumas críticas, acredito que o mesmo trouxe contribuições importantes e me auxiliaram a compreender como foi se dando a mudança em relação aos sentimentos de infância. Segundo Ariès (*idem*, p. 157), o sentimento em relação à infância, como hoje conhecemos, não existia na sociedade medieval. Isso, segundo o autor, não deve ser confundido com negligência ou desprezo pela infância, mas o que não existia era a “consciência da particularidade infantil”. As crianças, assim que conseguiam viver sem o acompanhamento de suas mães, ingressavam no mundo adulto e não se distinguiam dele, nem pelas roupas ou pelas atividades que desempenhavam. Ao longo dos séculos XVI e XVII, outros comportamentos, que o autor chama de sentimentos, surgem como o sentimento da paparicação, que começa a ocorrer nas famílias, e da preocupação com a tutela dessa infância pelos eclesiásticos e homens da lei.

Outro trabalho que ajuda a entender como foi se dando a construção do sujeito aluno da escola moderna é *Infância e Poder: a conformação da pedagogia moderna*, de Mariano Narodowski (1993). Nesse trabalho, o autor analisa como foi se dando a constituição do corpo infantil pela pedagogia, a delimitação das características sobre a infância e os elementos históricos que possibilitaram a escolarização desse corpo infantil: o aluno. De acordo com Narodowski, a pedagogia construiu vários elementos que instituíram o corpo infantil e, durante séculos, procurou estabelecer padrões de normalidade para a infância e para as ações das crianças na escola. Foi no século XVIII, entretanto, que a pedagogia fixou a infância de acordo com seus próprios princípios, fato que o autor chama de *pedagogização* da infância, pois, ao se pensar na infância, era inevitável recorrer a categorias e conceitos pedagógicos. Algumas das categorias nos são hoje muito familiares: bom aluno, aplicado, não adaptado, sendo algumas delas motivo das reprovações ou saídas dos alunos em nossas escolas.

Bujes (2005, p.191) enfatiza que os movimentos de infantilização e pedagogização se tornaram uma “grande força homogeneizadora” e produziram uma forma de se pensar ou significar a infância que persiste até os nossos dias. Para a autora, as crianças passaram a ser vistas como tendo características essenciais reforçando a ideia de que todas as crianças possuem uma natureza própria o que as tornaria iguais e, embora variassem em idades ou em níveis de desempenho, todas atingiriam o pleno desenvolvimento humano.

Tanto Narodowski (1993) como Bujes (2005) mencionam que esses processos, ao fixarem essa infância com uma natureza própria, constroem formulações que vão delimitando formas de se pensar e, conseqüentemente, de agir em relação a essa mesma infância. As crianças, segundo tais autores, devido à sua natureza infantil, são consideradas inocentes, frágeis, maleáveis, imaturas, boas e o futuro da sociedade. E daí decorre a necessidade de educá-las, de ensiná-las, de construir o sujeito aluno.

Os processos envolvendo o nascimento da infância e da escola moderna são paralelos, de acordo com Narodowski (1993). A própria organização da família moderna ocorre nesse período, o que permitirá que a aliança entre família e escola se concretize ao final do século XVII e início do século XVIII. Bujes (2005) fala que o enclausuramento das crianças e a pedagogização andaram de mãos dadas e colocaram em prática outras experiências educativas começando pela separação das crianças dos adultos e o estabelecimento dos conhecimentos pedagógicos que irão nortear o processo educativo. Assim, a partir do século XVI, iniciando com os “novos” sentimentos em relação à infância, passando pela pedagogização da mesma, teremos, paulatinamente, a substituição do “adulto-pequeno por um outro sujeito”, o sujeito da prática institucional: o escolar (NARODOWSKI, 1993, p. 52).

Um dado interessante é que essa mudança em relação à infância e à necessidade das instituições escolares não ocorreu de forma homogênea em toda a sociedade. De acordo com Varela e Uria (1992), o sentimento de infância e conseqüentemente o de organização da família não existiu entre as classes populares até por volta do século XIX, sendo que será a escola obrigatória que instituirá tais mudanças naquele segmento.

A escola foi uma instituição fundamental ao projeto da sociedade moderna. Veiga-Neto (2003a) coloca que o papel da escola era o de civilizar⁴⁴ os homens e afastá-los de seu estado natural, bárbaro, e transformá-los em cidadãos dessa nova sociedade, sociedade que desejava uma ordem e uma vida civilizada. Frente a essa necessidade de mudança, Varela e Alvarez Uria (1992) falam sobre como esse processo de escolarização das crianças e jovens, que se alastra no século XVII, vai destruindo e desvalorizando outras formas de vida e socialização mais autônomas presentes na época, como já mencionado anteriormente. A

⁴⁴ Norbert Elias (1994), em seu trabalho *O processo civilizador*, volumes I e II, apresenta um estudo interessante sobre este tema, embora não esteja relacionado à escola, mas que trata das mudanças dos hábitos diários, nas classes dirigentes, e suas relações com outras mudanças mais amplas que ocorrem na sociedade.

escola, ou mais precisamente os colégios das ordens religiosas, ao imporem essa nova forma de socialização, isolando os sujeitos e lhes impondo métodos e técnicas avalizadas pelos professores, acabam por romper com a relação entre aprendizagem e formação, algo que traz consequências até os dias de hoje sobre a divisão e a diferença que se estabelece entre trabalho manual e trabalho intelectual.

A instituição escolar pode ser entendida aqui, de acordo com Veiga-Neto (2003a), como uma maquinaria, pois, através de suas regras e técnicas, foi capaz de moldar determinadas subjetividades e formas específicas de se viver na sociedade. A escola, nas palavras do mesmo autor, tinha como elo com a sociedade moderna a disciplinarização dos corpos e dos saberes. Nas palavras de Foucault (2013, p.133) “O corpo humano entre numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe”. A escola, pelo discurso pedagógico, constituiu essa infância como uma etapa que naturalmente precisa ser educada e que, pela sua essência, tem capacidade para aprender; em outras palavras, a criança heterônoma e dependente, através da ação do adulto (educação), poderá transformar-se em um adulto autônomo (NARODOWSKI, 2000).

A escolarização teria, entre outros objetivos, a função de transformar essa criança heterônoma em um adulto autônomo, independente e livre. Características essas pautadas nos ideais do Iluminismo, porém é importante lembrar que esse sujeito autônomo e centrado não se tratava de uma descoberta desse movimento em meio às mudanças ou progressos da época, mas se tratava, como afirma Veiga Neto (2004), de uma invenção do próprio Iluminismo⁴⁵.

Na pesquisa realizada sobre a história do CAp/UFRGS e nas entrevistas realizadas com professores, durante a produção dos dados empíricos desse trabalho, foi possível observar que esses ideais da modernidade ainda estão presentes nos objetivos de formação dos alunos da escola. Contudo, como afirma Silva (1999, p.113), o pós-modernismo, que se iniciou em meados do século XX, coloca em dúvida a autonomia do sujeito moderno, seu centramento, sua soberania e, acrescentaria, até mesmo sua liberdade. O sujeito fragmenta-se e é retirado do centro da ação social, “ele não pensa, fala e produz”. Dadas as novas configurações sociais, econômicas e políticas, alguns teóricos, de acordo com Stuart Hall (2006), atribuem ao momento atual uma *crise* dessa identidade do sujeito moderno em tempos considerados pós-modernos.

⁴⁵ Entre outras formulações, a ciência no Iluminismo tinha o papel de chegar ao conhecimento verdadeiro do mundo, sendo esse conhecimento objetivo, imparcial e racional (HALL, 1997)

Tais leituras me instigaram a pensar sobre um possível desencaixe entre os objetivos de formação dos alunos e as crianças e jovens que hoje ingressam na escola pesquisada. Em outras palavras, haveria um desencaixe entre o que se espera de um aluno para essa escola e as crianças e jovens ingressantes pelo sorteio público?

Pautar nossas ideias em um modelo de aluno não se trata de algo distante. Desde muito cedo, sejam pelas experiências vividas como aluno, seja durante nossa formação como professores, fomos construindo ideias ou formas de pensar sobre o sujeito aluno as quais naturalizamos e sobre as quais pautamos nossas práticas. Segundo Tanise Ramos (2009, p.56), os currículos escolares historicamente vêm trabalhando “a partir da concepção de um aluno universal, uno e centrado, que é o sujeito proposto pela modernidade”. A autora ainda argumenta que essa naturalização de uma concepção de sujeito aluno, no qual a escola tem pautado suas práticas tem provocado uma invisibilidade de outras formas de ser aluno, ou de outras infâncias presentes em nossas salas de aula.

Aqui me apoio em Foucault (1985) para tratar essas verdades naturalizadas como produções discursivas as quais produzem verdades e modos de ser sujeito (aluno, criança, professor). Para Foucault (*idem*), a linguagem possui um caráter constituidor, sendo assim, ela não apenas representa um suposto “real”, mas ela remete essa representação a um significado, produzindo, assim, realidades e verdades acerca dos fatos, em um processo de significação implicado em relações de poder. Dessa forma, como temos visto até aqui, ao longo da história, a maneira de olhar e compreender a infância e o aluno tem sido constantemente construída a partir da forma como o *discurso* pedagógico moderno o tem representado.

Sacristán (2005, p.12), que também teoriza sobre o tema da categoria aluno, afirma que essa categoria foi inventada ao longo da experiência histórica, pelos *adultos*, na figura de pais, professores, especialistas, teóricos e legisladores, que têm o poder de organizar as vidas desses *não adultos*, o que acaba por produzir formas de vermos esses alunos a partir de parâmetros que consideramos normais ou que ficam “fora do tolerável”. O autor ainda menciona que, em nossa experiência cotidiana, ser aluno se tornou algo natural, afirma que não questionamos o que significa essa condição social que, na realidade, se trata de algo transitório e contingente.

Algo que aparece em vários momentos da história são algumas especificações que acompanham esse sujeito aluno quanto ao que se considera normal (BUJES, 2005) e também o que se considera fora do normal (NARODOWSKI,1993). Bujes (*idem*) coloca que as

narrativas humanistas e dos reformadores sociais, no início da idade moderna, descreveram a infância como frágeis, imaturas, inocentes, heterônomas. Essa foi uma forma de fixar essa identidade infantil, o que parece ter funcionado visto que, até hoje, vemos menções dessas características naturalmente infantis, não só nos textos escolares, mas na mídia e em outras esferas sociais.

Naradowski (1998) faz uma análise interessante sobre tal infância. Segundo o autor, a infância descrita pela modernidade como obediente/dependente do adulto não corresponde mais a essas expectativas, dadas as mudanças dos tempos atuais. O autor argumenta que as crianças, nascidas em circunstâncias sociais diferentes, tendem a se posicionar de outra forma frente às situações de seu cotidiano. Para exemplificar sua análise, faz uma analogia com a expressão polos, situando as diferentes infâncias entre dois polos, que chama de infância desrealizada e infância hiper-realizada. A infância desrealizada é assim nomeada por ser uma infância que se desrealizou, frente às expectativas da modernidade. Tal infância corresponde ao que hoje conhecemos como criança em situação de risco, vulnerabilidade social, e que precisa de alguma forma elaborar estratégias para sobreviver a essas circunstâncias. O outro polo seria a infância hiper-realizada, exemplificada por aquelas crianças que, por suas condições econômicas, têm acesso a uma série de Tics (Tecnologias da Informação), como computadores, internet, telefones celulares de última geração, TV por assinatura e, por isso, também não correspondem às definições anteriormente pensadas na modernidade. Entre esses dois polos, infância hiper-realizada e desrealizada, o autor menciona que as outras infâncias circulam, e é nesse espaço que se dá o que chamaria *as nuances* do conceito, fugindo da rigidez e possibilitando que essa complexidade de realidades e sujeitos possa ser visibilizada. Os alunos desses novos tempos são sujeitos do século XXI, como menciona Costa (2005), e precisam ser pensados a partir dessas novas configurações sociais, econômicas, políticas e tecnológicas, as quais modificam o tempo e o espaço, ainda que não de uma forma igual para todos.

Bauman (2001) fala que a modernidade objetivava uma organização, uma ordem; agora, no entanto, em que o tempo e o espaço foram severamente deslocados, entre outras mudanças, há uma impossibilidade de uma organização permanente. As identidades, os significados, os conceitos, entendidos como sólidos na modernidade, se liquefazem e escapam a fixações, desorganizando o cenário moderno. Os alunos, ou o que pensávamos sobre eles, passam pela mesma situação e *desorganizam* nossas escolas escapando das definições que lhes damos ou do futuro para eles planejado. Ana Roos (2007) afirma que, por termos

aprendido a ver e entender o mundo a partir do pensamento moderno, acabamos nomeando e construindo os significados e as identidades dos sujeitos da educação em um paralelo binário, pois foi nesse modo de pensar que fomos subjetivados e, com esse modo de olhar, subjetivamos nossos alunos em nossas salas de aula entre os que aprendem e os que não aprendem, os calmos e os agitados, os adaptados e os não adaptados. Isso é algo que, como já mencionado anteriormente, tem sua gênese nas delimitações do pensamento da pedagogia moderna.

Para ajudar a pensar nos alunos contemporâneos, seria importante tratar aqui do conceito de cultura e situar, embora já o tenha feito anteriormente, em qual perspectiva me apoio, e como esse conceito pode nos ajudar a pensar sobre as identidades de alunos que hoje ingressam em nossas salas de aula.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura não se trata de um domínio exclusivo da erudição, seja ela literária, artística ou de padrões estéticos elitizados (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Ela também não se refere a um conjunto de tudo o que a humanidade já produziu de melhor (VEIGA-NETO, 2003b). O conceito de cultura foi radicalmente modificado a partir da chamada virada linguística, movimento que influenciou teorias pós-modernas, pós-estruturalistas e os Estudos Culturais. Nessa concepção, a linguagem passa a ter um papel central na constituição dos significados. Segundo Veiga-Neto (2004), os significados não estão soltos pelo mundo a espera de serem descobertos, pois eles não preexistem à sua enunciação. Os significados só existem quando são enunciados e passam a fazer parte de um discurso, sendo que o que consideramos fatos naturais tratam-se de produções discursivas (HALL, 1997). O conceito de cultura, outrora fixo e essencialista, desloca-se para uma concepção na qual a cultura tem um papel constituidor, e a ênfase se volta “para os efeitos de verdade inerentes às práticas discursivas” (SILVA, 2006, p.14), e não mais para avaliações como Alta e Baixa cultura. Nas palavras de Costa (2005b, p. 109), a cultura deixa de ser um domínio de erudição, de tradição, e passa a ser entendida como “expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns”.

O deslocamento do conceito de cultura, possibilitado pelo papel central atribuído à linguagem, provocou outras mudanças, como a chamada virada cultural. De acordo com Stuart Hall (1997), a virada cultural está ligada intimamente a compreensão da condição constitutiva da cultura na vida social, e, tendo a cultura esse atravessamento em tudo que entendemos como social, sua centralidade é evidente. Essa centralidade, contudo, não deve

ser tomada como uma posição privilegiada ou superior a outras instâncias da vida social como educação, economia ou política (VEIGA-NETO, 2003b). Assim, não seria adequado dizer que tudo se reduz à cultura, mas que todas as práticas sociais possuem uma dimensão cultural (VEIGA-NETO, 2004).

Outro alcance do deslocamento da virada cultural está localizado, nas palavras de Hall (1997, p. 8), “na vida interior”, ou seja, na constituição da subjetividade e da própria identidade. Assim como os conceitos de infância, aluno e sujeito são invenções sociais e não se tratam de algo natural, da mesma forma, a identidade única e centrada do sujeito moderno não encontra mais sustentação no novo cenário, por isso a expressão anteriormente citada sobre a *crise* da identidade. Hall (2006), ao tratar sobre esse tema, faz inicialmente uma exposição sobre três concepções diferentes de identidade⁴⁶: o sujeito do Iluminismo, totalmente centrado e unificado e cujo centro consistia em um núcleo interior; o sujeito sociológico que mantém o núcleo e essência do sujeito do iluminismo, mas que dialoga com os mundos culturais exteriores e as identidades que neles existem e o sujeito pós-moderno que não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente, pois é constantemente transformado pelos sistemas culturais que o rodeiam.

Nessas novas configurações sociais o campo da cultura assume, assim, um papel central no que se refere à produção das identidades. Segundo Hall (1997), toda ação social é cultural, e são nessas práticas sociais que se expressam os significados, sendo, assim, práticas de significação. São essas práticas de significação que nos permitem interpretar, significativamente, nossas ações e as ações do outro e, dessa forma, nos organizarmos e nos regularmos mutuamente. De acordo com Silva (2006), um dos efeitos mais importantes dessas práticas culturais é a produção das identidades, as quais, em geral, tendem a ser naturalizadas na maneira como os diferentes grupos sociais vão se definindo e são definidos por outros. As identidades se definem, bem como as posições no grupo social, a partir do processo de produção da diferença. Nessa concepção teórica, nem identidade nem diferença são produtos da natureza, mas são produzidas no interior das práticas de significação. Segundo Woodward (2013, p. 13-14), “a identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma *marcação simbólica* relativamente a outras identidades.”

Os processos de diferenciação se desencadeiam quando tentamos relacionar uma identidade com outra, tendo, a priori, uma identidade “natural, desejável, única” (SILVA,

⁴⁶ Hall (2006), no entanto, faz uma ressalva, pois falar dessas concepções poderia acabar passando a ideia de que as identidades foram, em um momento, unificadas e depois de tornaram deslocadas, o que não é o caso.

2013, p.83). Esse processo também é chamado de normalização, pois elege arbitrariamente uma identidade que serve como um parâmetro para as demais identidades, a partir da qual as demais identidades não só serão avaliadas, mas também hierarquizadas na esfera social. Os processos de diferenciação estão sempre implicados com relações de poder, os quais oscilam entre dois movimentos: um de fixar a identidade e outro de desestabilizar essas identidades. Esse movimento exemplifica como a identidade não se trata de algo estável, fixo, pois, sendo produzida pela linguagem, compartilha da mesma estrutura instável e não pode ser entendida fora dos sistemas de significação cultural e social, os quais lhe dão sentido.

Consequentemente, os processos de significação não são processos tranquilos, pois é no campo da cultura em que se produzem os significados e, ao mesmo tempo, é um campo de luta pela imposição desses significados (SILVA, 1999). Essa luta se dá entre os grupos sociais que estão localizados em posições diferentes quanto às relações de poder, na busca de uma hegemonia (SILVA, 2006). Nesse processo pela imposição de significados, outros processos são evidenciados, como o incluir e excluir, o classificar e o normalizar, pois precisamos incluir (o que somos) e excluir (o que não somos) para marcar a diferença e afirmar nossa identidade. Para Hall (HALL *apud* COSTA, 2004), a cultura é o principal lócus no qual as divisões entre os grupos se observa, e as contestações decorrentes da imposição de significados, no qual grupos subordinados tentam resistir a essas imposições.

Ao entender cultura num sentido plural, ou seja, culturas (COSTA; HESSEL; SOMMER, 2005), abre-se a possibilidade de poder afirmar que a escola também produz sua cultura e na qual circulam diariamente identidades culturais. Aproveitando a possibilidade de poder consultar diferentes fontes para compor este escopo teórico, me apoio em Viñao Frago (2000, p.100), quando afirma que “a cultura escolar pode ser definida como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas, sedimentadas ao longo do tempo nas instituições educativas”. O autor coloca, ainda, que a escola proporciona a todos os sujeitos envolvidos nessas práticas escolares estratégias para desenvolver, tanto nas aulas como fora delas, “condutas, modos de vida e de pensar, materialidade física, hábitos e ritos” (1995, p. 68-69).

Todos esses elementos, elencados por Viñao Frago, os quais compõem algumas das práticas culturais da escola, acabam expressando os objetivos da instituição e formando alunos com determinados comportamentos ao mesmo tempo em que excluem outros comportamentos e posturas, privilegiando algumas identidades em detrimento ou exclusão de outras. Traversini *et al* (2013), ao falar do currículo escolar, afirma que o mesmo é composto

pelas práticas culturais de uma determinada sociedade na articulação entre conteúdos e metodologias presentes na proposta pedagógica da instituição os quais privilegiam determinados conhecimentos, valores e comportamentos. Os alunos expostos a essas práticas curriculares nem sempre respondem da mesma maneira. Backes e Pavan (2011, p.467) afirmam que nas relações culturais não há como ser imune a esses processos de significação/ressignificação; entretanto, ressaltam que nem todos são afetados da mesma forma. As trajetórias dos alunos que compõem parte deste trabalho nos dão uma ideia interessante sobre isso quanto à permanência ou não desses alunos, na escola pesquisada.

As leituras e reflexões sobre esses conceitos me remetem ao tema deste estudo constantemente, pois observei, durante a realização da pesquisa sobre a história do CAp/UFRGS e nas entrevistas e questionários realizados com alunos e professores, a recorrência de um tipo de sujeito aluno que se pretende formar nessa instituição, como exemplifica as palavras de Paes (2004, p. 20), “O aluno deve ser um investigador, deve ser um buscador de coisas, deve interpretar a sua realidade e trazê-la para a sala de aula”. Aqui cabe uma ressalva. Não se trata de se posicionar contra ou a favor desses objetivos de formação quanto ao aluno do CAp/UFRGS, mas problematizá-los tendo em vista os tensionamentos que ocorrem quando os alunos não alcançam os objetivos propostos e a imposição de algumas normas para que a permanência dos mesmos na instituição seja mantida.

O estudo de Green e Bigum (1995), ao pesquisarem sobre as novas gerações consideradas como alunos pós-modernos e algumas consequências das tecnologias da informação, tanto para as relações sociais como para a educação, mostra que os alunos destes novos tempos em muito diferem de nós ou de alunos de outros tempos. Esse fato causa estranhamento e posições de antagonismo a algumas mudanças observadas em como os jovens se relacionam com a escola e com o aprender. Os autores ainda fazem uma reflexão nomeando esses alunos de alienígenas produzidos pelos humanos (adultos) que hoje ocupam posições econômicas e culturais de destaque.

Xavier (2003), ao tratar do tema sobre o papel disciplinador da escola, menciona que é preciso dar aula para crianças e jovens que não estão dispostos, naturalmente, a serem alunos. A autora afirma que, embora se note a necessidade de se ensinar às crianças e jovens algumas posturas para que as aulas possam ser desenvolvidas, pouco se fala desse tema nas escolas, ou no período de formação das professoras. Além disso, parece não haver uma clareza das instituições sobre as posturas desejadas para os alunos e alunas e o modelo de aluno pensado pelos projetos pedagógicos não tem sido suficientemente discutidos.

Para finalizar, entendo que as infâncias e adolescências presentes no corpo discente do CAp/UFRGS atualmente não fogem de todas essas configurações e regulações; são infâncias e adolescências que escapam de nossas expectativas, das nossas conceitualizações. A desnaturalização dos conceitos de infância e aluno, bem como a compreensão das identidades culturais como híbridas, móveis e, às vezes, contraditórias, podem ajudar a entender, mesmo que provisoriamente, o que chamei aqui de possíveis desencaixes entre o que se espera de um aluno na instituição pesquisada e os alunos ingressantes pelo sorteio público na referida instituição.

Na próxima seção, tratarei do conceito de in/exclusão sob três pontos, a inclusão como um imperativo do Estado Neoliberal, a inclusão e exclusão como partes de um mesmo processo, portanto, não antagônicos e a inclusão como busca da normalização da diferença fazendo a aproximação com o tema da pesquisa deste trabalho.

4.2 INCLUSÃO: a normalização das diferenças

Nos últimos anos, o tema da inclusão se tornou frequente em diversas esferas da vida social. Podemos dizer que tenha ocorrido uma naturalização desse tema, e a questão envolvendo incluir a todos encontra pouca resistência, mesmo entre aqueles que circulam em diferentes grupos ou abordagens teóricas. Para autores como Veiga-Neto (2001, 2011), Lopes (2007, 2010) entre outros, essa naturalização das práticas inclusivas tem sido tema de várias problematizações, as quais nos ajudam a entender a construção histórica dessa urgência pela inclusão, suas relações com as questões de governabilidade das populações e, no contexto escolar, com a normalização das diferenças.

De acordo com Lopes *et al* (2010), essa emergência do tema trata-se de uma invenção desse tempo, no qual incluir a todos se tornou um imperativo do Estado Neoliberal. Embora já se tenha evidenciado, nos séculos XVI e XVII, algum interesse sobre a inclusão, como, por exemplo, Comenius e outros filósofos que, segundo Lopes (2007), demonstraram preocupação com esse tema, foi nas últimas décadas que a inclusão tomou força pela lei. Dessa forma, inclusão passa a ser entendida como um imperativo do Estado Neoliberal, pois, a partir dessa lógica, se tornou um princípio que demanda ações desse Estado sobre a população que deseja governar.

