

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LÚCIA VEIGA SCHERMACK

A POLÍTICA DE RECUPERAÇÃO INTENSIVA NO ESTADO DE SÃO PAULO:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS SENTIDOS DE PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL

SOROCABA
2015

LÚCIA VEIGA SCHERMACK

A POLÍTICA DE RECUPERAÇÃO INTENSIVA NO ESTADO DE SÃO PAULO:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS SENTIDOS DE PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana

Sorocaba
2015

LÚCIA VEIGA SCHERMACK

A POLÍTICA DE RECUPERAÇÃO INTENSIVA NO ESTADO DE SÃO PAULO:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS SENTIDOS DE PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL

Presidente- Prof^a Dr^a Izabella Mendes Sant'Ana

Prof^a Dr^a Marilene Proença Rebello de Souza- USP

Prof^a Dr^a Adriana Varani- UNICAMP/UFSCAR

Fevereiro de 2015

FICHA CATALOGRÁFICA

S326p Schermack, Lúcia Veiga.
A política de recuperação intensiva no estado de São Paulo: um estudo de caso sobre os sentidos de professores do ensino fundamental. / Lúcia Veiga Schermack. -- 2015.
188 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, *Campus* Sorocaba, Sorocaba, 2015
Orientador: Izabella Mendes Sant'Ana
Banca examinadora: Marilene Proença Rebello de Souza, Adriana Varani
Bibliografia

1. Educação e Estado – São Paulo (SP). 2. Estudantes - Avaliação.
3. Professores de ensino fundamental – São Paulo (SP). I. Título. II. Sorocaba-Universidade Federal de São Carlos.

CDD 371.26

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus pela força e sustento que me deste sempre e, em especial, nesta trajetória. Por ter propiciado o melhor momento para vivenciar esta experiência, aberto as portas necessárias e colocando boas pessoas em meu caminho, a quem passarei a agradecer agora.

À minha querida orientadora Izabella, pela oportunidade de ao seu lado aprender e crescer muito como pesquisadora. Obrigada por ter sido nestes dois anos de convivência um ótimo exemplo de humildade e força, ajudando-me a crescer também como pessoa.

Ao meu esposo Paulo pelo companheirismo, por acreditar e incentivar-me a prosseguir crescendo sempre. Por estar com nossa filha quando precisei ausentar-me para dedicar aos estudos e até por ler várias vezes os meus escritos, sendo assuntos totalmente diferentes da sua área de formação e atuação.

Aos meus pais Helena e Aloísio, pelo amor incondicional. À Marina e Valfrido, pelo apoio constante.

À professora Adriana Varani, por ter acompanhado desde o meu projeto de pesquisa até a finalização dessa dissertação, sempre sugerindo e apontando melhoras.

Ao professor Paulo Lima, cujas contribuições na qualificação foram essenciais para o aperfeiçoamento do trabalho.

À Professora Marilene Proença de Souza, por aceitar fazer parte deste momento tão especial e pelas valiosas contribuições.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação, pelo aprendizado e ampliação de ideias. Aos funcionários, pelo modo gentil com que auxiliam os alunos.

Pela equipe e alunos da "Escola Vivaldi" com quem eu convivi e aprendi muito sobre Educação.

À Capes, pelo apoio financeiro, indispensável para realização deste trabalho.

DEDICATÓRIA

*À minha querida e amada filha Livia,
por trazer mais alegria e plenitude à minha vida
Ao Paulo, por dar-me o prazer de sua companhia,
pelo amor e incentivo*

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização

APASE - Sindicato dos Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo.

APEOESP- Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

ATPC - Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo

CEE – Conselho Estadual de Educação

CID - Classificação Internacional de Doenças

CPP - Centro do Professorado Paulista

DA - Dificuldade de Aprendizagem

HTPC - Horário trabalho Pedagógico Coletivo

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

INAF- Indicador do Alfabetismo Funcional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LC - Lei Complementar

PIC - Projeto Intensivo no Ciclo

RI - Recuperação Intensiva

RE - Resolução Estadual

SARESP- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE - Secretaria Estadual de Educação

UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto

USP- Universidade de São Paulo

RESUMO

VEIGA, Lúcia Schermack. A política de Recuperação Intensiva no Estado de São Paulo: um estudo de caso sobre os sentidos de professores do Ensino Fundamental. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

