

A HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DOS ANOS INICIAIS NO CA/UFSC: VINTE ANOS DEPOIS...

Carla Cristiane Loureiro⁵⁵

Resumo:

O presente artigo busca apresentar uma importante parcela da história do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, a criação do primário, no ano de 1980. Instalado quase vinte anos após a criação do Colégio, a história da implantação do primário encontrava-se ausente nas pesquisas realizadas sobre esta escola, portanto, para apresentar o período da criação do primário no CA/UFSC, utilizou-se história oral, depoimentos e entrevistas semi-estruturados. A partir destas falas apresenta-se a forma como as professoras deste segmento foram se organizando para atender as crianças e as relações e tensões que marcaram esta história. Necessário destacar que a história do CA/UFSC, bem como do seu Primário carecem de ser mais bem investigadas e, este artigo tem a intenção de lançar algumas luzes nesta história, objetivando introduzir questões para que os/as professores/as do CA/UFSC reflitam sobre sua prática.

Palavras-chave: Colégio de Aplicação, primário, infância, criança.

Abstract:

The present article shows an important phase of the history of the CA/UFSC, the creation of the elementary school, in 1980. Starting almost twenty years after de college creation, his history do not appears in the researches about the school. To do so the researchers used oral history and interviews semi structured. From those speeches it was possible to understand how teachers organize themselves to attend the children and the relations and tensions in his history. Is necessary a complete research in the CA/UFSC and his elementary school and, this article has the intentions to throw lights in this history, launching questions to the teachers to reflect about his practice.

Key words: Colleges of education, elementary school, childhood, children.

Em datas comemorativas, como as de aniversário, é comum, além de celebrações, festejar as árduas conquistas, lembrar dos fatos marcantes, mas, principalmente falar dos projetos futuros. Sim, porque o que está por

⁵⁵ Professora dos anos iniciais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em educação pela mesma Universidade. carla@ca.ufsc.br.

vir renova as nossas forças para continuar lutando pelas utopias, e para tanto é necessário olhar para trás reconstruindo o passado, de modo a definir novas perspectivas, a partir da compreensão da formação do presente. Com o propósito de contribuir com esta reflexão, este artigo busca apresentar uma importante parcela da história desta escola, a criação do primário (hoje, anos iniciais do Ensino Fundamental).

Os Colégios de Aplicação foram criados como um espaço destinado à *prática de ensino dos estudantes de Licenciatura*, entendendo esta como uma tentativa de garantir o nível de qualidade do ensino secundário – que se estava perdendo diante da expansão que se efetivava. Em 1946, em nível nacional, em face do Decreto-Lei nº 9.053/46, regulamentou-se a criação dos Ginásios de Aplicação, num contexto de ideias que já vinham sendo cunhadas no rastro das discussões de católicos e renovadores. Somente em 1948, porém, foi fundado o primeiro deles, o Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Em 1961, um ano após a criação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), deu-se a criação do CA/UFSC com a implantação do Ginásio e, somente vinte anos depois, em 1980, sob o processo de redemocratização do País, ocorreu à implantação das quatro primeiras séries do 1º Grau. Nesse período, o Colégio de Aplicação da UFSC (CA/UFSC) ainda não tinha prédio próprio, funcionando o Primário no atual prédio do Centro de Educação (CED). Somente em 1982, o Colégio mudou-se para o prédio onde funciona até hoje.

A Portaria 036/80 determinava que deveriam ser oferecidas cinquenta vagas para cada uma das quatro primeiras séries do 1º Grau. A distribuição de tais vagas foi orientada pelas diretrizes existentes desde 1978, beneficiando os filhos dos servidores da Universidade (UFSC, 1980).

Nesse contexto, inicia-se uma nova etapa no CA/UFSC com a chegada das crianças, estudantes do primário. Ao contrário da implantação do ginásio e do colegial, a criação do primário não foi gradual. Em 1980, duas turmas de cada série ingressaram no CA/UFSC de uma só vez, constituindo-se o primário com oito turmas.

A prontidão como diretriz para a estrutura e a organização pedagógica do Primário

As crianças que constituíram o primário eram filhos de professores e funcionários da Universidade, mas apesar de parecerem um grupo *selecionado*, para a escola elas formavam um grupo bastante heterogêneo e cheio de dificuldades.