Conforme Lopes *et al* (2010), incluir nessa perspectiva da racionalidade política neoliberal está relacionado ao desejo de uma ordem social, na qual é importante estar incluído para poder participar do jogo econômico, ou ainda, para que os sujeitos se tornem visíveis, e, assim, seja possível o governo das populações. Para que todos possam participar ou serem governáveis, o Estado lança mão de algumas estratégias para conhecer os indivíduos, como os dados estatísticos e, assim, categorizar detalhadamente essa população para enquadrar tudo o que escapa do normal, com o intuito não de excluir, mas de conhecer para incluir e poder governar. Dessa forma, os sujeitos anteriormente excluídos são aproximados e tornam-se observáveis, comparáveis, explicáveis e, por fim, gerenciáveis, possibilitando ao Estado ações específicas para que aqueles que já estavam incluídos mantenham seu nível de participação, e aqueles que estavam excluídos tenham algum nível de participação a partir de suas posições. Ou seja, o Estado mantém o jogo econômico em andamento e controla os possíveis riscos a essa ordem.

Como podemos ver, incluir, na lógica do Estado Neoliberal, não se trata de uma atitude benevolente, solidária ou mesmo natural, mas de uma estratégia de governo que possibilita conhecer cada um com o objetivo de poder conduzir suas condutas. Quanto a isso, Lopes *et al* (2010) ressalta que não se trata de ser a favor ou contra as práticas inclusivas, mas entender o que elas implicam e ao que servem e submeter o tema a tensionamentos, ou, como argumenta Veiga-Neto Lopes (2011, p. 125), “problematizar o caráter natural que é atribuído à inclusão”. Assim como os autores já citados, acredito que seja inquestionável o direito de todos às condições de vida em sociedade, mas de que forma isso se opera para que sejamos considerados incluídos, ou permanecer incluídos?

Nesse contexto da inclusão como um imperativo do Estado, outros imperativos circulam, como o da educação para todos, o qual, segundo Sardagna (2007), está implicada essa noção de inclusão de todos, e trata de questões tais como: a universalização do Ensino Fundamental, a identificação e combate às causas da não permanência e, mais recentemente, acrescentaria a inclusão de alunos com necessidades especiais nas classes regulares. Sardagna (*idem*) coloca, ainda, que não está se negando os benefícios de uma educação ao alcance de todos, mas sim se problematizando essas práticas inclusivas, pois elas produzem verdades e realidades que constituem as práticas escolares as quais, por sua vez, vão produzir um tipo específico de ser aluno, sujeito e cidadão, articulado aos sentidos presentes em esferas sociais mais amplas como a econômica, a social e a cultural.

De acordo com Traversini (2011, p. 5), uma das características dessa racionalidade política é pautar nossa forma de vida pelo modo econômico. Dessa forma, são requeridas habilidades do sujeito que possibilitem a competitividade no mercado e uma postura de “empresário de si mesmo”, o qual deve assumir a responsabilidade sobre a sua vida, como mostra Lopes *et all* (2010), e sobre seu eventual insucesso. As colocações sobre esse sujeito empresário de si lembram alguns objetivos relacionados à formação dos alunos, encontrados no decorrer deste trabalho, como, por exemplo, o de formar cidadãos autônomos e que saibam buscar respostas e soluções por si. Ressalto que não se está defendendo aqui que os sujeitos sejam dependentes e tenham dificuldades de se articular em um mundo onde o mercado tem ditado as regras, mas sim questionar o fato do próprio insucesso na escola ter seguido, muitas vezes, a mesma regra, sendo atribuído ao aluno e a sua família a responsabilidade em relação a reprovações e a não adaptação ao ambiente escolar.

Além da desnaturalização do tema da inclusão, outro ponto importante a ser questionado é a oposição entre inclusão a exclusão, quando ambos os conceitos são dependentes. A própria grafia utilizada a partir de pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão, de acordo com Veiga-Neto (2011, p. 130), auxilia essa compreensão. Ao se grafar in/exclusão, chama a atenção para o fato de que “uma só opera em relação à outra por meio do sujeito e de sua subjetividade”. Um dos motivos dessa dependência ocorre por ser a inclusão um processo inconcluso sempre, não havendo um ponto de chegada. Não se sai de uma situação de exclusão e chega-se a um ponto em que não haja exclusão. Em outras palavras, ninguém está totalmente incluído ou excluído, mas há um gradiente de inclusão o que torna difícil enquadrar os sujeitos em uma posição de forma separada, pois, conforme Lopes *et al* (2010, p. 6), “qualquer sujeito dentro do seu nível de participação poderá, a todo momento, estar incluído ou ser excluído de determinadas práticas, ações, espaços e políticas”. Márcia Lunardi (2001, p.4) contribui com essa discussão ao afirmar que inclusão e exclusão não podem ser definidas como se uma ação estivesse em oposição à outra, ou como se uma fosse o antônimo da outra, pois os incluídos e os excluídos fazem parte das mesmas redes de poder, assim, somos “excluídos em alguns discursos e incluídos em outras ordens discursivas”. Um exemplo do que foi exposto poderia ser o processo de se incluir todas as crianças e jovens na escola, mas, nas práticas escolares do cotidiano, alguns acabam sendo excluídos em diferentes momentos, sendo que alguns por repetidas vezes. Esses acabam sendo vistos como não adequados ao ambiente escolar ou sendo considerados os diferentes. O caso dos alunos ingressos no CAP/UFRGS, acredito,

também se enquadra nesse processo, pois todos podem ter acesso, pelo sorteio de vagas, ao ingresso na escola, mas, após esse ingresso, o aluno precisa apresentar determinados comportamentos para poder ser incluído nas propostas oferecidas pela instituição.

Incluir a todos na escola, portanto, não se trata de um processo tranquilo, como nos mostra Hattge (2007), apoiada nos estudos de Hardt e Negri, quando afirma que a escola, ao incluir a todos, realiza três movimentos: a incorporação, a diferenciação e a administração da diferença. O primeiro movimento seria a incorporação de todos ao sistema escolar através dos processos de matrícula e, na sequência, a permanência do aluno na escola. O segundo movimento seria o da diferenciação que ocorre quando começam a surgir problemas ou dificuldades desencadeando a necessidade de conhecer e saber o quanto “cada um deles se afasta daquela zona de normalidade criada pela escola e por outras instituições sociais” (HATTGE, 2007, p. 192). O terceiro movimento seria o de administrar a diferença pautada nos saberes que foram adquiridos, no movimento anterior, sobre: as síndromes, as etnias, as dificuldades, os desvios, as carências.

Os saberes que se produzem sobre os alunos considerados diferentes possibilitam posicioná-los em um gradiente de normalidades (LOPES, *et al*, 2010). No entanto, na escola, os sujeitos alunos são classificados a partir de *uma* normalidade, sendo essa pautada, principalmente, nos discursos pedagógico e psicológico, que possui, na noção da média, seu referencial. A média, ou mesmo o aluno médio, trata-se de uma invenção e não abarca todas as normalidades do gradiente mencionado. Para Arnold (2007), a necessidade de se incluir os alunos considerados “anormais” dentro de moldes considerados “normais” acaba constituindo os sujeitos, não aprendentes, no que acrescentaria sujeitos agitados, não adaptados, lentos, inconstantes. Poderíamos dizer, ainda, que tanto a noção da média, a figura do aluno médio, como os alunos com dificuldades, são invenções dessas práticas discursivas.

Ao não abarcar o gradiente de normalidades encontradas nas salas de aula, a norma escolar classifica e ordena os sujeitos a partir da noção da média, conforme Lopes (2007, p. 25 grifo da autora)

“[...] todos aqueles que são enquadrados aquém ou além dessa média constituem um grupo que ameaça o rendimento das aulas, a aprendizagem dos “normais”, a segurança da turma – que acolhe aquele diferente -, a tranquilidade das aulas e o conceito de competência do professor”. (Lopes, 2007, p. 25)

Após identificar e posicionar os sujeitos alunos, a escola realiza inúmeras tentativas de corrigir aqueles considerados fora dos padrões, através do processo de normalização,

tentando reposicioná-los o mais próximo possível da média. A diferença, assim, é vista como algo não desejável ou como um desvio que precisa ser corrigido. De acordo com Arnold (2007), a correção desses sujeitos envolve esforço de todos envolvidos para que possa estar na escola e alcançar o resultado desejado, que seria a normalidade social. Essa tentativa de correção parece um tanto contraditória uma vez que, segundo Lopes (2007), a diferença é o oposto de o mesmo e, ao posicionar os sujeitos alunos em categorias como diferentes ou especiais, se perde a singularidade desses vários sujeitos e os reduzimos à mesmidade da escola que, segundo Skliar (2002, p. 9), “proíbe a diferença do outro”.

Nesse movimento de normalizar os incluídos, se observa o que Fabris e Lopes (2011) chama de estratégia mais perversa da exclusão, quando, embora haja inclusão física, possibilitada pelo ingresso de todos na escola, o incluído continua ocupando um lugar de excluído, ao ser narrado pelo olhar dos demais como o diferente ou estranho. Além disso, essa exclusão agora se torna de responsabilidade do sujeito, o que desloca a questão política, cultural e mesmo a responsabilidade da escola pela inclusão. Se a escola possibilitou seu ingresso e as condições do estar junto com os demais, agora depende do sujeito aluno aproveitar essa oportunidade.

A perda do aspecto político da inclusão ocorre quando a escola busca, sob a proposta de uma escola para todos ou da ideia de que somos todos iguais, uma igualdade das diferenças pela normalização das mesmas. Para Fabris e Lopes (2011, p.15), nessa perspectiva, a inclusão é vista como um ponto de chegada, no qual chegaríamos a uma inclusão total e definitiva. No entanto, a autora contrapõe-se a esse posicionamento sobre a inclusão e afirma que a inclusão é como um processo aberto e incompleto, e trabalhar nessa perspectiva significa “vivê-la como um desafio constante e sistemático, um colocar-se sempre em marcha”. Veiga-Neto (2001, p.108) exemplifica esse constante movimento quando afirma que a diferença “[...] não se submete a repetição, mas recoloca, a todo o momento, o risco do caos, o perigo da queda [...]”.

A escola, ao pautar sua norma em determinados discursos e produzir uma normalidade circunscrita ao modelo de um aluno inventado, o modelo médio, dificulta a compreensão desse gradiente de normalidades e, conseqüentemente, do gradiente de inclusões. Traversini (2011, p. 6), ao relacionar a lógica do mercado ao atual processo das práticas inclusivas, salienta que, se por um lado isso tem como objetivo a inserção desse sujeito in/excluído no circuito de consumo e da concorrência, por outro possibilita projetos de inclusão que contemplem os múltiplos sujeitos que hoje adentram as salas de aula, os quais

não podem mais ser entendidos ou explicados a partir de uma normalidade, pois o que há são “normalidades”.

Aqui encontro mais contribuições para as problematizações desta pesquisa, pois entendo que a escola foi pensada e tem buscado realizar sua tarefa de educar os sujeitos a partir de regularidades, seja em como pensa esse sujeito aluno, seja em suas práticas curriculares. Contudo, os alunos fogem, escapam a essas formulações, o que desencadeia esse constante processo de tentativa de normalização de todos, sendo que os que têm dificuldade em se enquadrar nos padrões da média precisam ser constantemente normalizados (LOPES, 2007). O constante normalizar, que vai fixando esse aluno em uma posição de diferente ou excluído na escola, segundo Lopes (2007), vai provocando a exclusão da inclusão, como antes mencionado por Fabris e Lopes (2011), pois o aluno, mesmo compartilhando o mesmo espaço, vai, paulatinamente, se convencendo de que não deveria estar ali, ocorrendo, assim, em muitos casos, a auto exclusão. Lopes (2007) conclui trazendo outro ponto sobre o lado perverso da inclusão escolar que está no fato de que se democratiza o acesso, mas não se possibilita que esses sujeitos alunos diferentes possam permanecer na instituição.

Levando em consideração o que mencionei na outra seção, como um possível desencaixe entre o modelo de aluno que o CAP/UFRGS deseja formar e os sujeitos alunos ingressantes pelo sorteio público, aqui amplio um pouco a questão pensando a partir da norma presente nessa instituição. Essa norma também se pauta em determinados discursos e privilegia uma normalidade, que acaba por excluir muitas outras, utilizando a prerrogativa legal, de ser uma unidade da Universidade e uma escola laboratório para, em alguns casos, encerrar o processo de normalização de determinados sujeitos alunos que não conseguem se adequar à sua proposta.

Embora possa suscitar a ideia de que o que tem sido tratado, até aqui, visa uma denúncia, gostaria de esclarecer que se tratam de problematizações que tentam, mesmo que parcialmente e provisoriamente, narrar de outra forma as trajetórias de alguns alunos que permaneceram, e de alguns alunos que se transferiram do CAP/UFRGS, seja por reprovação, seja por não adaptação ao ambiente escolar. Discussões essas que poderiam, talvez, auxiliar a instituição em questão, tão bem conceituada na sociedade porto-alegrense, mas que, assim como outras instituições escolares, enfrenta o que Traversini (2011, p.1) menciona como “desencaixes entre a escola e seu tempo”.

No próximo capítulo, apresentarei as unidades analíticas nas quais as problematizações aqui referidas serão mais bem aprofundadas.

5 O DIREITO DE ACESSO E OS CRITÉRIOS DE PERMANÊNCIA: A ADAPTAÇÃO E A APROVAÇÃO NO CAP/UFRGS

Neste capítulo trato da análise dos dados produzidos pelos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. O capítulo está dividido em três seções as quais correspondem aos eixos analíticos. Na primeira seção, analiso alguns documentos escolares, com foco nas recorrências sobre os objetivos da instituição quanto à formação dos alunos e os critérios de permanência no CAP/UFRGS. Na segunda seção, apresento as análises das entrevistas realizadas com alguns membros da equipe diretiva e professores da escola e, na terceira seção, apresento as análises das entrevistas e questionários realizados com os alunos da turma Alfa - 1/2001.

5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL: o aluno que o CAP/UFRGS intenta formar e os critérios para permanência na instituição, segundo os documentos escolares

Os documentos utilizados nessa análise foram: o Regimento do CAP/UFRGS, os Marcos Referenciais⁴⁷ utilizados nas propostas de trabalho da escola e As Normas de Estrutura e Funcionamento constantes na agenda escolar dos alunos e professores⁴⁸. Outros documentos consultados ao longo deste trabalho foram: os registros da secretaria relacionados aos alunos da turma Alfa - 1/2001, os registros do NAE referentes a conselhos de classe e aprovações/reprovações de tais alunos, os registros do NOPE referentes ao ingresso dos mesmos na escola e, ainda, o relatório de estágio curricular da pesquisadora realizado com esse grupo de alunos.

O conjunto de documentos mencionados apresentam várias informações sobre a instituição, mas, para fins dessa análise, destacarei recorrências sobre o aluno que a escola intenta formar e algumas regras que entendo como critérios para permanência na instituição, as quais são: ser aprovado nos níveis de ensino e apresentar uma conduta adequada às normas

⁴⁷ Os Marcos de Referência utilizados no CAP se trata de um artigo publicado nos cadernos do Aplicação e tem sido apontado como documento que embasa as propostas do CAP/UFRGS.

⁴⁸ Distribuída pela instituição no início do ano escolar.

da escola. Como o CAP/UFRGS ainda não possui um Projeto Político Pedagógico oficial, me remeterei, quando necessário, às propostas dos projetos veiculadas no *site* da escola.

Nos Marcos Referencias, elaborados pela Equipe do NOPE, há alguns indicativos do aluno que a instituição intenta formar. De acordo com Becker *et al* (2000, p. 241), incentiva-se no aluno a capacidade de perguntar, e não apenas de responder, e cabe a ele a “construção de seu próprio conhecimento, o amadurecimento do seu processo de aprendizagem e de relação social” (*Ibid.*, p. 241). O aluno, segundo esse documento, é entendido como o centro de seu processo educativo, sendo o papel do educador selecionar os contextos e conteúdos adequados a possibilitar, em sala de aula, um ambiente de pesquisa. Nessa perspectiva, a avaliação é concebida como um processo que objetiva favorecer o autoconhecimento do aluno para seu crescimento pessoal e o aproveitamento de suas potencialidades. A metodologia, baseada na investigação, seria o caminho para se chegar a esses objetivos, pela qual o aluno seria o construtor de suas aprendizagens, e seriam valorizados os diferentes estilos de inteligência, estilos cognitivos e estilos culturais (*ibid.*).

Nesse trecho dos Marcos de Referência, é possível observar algumas proposições que norteiam a formação de um aluno no CAP/UFRGS, os quais são: um aluno que questiona, que constrói, que é o centro de seu processo de aprendizagem e um aluno que se autoconhece, ou, em outras palavras, um aluno autônomo.

Dessa forma, a autonomia aparece como um elemento importante na formação dos alunos da escola, autonomia que se relaciona a uma postura de investigador, que se coloca no centro desse processo de aprendizagem indo na busca de respostas ou de soluções de problemas e que se autoconhece. Formar um aluno autônomo, como já mencionado no capítulo anterior, está presente nos objetivos da escola e nas ideias pedagógicas desde os séculos XVI e XVII, nos quais se enfatiza a natureza educável da infância que necessita, através da educação, se desfazer de sua essência dependente e heterônoma e se tornar um adulto autônomo e livre (NARODOWSKI, 2000). Trabalhos como o de Varela e Alvarez-Uria (1992), Varela (1994) e Narodowski (1993; 2000) ajudam a entender como as mudanças instituídas nas formas de socialização vão rompendo com outras formas que predominavam até o século XVI, produzindo modos de ver e agir em relação às crianças e, conseqüentemente, ao aluno. Em meio a essas mudanças, a própria forma de se entender o que era um sujeito autônomo sofreu mudanças. Anteriormente, em torno do século XVI, as crianças cresciam misturadas com os adultos e em meio à vida social (ARIÈS, 1981). Na relação mestre e aprendiz, elas tinham espaço para participar em um ensino que permitia a

cooperação entre ambos, de acordo com Varela (1994). Isso foi alterado significativamente no processo de escolarização por volta do século XVII, quando crianças e jovens foram confinados em instituições escolares, para serem protegidos, educados e se tornarem autônomos⁴⁹, tendo o professor o poder de escolher os conhecimentos que seriam válidos (NARADOWSKI, 1993).

A autonomia também pode ser entendida como algo não natural, mas uma ideia que foi sendo construída e pensada conforme as circunstâncias presentes na sociedade naquele momento. Isso ajuda a problematizar tanto sua implicação nas teorias consideradas tradicionais como nas teorizações progressistas, pois ambas privilegiam determinados processos de socialização e aprendizagem, o que contribui para modos de funcionamento na sociedade. Segundo a perspectiva dos Estudos Culturais, de inspiração pós-estruturalista, essas habilidades que a escola busca desenvolver no sujeito aluno podem também ser encontradas nos objetivos de inclusão dos sujeitos na lógica do Estado Neoliberal, conforme Lopes *et al* (2010). De acordo com Traversini (2011), para que esse sujeito seja incluído nessa lógica do Estado Neoliberal, ele precisa atuar como um empresário de si e se responsabilizar pela sua vida, pelo seu sucesso ou fracasso, ou seja, se autogerir. Nessa perspectiva teórica, a centralidade e a própria autonomia do sujeito são questionadas, pois as práticas econômicas, sociais e culturais não partem do sujeito, ele é produzido por elas (VEIGA-NETO, 2004), sendo sua autonomia relativa às necessidades da racionalidade que orientam essas práticas.

Nessa perspectiva, retomando a questão dos Marcos de Referência dos trabalhos desenvolvidos no CAp/UFRGS, a questão que se coloca é, mesmo pautado em concepções pedagógicas que visam ter o sujeito como o centro da ação educativa e que intenciona valorizar os diferentes estilos de aprendizagem, poderiam essas práticas estarem provocando a exclusão de alunos de um referencial cultural diferente do vivenciado nessa instituição escolar?

No documento chamado Normas de Estrutura e Funcionamento⁵⁰ do CAp/UFRGS, no que se refere à proposta da escola, encontramos as seguintes finalidades: dinamizar, atualizar, construir e criar conhecimento, no que se refere ao Ensino Fundamental e Médio. Essa prática se pauta na interação entre professor e aluno e procura desenvolver, a partir da análise de problemas, a conscientização de valores humanos, uma vivência constantemente recriada de conteúdos culturais universais buscando formas democráticas de interação social.

⁴⁹ Lembrando que esse processo de escolarização não ocorreu de forma homogênea entre todos os grupos sociais.

⁵⁰ Este documento consta nas agendas entregues anualmente aos alunos e professores do CAp/UFRGS.

Quanto aos alunos, o documento apresenta seus direitos e deveres e as sanções caso haja o descumprimento das mesmas. No que se refere à formação do aluno, consta que esse tem o direito de receber educação inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humanas, auxiliando-os a tornarem-se cidadãos conscientes de seu papel transformador na sociedade. Consta, ainda, nessas normas, ao tratar sobre as formas de avaliação da escola, casos em que a matrícula é automaticamente cancelada, os quais são: ser reprovado por excesso de faltas ou ter sido reprovado duas vezes, na mesma série, ou três vezes em séries alternadas.

No item que trata dos direitos e deveres do aluno, o documento apresenta outro caso no qual a matrícula pode ser cancelada, que seria a reincidência no desatendimento das regras. Nesse caso, o Conselho de Professores da série formaliza uma solicitação de matrícula condicional à Direção e, se o aluno persistir com as atitudes inadequadas, o caso é encaminhado ao Conselho da Unidade que deliberará sobre seu possível afastamento do Colégio.

O que seria importante destacar no documento Normas de Estrutura e Funcionamento seria esta função da escola de promover novas práticas educacionais voltadas ao Ensino Fundamental e Médio e, concomitantemente, apresentar algumas normas que delimitam o número de vezes que será permitido ao aluno reprovar, ou, ainda, que alguns alunos poderão ser afastados da instituição caso apresentem um comportamento inadequado no convívio escolar. É importante lembrar que, nas primeiras décadas de sua criação, o CAp/UFRGS atendia um grupo de alunos selecionados por testes de seleção, mas, nas últimas décadas, com o modo de ingresso por sorteio público, a escola tem atendido um grupo de alunos diversos quanto aos aspectos econômicos, sociais e culturais. Mesmo tendo, atualmente, um grupo de alunos mais próximos das condições das demais escolas públicas, as normas que deliberam sobre a permanência de alunos na instituição parecem diferenciar-se no CAp/UFRGS, afastando do corpo discente alunos que não se adaptam às regras ou que são reprovados um determinado número de vezes. Com isso, a função de criar práticas pedagógicas que auxiliem outras redes públicas de ensino pode ser questionada, pois o CAp/UFRGS atua com um grupo de alunos que, embora ingressem por sorteio público, também passam por uma seleção ao longo da sua escolarização, permanecendo, em sua maioria, alunos que conseguem se adaptar à escola, algo que difere das demais escolas públicas, que precisam, até pela própria legislação vigente, garantir a permanência dos alunos. As trajetórias dos alunos da turma Alfa – I/2001, comentadas neste trabalho, ajudam a

entender essa possível seleção, pois, do grupo de 15 alunos concluintes do Ensino Médio no CAp/UFRGS, 13 já estão no Ensino Superior, e dois estão em cursos pré-vestibular. No que se refere aos 12 alunos, dessa mesma turma, que foram transferidos ou afastadas da escola, apenas três estão no Ensino Superior, sendo que quatro concluíram o Ensino Médio, quatro não concluíram essa etapa de ensino e um não concluiu nem o Ensino Fundamental. Merece ser comentado que o grupo de alunos que não concluíram o Ensino Médio ou o Fundamental, os mesmos saíram não apenas do CAp/UFRGS, mas, em outros momentos, saíram da instituição escola.

O Regimento⁵¹ da escola vem sofrendo modificações e recebendo adendos ao longo dos últimos anos; no entanto, em todas as versões encontradas (1991, 2007 e 2013), as regras sobre as questões envolvendo reprovação e permanência na escola continuam sem alteração até a presente data.

No que se refere à tarefa educativa do CAp/UFRGS, no Regimento, em seu artigo 4º, podemos encontrar alguns princípios que tem norteado a prática educativa dessa instituição ao longo dos anos. Especificamente, quanto à formação dos alunos, poderia se destacar que a escola tem o intuito de propiciar um desenvolvimento integral desse sujeito, que englobe: a compreensão da sociedade em que vive, o respeito e o convívio harmonioso com os outros e com o ambiente, o compromisso em participar da construção de uma sociedade justa e democrática, um indivíduo consciente, participativo, livre, crítico e investigador.