Este estudo visou investigar os sentidos atribuídos por professores sobre a política de recuperação intensiva e sua efetivação em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental do interior paulista. Como objetivos específicos foram definidos: conhecer como a política de recuperação intensiva foi implementada na escola, no que se refere às características e formas de organização do trabalho pedagógico, bem como compreender os desafios encontrados por professores na atuação com os alunos da classe de recuperação intensiva e as possibilidades de ação para lidar com os problemas encontrados no processo educativo. A pesquisa configurou-se com um estudo de caso e pautou-se na Teoria Histórico-cultural. Participaram desta pesquisa três professoras e os procedimentos usados envolveram entrevistas semiestruturadas, observação participante e registros em diários de campo. Os resultados obtidos indicaram que: a) a política de recuperação intensiva foi percebida de forma positiva no que tange ao seu objetivo, mas existiram críticas especialmente sobre a necessidade de realizá-la logo que sejam evidenciadas dificuldades de aprendizagem e não em anos posteriores; b) ocorreram mudanças significativas na organização do trabalho pedagógico realizado na escola; c) os desafios encontrados envolveram aspectos como heterogeneidade de dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, conflitos com a equipe de gestão, descontinuidade no suporte educacional ofertado pelos professores auxiliares em virtude de alta rotatividade; d) foram evidenciadas formas de resistência e ações individuais e em grupo que visaram construir estratégias para lidar com os problemas encontrados no processo. As professoras avaliaram que, embora os alunos tenham conseguido avanços importantes em relação à aprendizagem, vários ainda não conseguiam atender aos requisitos esperados para o ano que cursavam. Conclui-se que a política de recuperação intensiva, tal como está configurada, não consegue alcançar as suas finalidades, o que aponta a necessidade de se analisar criticamente os múltiplos fatores envolvidos na produção e na perpetuação do não aprender na escola.

Palavras-chave: políticas educacionais, recuperação intensiva, dificuldades de aprendizagem, atuação docente, teoria histórico-cultural

ABSTRACT

VEIGA, Lucia Schermack. The Intensive Recovery policy in São Paulo: a case study of elementary school teachers directions. Dissertation (Master's Program in Education). UFSCAR. Sorocaba, 2015.

This study aimed to investigate the meanings attributed by teachers on intensive recovery policy and its implementation in a state school in elementary school in São Paulo. Specific objectives were defined: to know as intensive recovery policy was implemented in school, in relation to the characteristics and forms of organization of educational work as well as understand the challenges faced by teachers in action with students of intensive recovery class and the possibilities of action to deal with the problems encountered in the educational process. The research set up with a case study and was based on the Theory Historical-cultural. Three teachers participated in this study and used procedures involved semi-structured interviews, participant observation and records in field diaries. The results indicated that: a) The intensive recovery policy was perceived positively in terms of their objective, but there were critical especially on the need to do it as soon as difficulties are evidenced learning and not in later years; b) Significant changes in the organization of pedagogical work in school; c) the challenges encountered involved aspects such as heterogeneity of learning difficulties presented by the students, conflicts with the management team, discontinuity in the educational support offered by assistant professors because of high turnover; d) Were observed individual forms of resistance and actions and group that aimed to build strategies to deal with the problems encountered in the process. The teachers evaluated that although students have achieved significant progress in relation to learning, many still could not meet the expected requirements for the year were enrolled. It is concluded that intensive recovery policy, as it is configured, can not achieve its goals, which points to the need to critically examine the many factors involved in the production and perpetuation of not learn in school.

Keywords: educational policies, intensive recovery, learning, teaching performance, historical and cultural theory

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Compreensões sobre o fracasso escolar.....	21
Quadro 2 - Eixos e procedimentos de análise.....	105
Quadro 3 - contexto, classes e professores.....	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
OBJETIVOS.....	36
1 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UM OLHAR SOBRE O SEU PERCURSO HISTÓRICO	37
1.1 Origem.....	37
1.2 Breve histórico da pesquisa sobre as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar no Brasil.....	43
2 A POLÍTICA NEOLIBERAL E A REESTRUTURAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA	51
2.1 Sobre o contexto político da produção do fracasso escolar	51
2.2 As condições do trabalho docente no cenário neoliberal.....	55
3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ENFRENTAMENTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ESTADO DE SÃO PAULO	62
3.1 A implementação de algumas políticas educacionais no Estado de São Paulo	62
3.2 Políticas de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem com enfoque de recuperação do fluxo escolar.	67
3.2.1 A classe de aceleração (1996-1999).....	68
3.2.2 Classes do PIC – Projeto Intensivo no Ciclo	74
3.3 A reestruturação da Progressão Continuada	77
3.4 A recuperação intensiva e o professor auxiliar.....	81
4 UM PERCURSO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA COMPREENDER A ESCOLA VIVALDI	86
4.1 Os fundamentos teórico-metodológicos: A Teoria Histórico-Cultural.....	86
4.2 A opção pelo Estudo de Caso.....	94