*Na primeira série, se repete o mesmo quadro, algumas crianças não conseguiam nem pegar o lápis, enquanto isso outros alunos que vinham de escolas particulares infantis já estavam escrevendo. Neste mesmo ano, uma criança foi transferida de uma primeira série para a segunda série (informação verbal)*⁵⁶.

Tais aspectos, considerados como *dificuldades de aprendizagem* da criança e de *adaptação da vida na escola*, irão determinar a aplicação dos Testes ABC, de Lourenço Filho, com a finalidade de “[...] avaliar a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita”⁵⁷.

Tanto o depoimento da professora como as ideias de Lourenço Filho remetem às características do processo de socialização na escola marcado pelas concepções de criança presentes tanto na pedagogia tradicional quanto na pedagogia nova. Da pedagogia tradicional, destaca-se que “[...] a ideia de criança é a ideia do que ela deverá ser se for adequadamente educada”; da pedagogia nova, “[...] uma visão naturalista e biológica da infância, que desconsidera a condição histórico-social da criança” (MIRANDA, 1985).

A partir do panorama percebido pelas professoras, algumas ações foram articuladas na escola. No início, organizaram-se, no período oposto, *aulas dereforço* para as crianças que apresentavam dificuldades. Destaca-se

⁵⁶ Para diferenciar os testemunhos das citações, opta-se neste trabalho a fonte em itálico para os testemunhos. Conforme testemunho oral da orientadora educacional professora Maria Elza de Oliveira Lima no dia 6 de outubro de 2009.

⁵⁷ O Teste ABC foi criado por Manuel Bergström Lourenço Filho. Foi publicado em 1934 e reeditado várias vezes. Compreende oito provas: 1. Coordenação visual-motora; 2. Resistência à inversão na cópia de figuras; 3. Memória visual; 4. Coordenação auditivo-motora, capacidade de prolação e resistência à ecolalia; 5. Memorização auditiva; 6. Índice de fatigabilidade; 7. Índice de atenção dirigida; e 8. Vocabulário e compreensão geral. O nível de maturidade se constitui de acordo com os pontos obtidos de 0 a 24: com 17 ou mais pontos, é considerada maturidade *superior*; entre 12 e 16 pontos, considera-se um nível de maturidade *médio*; de 8 a 11 pontos, o nível de maturidade é considerado *inferior*; e de 7 pontos para baixo, o nível de maturação determinado é o *mais baixo*, com prognóstico de completo fracasso (LOURENÇO FILHO, 2008).

que tais ações foram planejadas pela orientação escolar e desenvolvidas por estudantes do curso de Pedagogia. Tal iniciativa não foi duradoura, pois, [...] *às vezes as alunas tinham provas na universidade, precisavam estudar, fazer trabalhos ou outras atividades do seu curso e nos pediam dispensa. [...] As alunas não recebiam nada pelo trabalho [...]*⁵⁸.

Buscando uma forma de orientar o trabalho pedagógico do recém-criado Primário do CA/UFSC, passa-se a aplicar os Testes ABC. Estes testes foram realizados com o objetivo de identificar as *crianças com dificuldades* para assim organizar um trabalho de *reforço* no período oposto às aulas. Porém, dessa vez, planejado e realizado pela equipe de orientação escolar, sem as estudantes de Pedagogia.

*Passamos, então, a trabalhar com as crianças que apresentavam mais dificuldades, no contraturno, três vezes por semana, para desenvolvermos habilidades que considerávamos que elas não apresentavam como: atenção, concentração, memória (visual e auditiva), percepção, coordenação dinâmica geral, coordenação dinâmica manual, equilíbrio, rapidez, sequência lógica, entre outras habilidades (informação verbal)*⁵⁹.

Entretanto, para estas professoras, a avaliação sobre este trabalho não foi positiva, uma vez que:

*[...] estávamos esperando que elas já incorporassem esse aprendizado e que tranquilamente fizessem as aquisições necessárias desenvolvidas na 1ª série[...].[...] esperávamos que essas crianças dessem rapidamente um salto qualitativo no aprendizado de sala de aula, em relação à leitura e a escrita*⁶⁰.