Ao lermos as propostas dos Projetos de Ensino (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2014), que atualmente estão sendo desenvolvidos no CAp/UFRGS, a maioria desses princípios estão presentes e expressos através de objetivos como: socialização, autonomia, criticidade. Para alcançar esses objetivos, os projetos propõem diversas atividades, algumas já descritas neste trabalho, no capítulo dois, seção quatro, que trata da organização atual do Colégio de Aplicação da UFRGS. O que seria relevante aqui retomar seriam os encaminhamentos metodológicos propostos para se formar um aluno nessa instituição, tais como: a iniciação científica, a interdisciplinaridade e o oferecimento de disciplinas ou oficinas eletivas aos alunos. Práticas escolares como essas possibilitam aos alunos uma formação que envolve escolha e posicionamento frente à produção do conhecimento, algo que vem ao encontro do que Veiga-Neto (2000, p. 19) coloca, quando fala sobre as habilidades necessárias ao sujeito que vive em tempos pós-modernos o qual precisa ser “capaz de participar

⁵¹ Atualmente o Regimento Escolar está sendo reformulado, juntamente com a elaboração do Plano Político Pedagógico da escola (PPP). Essas ações fazem parte do plano de gestão da direção que assumiu seu mandato em 2013.

competindo livremente e que seja suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições”. Se levarmos em consideração que vivemos em uma sociedade na qual a lógica do mercado e do consumo se tornou um elemento central, as propostas pedagógicas, no que se refere à formação de um sujeito cidadão, precisam ser analisadas com cuidado, a fim de que essa cidadania se volte a outras formas de compreender a sociedade, e não apenas à competição e ao consumo, “como se não houvesse lugar para a cidadania fora do consumismo”, nas palavras de Sardagna (2007, p.185). Além disso, como mencionado anteriormente, é preciso questionarmos se essas práticas, tais como são desenvolvidas, possibilitam a inclusão de alunos de diferentes esferas culturais e sociais, nesse ambiente escolar.

No artigo 77, parágrafo 3º, o Regimento da escola trata das questões sobre avaliação e as condições de permanência na instituição, no qual se lê: “3º - O aluno que for reprovado duas vezes na mesma série, ou três vezes em séries diferentes, não terá a matrícula renovada”. (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2013).

Quanto às questões disciplinares, o Regimento do CAp/UFRGS trata, no Artigo 69, parágrafos 1º e 2º, sobre as regras da instituição e as sanções aos que infringirem as mesmas, segundo o que se lê:

1º - A matrícula do aluno poderá ser cancelada, em qualquer época do ano, por iniciativa do Conselho da Unidade⁵² ou do responsável pelo aluno; 2º - O Colégio de Aplicação poderá condicionar a matrícula subsequente de aluno que incorrer em faltas disciplinares. Essa normativa está em consonância com a Resolução do CEPE 7/ 2004, que trata do Código disciplinar discente e com o Regimento Geral da Universidade Artigos 185 e 186 (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2013).

No artigo 93, parágrafo 1º, o Regimento do CAp/UFRGS continua tratando sobre os procedimentos caso o aluno se envolva em faltas disciplinares:

1º - O desatendimento aos propostos nos artigos implicará advertência oral ao aluno, em primeiro lugar, e, em segundo por escrito. Havendo reincidência posterior, receberá matrícula condicional, sendo o fato examinado pelo Conselho de Unidade, de acordo com o artigo 69 desta Regulamentação e com a Normativa nº 07/2004, do CEPE; 2º - A gravidade da falta poderá levar diretamente ao exame da situação do aluno pelo Conselho da Unidade, sem obedecer às diferentes etapas do processo referido no parágrafo primeiro. (Colégio de Aplicação, 2013).

⁵² Conselho da Unidade, conforme o Regimento Geral da UFRGS, tem como função “exercer em caráter superior, dentro da Unidade, as funções normativas e deliberativas, estabelecendo as diretrizes de ensino, pesquisa e extensão.” (UFRGS, 1996).

No que se refere à Resolução do CEPE 7/ 2004⁵³ que trata do Código Disciplinar Discente (CDD) da Universidade, há uma menção, no artigo 22, que diz que, caso seja necessário, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) será utilizado para subsidiar os processos disciplinares nessa instituição. No entanto, no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990), não há disposições que determinem o afastamento de um aluno da escola, ainda que seja por questões disciplinares, mesmo no caso de o aluno estar envolvido em ato infracional. O que se observa nesses casos são recomendações e medidas socioeducativas que devem ser desenvolvidas na família e na comunidade, caso não envolva a privação de liberdade.

Penso que essa possibilidade do CAP/UFRGS dispor em seu regimento sobre a permanência dos alunos quanto à reprovação ou conduta disciplinar está relacionada a sua função como escola-laboratório e seu vínculo com a Universidade, como coloca Saenger (1994, p. 15) “O caráter de escola-laboratório descompromete, de certo modo, o CAP de atrelar-se às imposições menos genéricas do sistema oficial de ensino, o que lhe permite relativa liberdade teórico-prática [...]”.

O fato do CAP/UFRGS poder pensar e criar suas próprias regras e normas, que, por vezes, destoam das regras seguidas pelas demais escolas públicas, acredito se tratar de um processo de normação. Os processos de normação, conforme Lopes *et al* (2010), quando partem de dispositivos disciplinares, atuam primeiramente definindo a norma e, depois, procuram enquadrar os sujeitos como normais ou anormais⁵⁴. A norma seria um conjunto de regras estabelecidas, por um determinado grupo, que busca manter seus padrões (VEIGANETO, LOPES, 2007) e funciona, como mostra Ewald (1993, p.86), como um “princípio de comparação, de comparabilidade, de medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo”. Tal afirmação pode ajudar a compreender alguns dos motivos que desencadearam a surpresa e o desconforto sentido pelos professores em relação a alguns alunos da turma Alfa - 1/2001, descrita no capítulo um desta dissertação. Alguns desses alunos destoavam dos padrões conhecidos e estabelecidos por essa comunidade escolar, e não foi por acaso que apenas um dos alunos, do grupo que se envolveu nos episódios de indisciplina relatados, permaneceu na escola. Com base nessas análises, se poderia afirmar que as permanências e transferências não se trataram de um processo natural ocorrido durante a escolarização dessas crianças, mas que,

⁵³ Conforme: <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucao-no-07-2004-de-10-03-2004> .

⁵⁴ O termo anormal foi utilizado conforme Foucault (2001).

através de um processo de normação, se estabeleceram os comportamentos e atitudes que eram adequados e os que não eram adequados a esse espaço escolar, o que contribuiu para produzir as diferentes trajetórias realizadas pelos alunos da turma Alfa - 1/2001.

De acordo com Viñao Frago (2000), essas normas, princípios e critérios compõem o que o autor chama de cultura escolar que, ao longo do tempo, foi se consolidando e, podemos acrescentar, se naturalizando, nas práticas da instituição. Assim, os comportamentos adequados, as aprendizagens válidas e o tipo de sujeito aluno acabam sendo definidos a partir dessas normas e critérios, e, como coloca Silva (2006), têm efeito nas salas de aula definindo papéis de ser professor, ser aluno e quais conhecimentos são válidos. No entanto, essas escolhas, por não possibilitarem o que Lopes (2010) nomeia de gradiente de normalidades, provocam inclusões e exclusões de certos indivíduos.

Narodowski e Horst (1999) afirmam que cada instituição escolar tem seu próprio regime de verdade pelo qual são estabelecidas as normas, os comportamentos, os procedimentos e uma forma particular de trabalho, no qual

As instituições determinam fronteiras, decidem sobre os indivíduos que as constituem, recebem mandados e demandas, mas por sua vez geram demandas, programas de trabalho, instalam uma estrutura organizativa, de funcionamento e sobre tudo, instalam procedimentos, rotinas, modos próprios de regulação dos conflitos, estratégias de controle e ação, dispositivos de poder, daqui surgem as noções que dirigem as atividades cotidianas dos sujeitos e os grupos, que lhe servem para se orientar diariamente. (NARODOWISK; HORST, 1999, p. 95)⁵⁵.

O CAp/UFRGS, ao criar alguns critérios que podem determinar o afastamento de alunos dependendo do número de reprovações ou da conduta disciplinar, estabelece fronteiras nas relações professor-aluno ou aluno-escola, que podem ser contraditórias frente ao objetivo de se formar um aluno questionador e crítico. Outra questão a se considerar seria que, ao pensar sua rotina e sua forma de trabalho, como, por exemplo, os turnos dobrados, a Iniciação Científica, Intercâmbios nacionais e internacionais, entre outras várias oportunidades que a escola oferece, nem todos os alunos ingressantes pelo sorteio público estão em uma posição de igualdade para aproveitar essas oportunidades. Algo semelhante com o que acontece com os alunos cotistas na Universidade, conforme Doebber (2011) que, ao analisar as práticas institucionais da Universidade, em relação aos alunos cotistas, afirma que há um acesso diferenciado entre os grupos de estudantes às oportunidades acadêmicas. A autora menciona,

⁵⁵ O texto original se encontra em espanhol. A tradução foi realizada por mim.

ainda, que, embora o acesso de alunos cotistas possa ser considerado uma prática de inclusão, a mesma provoca exclusão no seu interior, que podem ser visíveis nos diferentes níveis de participação da vida acadêmica daqueles alunos.

Para finalizar essa seção, convém ressaltar que não se está advogando a favor de uma não organização escolar ou de convivência, pois tal ação inviabilizaria a existência dessa instituição em nossa sociedade. Nem se está desvalorizando as diferentes atividades e oportunidades que a escola oferece aos seus alunos, as quais são válidas e importantes. O que aqui se problematiza é que essa organização administrativa e pedagógica influencia de diferentes formas as vidas dos alunos ingressantes pelo sorteio público e, na maioria das vezes, é compreendida como algo natural ou, ainda, é tomada como uma verdade em educação o que torna difícil questioná-las. Entretanto, essas posições sedimentadas, por mais adequadas que creiamos ser, estão envolvidas em relações de poder e na produção de verdades sobre ser aluno e sobre o aprender que impossibilitam tantas outras formas, ou, como menciona Traversini (2011), outras normalidades.

5.2 AS ENTREVISTAS: a Equipe Diretiva e os Professores falando sobre o aluno do CAp/UFRGS.

Nessa seção, trato das análises referentes às 12 entrevistas realizadas com alguns membros da equipe diretiva e professores. O roteiro das entrevistas realizadas com esse segmento encontra-se no apêndice A deste trabalho.

Os integrantes da equipe diretiva que participaram dessa pesquisa, como já referido anteriormente, foram: um membro da direção da escola, um membro do NAE, um membro da COMEN e dois membros do NOPE, totalizando cinco entrevistas. Um dos membros do NOPE entrevistado possui vínculo como técnico de nível superior⁵⁶, e os sete professores entrevistados atuam em diferentes anos/séries da escola. Serão utilizadas as seguintes notações para designar cada entrevistado: E (entrevistado) para equipe diretiva e professores, seguidos de um número, de 1 a 12.

⁵⁶ O quadro do NOPE- Núcleo de orientação e psicologia escolar- está sendo reestruturado, pois, segundo novas regras dos concursos públicos, os profissionais de orientação e psicologia escolar terão vínculo a nível técnico e não mais como docente.

A partir da análise das entrevistas, essa seção foi dividida em três subseções representativas dos dados mais recorrentes nas respostas dos participantes. As subseções são as seguintes:

5.2.1 “O CAp não é uma escola para todos os alunos”: posicionamento dos membros da equipe diretiva e dos professores sobre a saída dos alunos vinculada à aprovação ou reprovação nos níveis de ensino.

5.2.2 “Se pensa e repensa, mas não se sabe que caminho seguir”: conhecimento da equipe diretiva e professores sobre os índices de reprovação e transferência de alunos e as implicações na proposta pedagógica da escola.

5.2.3 “Autônomo, organizado e com uma família em consonância com a escola”: expectativa dos membros da equipe diretiva e professores entrevistados sobre a postura de um aluno para permanecer no CAp.

Na sequência, apresento as subseções e as análises decorrentes das mesmas.

5.2.1 “O CAp/UFRGS não é uma escola para todos os alunos”: posições dos membros da equipe diretiva e dos professores sobre a saída dos alunos da escola vinculada à aprovação ou reprovação nos níveis de ensino e a adaptação à mesma

Uma das questões colocadas aos membros da equipe diretiva e aos professores foi qual era o posicionamento dos mesmos sobre os critérios de permanência relacionados à aprovação ou ao cumprimento das regras na instituição escolar. A resposta mais recorrente desse segmento entrevistado foi que o Colégio de Aplicação apresenta uma forma de trabalho e um funcionamento aos quais alguns alunos não conseguem se adaptar. Isso acaba por provocar as reprovações ou mesmo a saída deles por falta de adaptação a esse ambiente escolar.

Dos 12 entrevistados, entre membros da equipe diretiva e professores, cinco mencionaram as questões legais sobre essa prática da escola, embora o CAp/UFRGS tenha, até o presente momento, encontrado respaldo nas instâncias jurídicas da universidade, em tais situações.

E5: Não podemos nem ser contra nem ser a favor. Há uma legislação que é muito clara a este

respeito.

E1: Isso é ilegal. Qual o objetivo disso? Nós estamos responsabilizando o aluno pela reprovação.

E8: Um absurdo. Sou a favor da reprovação quando necessária [...] os alunos não querem nem ser reprovados quem dirá expulsos. Isso é até ilegal.

O entrevistado E1 questiona se essa norma não seria uma forma de responsabilizar os alunos por sua reprovação ou não adaptação à escola. Isso é algo que parece pertinente questionar, uma vez que a escola mantém sua proposta, e são os alunos que precisam se adaptar a ela como demonstram outras falas de professores que serão aqui relatadas.

O entrevistado E10 coloca que, em sua opinião, não se trata de uma exclusão ou expulsão, mas de um convencimento feito junto à família.

E10: Não é uma expulsão ou exclusão, eu penso que é um convencimento, uma recomendação à família [...] O CAp/UFRGS não é uma escola para todos os alunos e nem todos os alunos são para o CAp/UFRGS.

Durante a entrevista, E10 destacou duas situações que envolvem essas reprovações e/ou transferências que merecem ser relatadas. A primeira seria que alguns alunos não conseguem se organizar e agir com autonomia na proposta de trabalho realizado no CAp/UFRGS, o que, às vezes, fica mais complicado devido às trocas frequente de professores e os diferentes encaminhamentos e metodologias adotadas pelos mesmos. Isso causa problemas, principalmente, quando se tratam de alunos menores. Sendo assim, na opinião do entrevistado, um aluno que não consegue se adaptar a essa dinâmica seria melhor procurar outra escola com uma organização que lhe favorecesse a adaptação. A segunda seria que alguns pais procuram por escolas mais conteudistas, no caso, escolas particulares, para preparar o aluno para o vestibular. A partir dessas colocações do entrevistado E10, é possível fazer algumas inferências relacionadas ao estudo da turma Alfa - 1/2001. No estudo, foi possível constatar que, dos 12 alunos transferidos, apenas três foram para escolas particulares, e sete foram para escolas públicas. Desses sete alunos, quatro não concluíram o Ensino Médio, e um não concluiu o Ensino Fundamental. Quanto aos outros dois alunos transferidos, um concluiu o Ensino Médio em curso supletivo, e outro pelo ENEM. Em nenhum dos registros de transferência consta que a família optou por uma escola mais voltada às questões de conteúdo e preparação para o vestibular, diferentemente do mencionado pelo entrevistado.

Quanto às regras de permanência privilegiando a aprovação e a adaptação às propostas da escola, o entrevistado E9 discorda colocando:

E9: Isso foi falado desde o dia que eu entrei aqui. É uma regra peculiar do CAp/UFRGS, embora ela seja contraditória, pois somos uma instituição pública. [...]

Situações semelhantes às vivenciadas pelo entrevistado E9 são mencionadas por outros entrevistados que alegam não ter lido o Regimento da escola, mas sabem da regra em relação aos critérios de permanência dos alunos pelas conversas com os colegas. Os próprios alunos entrevistados mencionam que conheciam tais critérios pelo boca a boca o que me leva a pensar que, embora o CAp/UFRGS não apresente uma proposta pedagógica oficial e única, há informações orais que vão passando de professores para professores e também para os alunos, as quais também vão constituindo as práticas desenvolvidas no CAp/UFRGS. Práticas que acabam influenciando como ser um professor e como ser um aluno nessa escola. Saber que existe um número limite de reprovações possíveis, ou a possibilidade de afastamento da escola devido a condutas inadequadas, estabelece um tipo de relação professor-aluno diferente do que em uma situação em que o aluno teria o direito de permanecer na escola independente de seu desempenho e conduta escolar. Em tais casos, a escola teria que buscar formas de atender às especificidades dos discentes em vez de sugerir ou promover sua transferência. A pergunta que fica é: ao delimitar que alunos podem permanecer e que alunos devem ser afastados, não estariam as próprias práticas da escola sendo limitadas a um tipo de sujeito aluno que a instituição acaba privilegiando por esses critérios?

O fato de a escola ser vinculada à Universidade e ter como função ser uma escola-laboratório responde, em parte, à questão levantada pelo entrevistado E9 sobre uma possível contradição, entre ser uma escola pública e ter regras que determinam sobre o afastamento de alunos dependendo do número de reprovações ou devido à conduta inadequada. Como mostra a fala do entrevistado E11:

E11: Sei que o Aplicação tem autonomia de pensar dispositivos, mas há uma lei maior [...] por mais que a procuradoria nos de respaldo. [...] Essa regra está sendo revista. Há situações de alunos que foram repensadas e eles foram mantidos. O CAp/UFRGS tem esse olhar diferenciado com esses alunos. Essas saídas (por reprovação ou adaptação) são muito bem avaliadas.

O entrevistado E11 menciona uma autonomia que a escola possui para pensar em estratégias de regular a permanência dos alunos; no entanto, como conclui, há uma lei maior que trata sobre o direito e a obrigatoriedade de acesso e permanência, dos mesmos, na escola. Quando questionado se havia um número significativo de casos de recursos quanto a saídas por reprovação e adaptação à escola, o entrevistado afirmou que não e que os casos de saídas

por reprovação ou falta de adaptação são bem pensadas e avaliadas. Dentre os casos de transferências da turma Alfa - 1/2001, por reprovação ou não adaptação à escola, não houve nenhum recurso. A revisão do Regimento, mencionada pelo entrevistado, tem ocorrido ao longo do ano de 2014, assim como a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, nos quais as questões da reprovação e da permanência estão sendo discutidas e analisadas.

Entre alguns entrevistados, surgiram posicionamentos favoráveis à regra da permanência do aluno ser vinculada à aprovação e à conduta adequada e apresentaram suas justificativas:

E3: Existem duas situações que resultam na reprovação. Um é o aluno que tem muitas dificuldades de aprendizagem [...] e se tem algum laudo a vaga é garantida. A outra situação é o caso do aluno que não aproveita o espaço que temos aqui, então eu sou a favor dessa regra [...] Por vezes nós investimos muito tempo com esse aluno e acaba que não investimos nos outros 34 alunos da sala. Ele acaba prejudicando toda a ordem.

E4: Até o presente momento, nas situações que eu vivenciei, eu concordo com a regra. Essa regra também serve como um regulador de certas situações, de um limite. [...] Os alunos que têm problemas de aprendizagem, o que eu observo, normalmente, é que eles têm um diagnóstico e tendo um diagnóstico não sofrem com esse problema.

E2: Eu acho que se reprovou duas vezes, três vezes deve sair do colégio [...] acaba tirando a vaga de quem quer estudar. A maioria dos que reprovaram várias vezes, não é porque tem problemas de aprendizagem, é porque não estão a fim de estudar [...]

Nas colocações desses entrevistados, verificamos que as questões de reprovação se relacionam mais a questões de comportamento do que às questões de aprendizagem. Segundo o entrevistado E3, alguns alunos demandam muita atenção e acabam prejudicando o trabalho com os demais integrantes da turma. Em sua opinião, isso se configura como um não aproveitamento do que a escola oferece. Além dessa demanda de tempo, que não resulta em uma mudança de postura ou aprendizagem, esses alunos acabam por perturbar a ordem e se observa que, após serem afastados, o grupo modifica seu desempenho. Opinião semelhante se observa na fala do entrevistado E2, o qual afirma que a causa da reprovação seria o não aproveitamento das oportunidades oferecidas nessa escola devido à postura desinteressada de alguns alunos e seria mais adequado que essa vaga fosse ocupada por outra criança ou jovem que desejasse estudar. A questão do comportamento também foi um assunto presente na fala do entrevistado E4 que, durante a entrevista, colocou ser questão de tempo até que um comportamento inadequado interfira no desempenho cognitivo do aluno, ainda que ele não tenha problemas de aprendizagem.

O entrevistado E6 resume esse pensamento presente, entre alguns professores, ao afirmar que as transferências, por um número limite de reprovações, ocorrem quando a escola não consegue mais dar conta de questões comportamentais.

E6: O colégio não tem tradição de reprovar por deficiência de conhecimento ou conteúdo. A escola exclui aqueles alunos que não se enquadram nas questões comportamentais.

Provavelmente sejam esses casos que o entrevistado E7 menciona como situações nas quais, em sua opinião, se justificaria uma transferência por não adaptação à escola.

E7: Existem casos de alunos que convém sair do CAp, esgotados todos os encaminhamentos e recursos realizados. [...] Para crianças com diagnóstico nós encaixamos na lei da inclusão. [...]

O entrevistado E7 retoma algo já comentado por outros colegas, ou seja, que, em caso de problemas de aprendizagem de alunos com diagnóstico de necessidades especiais, esses são enquadrados na lei da inclusão, e menciona que precisa ser feito um trabalho que ajude esses alunos a superar suas dificuldades. No entanto, não são todos os casos que conseguem ser enquadrados na lei da inclusão e assegurar sua vaga no CAp/UFRGS, como nos mostra a fala do entrevistado 12.

E12: Os alunos que chegam novos à escola têm, dependendo da escola da qual vieram, dificuldades de se adaptar com a nossa dinâmica de trabalho e, quando eles têm dificuldade de aprendizagem, essas duas coisas se associam e atrapalha bastante [...] acaba acontecendo as reprovações e as aprendizagens ficam comprometidas.

Os problemas de aprendizagem citados pelo entrevistado E12 não garantem a permanência na escola, uma vez que somente os alunos com laudos de deficiência podem usufruir dessa prerrogativa, até a presente data. Entretanto, conseguir um laudo para crianças e ou adolescentes nem sempre é uma tarefa fácil, pois isso demanda um tempo de investigação e há recomendações para não se realizar, prematuramente, algum diagnóstico podendo o mesmo ser equivocado. A segunda questão seria que conseguir tal laudo envolve, em certas situações, investimento de tempo e dinheiro, duas coisas que nem todas as famílias podem dispor, e isso não significa não querer atender às solicitações da escola. Como mencionou o entrevistado, embora haja convênios via Universidade, esse nem sempre é um caminho fácil, mas, como em outros atendimentos públicos, demandam tempo e filas de

espera, o que, geralmente, acaba contribuindo para situações mencionadas pelo entrevistado E11:

E11: [...] muitas vezes as famílias tiram da escola, pois nós fazemos uma solicitação forte e algumas famílias não resistem e tiram o aluno da escola.

O que se pode perceber na fala do entrevistado E11 é que temos aqui mais uma situação que pode influenciar a saída de alguns alunos da escola, além dos já tratados anteriormente, que é quando as famílias não conseguem atender às solicitações da escola na tentativa de conseguirem laudos justificativos das dificuldades de aprendizagem de seus filhos e acabam retirando-os da mesma. Assim como os alunos, as famílias acabam, em algum grau, sendo responsabilizadas pelos problemas de aprendizagem e de falta de adaptação dos alunos à escola. Essas situações descritas pelo entrevistado E11, que a família por fim não resiste às solicitações da escola e retira o aluno, me faz pensar nas palavras de Lopes (2007, p. 31) quando a autora menciona que a não aprendizagem causa um mal-estar na escola e que “homeopaticamente o sujeito vai se convencendo de que não deveria estar ocupando este lugar”.

Por outro lado, possuir um laudo médico e ter uma família que atenda às solicitações da escola pode garantir a vaga na instituição, mas ainda não sua inclusão no trabalho de sala de aula, como nos mostra a fala do entrevistado E2, ao responder uma questão relacionada à aluna da turma Alfa - 1/2001, que atualmente cursa o 3º Ano do Ensino Médio no CAp/UFRGS.

E2: Sim, ela é de inclusão e ela fica [...] eu digo que ela não é uma aluna de inclusão ela é uma aluna de jogação, porque jogaram ela lá dentro e ela vai aos trancos e barrancos e ninguém dá atenção especial pra ela, isso é um problema. Como é que tu vai lidar com isso. Tu não pode tratar ela diferente porque senão ela vai ficar em evidência. Tu não pode tratar ela igual senão ela não consegue acompanhar [...] Qualquer diferencinha que tem.. eu não sei como é... eu não conheço nada sobre isso...eu nunca vi isso. É complicado, e agora ela quer perguntar muitas coisas e é muito abstrato pra ela aprender. Ela não vai conseguir acompanhar.