4.3 O contexto da pesquisa.....	95
4.4 Meu encontro com a Escola Vivaldi	100
4.5 Participantes da Pesquisa.....	100
4.5.1 Professora Laura.....	101
4.5.2 Professora Lilia	101
4.5.3 Professora Helena	102
4.6 A Busca de informações	102
4.6.1 Diário de Campo:	103
4.6.2 Entrevistas:	103
4.7 O caminho para análise dos dados	104
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES: O PERCURSO E SENTIDOS DOS PROFESSORES.....	107
5.1 Reviravoltas proporcionadas pelo conhecimento da Escola Vivaldi	108
5.2 A classe de Recuperação Intensiva	110
5.3 A dinâmica de trabalho na Recuperação Intensiva.....	113
5.4 O ano seguinte e o retorno dos alunos às classes regulares.....	123
5.5 Sentidos da Professora Laura sobre a Recuperação Intensiva.....	133
5.6 Professora Laura.....	137
5.7 Professora Helena.....	143
5.8 Professora Lília	148
5.9 Uma síntese sobre os sentidos dos professores.....	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS	165
ANEXO	180

INTRODUÇÃO

Realizar uma pesquisa, cujo tema, foi e tem sido maciçamente investigado pode parecer “*chover no molhado*”. Será que ainda há algo a contribuir para o debate, no qual não faltam vozes para explicar, opinar e justificar a razão de tantas crianças estarem na escola e não conseguirem aprender? O fracasso escolar foi e ainda é uma das preocupações proeminentes na sociedade brasileira. Ao longo dos tempos são atribuídas a ele as mais diversas causas, explicam-no sob diversas áreas do conhecimento e inúmeras também são as propostas de intervenção para saná-lo. No entanto, ele insiste em se manter, manifestando-se atualmente disfarçado sob nova roupagem. Os dados oficiais extraídos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP mostram uma redução¹ de 14,87% na taxa de reprovação e queda 35,42 % de evasão escolar no período de 2007 a 2010. Já em 2013, os dados do INEP mostram uma queda maior, sendo 9,60% de reprovação e 2,80 % de evasão. Em contrapartida, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB², avaliador da qualidade de ensino no Brasil, mostrou um crescimento³, de 0.3 nas séries iniciais do ensino fundamental no período de 2011 a 2013, o que é considerado baixo em relação aos valores da redução de evasão e reprovação escolar.

Apesar do extenso volume de pesquisas e inúmeras políticas para o enfrentamento do fracasso escolar que foram e ainda continuam sendo implementadas, o problema persiste. O cotidiano das escolas mostra que lidar com as dificuldades de aprendizagem ainda é um desafio, principalmente na configuração atual da proposta político-pedagógica do sistema de ensino brasileiro, como aponta os estudos de Freitas (2002), Bahia (2002), Caldas (2010) e Ribeiro (2013).

¹ Dados disponibilizados no endereço eletrônico <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br>

² O IDEB- índice de Desenvolvimento de Educação Básica foi criado em 2007 pelo INEP com objetivo de avaliar a qualidade de ensino nacional. Divulgado a cada dois anos, baseia-se no desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, nos cálculos realizados sobre aprovação escolar disponibilizado no Censo Escolar, médias de desempenho do Saeb (nacional) e a Prova Brasil (município).

³ Dados disponibilizados em <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>

Antes de dar prosseguimento, é importante sinalizar que há uma grande diversidade de perspectivas e abordagens pelas quais podem ser pesquisadas e definidas as concepções de dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar. Alguns autores como Fernandes (1994) e Pollity (2002) consideram o primeiro como um problema de origem orgânica ou alguma dificuldade específica e temporária na escolarização de um sujeito. Já o segundo termo refere-se a um fenômeno mais complexo por envolver elementos de ordem macro social, institucionais e político, como mostram os estudos de Patto (1990).