A fala da professora demonstra com clareza sua vinculação a uma concepção de alfabetização como processo de codificação e decodificação, que se operacionaliza pela associação entre elementos, enfatizando-se o papel da prontidão.

A partir de 1982, iniciou-se uma tentativa de homogeneização das turmas como resultado obtido pela aplicação dos Testes ABC, que classificam as crianças ingressantes em quatro turmas: semi-alfabetizadas, pronta para alfabetizar, com dificuldades e com muita dificuldade⁶¹.

⁵⁸ Conforme testemunho oral da orientadora educacional professora Maria Elza de Oliveira Lima no dia 6 de outubro de 2009.

⁵⁹ Idem.

⁶⁰ Idem.

⁶¹ Sobre a formação de turmas homogêneas ver Barretto (2007).

As crianças com *muitas dificuldades* passaram, então, a formar a turma da *Prontidão*, na qual ficavam por um ano, passando somente no ano seguinte para a 1ª série. Para esta turma, foi contratada uma nova professora, que tinha experiência anterior na Educação Infantil e em seu depoimento revisita sua experiência nesta turma.

Às vezes, fico pensando que a minha preparação e meu entusiasmo no trabalho da Prontidão eram maiores pelo fato de assumir o desafio de fazer com que aquelas crianças estivessem preparadas para frequentar a primeira série. [...] Com a turma de Prontidão, o trabalho assemelhava-se com o da Pré-Escola, e minha experiência, até então, havia sido com esse segmento, um trabalho voltado mais para o lúdico. Pensando no aspecto da disciplina, a turma da Prontidão exigia mais (informação verbal)⁶².

Destaca-se, na fala da professora, a distinção às crianças selecionadas para a *Turma da Prontidão*, afirmando a função compensatória da escola, que, ao buscar a solução para as *dificuldades de aprendizagem* das crianças, homogeneiza os grupos, legitimando as diferenças sociais, e exacerba as de caráter individual (SACRISTÁN E GÓMEZ, 1998). Além disso, a menção ao caráter lúdico na prática pedagógica e a valorização às questões disciplinares, no sentido comportamental, indicam uma ideia de infância idealizada e de criança como ser dependente e incompetente. Tais aspectos, que organizam a 1ª série em dois anos, vão repercutir em toda trajetória do primário do CA/UFSC, inclusive mais recentemente, na implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Assim, idealiza-se e naturaliza-se o desenvolvimento da criança, destituída de seu caráter histórico e socialmente determinado. Ao mesmo tempo, os depoimentos das professoras valorizam as diferenças individuais relacionadas às condições sociais e culturais das crianças:

Havia muitos funcionários de baixa renda, não tínhamos escolas públicas na Educação Infantil, se existiam, eram muito poucas, as crianças ficavam em casa, brincavam, e desse modo essas crianças não tinham contato escolar. Quem possuía um

⁶² Conforme testemunho oral da professora Maria Clarete Borges de Andrade no dia 5 de abril de 2010.

Nesta fala, percebe-se a ambiguidade presente nos discursos, indicando a dificuldade desta concepção da Psicologia do Desenvolvimento em explicar as diferenças entre os processos orgânicos e processos culturais do desenvolvimento, conforme afirma Carvalho (2000, p. 49):

Tal compreensão levava a uma formulação errônea das questões porque não julgava os fatos do desenvolvimento psíquico da criança como fatos do desenvolvimento histórico, mas sim como processos e formulações naturais, confundindo o natural e o cultural, o material e o histórico, o biológico e o social.

Neste aspecto, fica clara a visão das professoras do CA/UFSC de que a escrita é uma habilidade mecânica que aparece na criança com idade média de sete anos, dependendo de sua maturação percepto-motora. Carvalho (2000, p 49) ainda considera que,

[...] as funções psíquicas, tais como a linguagem e o desenho infantis, o domínio da leitura e da escrita, o desenvolvimento e a representação das operações numéricas ou a formação de conceitos, que são funções complexas por sua natureza e funcionamento, eram estudadas sob a mesma lógica do aparecimento da dentição infantil, da maturação percepto-motora ou das mudanças hormonais na adolescência, aquisições reguladas pela maturação de processos biológicos.