Na fala do entrevistado E2 percebe-se que, mesmo a aluna tendo sua vaga assegurada legalmente nessa instituição, continua excluída, agora das propostas de trabalho desenvolvidas em sala de aula. As práticas são desenvolvidas com aqueles que conseguem aprender, e a aluna, pelo que se pode inferir da declaração, fica à margem desse processo. Outro ponto que se pode observar das colocações do entrevistado é que a aluna não é

percebida como um sujeito que pode aprender. O que me remete às palavras de Roos (2007, p. 67) que afirma que as classificações e as normalizações que se fazem em relação aos alunos aprendentes e não-aprendentes não se tratam de algo natural, mas de conceitos construídos ao longo da história da humanidade, nos quais “Inventou-se um eu cultural positivo, certo, superior, um eu padrão e, em contrapartida, um outro, diferente, inferior, anormal, deficitário.” Quando esses diferentes alunos estão presentes na sala de aula e se tenta incluir esse aluno considerado não-aprendente na mesma lógica do aluno aprendente, tendo como parâmetro o aluno médio, ou, como coloca Arnold (2007, p. 101), “incluir o anormal dentro de moldes considerados normais”, se produz, nessa comparação, as diferenças entre quem pode aprender e acompanhar as propostas e quem não pode.

Aqui não se trata de uma crítica aos docentes que sentem dificuldades em lidar com alunos considerados diferentes, pois, como professora, entendo as dificuldades e os desafios de um deslocamento para poder trabalhar com aqueles que escapam de nossas concepções. No entanto, sem querer negar a materialidade das diferenças, que em alguns casos, conforme Lopes (2005), estão marcadas no próprio corpo do sujeito, entendo que seria válido pensar a partir das palavras da autora, quando essa afirma que esses se tratam de sujeitos da educação e, dessa forma, têm algo a aprender, e os professores têm algo a ensinar, desde que se mude a forma de olhar e descrever tais alunos.

No que diz respeito à aluna, como ela se percebe nesse espaço escolar frente a essa situação?

A16: Tem muitos professores que eu adoro sabe [...] Vai ser legal quando eu voltar e mostrar pra eles (falando sobre outros professores) Oh aquela guria que vocês falaram que era uma fracassada, essas coisas [...] tô aqui só pra mostrar meu diploma. [P: **Alguém disse que tu eras uma fracassada?**] Eu senti sabe tem muito professor que ele é muito orgulhoso e acaba tipo fazendo [...] ele dá uma atividade e tem que ser perfeita tem muita gente que não tem condições de fazer uma atividade super perfeita igualzinho ao que ele quer [...] eu tô lá fazendo o que eu posso se eu não tenho condição, claro que condição eu tenho, mas não é todo mundo que tem um bom condicionamento que fala assim: Ah eu vou fazer dessa forma perfeita [...].

Nas palavras da aluna⁵⁷, pode se notar que a mesma percebeu como estava sendo vista pelos professores e em que lugar foi colocada: a de não-aprendente. Durante sua entrevista, mencionou que soube que era diferente e tinha dificuldades de aprender na terceira série quando reprovou pela primeira vez. Relatou que encontrou dificuldades em estabelecer vínculos de amizade e se sentia frequentemente “escanteada” pelos colegas. Falou dos

⁵⁷ Convém mencionar que a aluna não se referia a nenhum professor que participou da pesquisa.

constantes apelidos que recebeu e dos conflitos que enfrentou com alguns colegas durante esses anos. Em sua fala, o que se pode apreender é que a aluna se reconheceu como diferente, sabe que tem dificuldades e que precisaria ser avaliada de outra forma. O que precisa ser repensado, quem sabe, seja, como mencionado anteriormente, mudar a forma de olhar para esses sujeitos da educação, e não seja o aluno que precise acompanhar as propostas, mas as propostas acompanhar as especificidades dos alunos.

A proposta da escola apresenta uma variedade de atividades e práticas desenvolvidas nos projetos de ensino, as quais devem ser valorizadas e potencializadas. No entanto, se essas diferentes atividades estiverem voltadas a uma forma específica de aprender, ou a um modelo único de aluno aprendiz, continuará restringindo a permanência de alguns alunos ou, ainda, garantirá apenas a inclusão física de alunos de inclusão, o que, segundo Fabris e Lopes (2011, p. 7), se trata de um lado perverso da inclusão quando se propicia o “estar junto”, mas se desloca as questões de não aprendizagem e conduta para o indivíduo e não para a questão política, a qual seria, nas palavras de Lopes (2007, p. 31), “democratizar o acesso, mas não possibilitar que os sujeitos ditos diferentes permaneçam nela”. Na perspectiva das autoras, na qual me apoio, são as práticas que devem ser questionadas e possibilitar que essas múltiplas vozes diferentes possam falar sobre si e estarem contempladas nos currículos escolares.

A fala do entrevistado E8 contribui nessa discussão ao exemplificar como vê essas situações na escola:

E8: Não são todos que se adaptam ao formato do Colégio. Tem alguns que se adaptam e aprendem tem outros que não. Acho que existem diferentes maneiras de aprender. [...] Há muitas aulas especializadas, muitas atividades [...] As crianças são exigidas a se adaptar a esse formato de escola, ser criança pesquisadora eu nem sei se isso é real.

As diferentes ofertas de disciplinas especializadas ou de projetos não constituem um problema se a escola conseguir, nessa gama de ofertas, contemplar os alunos que apresentam diferentes referenciais culturais e modos de aprender. Isso porque, mesmo alunos considerados aprendizes, encontram dificuldades em um formato de escola que se pauta em referenciais de um aluno ideal e em uma forma de aprendizagem. Somado a isso, se percebe a descontinuidade nas propostas pedagógicas do CAp/UFRGS, como mostra a fala do aluno A6, na qual podemos ter uma ideia sobre alguns problemas que alunos considerados aprendizes também enfrentam em sua trajetória nessa instituição:

A6: Algo que eu não gostei foram as diferentes metodologias, por exemplo, na 7ª e 8ª séries e no Ensino Médio. Foi necessário fazer laboratório de ensino para poder superar as defasagens.

O aluno mencionou que, ao chegar ao Ensino Médio, houve cobranças e, segundo alguns professores, eles não haviam aprendido conteúdos necessários para o trabalho do 1º Ano do Ensino Médio, o que foi atribuído à metodologia desenvolvida pelos professores dos períodos anteriores. O que corrobora com a colocação do entrevistado E9, ao falar sobre os índices de reprovação na escola, como mostra a transcrição a seguir:

E9: O Colégio tem uma tradição de reprovar os alunos em determinadas séries. Antes era a 7ª série, depois passou para o 1º ano do Ensino Médio e agora o choque está entre Alfas e Amoras. [...] são anos mais ou menos barreira onde se chocam os projetos internos da escola, na verdade, eles não se integram e então se chocam.

O choque ou a falta de integração que ocorre entre os projetos acaba por deixar parte do prejuízo a cargo do aluno, como nos mostra a fala de A6, pois foi necessário buscar aprender esses conteúdos atrasados, realizando laboratórios de ensino, no turno inverso ao das aulas, para seguir com o trabalho do Ensino Médio. Mais uma vez, parece que estamos diante da culpabilização do aluno, pois, como menciona E9, são nesses anos barreiras, ou de transição entre um projeto e outro, que há o maior número de reprovação na escola.

Realizar os laboratórios de ensino nem sempre se trata de uma tarefa fácil para todos os alunos do CAP/UFRGS, como podemos ver pela fala de A7:

A7: [...] A maioria saía por causa dos turnos da tarde. Eles (outros colegas do Ensino Médio) reclamavam que não tinham tempo para fazer estágio. Tu ficavas a semana inteira dentro do colégio. Tinha o turno da manhã, as duas tardes de aula, quando precisava tinha que fazer laboratório. E, às vezes, eram mais de um laboratório, por que tu precisava recuperar em mais de uma disciplina e tinha que ficar o dia inteiro no colégio.

Aqui podemos ver que, além das questões envolvendo as aprendizagens escolares, outras dificuldades estavam relacionadas, pois os alunos que precisavam trabalhar acabavam tendo que se retirar da escola, mesmo não estando envolvidos em casos de reprovação ou situações de conduta inadequada, mas por questões socioeconômicas. No decorrer da entrevista, a aluna A7 mencionou ainda as questões envolvendo a alimentação, quando teriam que ficar o dia inteiro na escola. Como na escola não havia um refeitório que provesse o almoço, a solução era ir ao Restaurante Universitário no Campus Vale, caminhada nem

sempre segura, ainda mais para crianças e jovens menores de idade⁵⁸, ou comprar comida na cantina da escola, algo que acabava ficando dispendioso para algumas famílias. Segundo outros alunos entrevistados, se poderia trazer a alimentação de casa, o que, dependendo do alimento, envolvia acondicioná-la adequadamente, conseguir um espaço na escola para deixá-la sob refrigeração e, depois, poder aquecer na hora do almoço. Atualmente essas práticas já são mais frequentes no CAp/UFRGS, e o refeitório disponibiliza geladeiras e fornos micro-ondas para o aquecimento das refeições trazidas de casa, mas, quando os alunos pesquisados estavam na escola, os recursos eram mais limitados. Além disso, havia questões das diferenças sociais que se evidenciavam em tais circunstâncias e causavam alguns constrangimentos no fato do aluno ter de trazer seu alimento de casa.

Mais uma vez, me apoio nas palavras de Lopes (2007), pois se democratiza o acesso à escola, mas outras variáveis que podem interferir no processo como as diferentes formas de aprender, outros referenciais culturais que os alunos possuem e questões socioeconômicas parecem ser pouco consideradas. Os sujeitos ficam responsáveis por seus fracassos ou sucessos ou, no caso desse estudo, por sua permanência ou transferência do CAp/UFRGS.

5.2.2 “Se pensa e repensa, mas não se sabe que caminho seguir”: conhecimento da equipe diretiva e professores sobre os índices de reprovação e transferência de alunos e as implicações na proposta pedagógica da escola

Nessa subseção, as respostas estão relacionadas à questão sobre o conhecimento da equipe diretiva e dos professores sobre os índices de reprovação e transferência, e se esses índices ou dados teriam implicações na proposta da escola.

A resposta mais recorrente dos entrevistados se refere à falta de um encaminhamento institucional sobre essa questão, embora o entrevistado E11 afirme que os conselhos participativos e o Seminário de Verão sejam espaços para a reflexão desse tema.

E11: Sim há espaços para esse retorno das praticas nas equipes, agora nós estamos pensando isso no Ensino Médio [...] Os conselhos participativos também possibilitam isso [...] No seminário de verão, há espaços para se pensar sobre temas como esse.

⁵⁸ Atualmente a Universidade tem disponibilizado um ônibus que circula internamente no Campus Vale e ajudou a amenizar esses problemas de idas ao Restaurante Universitário.

Os demais entrevistados não mencionam, ou não reconhecem os conselhos participativos nem o Seminário de Verão como espaços de discussões sobre esse tema, sendo o que foi mencionado com frequência foram os encaminhamentos feitos nos projetos.

E12: Foi feito um levantamento em 2010, não sei se foi só sobre o Ensino Médio. Na equipe que atuo, a gente sempre pensa sobre isso, sobre o que fazer, como fazer, mas é difícil da gente dar conta se pensa e repensa, mas não se sabe que caminho seguir [...] chega a dar uma sensação ruim, uma sensação de impotência de ter perdido aquela criança. As famílias, às vezes, são tão carentes que não têm condições de ajudar [...] Falta infraestrutura na escola para nos ajudar a trabalhar com esses casos.

O entrevistado E12 menciona as iniciativas no projeto em que atua para pensar no tema das reprovações e nos problemas de adaptação à escola. As palavras de E12 dão a ideia que essas situações não têm sido fáceis, mesmo em sua equipe de trabalho que apresenta uma dinâmica de conversar e estudar sobre temas relacionados a não aprendizagem. Fica expresso, na fala do entrevistado, haver uma sensação de impotência quando o aluno sai da escola, que, por diferentes motivos, não conseguiu se adaptar ou aprender e, portanto, permanecer no CAp/UFRGS. Ainda em suas colocações, E12 menciona dois motivos que contribuem para esse desfecho que considerou ruim, a carência das famílias que não podem ajudar provendo um tratamento psicológico ou neurológico, ou, ainda, em questões como a necessária organização do aluno em termos de verificação de seu material, cumprimento de tarefas, etc. Outro fator mencionado pelo entrevistado foi a falta de infraestrutura da escola para auxiliar nos casos de não aprendizagem ou de posturas inadequadas. Para E12, a escola precisaria ter profissionais especialistas nas áreas da psicopedagogia e da psicologia para ajudarem nesses casos, pois os professores sozinhos fazem o que podem, mas não conseguem dar conta. O entrevistado ainda menciona que há também vários alunos de inclusão, e que a escola não tem estrutura para atendê-los.

Referente ao que o entrevistado E12 coloca, sobre os problemas enfrentados pelas práticas inclusivas na escola, Fabris (2011) ajuda a pensar sobre esse tema afirmando que há necessidade de infraestrutura física e de parceria com profissionais especializados, mas tal processo ficará comprometido se esperarmos por uma totalidade de condições favoráveis. A autora traz uma discussão interessante para se pensar sobre o tema mostrando que os professores alegam se sentirem despreparados para trabalharem com alunos de inclusão, mas, muitas vezes, quando trabalham com alunos considerados normais, também não conseguem

explicar situações de não aprendizagem, ou, acrescentaria, atribuem esses casos à falta de interesse ou ao comportamento inadequado. Outro ponto tratado por Fabris (*idem*) seria que, quando nos afastamos da pesquisa e nos prendemos aos diagnósticos, isso vai definindo nossa relação com o sujeito e restringindo nossa ação pedagógica, pois as recomendações de um parecer não podem abarcar todas as complexidades do sujeito e das suas experiências. Visto que o CAP/UFRGS tem a pesquisa como algo institucional e grupos, como o mencionado pelo entrevistado E12, que pensam e se preocupam com esses alunos, as práticas de inclusão precisam agora ser ampliadas e discutidas com todos os segmentos da escola. Algo que pode ser produtivo nessa discussão seria o que Fabris (*idem*) menciona sobre se desprender da intenção de se chegar a um ponto final, pois a inclusão é sempre um processo inconcluso pelo próprio caráter da diferença trazer consigo a novidade e, ainda, porque nesse processo estão implicados sempre esses dois movimentos, o incluir e excluir, incluir em alguns momentos e excluir em outros espaços.

Alguns dos entrevistados não percebem o número de alunos transferidos ou reprovados como algo muito significativo, outros colocam que existem momentos que as reprovações chamam a atenção. Os entrevistados colocam, ainda, que não conhecem levantamentos sobre os índices de reprovação e transferência e não reconhecem espaços institucionais de reflexão sobre esse tema:

E3: Não tenho conhecimento sobre isso [...] não sei se acontece como uma reflexão proposital. A gente sabe que as equipes que já tem um projeto como Alfas, Amora e Pixel não precisam de um momento institucionalizado para pensar isso. [...] Precisamos de recursos para atender os alunos de maneira mais individualizada e até evitar essas reprovações.

E10: Não tenho consciência que haja esse levantamento, não de uma forma estruturada. [...] Não precisávamos deixar chegar à reprovação, poderíamos fazer esse levantamento por trimestres para ver como estão os alunos.

E2: Vejo que tem preocupação (por parte dos professores), mas no projeto que atuo não temos tempo para pensar nessas questões.

Um dos motivos para que essas questões não entrem, efetivamente, em pauta de discussão na instituição acredito que esteja relacionado com o fato de que esses números, por não ter um levantamento geral, estão diluídos entre os diferentes projetos, e, assim, as reprovações e transferências acabam passando sem serem devidamente percebidas. A fala de E1 ajuda a entender esse fato.

E1: Não temos esse controle. As pessoas não preenchem nem a lista de chamada. Estamos arrumando isso desde o ano passado [...] Há casos de transferências que nós só ficamos sabendo quando sentimos falta do aluno em sala de aula.

O entrevistado E1 menciona que houve um ano em que ocorreu uma saída significativa de alunos no Ensino Médio, entre os meses de outubro e novembro, e que isso só foi percebido em março, o que, segundo o entrevistado, ocorreu pela falta de comunicação entre os setores da escola como secretaria e NOPE. Ao entrar em contato com alguns desses alunos, se descobriu que eles saíram da escola para tentar ser aprovados em outro local, pois, se continuassem no CAp/UFRGS, seriam reprovados. A fala dos entrevistados E9 e do E10 compartilham dessa informação que parece ser recorrente.

E9: Tem aqueles que saem antes do final do ano para tentar ser aprovado em outra escola.

E10: Tem casos que a família se dá conta que o aluno vai reprovar e retiram da escola antes do final do ano para tentar, em outra escola, se recuperar. E há casos que conseguem.

Outro aspecto mencionado pelos entrevistados foi uma possível ausência de questionamento sobre a prática do professor ou sobre a disciplina, como nos mostram as transcrições abaixo:

E8: Não conheço um levantamento. [...] O que acontecia nos conselhos de classe ficava em torno dos conceitos. Geralmente não se questiona o professor ou a disciplina [...] Quando um aluno iria reprovar, antes se verificava se ele corria o risco de perder a vaga ou não, confirmando que ele iria perder a vaga, dependendo do aluno, havia manifestações de alívio tipo “Ele tava enrolando demais”.

E6: Não conheço nenhum levantamento, talvez os únicos registros sejam do NOPE [...] Não há uma reflexão, o que já percebi foi uma sensação de alívio em relação tanto à saída do aluno como em relação a uma mãe que incomodava.

No decorrer da entrevista, E8 comentou que os alunos que eram aprovados com conceito D, frequentemente, acabavam sendo reprovados no ano seguinte, e salienta que não percebia um trabalho voltado para que esse aluno conseguisse superar as dificuldades evidenciadas no ano anterior. Ambos os entrevistados E8 e E6 mencionam que algumas saídas de alunos por reprovação acabam gerando um sentimento de alívio entre alguns professores. O que me lembra das palavras do entrevistado E7, já anteriormente citadas, que esgotadas todas as alternativas realizadas pela instituição, seria melhor para o aluno sair da escola. Percebe-se que há entre o grupo de professores e membros da equipe diretiva,

participantes dessa pesquisa, diferentes vivências quanto ao sentimento de saída de um aluno da instituição.

Ainda em relação a esse tema, foi questionado se os entrevistados haviam conhecido algum aluno que foi transferido da escola por ter sido reprovado ou por não ter se adaptado a mesma. A esse questionamento, todos os professores responderam que sim e alguns relataram casos envolvendo esses afastamentos.

E9: Conheci vários alunos que saíram [cita vários nomes].

E3: Sim, tivemos um caso agora [cita o nome do aluno] nós não sabíamos mais o que fazer. Infelizmente nós temos tido vários alunos assim nos últimos anos.

E11: Sim, lembro-me de alguns, mas foram questões relacionadas à família que não conseguiu dar conta das exigências do NOPE e da Direção. O aluno precisava de um atendimento especializado, uma organização no estudo. [...] Por isso muitas vezes as famílias não resistem às solicitações e retiram da escola.

E5: Sabia de casos de crianças que não se adaptaram, eram agressivas e foram convidadas a procurar uma escola que pudessem se adaptar melhor. [...] houve casos que não foi possível manter o aluno porque a segurança dos demais estava sendo ameaçada [...] precisávamos de pessoas para ficar só com ele. [...] Não podemos julgar nem entrar no mérito porque é muito complicado.

As palavras do entrevistado E3 demonstram uma situação que tem se tornado frequente na escola nos últimos anos: ter em seu corpo discente alunos que não se adaptam às regras e à forma de trabalho da escola. O entrevistado E11 mencionou a instância familiar como um dos fatores que acaba prejudicando a permanência dos alunos na escola. A família, ao não atender o que é solicitado, contribui para que o aluno não consiga superar suas dificuldades de aprendizagem ou de conduta inadequada, o que leva às reprovações e a transferências. Contudo, como já mencionado anteriormente, o atender às solicitações da escola implica outras questões que não dizem respeito apenas ao querer da família, mas às condições financeiras e de tempo que essa possui. A família, nessa relação com a escola, parece condicionada ao papel de concordar com os encaminhamentos e atender às solicitações da instituição. A escola pouco foi questionada pelas famílias por esta postura de elencar critérios para a permanência na instituição, como demonstrou a ausência de recursos nos casos de transferências da turma estudada. Acredito que o CAp/UFRGS, ao privilegiar um tipo de sujeito aluno, também privilegia um tipo de família. Fonseca (1999; 1994) chama atenção para a necessidade de situar essa lógica na qual se pauta uma ideia única de família entre outras lógicas existentes e reconhecer a historicidade de nossas próprias percepções sobre esse tema, as quais são definidas a partir de normas postuladas por determinados grupos sociais.

As transferências envolvendo questões de conduta, às vezes, ocorrem por solicitação da própria escola, antes mesmo de se concretizar as reprovações, como, por exemplo, um dos casos de transferência da turma Alfa - 1/2001, bem como os casos mencionados pelo entrevistado E5. Concordo com E5 quando diz que não devemos julgar os méritos das situações; contudo, acredito que podemos e devemos problematizá-las. Retirá-las da situação confortável da *naturalização* e questionarmos esses processos, sem recorrer a respostas simplistas, como: os alunos de classes populares não permanecem no CAP/UFRGS, ou, ainda, os alunos de classe média ou alta conseguem permanecer”. A questão é mais complexa, e, como diz Veiga-Neto (2003), esses binômios não conseguem dar conta da complexidade dos fatos da vida.

Acredito que as práticas que vão constituindo as possibilidades de permanência e as possibilidades de transferências de um aluno estão relacionadas ao sujeito aluno que se deseja formar no CAP/UFRGS. O trabalho desenvolvido pela escola para desenvolver tais habilidades acaba sendo mais próximo de grupos culturais relacionados à classe média, entretanto, isso não determina todas as variáveis. O que me instiga a pensar que, quando se menciona na proposta da escola, citada nos Marcos Referenciais, que o aluno é o centro de seu processo de aprendizagem, entendo que, primeiramente, se trata de um aluno e uma aprendizagem muito específica e que, por mais que o aluno apareça como uma figura importante, é a prática da escola que está em evidência, pela qual o aluno ingressante pelo sorteio público vai, paulatinamente, sendo normalizado para se adaptar ao trabalho desenvolvido no CAP/UFRGS e permanecer, e não o contrário.

A centralidade que se evidencia na proposta da escola, entendo que, em parte, está relacionada à autonomia que os professores possuem para pensar projetos de ensino e práticas inovadoras a partir de suas concepções de aluno, aprendizagem e sociedade. As palavras do entrevistado E6 corroboram essa observação:

E6: Aqui nós temos professores muito bons, pesquisadores que se veem com uma autonomia muito grande, mas a minha autonomia não pode ferir o trabalho pedagógico. [...] Temos que ter uma <i>coluna</i> pedagógica. [...] A maioria dos alunos que saem é devido a uma incompatibilidade entre a visão que os professores têm sobre comportamento dos alunos do que propriamente com questões de aprendizagem. Geralmente dizem “ <i>ele vai reprovar porque ele não faz nada</i> ”, mas isso não é cognitivo, é comportamental.

Aqui podemos retomar duas questões. A primeira que o comportamento é um fator importante, senão decisivo, nos processos avaliativos da escola. Os alunos são avaliados por

suas atitudes, muitas vezes, subjetivas, como, por exemplo, esforço, interesse. A segunda seria que os projetos internos da escola se chocam, conforme mencionou o entrevistado E9, o que acaba provocando problemas de adaptação e de aprendizagens. Se, por um lado, ter autonomia para propor práticas pedagógicas diferenciadas é um privilégio que deve ser valorizado no espaço do CAp/UFRGS, por outro lado, deve se atentar para que essas práticas estejam, no mínimo, relacionadas com os princípios educativos da instituição e em consonância umas com as outras.