Neste trabalho, embora se reconheça que os dois termos comumente são utilizados para referenciar fenômenos distintos, ambos são utilizados por se acreditar na existência de uma intrínseca relação de dependência e correspondência entre eles. De acordo com Arroyo (2000) não há como desvincular a dificuldade de aprendizagem e fracasso escolar pelo fato de um influenciar o outro e é dentro desta perspectiva de concepção que esta pesquisa se enquadra.

Nesse sentido, Arroyo (2000) afirma que há uma intrínseca relação entre Dificuldades de Aprendizagem, Fracasso Escolar e Fracasso Social, na qual um fenômeno não pode ser compreendido desvinculado do outro.

O fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como saúde e a educação (p.33).

Desta forma, este estudo tem a finalidade de entrar no efervescente debate existente acerca do assunto, no sentido de persistir na ação de desvelar as contradições e mecanismos de exclusão presentes nas práticas cotidianas que produzem e mantêm as dificuldades de aprendizagem. Para isso, será necessário compreender um pouco sobre as mudanças sociais provocadas pelo sistema de produção capitalista e o modo como ele impacta o funcionamento das instituições sociais, a maneira de pensar e agir dos sujeitos.

A escola, como uma dessas instituições, não se mantém imune a estas transformações, tendo ganhado uma nova configuração no seu modo de

estruturação e funcionamento, uma vez que necessita lidar com diferentes demandas e funções a partir da incorporação de novas concepções de ensino-aprendizagem e tecnologias de ensino. Podem se enquadrar dentro deste escopo, as avaliações externas, bonificações por desempenho docente, inclusão escolar, educação integral, a disseminação de uma série de transtornos para justificar a não aprendizagem, perda de autonomia do profissional da educação, dentre outros.

Diante disso, a instituição escolar e seus atores têm encontrado dificuldades para se adequar e lidar com as mudanças sócio-políticas e econômicas advindas da Contemporaneidade, como aponta os estudos de Freitas (2002), Oliveira (2004, 2009), Ball (2001, 2005), Akkari e Nogueira (2008), Akkari (2009), Gentili (2011). Assim, pensar nas dificuldades de aprendizagem deslocadas do entendimento da configuração da sociedade e como seus determinantes influenciam na lógica da estrutura escolar, é correr o risco de não compreender de fato o que desencadeiam, como se manifestam e quais os possíveis encaminhamentos de intervenção nas dificuldades de aprendizagem.

Na década de 70 e 80 havia uma preocupação generalizada com o problema da repetência e evasão escolar, o que inclusive, desencadeou uma série de políticas para garantir a permanência do aluno na escola e diminuir o alto índice de repetência escolar. Atualmente, o foco das preocupações é outro. Presencia-se um novo tipo de fracasso escolar caracterizado não mais por repetir várias vezes a mesma série ou não conseguir permanecer na escola, mas sim por estar na escola e não conseguir aprender satisfatoriamente. Mantém-se o aluno na escola, no entanto, não se garante a qualidade do ensino, configurando-se assim o fenômeno da “Exclusão subjetiva”⁴, conforme apontam os estudos de Freitas (2002)

Vislumbra-se com muita frequência alunos que entram na escola e passam anos dentro desse espaço privilegiado para a construção do conhecimento e

⁴ Para Freitas “exclusão subjetiva” refere-se a auto-exclusão do aluno proporcionada pelo fato de ele ter acesso e permanência à escola, mas não dispor de garantia de aprendizagem devido à forma de organização do sistema educacional. Há um movimento em que o próprio excluído é responsabilizado pela exclusão. Trata-se de um estilo oposto ao da exclusão objetiva, que é ocasionada pela evasão e repetência escolar.

saem analfabetos absolutos ou funcionais⁵. São submetidos a uma série de programas e avaliações internas e externas, mas apesar dos dados apontados, continuam apresentando mau desempenho nas habilidades conceituais e procedimentais esperadas.

Esse cenário de fracasso escolar tem deixado familiares e os próprios educadores perplexos e por vezes, imobilizados diante de uma política educacional que tem se mostrado rígida e impositiva. Os parâmetros que a sustentam atendem aos pressupostos da política neoliberal, nos quais a competição, a performatividade e o resultado compõem uma premissa de valor imensurável. (KUENZER, 2002; BALL, 2001, 2005, 2010; GENTILLI, 2011).