A *Turma da Prontidão* contava ainda com um atendimento no período oposto às aulas. Esse trabalho era executado pela equipe de orientação e planejado juntamente com a professora da *Prontidão*, três vezes por semana. O trabalho com essa turma não era focado na *alfabetização*, mas sim em desenvolver certas *habilidades consideradas necessárias para a alfabetização*.

Desenvolver tais habilidades revela a importância dada aos aspectos relacionados à maturidade percepto-motora como condição básica para a alfabetização. Estes aspectos indicam que o início da alfabetização deveria estar vinculado ao treinamento da coordenação motora e da discriminação visual e auditiva. Tais ideias têm como uma de suas representantes Ana Maria Poppovic, inclusive citada pela professora Maria Elza como fonte de

⁶³ Conforme testemunho oral da orientadora educacional professora Maria Elza de Oliveira Lima no dia 6 de outubro de 2009.

pesquisa para a organização das turmas de *Prontidão* do CA/UFSC⁶⁴. Segundo Carvalho (2000, p. 75), “[...] as pesquisas de Popovic tiveram um importante papel, nos anos 70 e 80, tanto no desenvolvimento da ciência psicológica quanto nas discussões sobre educação, principalmente na área de formação de professores”.

Para esta autora, devido à impossibilidade da obrigatoriedade da Pré-Escola nesse período, a solução para o problema da reprovação e evasão de 60% dos alunos na 1ª série seria realizar a seleção das crianças por testes padronizados, “[...] visando o conhecimento do nível intelectual e da maturidade das funções específicas”, para organizar classes homogêneas, permitindo a escolha da metodologia mais adequada ao grupo de crianças atendido (POPPOVIC, 1971)⁶⁵.

Observa-se que tais ideias, que orientaram a implantação e implementação do primário do CA/UFSC, não se constituem em um fenômeno local, mas expressam as concepções pedagógicas predominantes no campo educacional nesse período.

Importante destacar que os depoimentos utilizados nesta pesquisa demonstram que havia um planejamento cuidadoso e o acompanhamento de todas as instâncias da escola (direção, coordenação, supervisão e orientação) para com a *Turma da Prontidão*. Além disso, para esta turma, a avaliação acontecia de forma diferenciada do restante do Colégio, que realizava avaliações bimestrais com notas de 0 a 10 e média 5 para aprovação, [...] *as crianças não reprovavam na Prontidão, não tinha nota, fazíamos um parecer. Era uma ficha com critérios para avaliação, em que colocávamos o que a criança conseguia ou não conseguia alcançar (informação verbal)*⁶⁶.

Cabe ainda destacar que a turma da *Prontidão* não se constituía apenas como uma forma de organização e resolução das dificuldades para o

⁶⁴ Formada pela Faculdade de Filosofia Sedes Sapientiae em 1949, construiu sua trajetória acadêmica na área da Psicologia da Educação. Através de pesquisa sobre as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar, propôs estratégias para a atuação dos professores. A originalidade teórica de sua produção e as inovações daí obtidas foram sinalizadores do expressivo período, a partir de 1971, em que permanece como pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas, vínculo dolorosamente interrompido, em 1983, por um acidente de trânsito.

⁶⁵ Segundo dados da Capes, de 1960, apresentados pela pesquisadora.

⁶⁶ Idem.

CA/UFSC. O trabalho com essa turma, desde o seu início, foi organizado a partir de um Projeto de Pesquisa intitulado: *Psicomotricidade em crianças de 1ª série do I Grau com dificuldades de prontidão para a alfabetização: um estudo experimental*. Como projeto de pesquisa dentro da Universidade, ele não contava com financiamento, mas seus relatórios anuais foram registrados na Coordenadoria de Pesquisa e Extensão do CED.

A organização do Primário no CA/UFSC permaneceu assim de 1980 até o final de 1988, quando começou a haver uma série de questionamentos por parte, principalmente, das professoras não envolvidas diretamente no projeto quanto à validade dessa experiência.