Uma autonomia como a descrita pelo entrevistado E6 se assemelha, de certa maneira, ao contexto universitário, mas, no CAp/UFRGS, se tratam de alunos de Ensino Fundamental e Ensino Médio. O entrevistado E10, quando menciona que alguns alunos saem por não conseguir se adaptar à dinâmica da escola, relata que, em função das trocas de professores e o emprego de metodologias diversas, encaminhamentos e aprendizagens significativas, para esse contexto escolar, acabam se perdendo. Segundo o entrevistado, alguns alunos, principalmente, os das séries finais do Ensino Fundamental, precisam aprender a se organizar nessa dinâmica e inclusive nos registros diários realizados em sala de aula, sendo que cabe ao professor fazer este movimento de mencionar o que deve ser registrado no caderno, pois os alunos ainda não sabem como fazê-lo. Esse formato de aula que o entrevistado E10 relata parece se tratar de um modelo próximo de contextos universitários (aula expositiva). Além disso, é preciso ensinar aos alunos essas rotinas e o funcionamento da escola, pois, conforme Xavier (2008), a categoria aluno não é algo natural, mas uma produção social, e as escolas, muitas vezes, esperam que certos comportamentos e atitudes surjam espontaneamente sem investir tempo e estratégias para alcançar esses objetivos; no entanto, cobram dos alunos tais aprendizagens. Isso é algo semelhante ao caso descrito pelo entrevistado E10, pois, embora não tenham sido ensinados certos conhecimentos e atitudes, os mesmos foram cobrados na postura dos alunos, o que acabou provocando casos de transferência por não terem se adaptado ao CAp/UFRGS.

5.2.3 Autônomo, organizado e com uma família em consonância com a escola: expectativa dos entrevistados sobre a postura de um aluno para que possa permanecer no CAp/UFRGS

Nessa subseção, as respostas estão relacionadas à questão sobre as expectativas da equipe diretiva e dos professores entrevistados quanto à postura de um aluno para que ele possa permanecer no CAP/UFRGS. A resposta mais recorrente dos entrevistados aponta a autonomia como uma aprendizagem importante, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, para que esse aluno consiga se integrar às propostas da escola.

E10: Um aluno do CAP ele tem que ter autonomia, ser responsável [...] eles precisam se organizar interna e externamente.

E4: Eu acredito que o essencial é que o aluno tenha autonomia, a autonomia na busca do conhecimento.

E12: se espera que o aluno, para que ele dê conta das propostas do projeto que ele tenha autonomia, que ele consiga articular os conceitos e aplicá-los [...] Que ele apresente autoria nas suas produções.

E2: Eu acho que ele tem que ser autônomo saber se virar sozinho, batalhar mais por ele e se organizar.

Nessas transcrições, encontramos professores que atuam em diferentes níveis de ensino no CAP/UFRGS enfatizando a importância dos alunos apresentarem um comportamento autônomo. Segundo E10, o aluno precisa saber se organizar neste espaço físico da escola e com as constantes trocas de salas e professores, mesmo os alunos menores. Eles precisam sair de uma sala e ir para outra sala e, às vezes, outro prédio sem se dispersar no meio do caminho. Os alunos dos Anos Iniciais ainda são acompanhados pelos professores nesses trajetos, mas os maiores precisam ter autonomia de fazê-lo sozinhos. A ênfase numa autonomia na busca do conhecimento também é mencionada e está ligada à questão da investigação, pois a escola, desde os Anos Iniciais, apresenta, em seus projetos, a Iniciação Científica como proposta de trabalho.

Outro ponto mencionado pelos entrevistados, importante para uma trajetória tranquila no CAP/UFRGS, diz respeito à família, a qual precisa atender às solicitações da escola e ter um bom relacionamento com o corpo docente.

E11: Um aluno que vai em busca, desde os anos Iniciais, e uma família que esteja em consonância com a escola. Percebo que as famílias que conseguem ter um bom trânsito com os professores e toda a equipe [...] o aluno tem mais condições de permanecer no CAP.

E1: Acho que tem um perfil. Ele até pode ficar (na escola) sem esse perfil, mas ele vai sofrer bastante. Algumas famílias insistem. Acho que tem que ser um aluno autônomo. Ele vai ter que correr atrás do professor, não vai ter roteiro para tudo. Têm famílias que são desorganizadas, e o colégio não é muito organizado [...] não no sentido prático. O CAP não vai fazer esse papel

(organizador do aluno). E, se as famílias não ajudarem, provavelmente, o aluno vai ter muitas dificuldades.

O entrevistado E1 menciona que existe uma postura necessária para que o aluno permaneça sem sofrer no CAp/UFRGS: ser autônomo e organizado. Segundo o entrevistado, algumas famílias insistem em manter seus filhos mesmo não preenchendo esses quesitos o que causa sofrimento ao aluno e à própria família. As expressões utilizadas pelo entrevistado E1, que também foram mencionadas por outros entrevistados, como *correr atrás, se virar*, parecem atitudes presentes em alunos maiores, ou de contexto universitário. Se juntarmos as expectativas aqui mencionadas como autônomo, crítico, investigador e que vai em busca do que precisa, e, se lembrarmos que, dos 15 alunos que permaneceram no CAp/UFRGS da Turma Alfa - 1/2001 e que concluíram o Ensino Médio nessa escola, 13 estão na Universidade, e dois cursam pré-vestibular. Com base nessas informações, poderia se inferir que a formação da escola está voltada para um público específico de alunos, os quais irão ingressar na Universidade?

E3: O CAp tem uma marca interessante que é construir a autonomia desse aluno. Desde os Anos Iniciais, eles podem fazer escolhas. Alguns aproveitam ao máximo, outros mais minimamente. Esses que aproveitam ao máximo com certeza serão cidadãos diferentes. Nosso papel é formar cidadãos críticos, responsáveis, criativos, autônomos [...] que tenham desenvolvido a capacidade de olhar para o outro e se colocar no lugar do outro.

E7: O que se espera muito do aluno do CAp é que ele tenha autonomia, que se torne um cidadão autêntico, que aprenda a viver em sociedade e que ele perceba as diferenças como uma riqueza. Que o outro sempre pode contribuir. Que tenha valores éticos e morais. Por isso nós planejamos atividades específicas para alcançar esses objetivos.

E5: A escola precisa proporcionar condições para que esse aluno se desenvolva em um cidadão transformador [...] Que haja espaços de fomento da construção do conhecimento e crianças que aprendam.

As colocações dos entrevistados E3, E7 e E5 que enfatizam a formação de um cidadão diferente, transformador, crítico e autônomo, parecem corroborar com os questionamentos feitos anteriormente. Quando se pensa em um cidadão como o descrito por essas colocações, é difícil imaginá-lo sem ter ido para a Universidade, mas a pergunta que fica é como a escola planeja as atividades, ou as propostas, para atingir esses objetivos? Pelo que se pode entender, das colocações dos entrevistados, desde os primeiros anos, é cobrada uma postura autônoma, mas e aqueles que têm outros referenciais culturais, como a escola pensa em propostas de aproximação de seus objetivos com esse tipo de aluno?

Nas palavras do entrevistado E8, essas diferenças são mencionadas como outras formas de aprender, e é exigido dos alunos que se adaptem a esse formato de escola. Para o entrevistado, o CAP/UFRGS apresenta uma forma de aprender que visa um aluno pesquisador, algo que vai além de se formar um aluno para ingressar na Universidade, pois nem todos que ingressam nessa modalidade de ensino se voltam para pesquisa.

E8: Eu acho que a postura adequada, ao contrário do que dizem, seria um aluno pouco questionador, um aluno que não bate de frente com as regras [...] que participa de tudo que pode. Que é educado. Que conversa com os professores, que tira suas duvidas e entende na primeira a explicação. Um aluno que qualquer professor em qualquer escola diria que é o aluno ideal.

Ainda nas palavras de E8, podemos ver uma versão diferenciada do que foi mencionado por E3 quanto ao aproveitamento das oportunidades que a escola oferece. Enquanto na visão de E3 se trata de uma formação mais plena dos objetivos dessa escola e que isso propiciará uma vida de cidadania diferenciada, para E8 se trata de *uma* forma de socializar e educar alguns alunos, os que conseguem se adaptar, os quais poderiam estar em qualquer outra escola e também seriam alunos ideais. Essas colocações me levam a pensar onde está a inovação a que se propõe o CAP/UFRGS? Atender alunos que estão na média não tem sido o que a escola tem feito desde o século XVII? Em tempos atuais, o que seria inovar as práticas de Ensino Fundamental e Médio? Entendo que há muitas práticas e projetos importantes em andamento no CAP/UFRGS os quais merecem ser valorizados. Entretanto, o quanto essas práticas têm se voltado para diferentes formas de ser aluno ou de aprender? Segundo os entrevistados, o movimento enfatizado é que o aluno se adapte ao formato da escola.

Para Jorge Ramos do Ó (2010, p. 174), vivemos em tempos em que, dado o alcance das novas tecnologias da comunicação, crianças e jovens têm sido expostos a diferentes culturas e formas de vida, e, dessa relação, outras formas de ser sujeito são produzidas. Segundo o autor, a escola terá de “fazer um trabalho de reconhecimento dessa pluralidade de formas de construção dos sujeitos, que não cabem nos padrões racionalistas ou racionalidades psicológicas”. O autor menciona que os ideais do iluminismo, como o sujeito autônomo e centrado, e as racionalidades psicológicas, que se propagaram no século XX, estão sofrendo algumas rupturas, pois não há como sustentar um tipo de sujeito uma vez que somos, “ao mesmo tempo reais, virtuais, ambíguos e híbridos” (*idem*). Algo que nos remete às identidades culturais mencionadas por Stuart Hall (2013), as quais não são unificadas e cada vez mais se fragmentam em um processo contínuo de mudança e transformação.

O entrevistado E6 responde que a escola não tem uma concepção de aluno, pois cada professor ministra sua aula pensando a partir de suas concepções de aluno:

E6: Não acredito que tenhamos uma só concepção de aluno. Uns ministram suas aulas pensando na preparação para o vestibular, outras, para formação política.

E9: Cada um faz o que quer no Aplicação, sempre foi assim.

E5: O que se via era que umas equipes eram mais unidas e trabalhavam de acordo [...] outras se via os professores muito independentes um do outro, que chegavam e faziam como queriam, um achava importante oferecer laboratório, outro achava que não... [...]

Nas falas acima, se percebe mais uma demonstração da autonomia dos professores que acaba se refletindo nas propostas de ensino e influencia a vida dos alunos. Alunos esses que segundo E9, para conseguir permanecer, precisam ser um pouco *safo* para lidar com essas variações de metodologias e de concepções que norteiam as práticas na escola.

E9: Ele tem que ser crítico, pelo visto. Para ele se manter até o final, ele tem que ser um pouco *safo* na verdade pra conseguir jogar com as coisas. E ele vai ter que ter um pouco de conhecimento formal estruturado, principalmente nas áreas das exatas que são mais rigorosas. Eu acho que os alunos não ficam porque mudou o perfil dos alunos, a cultura, mas a escola não fez alterações. Digo isso em relação à escola num âmbito geral, não só o CAp.

Ser *safo*, segundo o entrevistado E9, pode ajudar o aluno a manter uma trajetória no CAp/UFRGS, quem sabe, lembrando das palavras do entrevistado E1, sem sofrer, pois essa postura poderá auxiliar a lidar com as diversas metodologias e concepções de aluno a que estará exposto. O entrevistado E9 finaliza mencionando algo importante: a escola, de uma forma geral, ainda não conseguiu mudar para atender os novos alunos nela presentes procedentes de diferentes referenciais culturais e sociais.

5.3 “O MAIS IMPORTANTE É QUE ELE SEJA ESFORÇADO”: a trajetória dos alunos da Turma Alfa - 1/2001 no CAp/UFRGS

Nessa seção, apresentarei as análises referentes às entrevistas e os questionários realizados com os alunos da Turma Alfa - 1/2001. Os alunos que participaram da pesquisa

foram: 11 alunos que concluíram o Ensino Médio no CAP/UFRGS, cinco alunos que foram transferidos antes da conclusão do Ensino Médio e uma aluna que atualmente cursa o 3º ano do Ensino Médio. Os demais 11 alunos foram contatados⁵⁹ e forneceram algumas informações. Os roteiros das entrevistas e dos questionários estão no apêndice B deste trabalho. Serão utilizadas as seguintes notações para identificar os participantes: A de aluno seguido de um número de 1 a 28. Essa seção está dividida em três subseções, as quais são: OCA, Gincana Farroupilha, Projeto Amora e os amigos: as lembranças dos alunos que concluíram o Ensino Médio no CAP/UFRGS; Reprovação, comportamento inadequado e turno dobrado: os alunos transferidos da Turma Alfa - 1/2001.

A seguir seguem as análises dessas subseções.

5.3.1 OCA, Gincana Farroupilha, Projeto Amora e os amigos: as lembranças dos alunos que concluíram o Ensino Médio no CAP/UFRGS

Nessa subseção, apresento a análise das entrevistas e dos questionários com os alunos que concluíram o Ensino Médio no CAP/UFRGS.

O que se observa de recorrências entre esse grupo de alunos em relação ao que foi significativo em suas trajetórias no CAP/UFRGS foram: as atividades diferenciadas oportunizadas pela escola, o Projeto Amora e os amigos que fizeram nesse período.

Atividades como as Olimpíadas do Colégio de Aplicação (OCA), A Gincana Farroupilha, os projetos de extensão, as disciplinas eletivas, as atividades das Línguas Estrangeiras e os projetos de pesquisa nos Anos Iniciais e Amora foram algumas das atividades mencionadas pelos alunos participantes da pesquisa. Aqui se pode observar que esses alunos usufruíram desse espaço e das atividades que foram oportunizadas, o que pode ter contribuído para o que denominei possibilidades de permanência. Algo que também foi referido nas falas dos entrevistados E3 e E8, sobre se envolver em tudo ou aproveitar o máximo.

A1: Sempre gostei muito do ambiente da escola. Gostava do Projeto Amora. [...]

A7: O que ficou marcado para mim foi às aulas extracurriculares que são diferentes de outros

⁵⁹ No capítulo metodológico há uma descrição mais detalhada sobre esses encaminhamentos.

colégios. As línguas estrangeiras a gente pode escolher.

A8: Eu sempre gostei das atividades como OCA, Gincana Farroupilha.

A3: Eu participei do projeto movimento criativo que eram realizadas às tardes [...] Eu era apaixonada pela Gincana Farroupilha [...] e dava o sangue pela OCA. [...] O projeto Amora realmente modifica e transforma o aluno, criando um pesquisador, fazendo-o mais autônomo.

A10: Eu destacaria que o que mais me marcou foi o Projeto Amora. Aquela história de projetos de poder estudar o que a gente tem vontade foi muito bom pra mim. [...] Lembro-me da atividade da 4ª série com os animais.

A9: No Projeto Amora a gente aprendia a fazer pesquisa. Eu noto a diferença na apresentação de trabalhos que eu aprendi aqui quando era criança.

Dentre essas atividades, o Projeto Amora é destacado por alguns alunos como um espaço para se pesquisar a partir de seus interesses e que essa passagem pelo projeto modificou sua vida de aluno no CAp/UFRGS. Novamente encontramos aqui a figura do aluno pesquisador, algo que parece presente no trabalho desenvolvido não só nesse projeto como nos demais que são desenvolvidos na escola. Os alunos mencionaram que essa aprendizagem sobre a pesquisa marcou sua passagem pelo CAp/UFRGS e contribuiu para suas vidas acadêmicas, como exemplifica a fala do aluno A9, acima referida.

Para o aluno A5 a experiência no Projeto Amora foi diferente:

A4: Minha trajetória no Colégio foi ótima, mas infelizmente reprovei na 5ª série. Não me importei de ter rodado, só que até hoje não sei realmente o motivo. Não destaco o ensino porque acho que o CAp decaiu muito. [...]

O aluno A5 foi reprovado ao passar pelo Projeto Amora e, assim como os colegas que foram transferidos, que tiveram a experiência de passar pelo Projeto, não mencionaram questões relevantes quanto à pesquisa, ou a postura de um aluno pesquisador.

Os alunos desse grupo, ainda, ao relatar pontos significativos sobre sua trajetória no CAp/UFRGS, mencionaram algumas atitudes dos professores e disciplinas que entenderam como relevantes em sua formação.

A3: Cada professor tinha liberdade de criar na sua aula de torná-la mais interessante.

A6: Destacaria como algo que gostei a insistência dos professores para que a gente perguntasse e tirasse as dúvidas e aprendesse.

A2: O que eu gostava do CAp era o seu modo de ensino, pois garanto que o Colégio forma alunos qualificados para diversas áreas. [...]

A5: O Aplicação sempre incentivou que tu questionasse sobre o porquê das coisas serem assim e não serem diferentes. [...] A gente sempre teve disciplina de filosofia e sociologia e se podia conversar e refletir.

A10: Essa escola formou meus valores. Foi muito importante na minha vida.

Aqui temos um relato sobre a liberdade que cada professor possuía de criar ou pensar suas aulas que as deixava mais interessantes. A postura de alguns professores é ressaltada como algo significativo, pois, segundo os entrevistados, havia o interesse que os alunos tirassem suas dúvidas e aprendessem. As palavras de A10 sintetizam uma ideia que perpassa outras falas desse grupo de alunos quanto à passagem por essa escola.

Entre esse grupo, encontramos outras percepções tanto em relação aos professores como em relação às metodologias.

A7: [...] Às vezes, (o ensino) ficava distante daquilo que aprendíamos mesmo tendo acesso (a recursos), por exemplo, a biblioteca. Nem todo mundo tinha computador em casa, e aqui o acesso era restrito. Alguns professores jogavam a matéria [...] outros tinham a preocupação de mostrar que nós iríamos precisar daquele conteúdo.

A6: Algo que eu não gostei foram as diferentes metodologias, por exemplo, 7ª e 8ª séries e o Ensino Médio. Foi necessário fazer laboratório de Ensino para poder superar as defasagens.

A10: De negativo eu acho que foi o Ensino Médio, pois a escola se tornou mais normal vestibular, vestibular [...]

Esses diferentes relatos ajudam a pensar que, embora as práticas possam ser consideradas interessantes e diferenciadas, alguns alunos sentiram dificuldade de acompanhá-las necessitando de outros recursos para poder aprender e acompanhar o trabalho. Lembro que aqui se tratam de alunos que concluíram o Ensino Médio no CAP/UFRGS, os quais precisaram se esforçar para conseguir acompanhar os demais e superar algumas diferenças de acesso a recursos como livros e computadores. A fala de A7 mostra que houve momentos em que foram solicitados trabalhos que alguns alunos não tinham como realizar em casa, e o acesso a computadores na escola era restrito⁶⁰. O aluno E10 mencionou que, no Ensino Médio, percebeu algumas mudanças que tornaram a escola mais normal, em sua opinião, sem tantas atividades diferenciadas como no Ensino Fundamental.

⁶⁰ O Projeto Um computador por Aluno (UCA) teve seu início no CAP/UFRGS quando esse grupo estava cursando o 3º Ano do Ensino Médio. Os Laboratórios de Informática da escola não davam conta do atendimento de todas as turmas e da demanda de trabalhos realizados na mesma.

Outro ponto recorrente na fala desses alunos foi a formação de vínculos de amizade com aqueles colegas, com os quais iniciaram a primeira série e prosseguiram até a conclusão do Ensino Médio. Segundo os relatos, esses alunos ainda hoje se comunicam, participam de grupos em redes sociais, se visitam, e alguns alunos formaram inclusive uma banda de rock. O vínculo entre esse grupo contribuiu inclusive para o contato e a participação na pesquisa de vários outros alunos da turma.

A9: Sou fã do Colégio. Meus melhores amigos são esses colegas que estavam comigo desde a 1º série.

A8: Eu criei um vínculo forte com quem eu fiquei até o 3º ano do Ensino Médio. Nós mantemos contato até hoje.

A2: O que quero destacar foi que nesses 11 anos eu consegui grandes amigos, amigos de verdade.

Em relação à regra sobre o número limite de reprovações permitidas pela escola, todos os alunos entrevistados conheciam. Questionados se haviam lido o Regimento da escola, a resposta foi não. Alguns leram na agenda escolar as Normas de Estrutura e Funcionamento, mas a maioria afirma que tomou conhecimento pelo boca a boca, entre os professores e colegas mesmo.

Ao responderem questões sobre os colegas que foram transferidos e se sabiam os motivos das transferências, as recorrências nas respostas foi que se lembravam de alguns colegas e sabiam que os motivos estavam relacionados a reprovação ou comportamento inadequado.

A8: Lembro-me de uns colegas que faziam coisas que ficou marcado. Acho que eles eram meio louquinhos. [Cita as atitudes dos colegas]

A1: Lembro-me de uns dois que se transferiram por reprovar.

A3: Lembro-me de uns que foram convidados a trocar de escola, pois haviam aprontado [...] bateram na profª, pularam o muro e brigaram.

A4: Lembro-me de muitos colegas que foram transferidos, e, geralmente, o motivo era mau comportamento.

A6: Lembro-me do [cita nome de um colega] que quebrou o vidro da sala de aula. Essa é uma das coisas que eu nunca vou esquecer. Lembro também do [cita nome de outro colega] ele nunca mais eu vi. Lembro-me mais dos colegas que estavam mais perto de mim. A gente tentou descobrir o que aconteceu com os colegas que saíram, mas não chegamos a uma resposta. No caso do [cita nome de outro colega] o boato foi que era muito agressivo e eles resolveram tirar.

Nas colocações como “*louquinhos*”, “*agressivos*” que “*aprontavam*” e tinham um “*mau comportamento*”, os alunos nomeiam alguns dos colegas transferidos pelas posturas que apresentavam. Ao nomear essas posturas, entendo que também vai se evidenciando como se foi constituindo o olhar desses alunos em relação às diferenças apresentadas por alguns colegas transferidos, as quais, nesse caso, parecem como algo indesejado ou impróprio (LOPES, 2007). Acredito que os critérios de permanência na escola não só contribuam para que ocorra uma seleção dos alunos ingressantes pelo sorteio público, mas também ensinam posturas aos alunos que permanecem sobre o que se considera um aluno com comportamento adequado e o que se considera um aluno com comportamento inadequado. Nessas manifestações dos alunos, sobre as saídas de colegas, não aparecem um sentimento de perda ou de crítica a esses fatos, mas o mesmo parece ser tratado como algo natural.

Nas palavras da aluna A9, havia sempre alunos *perdidos* que vinham, faltavam e depois sumiam.

A9: Tinha a [cita nome de uma colega] que sumiu, faltava e depois voltava, depois saiu. Isso era algo que acontecia com frequência. Sempre tinha aluno perdido. Vinha no início e depois desaparecia. [...] Sabia de uma coisa que não podia reprovar duas vezes que saía do Colégio e depois teve uma pessoa que reprovou duas vezes e não saiu aí ficou um pouco confuso.

Nessa transcrição, a aluna A9 menciona o caso da colega A16, que era uma aluna de inclusão e passou por algumas reprovações no CAp/UFRGS, mas permaneceu. O que é importante mencionar é que talvez as práticas de inclusão na escola não tenham uma visibilidade necessária para que a comunidade escolar participe das mesmas. Esse aparente não envolvimento de toda a escola contribui para que os alunos de inclusão tenham dificuldade de criar vínculos nos projetos e com outros colegas. Tal fato é mencionado frequentemente na entrevista de A16, quando relata que, a cada ano, precisava recomeçar os vínculos com os outros colegas e que, quando reprovava, isso ficava pior. A aluna mencionou, ainda, que recebia apelidos por ter dificuldade para aprender e reprovava e ouvia colocações que ela não deveria mais estar no CAp/UFRGS. Situações como as vividas por A16 me remetem às colocações de Lopes (2007, p. 16) quando afirma que esses alunos diferentes em alguns espaços escolares são considerados como “*não merecedores* de estar compartilhando espaços com os mais aptos, mais capazes, normais [...]”.

Nas colocações do aluno A7, é citado outro motivo que ocasionou a saída do CAp/UFRGS: os turnos dobrados.

A7: Tinha uma época que entrava bastante gente depois começava a sair. Entravam na sétima e saíam no Ensino Médio. A maioria saía por causa dos turnos da tarde. [...]

Na seção anterior, as colocações de A7 foram mencionadas e comentadas quanto às questões envolvendo a permanência dos alunos nos turnos dobrados. A necessidade de trabalhar, somada ao investimento necessário para frequentar o turno dobrado, foi apontado como um dos fatores que contribuíram para a saída de alguns alunos do CAp/UFRGS.

Quando questionados sobre a postura de um aluno para permanecer no CAp/UFRGS, as respostas desse grupo de alunos foram:

A11: O aluno precisa ter uma postura comprometida e levar a sério a oportunidade de estudar em um colégio gratuito e com ensino de qualidade.

A12: O aluno precisa ter interesse nessa escola, pois muita gente queria estar nela.

A10: O aluno, para permanecer no CAp, tem que ter consciência de que aquela vaga é muito importante.