Outro índice que mostra um quadro preocupante na qualidade de ensino na Educação brasileira é o Indicador do Alfabetismo Funcional (INAF) 2011-2012. Seus dados apontam que o analfabetismo absoluto diminuiu ao longo de 10 anos, sem diminuir contudo, o analfabetismo funcional, que manteve a média de 26% em 2011, o mesmo índice de 2001. Isto prova uma estagnação de uma década. Segundo a pesquisa, *um em cada quatro brasileiros tem domínio pleno das habilidades de leitura, escrita e matemática*. Isso implica que a cada quatro brasileiros, três são *analfabetos funcionais*. Esses indicadores mostram uma incongruência entre os dados quantitativos que mostram redução da reprovação, mas que qualitativamente, não implicam em uma melhora significativa no nível da aprendizagem.

Consequentemente, atrelado a este quadro, está o aumento dos encaminhamentos de alunos com queixa de dificuldades de aprendizagem a especialistas de diversas áreas do conhecimento para identificação, avaliação e atendimento das DA. Os estudos de diversos autores (COLLARES, 1995; ROSSINI, 2001; BISSOTO, 2001; OSTI, 2004) têm procurado demonstrar e denunciar um movimento crescente e epidêmico de patologização da aprendizagem, no qual a DA é vista como resultado de uma incapacidade ou deficiência do sujeito, classificada sob codinomes de várias doenças que em alguns casos, requerem tratamento e medicação.

5 Analfabeto funcional é um conceito criado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e refere-se aquele que sabe ler e escrever, mas que não consegue interpretar e compreender um texto simples.

Diante da complexidade do fenômeno do fracasso escolar, ao se investigar o tema das dificuldades de aprendizagem é essencial que sejam consideradas as múltiplas dimensões nele envolvidas, a saber: sociais, políticas, históricas e subjetivas. Deste modo, faz-se necessário considerar as diretrizes e ações do Estado em relação ao sistema educacional e aos aspectos do cotidiano escolar, que incluem, por exemplo, os impactos das políticas públicas nesse contexto e o modo como estas são ressignificadas na prática docente.

A partir do que foi exposto, faz-se necessário apresentar estudos que focalizam o tema, pautados especialmente na Teoria Histórico-Cultural, abordagem utilizada nesta pesquisa, a fim de situar o panorama neste campo de investigação. Dentre os diversos estudos realizados, com base na referida teoria, que abordam as dificuldades de aprendizagem e suas políticas educacionais de enfrentamento deste problema (classes de recuperação e aceleração), destacamos: Bray (2009) que investigou as DA segundo a perspectiva do professor; Sirino (2002) a partir da ótica dos alunos; Bahia (2002), Graciano (2007), Caldas, (2010) e Yamamoto (2012) abordaram a temática com enfoque nas políticas públicas.

Bray (2009) buscou compreender as concepções de professores de escolas públicas e particulares sobre as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos. A pesquisadora ressaltou que em ambas as instituições houve uma preponderância em atribuir os problemas de aprendizagem aos alunos, seja por problemas de memorização, concentração ou de comportamento. Criticou as concepções, como as identificadas pelos professores participantes de sua pesquisa, que culpabilizam apenas um sujeito pela não aprendizagem, desconsiderando os outros sujeitos e elementos que estão envolvidos na problemática. A autora destacou a necessidade de se romper com posturas individualistas quanto à identificação e intervenção dos problemas de aprendizagem e defendeu a importância de se desenvolver mais pesquisas dentro desta temática com o intuito de desvelar a visão reducionista de se compreender o problema do fracasso escolar. Além disso, os resultados do estudo apontaram para a importância da desmistificação da crença de que o fracasso escolar é um fenômeno específico da escola pública, ocorrendo também em outras esferas dos sistemas de ensino.

Yamamoto (2012) trouxe contribuições para compreensão das políticas de enfrentamento do fracasso escolar na rede estadual de São Paulo. Seu estudo analisou as bases ideológicas, finalidades e efeitos de uma política específica que foi a inserção do Projeto Intensivo de Ciclo (PIC), programa atrelado ao Projeto Ler e Escrever⁶ implantado na Rede Estadual desde 2008. O PIC foi um programa criado pelo governo do Estado de São Paulo, de reforço e acompanhamento aos alunos de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I que apresentavam dificuldades e defasagens de aprendizagem. O trabalho era realizado em classes separadas e focalizava atividades de leitura, escrita e matemática.