Com os questionamentos que surgiram em relação à homogeneização das turmas, decidiu-se no ano de 1989 não mais considerar essa avaliação para formação. Neste ano, então, as turmas ficaram inicialmente heterogêneas. Mas, após um mês e meio de aulas, as professoras, não aguentando a situação em função das diferenças apresentadas nas turmas, resolveram remanejar os grupos novamente, procurando formar as turmas com desempenhos que se aproximavam. [...] Elas [as professoras] não sabiam como trabalhar de uma forma diferente, não sabiam lidar com as diferenças que se apresentavam (informação verbal)⁶⁷.

É interessante observar como a avaliação realizada na entrada das crianças na escola determinava de forma direta as práticas realizadas no CA/UFSC. Sobre esta avaliação, pode-se afirmar que seu objetivo não era conhecer a criança, uma vez que só a professora que aplicava os testes conhecia os parâmetros, e estes só avaliavam a criança de acordo com seu nível de conhecimento.

Neste sentido, há

Uma apropriação particular dos professores em relação às fases de desenvolvimento dos alunos, indicando o quanto a organização do seu trabalho docente está presa ao caráter seriado do currículo que, por sua vez, se apóia em umas tantas habilidades cognitivas, esperadas em determinadas séries, cuja falta é apontada como imaturidade. O critério de série dos alunos parece ter força de classificá-los em relação ao seu desenvolvimento intelectual, deixando de lado outras indagações a respeito de quem são, quais as idades, qual seu repertório cultural, ou quais são suas condições de vida (SAMPAIO, 2004, p. 221).

⁶⁷ Conforme testemunho oral da professora Maria Elza de Oliveira Lima no dia 6 de outubro de 2009.

O *retorno* às turmas homogêneas parece deixar as professoras *protegidas* com relação a lidar com as diferenças no domínio das linguagens, das características culturais e também das expectativas sociais das crianças, *libertando-as*, em certa medida, das barreiras e dos obstáculos, pois a responsabilidade pelo fracasso na aprendizagem era atribuído à origem social da criança, portanto, de caráter individual, o que facilmente era comprovado pelos *testes*.

Desta forma, as professoras parecem não analisar os reflexos de suas práticas e,

Quando se evita esta análise em profundidade, aceitam-se as aparências de um currículo e certas formas de organizar a experiência dos alunos/as comuns e iguais para todos, é fácil aceitar a ideologia da igualdade de oportunidades, confundir causas com efeitos, aceitando a classificação social como consequência das diferenças individuais em capacidades e esforços (SACRISTÀN e GÓMEZ, 1998, p. 21).

Esse período marcou também mais uma mudança no ingresso dos estudantes no CA/UFSC que, com a publicação da Resolução nº 041 (UFSC, 1988), passou a ser aberto para toda comunidade via sorteio.

Em 1990, ficou estabelecido junto aos pais dos alunos que faziam parte da turma que apresentava menor desempenho nas avaliações que a proposta de alfabetização daquelas crianças se efetivaria em dois anos. Apesar desse retorno, o termo *Turma da Prontidão* desapareceu, e as crianças com mais dificuldades passaram a compor o que se chamou de *1ª série em dois anos*, configuração essa que permaneceu até 1991. Segundo a própria professora Maria Elza, *mudou-se a letra, mas a música permaneceu sendo a mesma*.

Entre a homogeneização e a heterogeneidade das turmas, surgem os “projetos diferenciados”

A partir de 1991, os Testes ABC continuam a ser utilizados, mas uma das turmas, aquela indicada para fazer a *1ª série em dois anos*, realizou um trabalho pautado numa concepção construtivista⁶⁸. É importante

⁶⁸ Magda Soares (2000, p. 39) destaca que, no âmbito da Psicologia, a perspectiva construtivista substituiu a concepção mecanicista do processo de aquisição da língua escrita

esclarecer que tais ideias foram cunhadas no interior de um programa de formação, realizado pela orientadora pedagógica, por meio do Geempa (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação).