A valorização da vaga, o interesse e o comprometimento são apontadas como atitudes importantes para que o aluno consiga permanecer nessa escola. Nessas falas, ainda é possível perceber a responsabilidade que os próprios alunos se colocam sobre manter essa vaga, pois a escola é de qualidade e cabe a cada um valorizar demonstrando interesse e comprometimento para nela permanecer e aproveitar essa oportunidade. Tal posicionamento dos alunos está relacionado com a lógica que rege a produção na contemporaneidade, pela qual, como afirma Traversini (2003, p. 137), se convence os indivíduos “que a realização pessoal e profissional depende das ações de cada um”, cabendo a esse “sujeito empresário de si” responder pelos seus sucessos e fracassos. Outras atitudes mencionadas como importantes presentes nas transcrições a seguir mencionam a necessidade de um bom comportamento, ser esforçado e conseguir garantir aprovação:

A4: Para ser aluno do CAp, é necessário ter bom comportamento e saber lidar com as pessoas.

A1: [...] para ser aluno do CAp, se espera, acima de tudo, comprometimento para superar dificuldades com as matérias e garantir a aprovação.

A9: Mais importante é que ele seja esforçado, tenha interesse. Tu podia ter notas boas e não tá nem aí, e tinha outros que se dedicavam, mas não conseguiam boas notas [...] eu acho que esses continuavam e aqueles que eram largados acabavam ficando no meio do caminho.

Nessa última transcrição, encontramos esforço e interesse mencionados com destaque, inclusive, em relação à capacidade ou uma facilidade para aprender. A aluna A9 relatou que alguns alunos podiam tirar boas notas e ter facilidade para aprender, enquanto outros precisavam se dedicar e, mesmo assim, não conseguiam boas notas. A entrevistada observou que esses colegas que se esforçavam acabavam conseguindo ficar no CAp/UFRGS e os que considerou mais *largados* acabavam saindo da escola. Pergunto se esses alunos considerados *largados* são os mesmos mencionados pelos professores como alunos com questões de comportamento inadequado que acabavam reprovando e saindo da escola.

A ênfase no esforço e interesse como atitudes importantes para permanecer no CAp/UFRGS, assim como os relatos das diferentes relações que esses mantiveram com as práticas institucionais da escola, demonstram que esses alunos apresentaram diferentes níveis de participação em suas trajetórias. Nesses diferentes níveis de participação, alguns tiveram que se esforçar mais para se aproximar dos objetivos exigidos, ou do modelo de aluno ideal e dirimir as diferenças. Para Arnold (2007) essa tentativa de aproximar os alunos de uma média escolar está relacionada com uma busca de se ter uma ordem, uma normalidade. Doebber (2011) menciona que as práticas que visam normalizar os alunos se tratam de um investimento para que todos se pareçam os mesmos e se dilua a diferença.

Entendo que os critérios de permanência expressos nas normas regimentais da instituição desencadeiam um processo de normação entre os alunos, ao estipular uma norma, comum a um determinado grupo, nas quais os alunos ingressantes pelo sorteio precisam se ajustar. Concomitante a isso, os alunos também passam por um processo de normalização visando trazê-los para o mais perto possível do ideal de aluno que se deseja formar a partir das diferentes práticas realizadas na escola, algo que, pelas falas a seguir, parece ser um objetivo alcançável na instituição:

A5: Uma pessoa questionadora que vai atrás e não aceita as coisas assim.

A2: [...] Essa pergunta foi feita para nós quando estávamos no 3º ano do Ensino Médio e de um aluno do CAp se espera excelência em tudo que faz. [...]

A3: O CAp, em geral, cria cidadãos, e não apenas alunos para passar no vestibular. Lá eu aprendi a ser eu mesma, sem precisar seguir a multidão, aprendi a ter opinião e a saber me posicionar, aprendi a criticar e elogiar.

As falas dos entrevistados A5, A2 e A3, que encerram essa subseção, apresentam alguns pontos semelhantes em relação a posturas que foram aprendidas na trajetória escolar

no CAp/UFRGS. Foram aprendizagens significativas e válidas que têm contribuído na vida desses, agora, jovens universitários.

Ainda no que se refere a esse grupo de alunos que concluíram o Ensino Médio no CAp/UFRGS, pode-se afirmar que: atualmente 13 estão no Ensino Superior, e dois estão cursando o pré-vestibular. Quanto à ocupação profissional dos pais temos: funcionários públicos, empresários, profissionais autônomos, vendedores, artesãos, professores, engenheiros e advogados. Quanto à escolarização, há apenas dois casos em que os pais não concluíram o Ensino fundamental, 14 pais possuem Ensino Médio completo, e um, o Ensino Médio Incompleto, 10 possuem o Ensino Superior completo, e dois possuem o Ensino Superior incompleto. Quanto ao local de moradia, 13 alunos moram na cidade de Porto Alegre, e dois alunos na cidade de Viamão.

5.3.2 Reprovação, comportamento inadequado e turno dobrado: os alunos transferidos da Turma Alfa - 1/2001

Nessa subseção, apresento as análises das entrevistas e questionários realizados com os alunos que foram transferidos antes de concluírem o Ensino Médio no CAp/UFRGS. Entre esse grupo de alunos, as recorrências que se destacaram foram: a vontade de ter permanecido na escola; a crença de que se trata de uma escola de qualidade e a responsabilidade própria pela transferência da instituição.

A15: O CAp é um dos melhores colégios. O que eu mais gostava era a OCA. A única coisa que eu não gostava eram os turnos da tarde. Reprovei uma vez na 7ª série. Minha saída foi por causa da reprovação [...] minha família decidiu pela transferência; o CAp fica longe da minha casa. Adoraria ter terminado os estudos no CAp, pois ali surgem várias oportunidades de estudo.

A12: Me arrependo de ter saído do CAp. O ensino é bom, e senti a diferença quando saí. Quando a gente está aqui, a proposta é um susto, depois, futuramente, a gente vê que era legal. Foi difícil só na 5ª série quando eu reprovei. Gostava do interesse dos professores com os alunos. Saí porque eu queria trabalhar e, estudando aqui, não tinha como, tinha dois dias de aulas à tarde.

A14: Aqui no CAp era diferente, tinha várias coisas que outro colégio não tem, em outros só tem as matérias. Aqui tem música, danças, jogos. Aqui foi a primeira escola que eu estudei. [...] Eu passei por algumas escolas. Eu aprontava bastante aqui no CAp.

Assim como o outro grupo, esses alunos destacaram as atividades diferenciadas como algo significativo durante sua passagem pela escola e mencionaram, durante as entrevistas, que gostariam de ter permanecido no CAp/UFRGS. Expressões como *reprovei*, *me arrependo*, *eu aprontava* ou *minha reprovação* demonstram que esse grupo de alunos se responsabilizou pelas suas transferências da escola. Quando questionado sobre as causas da saída, a maioria dos alunos elogiou a escola e justificou suas saídas dando a entender que a instituição agiu de forma correta dentro de sua proposta de trabalho, não houve questionamentos sobre os critérios de permanência. A fala do aluno A 13, que foi reprovado duas vezes no 1º ano do Ensino Médio e teve sua matrícula cancelada, mostra um pouco disso:

A13: O Colégio é bom eu gostava daqui. Ficava mais tempo aqui que em casa. Às vezes, não tinha nada para fazer aqui, mas eu ficava. Alguns professores que eu tive eram chatos. Eles estavam fazendo o trabalho deles, mas, às vezes, eles diziam algumas coisas, não que eles fossem grosseiros, mas tu interpreta mal e acaba tendo aquela discussão [...] como ele é a autoridade, tem que respeitar. Eu queria ficar aqui, mas tu tá saindo do fundamental. Tu já quer ser grande [...] vou sair pra festa, vou aproveitar. Daí eu fui deixando o Colégio de lado. Comecei a sair, matava aula pra jogar futebol, chegava atrasado. Minha reprovação não foi por causa de aprendizagem, foi mais por comportamento. [...] Eu queria trabalhar e aqui tem atividades à tarde.

O entrevistado transferiu-se para uma escola pública na cidade de Porto Alegre, mas saiu logo depois e não concluiu o Ensino Médio. Pelo que podemos perceber, o aluno A13 questionava algumas colocações dos professores, e isso gerava conflitos. A vontade de trabalhar, mais as questões envolvendo a adolescência e esse interesse que se sobrepõe à vontade de aprender e está ligado a viver a própria cultura jovem no ambiente escolar (HÉBRARD, 2000), na opinião do entrevistado, acabaram interferindo em seu envolvimento nas atividades escolares, o que acarretou em duas reprovações e a saída da escola. Atualmente o aluno trabalha como porteiro em um hospital na cidade de Porto Alegre.

O ato de se responsabilizar pela não permanência acaba desresponsabilizando (DOEBBER, 2011) outras instâncias pelas situações vividas com os sujeitos. Nesse caso, a instituição escolar e os elementos que possam ter contribuído para essas transferências, como a estrutura do CAp/UFRGS, enquanto escola pública de educação básica, as normas regimentais, as práticas metodológicas e outros. Essa responsabilização do sujeito pode, ainda, ajudar a entender por que não houve nenhum recurso, por parte das famílias desses alunos, ou um questionamento sobre a organização da instituição.

Quanto aos outros casos, temos o aluno A14 que reprovou duas vezes na 4ª série e teve sua matrícula cancelada, no ano de 2005. O aluno apresentava problemas de

comportamento que geraram algumas ocorrências disciplinares, transferiu-se para uma escola pública na cidade de Viamão e enfrentou mais situações de reprovações e trocas de escolas e concluiu o Ensino Fundamental em um curso supletivo na mesma cidade. Na ocasião da entrevista, afirmou estar voltando à escola para concluir o Ensino Médio e não estava empregado.

A aluna A15 foi reprovada na 7ª série, e a família optou pela transferência. Somado ao fato de ter sido reprovada estava a questão da distância entre sua casa e a escola. Não houve mudança de residência, pois A13 morava no mesmo local desde seu ingresso no CAp/UFRGS. Ela se transferiu para uma escola pública onde concluiu o Ensino Fundamental, mas ainda não concluiu o Ensino Médio. A aluna passou por outras reprovações e outras escolas e atualmente trabalha em uma escola de Educação Infantil.

O aluno A24 saiu no 3º ano do Ensino Médio. No registro oficial, o livro de transferências, consta que o aluno concluiu o Ensino Médio pelo ENEM. Nos registros passivos e do NAE, constam três reprovações em anos alternados. Em sua justificativa, afirma ter saído da escola por “*pura preguiça*”. Segundo um dos professores entrevistados, esse aluno enfrentava algumas situações de discriminação por questões socioculturais entre seus colegas, algo que também foi observado nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

A aluna A12 reprovou na 5ª série, período que considerou difícil, continuou na escola até o 2º ano do Ensino Médio, mas, desde a 8ª série, queria sair para poder trabalhar. Ela mencionou que se arrepende de ter saído dessa escola, pois foi para outra instituição, mas acabou saindo. Recentemente, ela ingressou no sorteio da EJA e está cursando, no CAp/UFRGS, o Ensino Médio nessa modalidade.

Pelas informações obtidas nas entrevistas e via e-mail, algumas transferências de alunos da turma Alfa - 1/2001, para outras escolas, não contribuíram para uma melhor adaptação ou desempenho escolar. Como já mencionado no decorrer deste trabalho, dos 12 alunos transferidos, apenas três estão no Ensino Superior. Quatro alunos concluíram o Ensino Médio, e, desses, dois através do ensino regular, um por curso supletivo e um pelo ENEM. Quatro alunos ainda não concluíram o Ensino Médio, e um não concluiu o Ensino Fundamental.

Nesse sentido, as reprovações ou transferências acabam causando mais ônus para os alunos socialmente desfavorecidos (TRAVERSINI; FABRIS, 2013), pois, mesmo os alunos que apresentavam um comportamento considerado inadequado ao ambiente escolar, mas pertenciam a famílias socialmente favorecidas, conseguiram prosseguir sua escolarização, em

escolas particulares, e hoje se encontram no Ensino Superior. No que se refere aos alunos com condições sociais diferentes, e que estavam envolvidos em problemas disciplinares, ao se transferirem para outras escolas públicas, novamente vivenciaram situações de reprovação ou expulsão da escola e, hoje, ainda não concluíram a sua escolarização na educação básica.

A exceção desse grupo de alunos transferidos, que participaram da pesquisa, seria o caso do aluno A11 que se transferiu para poder atender às exigências de horário do clube de futebol no qual iniciava suas atividades como jogador profissional. O entrevistado criticou a falta de flexibilidade da escola em relação aos horários do turno da tarde. Desse grupo de alunos, apenas A11 concluiu o Ensino Médio até a presente data.

A11: Na metade do 2º ano do Ensino Médio recebi uma proposta de um time de futebol e tomei a decisão de sair do CAP. [...] muitas vezes eu precisava sair mais cedo ou faltar alguns turnos dobrados (para ir aos treinos da escolinha do Grêmio). A maioria dos professores me apoiava, mas tinha alguns diretores que não concordavam.

Outra questão trabalhada com esse grupo de alunos foi como seria a postura adequada para que um aluno permanecesse no CAP/UFRGS e concluísse o Ensino Médio:

A15: O aluno, para ficar no CAP, precisa se puxar bastante.
 A11: Para permanecer no CAP, o aluno tem que ter boa conduta e ter fome de conhecimento.
 A12: O aluno, para permanecer no CAP, ele tem que se manter focado. Seguir na Linha.
 A24: O CAP é muito bom. Para ficar no CAP, o aluno tem que ter uma postura séria[...] tipo colégio militar. Eu saí por pura preguiça.
 A13: O aluno, para ficar no CAP, tem que ter responsabilidade e inteligência.
 A14: O aluno não pode ter [pausa] é um colégio que não podia [pausa] eu era bem rude. Eu era bem arteiro. Esse colégio é superior aos outros. Lá eles só jogam as matérias, aqui eles ensinam bem os alunos.

Nessas colocações, o comportamento e o esforço para aprender foram mencionados como aspectos importantes para se manter no CAP/UFRGS. Seguir na linha, ter uma postura séria, boa conduta, ou, ainda, se puxar bastante, ser inteligente e ter fome de conhecimento são algumas das características que os educandos devem ter para manter sua vaga na instituição.

Para encerrar, o que ainda pode ser dito desse grupo seria que, dos 12 alunos transferidos, quatro moram na cidade de Viamão, e oito moram na cidade de Porto Alegre. Quanto à escolarização dos pais, obteve-se as seguintes informações: quatro pais possuem o

Ensino Fundamental incompleto, e sete, o Ensino Fundamental completo, cinco possuem o Ensino Médio Completo, e seis pais possuem o Ensino Superior Completo. Quanto à ocupação profissional havia: babá, comerciantes, comerciários, construtor, segurança, porteiro, servente, cozinheiro, artesão, vendedor, professor, médico, psicólogo e recreacionista.

6 PARA FINALIZAR OU DELINEAR NOVOS COMEÇOS

Nesse capítulo, trago algumas conclusões desse estudo tendo sempre presente a provisoriedade e o caráter contingencial do mesmo. Este estudo teve como objetivo analisar as permanências e os afastamentos dos alunos da turma Alfa - I /2001, no intuito de desnaturalizar esses processos como algo próprio do transcurso das vidas escolares de alguns alunos e problematizar algumas práticas institucionais do CAp/UFRGS entendendo que as mesmas, assim como possibilitam o acesso via sorteio público, também produzem mecanismos que acabam por promover o afastamento de alguns alunos.

O CAp/UFRGS, há algumas décadas, atendia um grupo específico de alunos, oriundos, em sua maioria, de um segmento socioeconômico favorecido e que possuíam referências culturais próximas à cultura da escola. Quando, gradativamente, essa instituição passa a receber alunos diferentes, quanto a esses referenciais socioeconômicos e culturais, posicionamentos vão surgindo, demonstrando a estranheza sentida por alguns membros da comunidade escolar, como podemos constatar em algumas expressões descritas no trabalho de Saenger (1994, p. 78; 80; 116) como “seda-pura”, “crème de la crème”, referindo-se aos antigos alunos selecionados por testes e, ainda, que a proposta da escola teria que mudar para “feijão com arroz” a fim de poder atender os novos ingressantes por sorteio.

Destacaria como mudanças significativas ocorridas na escola desde sua fundação, mencionadas na bibliografia consultada, bem como nas falas de alguns entrevistados, a forma de ingresso dos alunos que se dava inicialmente por testes de seleção e passa a ser por sorteio a partir de 1981. Nesse mesmo ano, a forma de ingresso dos professores também é alterada, passando a ser por concurso público. Até então, os professores ingressavam no quadro docente por convite realizado pela então diretora, prof^a Graciema Pacheco. Outra mudança significativa foi a transferência da escola para o bairro Agronomia, no ano de 1996, o que possibilitou que crianças e jovens que residiam nos bairros considerados mais populares e mesmo na cidade de Viamão pudessem ter mais facilidade no acesso à escola. Outro fato que merece ser referido foi que a mudança na forma de acesso à escola não se deu por uma decisão do corpo docente e administrativo, mas sim por decisão judicial, sendo que a escola necessitou se adaptar a essas decisões, o que não aconteceu sem maiores tensões. Todos esses fatos, de uma certa forma, creio, ajudam a explicar as dificuldades ainda sentidas na escola

para lidar com os alunos ditos diferentes que passaram a compor o corpo discente da escola após a adoção do sorteio público como forma de ingresso.

Evitando uma postura de denúncia e na busca de contribuir com o debate acerca de uma instituição de ensino reconhecida positivamente na comunidade porto-alegrense e que vem passando, assim como outras escolas, por mudanças significativas dadas as configurações socioculturais da população estudantil da contemporaneidade, apresento algumas conclusões do estudo feito sobre as permanências e transferências dos alunos da Turma Alfa - I /2001.

Nos documentos escolares analisados e nas falas dos entrevistados, pode-se observar que há um modelo de aluno que a escola deseja formar e a partir do qual os demais alunos são comparados e avaliados. Essa avaliação ocorre, paulatinamente, através de dois processos paralelos: a normação e a normalização. A normação seria a forma pela qual a escola, através de suas normas regimentais, procura garantir a permanência de um tipo de aluno na instituição, ou seja, de crianças e jovens que possuem um referencial cultural próximo a essa comunidade escolar. A normalização seria o processo a que os alunos ingressantes por sorteio público são submetidos na instituição. Alunos esses que precisam se esforçar para se aproximar da média, ou da normalidade pretendida, participando das propostas da escola. Dessa forma, a inclusão pelo sorteio público garante a vaga na instituição, mas a permanência dos alunos dependerá da adaptação dos mesmos à proposta de trabalho desenvolvido na escola. Esse processo de adaptação pode ser considerado como uma tentativa de normalização da diferença, no qual os que são considerados alunos diferentes precisam se esforçar para ficar mais próximo dos considerados adequados e aprendentes.

Não são apenas os alunos que são envolvidos nesse processo de normalização, as próprias famílias também o são. Segundo as entrevistas com professores e membros da equipe diretiva, a família aparece como um fator importante e decisivo na permanência do aluno no CAp/UFRGS, pois, caso a família não consiga atender às solicitações da escola, diferentes medidas são tomadas, as quais, muitas vezes, levam as famílias a transferir seus filhos da escola. Também foi possível constatar que as normas regimentais da escola que deliberam sobre a permanência do aluno pelo número de reprovações ou pela conduta disciplinar influenciam a relação professor-aluno e as avaliações de desempenho dos discentes.

Os alunos transferidos do CAp/UFRGS demonstraram, em suas falas, uma auto responsabilização por não ter permanecido na instituição. Fato semelhante é percebido entre o grupo de alunos que permaneceram na escola, os quais também apresentam uma postura de

responsabilização pelo processo, no qual se percebe a lógica da racionalidade neoliberal que objetiva a produção de um sujeito gerente de si mesmo. Também merece ser referida a desresponsabilização da instituição e uma não percepção pela mesma das várias questões que podem ter contribuído para a não permanência de alguns alunos no CAp/UFRGS. Entre elas, podem ser citadas a não oferta de almoço para os que precisavam permanecer no turno da tarde na escola, a dificuldade financeira de alguns para pagar mais uma passagem para retornarem no outro turno, algumas vezes na semana e, ainda, a necessidade de alguns alunos trabalhar no turno da tarde. A questão envolvendo as aulas no turno da tarde, tanto no que se refere aos dias letivos como os dias de aulas de laboratório, segundo as falas dos alunos, não se tratava de um arranjo tranquilo uma vez que, na época em que estudavam na instituição, não eram servidos almoços, e a ida ao Restaurante Universitário do Campus Vale era desaconselhado devido a questões de segurança. Tal situação implicava comprar o almoço e lanche na cantina da escola ou trazer de casa, o que nem sempre era viável para muitos deles.

Nas falas de alguns professores, também aparece uma responsabilização dos alunos e de suas famílias pelos seus problemas de aprendizagem e de comportamento. Nos problemas de aprendizagem, as famílias seriam responsáveis por não atender às solicitações da escola no que se referia aos encaminhamentos para especialistas. Quanto à conduta, foi também culpabilizado, em muitos casos, o grupo familiar pela falta de organização e de hábito de estudo dos alunos. Foi possível observar uma recorrência na fala de alguns professores, quando mencionavam os alunos que não se adaptavam à escola ou com multirreprovações, como “*os que não querem*” ou “*não aproveitam*” a oportunidade de estar nessa instituição.

Os alunos com diagnóstico de algum transtorno ou deficiência, segundo os entrevistados, tiveram sua matrícula garantida na escola. Contudo, alguns dos professores se sentiam despreparados para atender crianças com essas questões de aprendizagem e afirmaram que a escola não apresentava uma infraestrutura adequada para atender os chamados alunos de inclusão. Segundo um relato, a inclusão que havia sido realizada foi percebida, pelo docente, como uma *jogação*, pois tais alunos não recebiam um atendimento específico e ficavam excluídos de várias propostas realizadas em sala de aula.

Nas colocações dos professores, e da própria aluna entrevistada, foi possível observar que as práticas inclusivas não pareciam envolver toda a escola e nem ter uma continuidade, ao longo da trajetória dos alunos de inclusão na instituição, o que contribuiu para situações de estranhamento com os ditos diferentes e um entendimento da diferença como algo indesejado e inadequado. Situação semelhante foi observada nas falas dos alunos que concluíram o

Ensino Médio na escola, ao se referirem aos colegas que foram transferidos por reprovação ou por conduta inadequada, como os não adaptados à instituição.

O CAp/UFRGS, na percepção dos professores entrevistados, apresentava uma falta de registros sistemáticos das atividades desenvolvidas e uma certa falta de comunicação entre alguns setores da escola o que acabou contribuindo na descontinuidade de propostas e de encaminhamentos. A ausência de um Projeto Político Pedagógico, que norteasse a proposta pedagógica da escola, e um regimento que aderisse as conquistas na legislação atual são fatores mencionados que contribuíram e contribuem para os *choques* entre projetos e práticas pedagógicas diversas na escola. A autonomia observada na postura de alguns professores também foi apontada como um dos fatores que contribuíram para os choques entre propostas e metodologias na escola, os quais, muitas vezes, acabavam prejudicando a continuidade dessas propostas e o desempenho de alguns alunos.

Também foi mencionado que a falta de registro e ou rotinas de comunicação entre alguns setores da escola contribuiu para que as transferências de alguns alunos só chegassem ao conhecimento do professor ou do NOPE depois de efetivadas. Essa possível falta de registros e de comunicação entre setores da escola, somada à ausência de controles institucionais sobre os índices de reprovação e transferências contribuiu para que esses números e os casos se *dilúissem* entre os projetos ou níveis o que favoreceu o entendimento de tais situações como um processo natural da trajetória de cada aluno. Fato que corroborou com essa observação seria que, para alguns professores, os índices não pareciam ser significativos, mas alegavam não ter conhecimento sobre o que ocorreu nos outros níveis de ensino.

O funcionamento do CAp/UFRGS, em alguns momentos, se assemelha ao formato do Ensino Superior, tal fato se evidenciou na autonomia de alguns professores, na organização da escola, na dinâmica de algumas aulas, na autonomia exigida dos alunos e na importância dada à pesquisa. No entanto, nem todos os alunos conseguiram se adaptar a esse tipo de organização o que contribuiu algumas vezes para aumento de problemas de aprendizagem e de comportamento inadequado. Por vezes, não foram realizados encaminhamentos específicos para que o aluno desenvolvesse determinadas habilidades e conseguisse se integrar nas propostas da escola; no entanto, tais habilidades foram cobradas na postura do aluno. Lembrando que esses alunos ingressaram por sorteio público e apresentavam diferentes referenciais culturais e níveis socioeconômicos. Logo, acredito que há necessidade de que seja

feito um trabalho inicial que propicie aos mesmos uma situação mais igualitária para que possam de fato aproveitar as diferentes propostas de trabalho do CAP/UFRGS.