A pesquisadora analisou materiais pedagógicos, entrevistou alunos, professores, coordenadores, observou por um ano letivo o cotidiano escolar e analisou os documentos oficiais da referida proposta. A sua pesquisa evidenciou a precariedade do sistema de ensino demonstrada numa abordagem unilateral, na medida em que a responsabilidade por esta turma de “atrasados” era dos professores regentes. Para a autora, a montagem desta classe demonstrou que se tratava de uma medida paliativa e argumentou que a escola não deveria ter somente a função de trabalhar a Matemática e Língua Portuguesa, como foi o enfoque desta política.

Graciano (2007) analisou as condições sociais de escolarização de um grupo de quatro crianças que frequentou aulas de apoio, no contraturno por apresentarem dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente não conseguirem acompanhar a dinâmica e proposta das atividades na sala convencional. Essa pesquisadora criticou as políticas de enfrentamento e superação do fracasso escolar no Estado de São Paulo, como a Progressão Continuada e programas de auxílios aos alunos com problema na aprendizagem, por considerar que elas camuflam as raízes do problema. Fez ainda uma denúncia ao sistema educacional precário que apresenta uma prática contrária

⁶ O *Ler e Escrever* é um programa criado e adotado inicialmente pela Secretaria Municipal de São Paulo em 2006, sendo adaptado e implantado para a rede estadual paulista a partir de 2008. Incluiu medidas de formação docente e materiais didáticos específicos para aprendizagem da escrita e leitura, além de um conjunto de materiais de apoio (gibis, livros de literatura, letras móveis, enciclopédias, globo, jogos, dentre outros). O programa contou ainda com o Bolsa Alfabetização, que é um auxílio ao professor regente de alunos dos cursos de Letras e Pedagogia de faculdades parceiras, nas classes de 1º e 2º anos.

aos discursos que propagam a democratização do ensino e destaca a dificuldade que esta estrutura educacional tem tido em lidar e trabalhar com as diferenças e a heterogeneidade.

O estudo de Sirino (2002) analisou o problema do fracasso sob a ótica dos alunos. Ao vivenciar a prática educativa no cotidiano de uma escola, a pesquisadora procurou analisar os sentidos produzidos do ponto de vista dos alunos excluídos, identificando o que pensam e sentem por estarem na escola e não conseguirem aprender. A pesquisa foi realizada numa escola pública no interior de São Paulo, e assim como na pesquisa anterior, repete-se o mesmo contexto político educacional, caracterizado por um sistema de ciclos e pela Progressão Continuada.

Em sua investigação aproximou-se dos atores da escola e, em especial os alunos a quem se deu voz e uma escuta diferenciada. A pesquisa constatou que eles sentiam e percebiam os estigmas e injustiças às quais estavam submetidos. A autora ainda teceu severas críticas às políticas educacionais da rede estadual de São Paulo, pela sua ineficácia demonstrada na incapacidade de ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem, concluindo que *“As crianças nos mostraram que estão envolvidas na construção histórica da realidade e não são passivas, meros receptáculos a estímulos e condicionamentos dos adultos”* (p. 200).

Em seu estudo, Bahia (2002) analisou os impactos no cotidiano escolar de algumas políticas de enfrentamento ao fracasso escolar no Estado de São Paulo, mais especificamente as Classes de Aceleração adotada no ano de 1996 e o Regime de Progressão Continuada implantado em 1997.

A pesquisa realizada numa escola pública estadual buscou compreender de que maneira o contexto político neoliberal influenciou no engendramento de tais políticas e como foram percebidas pelos atores dessa escola. Também buscou analisar se houve avanços no quadro de fracasso escolar a partir da adoção das classes de aceleração e progressão continuada ou somente contribuiu para a manutenção da exclusão escolar.