Para que a proposta se efetivasse na prática, ao menos em uma turma, foram criadas condições para que as professoras envolvidas nesse trabalho *conhecessem a teoria e a prática construtivista (informação verbal)*⁶⁹. O resultado desse trabalho foi a aprovação de 50% dos alunos que tinham sido considerados incapazes de se alfabetizar em um ano letivo.

Com base nos resultados obtidos, foi elaborado e aprovado, para implantação em 1992, o Projeto *Um caminho diferente para aprender a ler e escrever*, com o objetivo de “[...] desenvolver uma proposta pedagógica segundo uma metodologia construtivista, em crianças que por suas características aproximam-se das crianças de classes populares, em uma das turmas da 1ª série do 1º Grau” (UFSC/CA, 1991, p. 4-5). Assim, foram selecionados para constituírem essa turma os *alunos que se classificaram na faixa inferior*, depois de submetidos à avaliação de maturidade de acordo com o Teste ABC. As outras duas turmas foram constituídas por alunos que obtiveram *classificações média e superior*⁷⁰.

Em 1993, duas professoras da 1ª série, por *livre iniciativa*, trabalharam também a partir da abordagem construtivista, e os alunos foram selecionados levando em consideração somente o nível de escrita⁷¹, com o objetivo de formar turmas *heterogêneas*, isto é, turmas com crianças em diferentes *níveis de escrita*.

calçada no modelo, no treino, na cópia. Na concepção construtivista, essa aquisição é vista como um processo de progressiva descoberta da escrita pela criança, sujeito cognoscente, e não aprendiz a ser treinado. Tal influência ficou marcada a partir da divulgação no País das obras de Emilia Ferreiro, e em especial podemos destacar *Reflexões sobre a alfabetização*, 1985, *Psicogênese da língua escrita*, 1986, e *Alfabetização em processo*, também de 1986.

⁶⁹ Conforme testemunho oral da professora Maria Elza de Oliveira Lima no dia 6 de outubro de 2009.

⁷⁰ Nomenclatura utilizada para classificação de maturidade nos Testes ABC.

⁷¹ O nível de escrita dos alunos foi detectado por intermédio de prova escrita, aplicada individualmente. “Consiste a prova na escrita de quatro palavras (uma trissílaba, um dissílaba, uma polissílaba, uma monossílaba) e uma frase incluindo a palavra dissílaba. [...] Essa prova de avaliação foi usada por Emilia Ferreiro, quando realizava sua pesquisa sobre psicologia genética e adaptada pelo GEEMPA. [...] Os níveis utilizados pelo GEEMPA são: Nível Pré-Silábico Um – PS1, Nível Intermediário UM – II, Nível Pré-Silábico 2 –PS2, Nível Intermediário Dois – I2, Nível Silábico – S, Nível Intermediário Três – I3, Nível Alfabético – A e Nível Ortográfico – O” (UFSC/CA, 1995, p. 35-37).

Como as professoras da 2ª série não trabalhavam com essa abordagem metodológica, havia uma ruptura nos encaminhamentos, o que causava alguns conflitos. Em virtude disso, em 1995, o projeto passou a ser implantado somente nas turmas “A”, estendendo-se gradativamente até a 4ª série.

Nesse primeiro ano do projeto, para a formação das turmas, levaram-se em conta as variáveis: nível de escrita, sexo, opção dos pais e distribuição equivalente de alunos repetentes por sala. A proposta era fazer turmas heterogêneas para poder realizar uma pesquisa mais aprofundada sobre as questões que estavam presentes desde o início no Primário.

Mas não foi esta a questão que provocou discussão, e sim a divisão das turmas⁷². Algumas professoras consideraram que a “opção dos pais” por ter seus filhos matriculados em uma turma com proposta construtivista era o grande problema, uma vez que foi constatado que *os pais que estão escolhendo a proposta são pais um pouco mais informados, [...] são pais universitários, pais que já devem ter uma formação acadêmica*⁷³.

Como consequência desses conflitos, uma série de encaminhamentos foram realizados. As professoras de 1ª a 4ª séries não envolvidas no projeto indicaram, e o Colegiado desta escola aprovou, o sorteio aleatório na formação das turmas de 1ª série, com o *controle somente da variável sexo*.