Segundo os professores entrevistados, o comportamento apareceu como um aspecto importante na avaliação, sendo esse um dos principais motivos das reprovações que terminam por causar a transferência compulsória de alguns alunos. Percebe-se nessas colocações uma aproximação entre questões de conduta inadequada e reprovação, que juntas justificaram a saída de alguns alunos. Para alguns professores, as normas regimentais, que aqui denominei critérios de permanência, as quais deliberaram sobre o número limite de reprovações e a conduta adequada a esse contexto escolar, são inadequadas visto se tratar o CAP/UFRGS de uma escola pública.

Segundo o que foi possível constatar, no estudo da turma Alfa - I /2001, dentre os alunos que conseguiram concluir o Ensino Médio no CAP/UFRGS, a maioria obteve um bom desempenho em conseguir uma vaga no Ensino Superior, pois, dos 15 alunos concluintes, 13 estão no Ensino Superior. No caso dos 12 alunos transferidos, no entanto, apenas três conseguiram uma vaga nessa modalidade de ensino.

As situações limites relatadas pelos professores, nas quais se decidiu pelo afastamento de alguns alunos, causaram sentimentos ambíguos no corpo docente: ora de alívio, ora de impotência. Entretanto, acredito que as situações limites foram produzidas pelas próprias regras e concepções de sujeito aluno existentes na escola. Embora o aluno aparecesse, em alguns momentos, como o centro do processo de aprendizagem, segundo as colocações dos professores e pela análise documental, a ênfase esteve na proposta da escola, na qual, o aluno ingressante pelo sorteio público precisou se adaptar ou acompanhar a proposta da escola. Se essa relação entre aluno-proposta fosse alterada e as mudanças de adaptação recaíssem nas práticas escolares, os limites não estariam nas posturas ou questões de aprendizagens dos alunos, mas seriam deslocados para outros lugares, como as metodologias, o currículo e as concepções de aluno e aprendizagem que as embasaram.

No que se refere aos alunos da turma Alfa - I /2001, pode-se afirmar que, do grupo de 15 alunos que concluíram o Ensino Médio no CAP/UFRGS, a maioria encontra-se, atualmente, no Ensino Superior ou se encaminhando para esse ingresso, conforme já referido. Quanto à escolaridade dos pais desses alunos, apenas um possuía o Ensino Fundamental incompleto, os demais possuíam o Ensino Superior (completo e incompleto) e Ensino Médio (completo e incompleto). Apenas um dos alunos desse grupo passou por situação de reprovação na escola. No que se refere à ocupação profissional desses alunos, apenas um

aluno estava trabalhando em uma empresa de tecnologia e cursava o pré-vestibular, outro só cursava o pré-vestibular, cinco haviam conseguido uma bolsa e estavam trabalhando na área de seu curso, e os demais só cursavam o Ensino Superior.

Quanto ao grupo de 12 alunos da turma Alfa - 1/2001, que foram transferidos da escola antes da conclusão do Ensino Médio, apenas três estão no Ensino Superior; quatro concluíram o Ensino Médio, sendo que dois na modalidade regular, um em curso supletivo e outro pelo ENEM. Quatro alunos não concluíram o Ensino Médio, e um não concluiu nem o Ensino Fundamental. No que se refere à ocupação profissional desse grupo de alunos, temos: porteiro, recreacionista, seis atuam no comércio, dois não trabalham no momento, e dois apenas cursam o Ensino Superior.

Desse grupo de alunos, apenas três não foram reprovados durante sua passagem no CAp/UFRGS. Dentre os motivos de transferência⁶¹, nos registros oficiais da escola, temos: pela distância (casa-escola), por reprovação, por transferência, por troca de escola, por solicitação da escola, pelos horários da escola (turno dobrado), por ter concluído o Ensino Médio pelo ENEM e por concluir por curso supletivo. No entanto, ao analisar as pastas do arquivo passivo e os registros do NAE, as transferências por reprovação somavam cinco casos, e alunos com questões de comportamento inadequado somavam três.

Como já mencionado anteriormente, percebeu-se que o ônus para quem passou por questões de reprovação ou transferência foi diferente, dependendo da situação socioeconômica do aluno. Os alunos do grupo de transferidos, que apresentavam uma situação socioeconômica favorecida, mesmo tendo passado por reprovações ou terem se envolvido em questões de conduta inadequada, conseguiram concluir o Ensino Médio em outras escolas. Já os alunos transferidos nas mesmas condições, mas com uma situação socioeconômica desfavorecida, passaram por outras situações de reprovação e acabaram saindo das escolas para as quais tinham sido transferidos.

Tais diferenças no percurso das trajetórias desses alunos me remeteram ao que Silva (2006, p. 28) fala sobre os sujeitos que a educação, pautada em um projeto hegemônico e centrada na lógica de mercado, privilegia e produz para atuar nessa sociedade:

“[...] de um lado, um grupo de indivíduos privilegiados, selecionados, adaptados, ao ambiente supostamente competitivo [...] do outro lado, a grande massa de indivíduos

⁶¹ Dentre os motivos de transferência temos, segundo os registros da escola: A11 - transferência de escola, A12- horário das aulas, A13 - reprovação, A14- reprovação, A15 - distância, A17 - reprovação e descontentamento com a proposta, A19 - sem registro, A20 - troca de escola, A22 - concluiu supletivo, A24 - concluiu pelo ENEM, A27 - transferência e A28 solicitação da escola.

dispensáveis, relegados a trabalhos repetitivos e rotineiros ou à fila, cada vez maior, de desempregados.” (Silva, 2006, p. 28)

Na sequência, Silva (*idem*) refere algumas palavras encorajadoras dizendo que há outras formas de se pensar uma sociedade e outras formas de se pensar a educação, diferente da lógica do mercado que nos é apresentada como a verdade. No decorrer deste trabalho, o meu objetivo, ao analisar as trajetórias de uma turma de alunos, teve como meta problematizar algumas naturalizações sobre as permanências e afastamentos de alunos no CAP/UFRGS, sem a intenção de chegar a uma única e verdadeira resposta, mas de ajudar, como coloca Veiga-Neto (2004, p. 48), a “pensar e a experimentar novos arranjos e novas práticas sociais que podem melhorar nossas condições de estar no mundo”. Condições de estar mundo, pois nossas práticas em sala de aula, em alguma medida, contribuem na construção das trajetórias dos alunos na escola e fora dela.

REFERÊNCIAS

ALFAS. Projeto UNIALFAS. **Colégio de Aplicação UFRGS**. Disponível em <<http://capunialfas.blogspot.com.br/>> acesso em 15 de julho de 2013.

ALMEIDA, Maria José. Os Colégios de Aplicação nas Universidades Federais. In: Condicap. Disponível:
http://www.condicap.org.br/up/477/o/OFICIO_para_Secretario_SESU_sobre_CAP.pdf
Acesso em 26/07/2014.

AMORA. Projeto Amora. **Colégio de Aplicação UFRGS**. Disponível <
<http://www.ufrgs.br/projetoamora> > Acesso em 13 de julho de 2013.

ANDRADE, Sandra do S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar E. PARAÍSO, Marlucy A. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012, p. 173-194.

ARNOLD, Delci Knebelkamp. Dificuldade de Aprendizagem em tempo de escola para todos. In: Lopes, Maura Corcini; Dal'Igna, Maria Claudia (orgs). **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Ed. Ulbra, 2007. p. 89-114.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: 1981.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 258 p. 2001.

BAUMAN, Z. **O Mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 258 p. 1998.

BACKES, José Licínio. PAVAN, Ruth. As epistemologias dos estudos curriculares: diferenças e identidades. In: **Educação & realidade**. Porto Alegre, RS Vol. 36, n. 2 (maio/ago. 2011), p. 465-483.

BENITEZ, Letícia Neutzling. **Colégio de Aplicação da Universidade federal do Rio Grande do Sul e processos Inclusivos: Trajetórias de alunos com necessidades educativas especiais**. 2006. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UFRGS. Disponível<<http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/LeticiaNeutzlingBenites.pdf>

BECKER, Erica Georgina et al. Marcos de Referência Utilizados no Colégio de Aplicação. **Cadernos do Aplicação**, Cadernos do Aplicação, v. 13, n. 2, p. 239-242, 2000.

BRASIL. Decreto Lei nº 9053, de 14 de março de 1946, obriga criação de colégios de Aplicação.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal 8.069/1990.

BRUGALLI, Marlene. Por que heterogeneidade. In: **Cadernos do Aplicação**. v.11, n. 1, p.15-50, 1998.

BUJES, Maria Isabel. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Orgs.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-34.

BUJES, Maria Isabel. Discursos, infância e escolarização: caminhos que se cruzam. In Silveira, Rosa Maria Hessel (org.) **Cultura, poder e educação**. Canoas.Ed. ULBRA, 2005, p. 185-209.

CABRAL, Ana. A Função dos Colégios de Aplicação/CAP nas Universidades Federais. In **Fórum Brasileiros de Pró Reitores de Graduação**. A Função dos Colégios de Aplicação nas Universidades Federais. Disponível http://www.forgrad.com.br/documentos_apresentacoes.php . Acesso em 12/05/2013.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo. Ed. UNESP. 1999.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Normas Regimentais e Normas de Funcionamento. 2013

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Orgs.). **Caminhos Investigativos II: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 49-72.

CORAZZA, Sandra Mara. A ética nas relações educacionais na virada do Milênio. In **III Seminário Internacional de Educação do Mercosul**. UNICRUZ, Cruz Alta, 1999. 6.p

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais - para além das fronteiras disciplinares. In Costa, Marisa Vorraber (org). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedos, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre. Ed.UFRGS. 2004

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e educação – Um Panorama. In Silveira, Rosa Maria Hessel (org.) **Cultura, poder e educação**. Canoas.Ed. ULBRA, 2005. p.107-120. (b)

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Orgs.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 93-118.

COSTA, Marisa Vorraber. Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antônio Flávio; GARCIA, Regina Leite; ALVES, Maria Palmira (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir** (v. II). Rio de Janeiro: DP&A, 2005. Disponível: www.ufrgs.br/neccso/word/texto_marisa_quemsao.doc Acesso em 27/04/2014. (a)

COSTA, Marisa Vorraber. SILVEIRA, Rosa H.; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 23, Maio/Jun/Jul/Agos, 2003, p. 36-61

COUTINHO, C. P., CHAVES, J. H. – O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, 2002, 15 (1), p. 221-243. Universidade do Minho, Portugal – Disponível: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/retrieve/940/ClaraCoutinho.pdf>. Acessado em 17/08/2013.

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre: ARTMED, 2006, p.15 – 40.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Um olhar sobre o currículo do projeto UNIALFAS-problematizando a organização do tempo nas séries iniciais co Colégio de Aplicação da UFRGS**. Cadernos do Aplicação, Porto Alegre: Colégio de Aplicação UFRGS, v. 20, n. 1, p. 171-193, jan./jun. 2007

DOEBBER, Michele Barcelos. **Reconhecer-se Diferente é a condição de entrada – Tornar-se igual é a estratégia de permanência: Das práticas Institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS**. 2011. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação. UFRGS. Porto Alegre. Disponível <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37379/000820723.pdf?sequence=1>>

DUBET, F. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor**. Entrevista com François Dubet concedida à Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito. Espaço Aberto. Universidade de São Paulo Mai/Jun/Jul/Ago 1997 N ° 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 N ° 6, p. 222-231, 1997.

EJA– **Projeto da Educação de Jovens e Adultos** - Colégio de Aplicação UFRGS . Disponível <<http://equipeeja2011.pbworks.com/w/page/36676501/FrontPage>> Acesso em 15 de julho de 2013.

ENSINO MÉDIO – **Projeto do Ensino Médio em Rede**. Colégio de Aplicação UFRGS Disponível < <http://www.ufrgs.br/ensinomedio> > Acesso em 15 de julho de 2013.

EWALD, François. **Foucault e a norma e o Direito**. Lisboa: Vega, 1993.

FILHO, Lourenço. **O Movimento da Escola Nova e suas bases históricas**. In: **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 9ª edição, São Paulo: Melhoramentos, 1967. p.17-33. Disponível< http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/didatica/unidade2/propostas_de_trabalho_integrado/o_movimento_da_escola_nova.pdf> acesso em 18/07/2013

GALLO, DE OLIVEIRA S.. A Educação Pública como Função do Estado. Comunicações, Brasil, 5, jun. 2012. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/1156/658>> Acesso em: 30 mai. 2013.

GOMES, Maria da Graça Gomes Paiva. O “ser diferente” no Colégio de Aplicação (1936-69): relatos dos encantos e desencantos na trajetória de uma aluna negra. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 17, n. 1/2, jan./dez. 2004

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 208-243.

GROSSBERG, Lawrence. Será que os Estudos Culturais têm futuros? E deverão tê-los? **Comunicação e Cultura**. Dossiê Culturalite Quimera: Lisboa. n. 6, outubro e novembro, 2008 p. 17-51.

FABRIS, Eli Henn e LOPES, Maura Corcini. Quando o “estar junto” transforma-se numa estratégia perversa de exclusão. **II Seminário Internacional: Educação, Gênero e Movimentos Sociais**. Abril. 2003.

FABRIS, Eli Henn. In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”? **Educação Unisinos**. São Leopoldo. v. 15. n. 1, p. 32-39. Jan. 2011. Disponível <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/978>> Acesso 13/05/2013.

FÉLIX, Jeane. Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucey A. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012, p. 133-152.

FISCHER, Rosa Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Orgs.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 49-72.

FONSECA, Claudia. Antropologia, educação e cidadania. In: **Revista do GEEMPA**. Porto Alegre, n.3, Março, 1994. p.75-83

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. In: **Revista Brasileira de Educação** [online].1999, n.10, p. 58-78. Disponível http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781999000100005&script=sci_abstract. Acesso em 03/09/2014. (a)

FONSECA, Claudia. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In André de Souza, Edson Luiz (orgs) **Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social no Brasil**, Porto Alegre: Artes e ofícios, 1999. p. 255-271. (b)

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. de Raquel Ramallete. 41 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. SP: Martins Fontes, 1985, 3ª ed.

FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. RJ: Edições Graal, 1995, 11º ed.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. p. 129-160.

FOUCAULT, Michel. Poder e Saber. In: Motta, M.B. (org). **Estratégia, poder-saber**. Trad. Vera Lúcia Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003 .Coleção Ditos e escritos IV.

FRANGELLA, R. C. P. (2000) 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. **Sociedade Brasileira de História**. Disponível http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/134_rita_de_cassia_p.pdf. Acesso em: 14 junho 2013.

FRAGO, VINÃO A. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, 1995.

FRAGO, VINÃO A. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, n.7, 2000. p. 100-101.

KLEIN, Carin; Damico, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012, p. 63- 86.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-44, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Louro Lopes. 11a ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2006. 102p. Disponível em < www.cefetsp.br/edu/eso/culturainformacao/identidadeculturalhall.doc> Acesso 25/08/2014

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In **Identidade e diferença a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

HATTGE, Domênica Morgana. A gestão da Inclusão na escola: estratégia do controle do risco. In: Lopes, Maura Corcini; Dal'Igna, Maria Claudia (orgs). **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Ed. Ulbra, 2007. p. 189-200.

HÉBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. In: **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, nº 33, p. 5-17, 2000.

HORST, Claudia, Van Der. NARODOWSKI, Mariano. Ordem y disciplina son el alma de la escuela. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, V. 24, n. 1, p. 91-113,1999.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, p.20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LEITE, Luciane Ribeiro. Era uma vez uma menina muito bonita: uma prática pedagógica relacionada com a questão racial em uma turma de alfabetização. In **Cadernos do Aplicação**. v.18, n. 1/2 , p.75-88, jan/dez, 2005.

LEITE, Luciane Ribeiro. Uma turma chamada Alfa - I /2001: Os alunos “diferentes” – Reflexões sobre disciplina e prática docente. In **Cadernos do Aplicação**. v.19, n. 1/2 , p.179-210, jan/dez, 2006.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In Lopes, Maura Corcini; Dal'Igna, Maria Claudia (orgs). **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Ed. Ulbra, 2007. p. 11-33

LOPES, Maura Corcini *et al.* Inclusão e Biopolítica. In: **Cadernos IHU ideias**. São Leopoldo. ano 8. n. 144, p. 3-30. 2010. Disponível < <http://www.ihu.unisinos.br/cadernos-ihu-ideias/58503-inclusao-e-biopolitica> > Acesso 12/04/2014.

LOPES, Maura Corcini. FABRIS, Eli Henn. Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna. In: **Anais da XXVII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação/ANPED**. Caxambu: 2005. 17p.

LOPEZ, Danusa Mansur. **O que pode ser tão interessante na escola quanto à hora do recreio? Em busca de práticas alternativas na escola contemporânea**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UFRGS. 2010 Disponível < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27684/000766298.pdf?sequence=1> >

LOURO, Guacira. **A construção Escolar das Diferenças: Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. História, Educação e sociedade no rio Grande do Sul. **Educação e realidade**, Porto Alegre, n. 1, 1986.

LUNARDI, Márcia. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 18, 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo. Editora Autores Associados. 1989.

MARQUES, Alex Escale. *et al* O Valor contributivo dos Colégios de Aplicação em Universidades Federais: o caso do núcleo de educação da infância (NEI) na UFRN. In: **VIII Simpósio de excelência em Gestão e Tecnologia**. 2011. RN. Disponível <http://www.aedb.br/seget/artigos11/46714707.pdf> Acesso em 16/05/2013. Acesso: 22/05/2013

MENEGHETI, Patrícia. A trajetória do ensino no Brasil: ensino secundário e o exame de admissão. In: **VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania**. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC. Maio-Junho de 2012. Disponível: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/2581> Acesso em: 14/03/2014.

MEYER, Dagmar, PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisa pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012, p. 15-22.

MORAES, Vera Regina Pires. Teixeira, Cícero Marcos. Colégio de Aplicação, 1982. In: **Educação e Realidade**. v. 8, n. 1 , p.83-93, jan/abr, 1983.

MORAES, Vera Regina Pires. Colégio de Aplicação 1981 – 1984: um inventário de vida. In: **Cadernos do Aplicação**. v. 17, n. 1/2 , p. 27- 35, jan/dez, 2004.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza . A Escola Laboratório da Universidade de Chicago: algumas lições In. **III Simpósio Internacional em Educação e Filosofia**. USP/Ribeirão Preto. 2009. Disponível em<<http://www.youtube.com/watch?v=XCXqZt8si38>> Acesso em 13/07/2013.

MUTTI, Regina M. V. Memórias. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 17, n. 1/2 , p. 37-51, jan./dez, 2004.

NARONDOWSKI, Mariano. Adeus à infância (e a escola que a educava). In: **Seminário Internacional de Reestruturação Curricular: A escola cidadã no contexto da globalização**. (org.) Silva, Heron. Ed. Vozes: RJ, 1998.

NARONDOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação UNICAMP. 1993. Disponível em<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000072112> Acesso 15/08/2014.

NARONDOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: Costa, Marisa Vorraber (org.) **Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo**. 2ª Ed. Ed. Cortez. São Paulo, 2000.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais; uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

NUNES, Clarice. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2000, n.14, pp. 35-60. ISSN 1413-2478. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782000000200004>> Acesso 18/07/2013.

PACHECO, Graciema. Colégio de Aplicação: A busca da espontaneidade, da comunicação e da interação social criadora. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v.2, n.2, p. 153-156, jul./dez., 1987.

PAES, Isolda. Depoimento da professora Isolda Paes. In **Cadernos do Aplicação**. v.17, n. 1/2, p.179-210, jan/dez, 2004.

PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012, p. 23 -46.

PIXEL – **Projeto Pixel**. Colégio de Aplicação UFRGS Disponível < <http://www.ufrgs.br/projetopixel>> Acesso em 15 de julho de 2013

RAMOS, Carolina Henemann. **O laboratório de Aprendizagem do UNIALEFAS do Colégio de Aplicação e suas práticas: Enfrentando o “Fantasma do Insucesso”**. 2010. Disponível < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25219/000752564.pdf?sequence=1>>

RAMOS DO Ò, JORGE. Entrevista com Jorge Ramos do Ó. In BUJES, M. I. E & BONIN, I. T (org) **Pedagogias sem Fronteiras**. Canoas: Ed. Ulbra, 2010, p.171-180.

RAMOS, Tanise Muller. **Tecendo Trama trançando gentes: narrativas constituindo identidades em uma escola municipal em Porto Alegre/RS no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação. UFRGS. Porto Alegre. 2009.

ROOS, Ana Paula. Olhares sobre as diferenças nas salas de aula. In Lopes, Maura Corcini; Dal'Igna, Maria Claudia (orgs). **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Ed. Ulbra, 2007. p. 65-88

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas, SP. Editora Autores Associados, 1989.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SACRISTÁN, José, Gimeno. **O aluno como invenção**. Trad. Daisy Vaz Moraes. Porto Alegre. Artes Médicas, 2005.

SAENGER, Liane. **Sótãos e Porões: sacudindo a poeira do Colégio de Aplicação**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do RS. Porto Alegre. 1994

SAENGER, Liane. A identidade construída: Identidade, consciência e historicidade. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v.12, n. 1/2, jan./dez., 1999.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SARDAGNA, Helena Venites. Políticas de educação para todos: um imperativo nos sistemas de ensino. In Lopes, Maura Corcini; Dal'Igna, Maria Claudia (orgs). **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Ed. Ulbra, 2007. p. 173-188.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte : Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte : Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In **Identidade e diferença a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T.; MOREIRA, Antonio F. (orgs.) **Territórios Contestados:**

O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais. Petrópolis: Vozes, 1995, Cap.8, p.184-202

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: Silva, Tomaz da (Org.) **O Sujeiro da Educação: Estudos Foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Orgs.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-142.

SKLIAR, Carlos. É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. In: **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED.** Caxambú/MG, 2002. 13p.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Discurso, escola e cultura: Breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In Silveira, Rosa Maria Hessel (org.) **Cultura, poder e educação.** Canoas.Ed. ULBRA, 2005

STUMPFT, Maria Conceição T. Quem são os alunos do Colégio de Aplicação? **Cadernos do Aplicação,** Porto Alegre, v. 8, n. 2, jul./dez. 1995

TENÓRIO, Nivaldo. O ensino no Brasil: da República velha à Reforma Francisco Campos. In Revista Espaço Acadêmico. n. 92, Jan. 2009. Disponível: <http://www.espacoacademico.com.br/092/92tenorio.htm>. Acesso: 17/08/2014.

TRAVERSINI, Clarice Salete. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. Apresentado na mesa-redonda Desencaixes da escola contemporânea: desafio a superar? **4º SBECE- 1º SIECE,** 23-25/05/2011. Canoas: ULBRA, 2011, 12p

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Programa Alfabetização solidária: o governmento de todos e de cada um.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

TRAVERSINI, Clarice Salete. et al. Pontos de ancoragem: a pesquisa, o currículo e os processos de in/exclusão no Ensino Fundamental. In: **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental** [recurso eletrônico] Orgs. Traversini, Clarice et al . Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 14-19. Disponível em < <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf> > Acesso: 23/06/2014.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Fabris, Eli Terezinha Henn. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle. In: Traversini, Clarice et al (Orgs). **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental** [recurso eletrônico] Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 14-19. Disponível em < <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf> > Acesso: 23/06/2014.

VARELA, Julia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: Silva, Tomaz da (Org.) **O Sujeiro da Educação: Estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 87-96

VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v. 21, n. 2, p.161-175, jul./dez. 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In Costa, Marisa (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro. DP&A. 2003, p. 103-126 (a)

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C.(Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEUGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão e in/exclusão. In: **Verve**, São Paulo, v. 20, p. 121-135, jul/dez. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU. 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, Culturas e Educação, in: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 1º. Semestre de 2003. (b)

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. In: **Educação e Sociedade**. Campinas/SP v. 28, n. 100, Especial, 2007, p. 947-936. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf> > Acesso em 23/04/2014

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. In: **Educação e Sociedade**. n. 79, Ano XXIII, Agosto, 2002. p. 163-188. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf> > Acesso em 23/04/2013

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedos, biologia, literatura, cinema**. Costa, Marisa Vorraber (org). Porto Alegre. Ed.UFRGS. 2004

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e Processo Educativo IN: LOPES, Eliana Marta et alli. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 2ª ed.

XAVIER, Maria Luisa. **Os incluídos na escola : o disciplinamento nos processos emancipatórios**. 2003. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação. UFRGS. Porto Alegre (a)

XAVIER, Maria Luisa. Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios. In: **26.ª Reunião Anual da ANPEd**, 2003, Poços de Caldas, RJ. Novo governo, novas políticas? O papel histórico da ANPEd, na produção de novas políticas: Anais. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2003. v. 26.

XAVIER, Maria Luisa. Educação Básica – resgatando espaços de humanização, civilização, aquisição e produção de cultura na escola contemporânea. In: **Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio**. PEREIRA, Mullet *et al* (Orgs). Porto Alegre: Editora da UFRGS e NIUE/UFRGS, 2008. p. 17-30

WOORDWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e diferença a perspectiva dos Estudos Culturais**. Silva, T.T, (org). Petrópolis, RJ. Vozes, p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Pedagogia, cultura e mídia: algumas tendências, estudos e perspectivas. In BUJES, M. I. E & BONIN, I. T (org) **Pedagogias sem Fronteiras**. Canoas: Ed. Ulbra, 2010, p. 105-122.

APÊNDICES

Apêndice A

Roteiro das perguntas realizadas com os membros da Equipe diretiva e professores

Perguntas feitas aos membros da equipe diretiva.

- Há quanto tempo atuas como docente no Colégio de Aplicação?
- Em quais turmas ou projetos já atuaste?
- Conheces o Regimento da escola? Como tomastes conhecimento do Regimento?
- Como identificas a função do NAE, NOPE e da COMEN? Como esses núcleos auxiliam os professores na prática docente?
- Qual tua opinião sobre a questão da permanência dos alunos estar relacionada à aprovação nos níveis de ensino?
- Lembras de alunos que tenham se transferido do CAp, em função de reprovação ou falta de adaptação, antes de concluir o Ensino Médio? Quais os encaminhamentos realizados pelos docentes responsáveis pelo aluno nestas situações?
- O que se espera de um aluno do CAp?
- Há algum levantamento sobre reprovações e transferências na escola?
- Há algum encaminhamento relacionado ao corpo docente e conseqüentemente às práticas realizadas na escola para se pensar sobre este tema?
- Gostarias de fazer outra colocação sobre tua experiência atuando neste núcleo/direção a qual não foi contemplada nas perguntas anteriores?

Perguntas feitas aos professores

- Há quanto tempo atuas como docente no Colégio de Aplicação?
- Em quais turmas ou projetos já atuaste?
- Conheces o Regimento da escola? Como tomastes conhecimento do Regimento?
- Conheces a função do NAE, NOPE e da COMEN? Como esses núcleos auxiliam os professores na prática docente?
- Qual tua opinião sobre a questão da permanência dos alunos estar ligada à aprovação nos níveis de ensino?
- Lembras de alunos que tenham se transferido do CAp, em função de reprovação ou falta de adaptação, antes de concluir o Ensino Médio? Quais os encaminhamentos realizados pelos docentes responsáveis pelo aluno nestas situações?
- O que se espera de um aluno do CAp?
- Há algum levantamento sobre reprovações e transferências na escola?
- Há algum encaminhamento relacionado ao corpo docente e conseqüentemente às práticas realizadas na escola para se pensar sobre este tema?
- Gostarias de fazer outra colocação a qual não foi contemplada nas perguntas anteriores?

Apêndice B

Roteiro das entrevistas realizadas com os alunos

Perguntas feitas aos alunos egressos que concluíram o Ensino Médio no CAp

- Lembras como foi teu ingresso no Colégio de Aplicação? Estavas no momento do sorteio? Lembras algo deste momento?
- O que teus pais, ou responsáveis, falaram sobre esta escola ou sobre a escolha desta escola?
- Conta um pouco sobre tua trajetória no Colégio de Aplicação. O que destacarias como algo que gostavas no CAp e o que destacarias como algo que não gostavas. Justifica os destaques
- Conhecias o regimento da escola? Como tomastes conhecimento do regimento?
- Alguma vez fostes reprovado? Quando? Lembras os motivos da reprovação?
- Lembras de algum colega que tenha se transferido do CAp antes de concluir o Ensino Médio? Sabes o motivo desta transferência?
- Na tua opinião, o que é esperado de um aluno do CAp?
- Gostarias de fazer outra colocação que não tenha sido contemplada nas perguntas anteriores?

Perguntas feitas aos alunos egressos que foram transferidos antes de concluir o Ensino Médio no CAp

- Lembras como foi teu ingresso no Colégio de Aplicação? Estavas no momento do sorteio? Lembras algo deste momento?
- O que teus pais, ou responsáveis, falaram sobre esta escola ou sobre a escolha desta escola?
- Conta um pouco sobre tua trajetória no Colégio de Aplicação. O que destacarias como algo que gostavas no CAp e o que destacarias como algo que não gostavas? Justifiques os destaques
- Conhecias o regimento da escola? Como tomastes conhecimento do regimento?
- Alguma vez fostes reprovado? Quando? Lembras os motivos da reprovação?
- Quais foram os motivos da tua transferência do CAp? Gostarias de ter concluído teus estudos no CAp? Por quê?
- Como foi a repercussão na tua família em relação a esta transferência? Tua família decidiu por esta transferência ou atendeu alguma orientação da escola?
- Concluíste o Ensino Fundamental e ou Médio?
- Em qual instituição de ensino?
- Fala um pouco sobre como foi tua trajetória nesta instituição?
- A mudança de escola trouxe resultados satisfatórios?
- Lembras de algum colega que também tenha se transferido do CAp antes de concluir o Ensino Médio? Sabes o motivo desta transferência?
- Na tua opinião, o que é esperado de um aluno do CAp?
- Gostarias de fazer outra colocação que não tenha sido contemplada nas perguntas

anteriores?

Perguntas feitas a aluna que cursa o 3º ano do Ensino Médio

- Lembras como foi teu ingresso no Colégio de Aplicação? Estavas no momento do sorteio? Lembras algo deste momento?
- O que teus pais, ou responsáveis, falaram sobre esta escola ou sobre a escolha desta escola?
- Conta um pouco sobre tua trajetória no Colégio de Aplicação? O que destacarias como algo que gostavas no CAp e o que destacarias como algo que não gostavas? Justifiques os destaques
- Conheces o regimento da escola? Como tomastes conhecimento do regimento?
- Alguma vez fostes reprovada? Quando? Lembras os motivos da reprovação?
- O que foi mais difícil quando passaste por estas reprovações?
- Lembras de algum colega que tenha se transferido do CAp antes de concluir o Ensino Médio? Sabes o motivo desta transferência?
- Na tua opinião, o que é esperado de um aluno do CAp?
- Quais são teus planos após concluir o Ensino Médio?
- Gostarias de fazer outra colocação que não tenha sido contemplada nas perguntas anteriores?

Apêndice C

Dados da turma Alfa - I /2001

Identificação	Permanência no CAp/UFRGS	Motivo da transferência: registro oficial da escola	Motivo alegado pelo aluno ou segundo as informações nas pastas do arquivo passivo da escola	Situação atual: formação e atuação profissional	Dados complementares
A1	Concluiu Ensino Médio no CAp em 2011	-	-	Formação: cursa o Ensino Superior na UFRGS Atividade Profissional: bolsa acadêmica	Local de moradia: Santa Isabel - Viamão. Informações dos pais: Ambos - Ensino Médio completo. Mãe vendedora e pai autônomo.
A2	Concluiu Ensino Médio no CAp em 2011	-	-	Formação: curso técnico de segurança do trabalho e cursinho pré vestibular. Atuação profissional: Empresa de telefonia	Local de moradia: bairro Partenon - Porto Alegre. Informações dos pais: Pai - Ensino Médio completo - aposentado e empresário. Mãe - antigo ginásio – atua como artesã
A3	Concluiu Ensino Médio no CAp em 2011	-	-	Formação: Cursa Direito na Uniritter Atuação profissional: Estágio na área	Local de moradia: bairro Alto Teresópolis - Porto Alegre Informações dos pais: Pai - Ensino Superior completo – funcionário público Mãe: Ensino Médio completo – funcionária pública
A4	Concluiu Ensino Médio no CAp em 2011 Reprovou na 5ª série	-	-	Formação: Curso pré-vestibular. Atuação profissional: não trabalha no momento	Local de moradia: bairro Santa Cecília - Porto Alegre. Informações dos pais: Pai: Ensino

					Superior completo – empresário Mãe - Ensino Médio completo.
A5	Concluiu Ensino Médio no CAP em 2011	-	-	Formação: cursa Ensino Superior na UFRGS Atuação Profissional: não trabalha atualmente	Local de moradia: bairro Partenon em Porto Alegre Informações dos pais: Pai - advogado Mãe - professora do Ensino Superior
A6	Concluiu Ensino Médio no CAP em 2011	-	-	Formação: cursa Ensino Superior na UFRGS	Local de moradia: bairro Lomba do Pinheiro em Porto Alegre Informações dos pais: ambos técnicos de enfermagem – Pai - funcionário público
A7	Concluiu Ensino Médio no CAP em 2011	-	-	Formação: cursa Ensino Superior na UFRGS	Local de moradia: Viamão Informações dos pais: Mãe - Ensino Médio completo -funcionária pública
A8	Concluiu Ensino Médio no CAP em 2011	-	-	Formação: cursa Ensino Superior na UFRGS	Local de moradia: bairro Restinga em Porto Alegre Informações dos pais: Pai Ensino Médio –atua na área da informática. Mãe Ensino Médio - funcionária pública
A9	Concluiu Ensino Médio no CAP em 2011	-	-	Formação: cursa Ensino Superior na UFRGS	Local de moradia: bairro Santana em Porto Alegre. Informações dos

					país: Pai Ensino Médio Técnico - atua na área. Mãe – arquiteta
A10	Concluiu Ensino Médio no CAP em 2011	-	-	Formação: cursa Ensino Superior na PUC/RS Atuação profissional: estágio acadêmico	Local de moradia: bairro Partenon em Porto Alegre Informações sobre os pais: Pai - Ensino Fundamental incompleto Aposentado. Mãe - Ensino Médio incompleto micro empresaria
A11	Transferiu-se em 2010 enquanto cursava o 2º ano do Ensino Médio	No registro oficial consta transferência.	Entrevista: direção não flexibilizou alguns horários. Aluno jogava futebol profissional	Formação: Concluiu Ensino Médio na Escola Estadual Júlio de Castilhos em 2011. Atuação Profissional: Joga futebol e ajuda pai nos negócios da família	Local de moradia: bairro Partenon Informações dos pais: Ambos Ensino Fundamental completo. Pai – comerciante Mãe - babá
A12	Transferiu-se em maio de 2011	No registro oficial consta como motivo horário das aulas	Na entrevista: aluno explicou que desejava trabalhar, e não podia, pois o CAP tem uma carga horária que abrange duas tardes, e, ainda os Laboratórios de Ensino são no turno da tarde.	Formação: Transferiu-se para o Instituto de Educação, mas não concluiu o E.M. Atualmente cursa a EJA no CAP/UFRGS no turno da noite. Atuação profissional: não trabalha atualmente	Local de moradia: bairro Agronomia em Porto Alegre Informações dos pais: Pai: segurança Mãe: secretária
A13	Transferiu-se em dezembro de 2010. Estava no 1º ano do Ensino Médio.	Registro oficial: reprovação	Entrevista: aluno reprovou duas vezes na série e teve matrícula cancelada.	Formação: Transferiu-se para a escola Estadual Inácio Montanha, mas saiu. Não conclui o Ensino Médio.	Local de moradia: bairro Agronomia - Porto Alegre. Informações dos pais: Pai – vigilante/ porteiro.

				Atuação profissional: porteiro	Mãe – servente
A14	Transferiu-se em janeiro de 2006. Havia reprovado duas vezes na 4ª série do Ensino Fundamental	No registro oficial consta reprovação.	Entrevista: Não sabe dizer o motivo pelo qual saiu, mas acredita que foi uma escolha da família.	Formação: Transferiu-se para a escola Estadual Isabel da Espanha - Viamão, mas saiu. Concluiu o Ensino Fundamental no UNIFICADO - Viamão. Passou por outras escolas públicas. Reprovou algumas vezes e atualmente está retornando a escola para concluir o Ensino Médio. Atuação profissional: Atualmente não trabalha.	Local de moradia: Vila Gaúcha em Viamão. Informações dos pais: Pai vigilante Mãe atendente de creche
A15	Transferiu-se em fevereiro de 2008	No registro oficial consta distância.	Questionário online e facebook: Saiu porque reprovou na 7ª série e o CAP era longe de sua casa.	Formação: Transferiu-se para a escola pública Gonçalves Dias e concluiu o Ensino Fundamental, mas ainda não concluiu o Ensino Médio. Passou por outras reprovações. Não estuda atualmente. Atuação profissional: Trabalha como atendente de creche.	Local de moradia: bairro Costa e Silva em Porto Alegre. Informações dos pais: Ambos têm Ensino Fundamental completo. Pai - trabalha em uma empresa de call center. Mãe - dona de casa
A16	Cursa o 3º ano do Ensino Médio no CAP.	-	-	Formação: cursa o Ensino Médio no CAP. Aluna reprovou na 3ª série, na 4ª série e na 6ª série do Ensino Fundamental.	Local de moradia: bairro Cidade Baixa em Porto Alegre Informações dos pais: Pai- Ensino Fundamental

				Foi diagnosticada com TDH. Em 2009, após recurso da escola, a vaga da aluna foi assegurada.	incompleto – atua como autônomo. Mãe - professora de Educação Física – Funcionária pública
A17	Transferiu-se em dezembro de 2005.	No registro oficial consta reprovação e descontentamento da família com a proposta	Contato via telefone: Reprovou na 5ª série e família não concordou com a reprovação.	Formação: Transferiu-se para uma escola particular na cidade de Viamão. Realizou uma prova e foi aprovada para a 6ª série. Concluiu o Ensino Médio na mesma escola. Iniciou curso superior, mas parou. Atuação profissional: Trabalha atualmente no comércio.	Local de moradia: bairro Santa Isabel em Viamão Informações dos pais: Pai e mãe – professores com Ensino Superior completo
A18	Concluiu Ensino Médio no CAP em 2011	-	-	Formação: Cursa a Escola de Magistratura do Ministério Público em Porto Alegre Atuação profissional: estágio na área	Local de Moradia: bairro Rio Branco em Porto Alegre. Informações dos pais: Mãe – Ensino Superior – funcionária pública
A19	Transferiu-se em maio de 2002.	No registro oficial não consta nenhuma informação.	Contato por telefone: aluno concluiu o Ensino Fundamental e Médio em uma escola particular Nos registros escolares pesquisados (pareceres, anotações da professora) aluno apresentava atitudes	Formação: Cursa Ensino Superior na UFRGS Atuação profissional: não trabalha atualmente	Local de moradia: bairro Moinhos de Vento em Porto Alegre Informações dos pais: Ambos com Ensino Superior completo

			inadequadas ao ambiente escolar.		
A20	Transferiu-se em Janeiro de 2001. Aprovado para a 2ª série	No registro oficial consta: troca de escola	Contato com a mãe por email: aluno, pois aluno estava realizando intercambio. Nos registros escolares (pareceres e anotações da professora) aluno apresentava atitudes inadequadas ao ambiente escolar.	Formação: cursa Ensino Superior na UFRGS. Atuação profissional: não trabalha atualmente.	Local de moradia: bairro Bom Fim em Porto Alegre. Pais: Pai - médico Mãe - professora Ensino Superior
A21	Concluiu Ensino Médio em 2011	-	-	Formação: cursa Ensino Superior na UFRGS Atuação profissional: não trabalha no momento	Local de moradia: bairro Agronomia em Porto Alegre Informações dos pais: Pai - Ensino Superior incompleto. Mãe - Ensino Médio completo, Ambos empresários
A22	Transferiu-se em janeiro de 2013. Estava no 2º ano do Ensino Médio	No registro oficial consta: Supletivo	Contato telefônico: informou sobre conclusão do E.M e atuação profissional Na análise dos documentos escolares: aluno havia reprovado pela 3ª vez.	Formação: concluiu o Ensino Médio em curso supletivo. Atuação profissional: atualmente trabalha no comércio.	Local de moradia: bairro Santa Isabel em Viamão. Informações sobre os pais: Pai - construtor Mãe - do lar
A23	Concluiu Ensino Médio no CAP em 2011	-	-	Formação: curso comissário de bordo (em andamento). Atuação profissional: não trabalha atualmente	Local de moradia: Porto Alegre Informações dos pais: Pai empresário Mãe - do lar
A24	Transferiu-se em janeiro de	No registro oficial consta:	Contato email e facebook:	Formação: curso técnico de	Local de moradia: bairro

	2013. Estava no 3º ano do Ensino Médio	concluiu pelo Enem	Aluno havia reprovado no 3º no e tentou concluir pelo Enem. Na análise dos documentos consta que havia reprovado pela 3ª vez.	informática (em andamento). Atuação profissional: trabalha em empresa de informática.	Lomba do Pinheiro em Porto Alegre Informações dos pais: Pai Ensino Fundamental incompleto Mãe Ensino Médio completo
A25	Concluiu Ensino Médio no CAP em 2011	-	-	Formação: Cursa Ensino Superior na UFRGS Atuação profissional: não trabalha atualmente	Local de moradia: Porto Alegre Informações sobre os pais: Pai - engenheiro Mãe - professora de matemática
A26	Concluiu Ensino Médio no CAP em 2011	-	-	Formação: Cursa Ensino Superior na PUC/RS Atuação profissional: estágio na área.	Local de moradia: bairro Intercap em Porto Alegre. Informações sobre os pais: Pai - Ensino Médio completo Mãe - Ensino Superior incompleto
A27	Transferiu-se em março 2012	No registro oficial consta: transferência solicitada por email à escola	Contato telefônico: concluiu Ensino Médio em escola pública. Análise dos documentos escolares: reprovou três vezes.	Formação: Cursa Ensino Superior em Instituição privada Atuação profissional: trabalha no comércio	Local de moradia: Viamão. Sem informações sobre os pais
A28	Transferiu-se em maio de 2002. Havia reprovado na 1ª série.	No registro oficial consta: solicitação da escola	Contato telefônico e facebook Análise dos registros escolares: aluno apresentava conduta inapropriada ao ambiente escolar.	Formação: Ensino Fundamental incompleto. Atuação profissional: Atualmente trabalha no comércio.	Local de moradia: bairro Restinga em Porto Alegre. Informações dos pais: Pai Ensino Médio completo – micro empresário. Mãe - Ensino Fundamental incompleto – cozinheira.

ANEXOS

Anexo 1 : TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

Eu, Luciane Andreia Ribeiro Leite, Pedagoga, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, estou realizando uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação referido acima, intitulado: **“A trajetória dos alunos ingressantes na turma Alfa - 1/2001 no colégio de aplicação da ufrgs: uma análise sobre afastamentos e permanências”**, sob a orientação da professora Maria Luisa Merino Xavier

O objetivo desta pesquisa é o de **investigar e analisar fatores que contribuíram para a permanência e/ou as transferências destes alunos do CAP, entre o ingresso na escola à conclusão do Ensino Médio, tendo como foco a proposta pedagógica da escola e a inclusão de crianças e jovens de diferentes segmentos sociais e culturais.** Neste estudo, entendo que o Colégio de Aplicação/UFRGS tem passado ao longo dos anos por muitas mudanças as quais têm implicado em debates sobre sua função e objetivos frente a uma realidade social e cultural diferente a de seus primeiros anos de fundação. No intuito de contribuir com este debate me proponho a realizar este estudo.

Ao final desta pesquisa, os dados coletados e suas respectivas análises serão organizados e transformados em uma Dissertação de Mestrado, que será submetida à análise de uma banca a ser determinada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Durante a pesquisa, poderão ser produzidos textos em forma de artigos, a partir das observações e das análises parciais. Estes artigos publicados em periódicos desta área de estudos e/ou apresentados em eventos acadêmicos como, por exemplo, congressos e seminários.

A coleta de dados para pesquisa será realizada através de entrevistas ou questionários conforme a disponibilidade do participante. A entrevista será realizada individualmente, conforme a disponibilidade das pessoas que se interessarem em participar da pesquisa, e terá duração de no máximo 30 minutos, ou de acordo com as manifestações do entrevistado, podendo ser interrompida a qualquer momento. As falas

dos entrevistados poderão ser gravadas e/ou anotadas as informações, conforme o desejo dos sujeitos entrevistados. Será garantido o sigilo de seus dados pessoais e resguardados quaisquer dados que possam vir a identificá-lo neste trabalho. Além disso, os participantes da pesquisa poderão deixar de participar da mesma a qualquer momento. Os questionários serão enviados por email aos participantes que não dispõem de condições de tempo para uma entrevista presencial. Os questionários contêm em torno de 10 questões e o mesmo sigilo será assegurado quanto aos dados pessoais dos participantes. Poderão ser utilizados, também, materiais produzidos em sala de aula que porventura os participantes possam ter em seu acervo pessoal tais como textos, imagens, anotações de diários, atividades, desenhos, anotações de falas, observações registradas referentes a situações de sala de aula, que possam trazer subsídios para a reflexão deste estudo, sendo resguardada a identificação das pessoas na utilização deste material.

Ao aceitar participar da pesquisa, Vossa senhoria tem o direito de retirar-se da mesma, a qualquer momento, sem que isto implique em prejuízo a sua pessoa. Comprometo-me com Vossa senhoria que sua identidade será mantida em sigilo. Qualquer dúvida, necessidade de esclarecimento, ou desejo não fazer parte desta pesquisa, poderá entrar em contato com a mestrandia pelo telefone: 51-84340979, ou pelo email: luluandreia@hotmail.com.

O presente documento autoriza a utilização do material obtido nos questionários, bem como das entrevistas individuais, assim como a utilização de imagens, textos, falas, desenhos, registros de observações realizadas no período estudado. Os dados coletados nas entrevistas serão gravados em CD e serão armazenados, juntamente com outros materiais da pesquisa, na Faculdade de Educação, na sala do grupo de pesquisa ao qual pertencço (sala 812), pelo prazo mínimo de 05 anos.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, localizado na Av. Paulo da Gama, 110 – 7º andar – Porto Alegre/RS – CEP: 90040-060 – Fone: 33083629, em _____ de _____ de 2014.

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG nº _____ da _____ localizada na _____, _____ Porto Alegre, Rio Grande do Sul, autorizo a mestranda Luciane Andreia Ribeiro Leite a utilizar o material das entrevistas e questionários, bem como de outros materiais como imagens, desenhos, falas, textos e observações registradas no diário da professora, enquanto ainda aluno/a da instituição pesquisada, Colégio de Aplicação da UFRGS, em que eu possa estar envolvido.

Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e autorizo a realização da pesquisa.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do entrevistado (a)
ou participante

Luciane Andreia Ribeiro Leite
Mestranda PPGEDU/UFRGS

ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

À Instituição de Ensino

Prezado (a) Senhor (a),

Eu, Luciane Andreia Ribeiro Leite, Pedagoga, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, responsável pelo projeto de pesquisa: **“As narrativas das trajetórias dos alunos ingressantes no Colégio de Aplicação, na 1ª série do Ensino Fundamental, no ano de 2001”**, que tem como objetivo **investigar e analisar fatores que contribuíram para a permanência e/ou as transferências destes alunos do CAp, entre o ingresso na escola à conclusão do Ensino Médio, tendo como foco a proposta pedagógica da escola e a inclusão de crianças e jovens de diferentes segmentos sociais e culturais.** Neste estudo, entendo que o Colégio de Aplicação/UFRGS tem passado ao longo dos anos por muitas mudanças as quais tem implicado em debates e reflexões sobre sua função e objetivos frente a uma realidade social e cultural diferente a de seus primeiros anos de fundação. No intuito de contribuir com este debate me proponho a realizar este estudo. Para tanto, venho através deste, solicitar autorização para a realização da presente pesquisa, que será objeto de minha Dissertação de Mestrado. **A instituição não se comprometerá com nenhum ônus financeiro que por acaso possa haver durante a pesquisa.** A coleta de dados para pesquisa será realizada através de análise documental, entrevistas e repostas a questionários que poderão ser gravadas e/ou anotadas, sendo autorizado (a) pelo entrevistado (a) previamente. O presente documento autoriza a utilização do material das observações realizadas em sala de aula, bem como das entrevistas individuais, assim como a utilização de imagens, falas, textos e desenhos, produzidos ao longo do ano 2001, que porventura alunos e professores permitam fazer parte neste estudo. Além disso, os participantes da pesquisa poderão deixar de participar da mesma a qualquer momento. **Comprometo-me com a instituição e com os sujeitos entrevistados que suas identidades serão mantidas em sigilo.** A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos

relacionados a este estudo, pelo contato: 51-84340979, ou pelo e-mail: luluandrea@hotmail.com

Cordialmente,

Mestranda: Luciane Andreia Ribeiro Leite

Orientadora da Pesquisa: Prof^ª Dra. Maria Luisa Merino Xavier

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Eu, _____, _____ do Colégio de Aplicação da UFRGS, localizado no bairro Agronomia, na cidade de Porto Alegre, autorizo Luciane Andreia Ribeiro Leite a realizar sua pesquisa na referida escola. Estou ciente que a mesma realizará análise documental, entrevistas e possíveis gravações dos entrevistados.

Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e autorizo a realização da pesquisa.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do responsável na
Instituição de ensino

Assinatura da Pesquisadora