Para as professoras envolvidas no projeto, o sorteio aleatório não permitiria organizar amostras equivalentes para a pesquisa, inviabilizando desta forma o estudo experimental a que se propunham. Em função disto, o projeto foi enviado ao CED para uma nova avaliação. Nesta nova avaliação, a relatora do parecer indicou que as propostas do projeto seriam atendidas, uma vez que “[...] foram frutos de estudos sérios e embasados em referenciais teóricos de comprovado valor científico” (UFSC/CA, 1995).

O processo voltou para o Colegiado, e seus membros voltaram atrás quanto à decisão tomada anteriormente. [...] e partir de 1997, os critérios para formação de turmas de 1ª série consistiam, além da distribuição dos diferentes níveis de

⁷²Tal discussão gerou o Processo interposto por professoras do referido Projeto e encaminhado para a Direção do CED, no Conselho a parecerista foi a professora Diana Carvalho de Carvalho, então chefe do Departamento de Metodologia de Ensino.

⁷³ Conforme testemunho oral da professora Maria Elza de Oliveira Lima no dia 6 de outubro de 2009.

*escrita, na inclusão dos diferentes níveis socioeconômicos nas três turmas (informação verbal)*⁷⁴.

Estes conflitos deixaram marcas nas professoras do Primário que se evidenciam nas relações de trabalho até hoje. Os depoimentos tomados nesta pesquisa indicam uma profunda fragmentação, desde as *trocadas de corredor* até a concepção e organização do planejamento. Em outras palavras, as professoras passaram a se distinguir por pertencer ou não ao projeto construtivista.

*O planejamento do Primário [antes do projeto] era organizado pela supervisora, tinham reuniões mensais, além das realizadas do início do ano, para planejar cada mês ou bimestre. No começo do ano, reunia todo o Primário, primeiro por série e depois juntava todas para trocarem informações. As professoras estavam o tempo inteiro juntas, trocando muito, na hora do recreio ficávamos com as crianças no pátio, não íamos para a sala dos professores, ficávamos olhando as crianças e conversando, sempre trocando muito, eu lembro muito dessa troca. Às vezes, nos reuníamos até aos sábados para reuniões. Todas as turmas de cada série faziam basicamente o mesmo trabalho, até o começo das “turmas A”. A partir daí, as professoras das turmas “B” e “C” planejavam juntas, as das “turmas A” até vinham também, mas depois elas faziam o planejamento delas. Era um mal-estar entre os professores muito grande, ninguém trocava nada, uma viagem de estudos, as festas... Isso gerou muitas brigas (informação verbal)*⁷⁵.

Nesse contexto, a partir do ano de 1999, outro projeto começou a ser articulado entre algumas professoras do Colégio:

*No final dos anos 1990 (1999), um pequeno grupo de professores vinha manifestando o desejo, o interesse e a necessidade de experimentar uma proposta diferenciada para as séries iniciais. Assim, com o apoio pedagógico, [...] foi idealizado, planejado e organizado o trabalho pedagógico das turmas C, com o título: “Uma proposta a partir dos Projetos de Trabalho”. (informação verbal)*⁷⁶.

Durante esse ano, foram organizados grupos de estudo com vistas a organizar tal projeto. O convite foi aberto a todas as professoras, e aquelas que manifestaram interesse passaram a compor esse novo grupo.

⁷⁴ Idem.

⁷⁵ Conforme testemunho oral da professora Maria Clarete Borges de Andrade no dia 5 de abril de 2010.

⁷⁶ Conforme testemunho oral da professora Regina Ferrari no dia 30 de março de 2010.

Em 2000, com as crianças das turmas “C” foi implantado o Projeto *Uma proposta a partir dos Projetos de Trabalho* (UFSC/CA, 1999), com o objetivo de “[...] estruturar e fundamentar a ação pedagógica através dos Projetos de Trabalho, para tentar analisar e compreender os problemas reais da escola, dos alunos, dos professores e da sociedade em que estamos inseridos” (UFSC/CA, 1999, p. 9).

A partir de então, os anos iniciais do Colégio de Aplicação apresentaram-se estruturados e organizados por turmas e projetos institucionais: “turmas A”, Projeto intitulado *Um caminho diferente para aprender a ler e escrever*; “turmas B”, não há um projeto aprovado em Colegiado, e “turmas C”, Projeto intitulado *Uma proposta a partir dos Projetos de Trabalho*. Esta configuração continuou a gerar conflitos:

A configuração no Primário ficou assim: as turmas “A”, as “C” e as B que não se organizavam como grupo, e todos começaram a dizer que elas trabalhavam de um jeito mais tradicional, e elas começaram a se incomodar com isso... E novamente muito conflito aconteceu, e já não era mais com a turma “A”, que já estava mais firme... Era com as turmas “C”. Tinha muita crítica ao trabalho, e o clima ficou bem ruim de novo. Na verdade, elas não trabalhavam de um jeito tradicional, elas apenas não se reuniam como grupo, não tinham uma proposta de se articularem com pesquisa... (informação verbal)⁷⁷.

Tal fragmentação, somada à absoluta falta de diálogo, debates e embates, causou e ainda causa uma série de conflitos entre o grupo de professoras dos anos iniciais. Mais do que isto, tais projetos não eram apresentados e discutidos junto aos estudantes e suas famílias. Observa-se que as crianças, ao ingressarem por meio do sorteio público, tornavam-se objeto de mais um sorteio de caráter aleatório, com a justificativa das professoras para a formação de turmas, deixando de fora deste processo as famílias e as próprias crianças. Com isto, todos os sujeitos envolvidos perdem uma rara oportunidade de exercitar a participação política e pedagógica na discussão de projetos diferenciados, visando à formação das novas gerações.

⁷⁷ Conforme testemunho oral da professora Maria Clarete Borges de Andrade no dia 5 de abril de 2010.

Com a clareza de que a história do CA/UFSC, bem como do seu Primário carecem de ser mais bem investigadas, este artigo buscou lançar algumas luzes nesta história, objetivando introduzir questões para que os/as professores/as do CA/UFSC reflitam sobre sua prática e, mais do que isto, possam também produzir novos conhecimentos sobre os CAs, em especial o CA/UFSC. Finalmente, dentre as questões apresentadas aqui e relacionadas à história do CA/UFSC, saltam à vista os equívocos e ambiguidades presentes nas concepções a respeito das finalidades fundantes deste tipo de escola, a saber: *campo de experimentação pedagógica* e *campo de estágio*. Além disso, tais fragilidades repercutem de modo significativo nas atividades de *ensinar e aprender*, bem como nas relações de trabalho e no modo da organização pedagógica, com destaque para o que se entende sobre o respeito à criança e à infância na escola.

Referências:

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. O Projeto Político-Pedagógico nas escolas com ciclos. **Difusão de Ideias – FCC**, mar/2007. Disponível em www.fcc.org.br.

CARVALHO, Diana Carvalho de. **A relação entre psicologia e alfabetização sob a óptica dos professores**. São Paulo, SP, 2000. 214f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GIMENO Sacristán, J.; GOMEZ, Pérez A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. , Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Testes ABC**:para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da literatura e escrita.Brasília (DF): INEP, 2008. 202p. (Coleção Lourenço Filho, n. 9).

MIRANDA, Marília Gouvea de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia T. Maurer; CODO, Wanderley. **Psicologia Social**: o homem em movimento. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

POPPOVIC, Ana Maria. Alfabetização: um problema interdisciplinar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.2, p. 1-43, nov. 1971.

SAMPAIO, Maria das Mercês F. **Um gosto amargo de escola**: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: IGLU, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Gabinete do Reitor. **Portaria nº 036/GR**, de 4 de fevereiro de 1980. Fixa o nº de vagas para as quatro primeiras séries do 1º Grau, e dá outras providências. Florianópolis, GR/UFSC, 1980.

_____. **Projeto**: “Um caminho diferente para aprender a ler e escrever”. Florianópolis, 1991.

_____. **Relatório do Projeto**: “Um caminho diferente para aprender a ler e escrever”, 1995. Florianópolis, 1995.

_____.Colégio de Aplicação. **Projeto**: “Uma proposta a partir dos Projetos de Trabalho”. Florianópolis, 1999.