A partir das análises realizadas a pesquisadora concluiu que as referidas políticas não dão conta de suprir os problemas da defasagem idade-série e nem do fracasso escolar. Ao contrário, promovem o que a autora nomeia de “reclusão dos excluídos”, uma vez que ao abolir a reprovação, os alunos permanecem na

escola, mas como não têm garantido o direito de aprender o conhecimento necessário, acabam sendo excluídos. Segundo Bahia (2002) “[...] a exclusão permanece na escola; os alunos estão inseridos, mas não pertencem a ela, porque mesmo estando na escola não aprendem nela” (p.132). O que se percebe é uma exclusão dos supostos incluídos dentro do próprio sistema de ensino através de uma política de favorecimento e beneficiamento que na realidade não promove na prática o que seu discurso prediz.

Em um estado da arte realizado por Angelucci et al. (2004) sobre o fracasso escolar entre os anos 1991 e 2002 em dissertações e teses da Universidade de São Paulo (USP), as autoras analisaram 71 obras nas quais perceberam a diversidade de concepções e entendimentos sobre o fracasso escolar e, conseqüentemente, sobre as causas atribuídas às dificuldades de aprendizagem. O estudo revelou que há uma compartimentalização nos estudos prevalecendo a tendência em privilegiar áreas específicas do conhecimento ou focar concepções de uma área particular do ser humano para compreender e justificar os problemas de aprendizagem.

A partir das informações disponibilizadas no estudo de Angelucci et.al (2004), organizamos um quadro para facilitar a visualização dos principais eixos das categorias encontradas em relação as compreensões sobre o fracasso escolar e a consequência em se abordar especificamente cada uma destas abordagens.

Quadro 1 - Compreensões sobre o fracasso escolar

Fracasso compreendido como:	Algumas temáticas exemplificadoras	Consequência
Problema psíquico	Dificuldades emocionais, cognitivas, psicomotoras, neuropsicológicas.	Culpabilização do aluno e pais
Problema de ordem política	A política capitalista e neoliberal, classes de aceleração, progressão automática, ciclos de aprendizagem, implantação de reformas políticas	Culpabilização das políticas públicas
Problema de ordem institucional	Trabalho e funções dos profissionais da escola, relações de poder no interior da escola, relação professor-aluno.	Culpabilização dos métodos de ensino
Problema de ordem técnica	Problemas relacionados às técnicas inadequadas de ensino ou falta de domínio no uso delas por parte do professor.	Culpabilização do professor pela má formação, o que consiste no fato dele não dominar as técnicas/metodologias de ensino.

Contribuições importantes também são encontradas nas pesquisas e obras de Moysés e Collares (1985, 1992, 1994, 1996) nas quais denunciam a crença de que o fracasso escolar está associado à desnutrição e a outros problemas de natureza biológica. Argumentam que a tentativa de atribuir a desnutrição como causa de várias doenças e conseqüentemente às dificuldades no processamento da aprendizagem, camufla um problema complexo de ordem social e política.

Ao estabelecer as interposições contraditórias entre saúde e educação, as pesquisadoras criticam as visões equivocadas e distorcidas neste campo, apontando as dificuldades dos profissionais de ambas as áreas em conseguirem discernir os limites de atuação, quando diante de alguns casos nebulosos, um problema que é de origem pedagógica é encarado como um problema médico e vice-versa. Para elas, uma das razões para esta confusão é a formação precária que não contemplam tais questões, possibilitando o conhecimento do limítrofe territorial de cada área. Já como consequência apontam com veemência o nefasto processo de patologização e medicalização do cotidiano escolar.

Diante da constatação da forte tendência em atribuir as dificuldades escolares a problemas orgânicos ou emocionais, o que acarreta vários encaminhamentos desnecessários aos consultórios médicos e psiquiátricos, Moysés e Collares (1992, 1994, 1996), em conjunto com vários profissionais e entidades da área da Saúde e Educação, têm se voltado à discussão sobre o tema, realizando debates e fóruns em diversas cidades do país, buscando favorecer a conscientização contra o crescente processo de patologização e medicalização do cotidiano escolar⁷.

A partir dessas considerações, a presente pesquisa busca trazer contribuições para a construção de conhecimentos acerca do tema buscando analisar, com base na perspectiva dialética, os vários aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem de alunos de uma classe de recuperação intensiva, na tentativa de compreender como o fenômeno é enfrentado e significado no cotidiano escolar de uma escola específica. Cabe destacar que o processo de delimitação do foco do estudo será apresentado no tópico a seguir juntamente com as razões para sua escolha e seus principais objetivos.

⁷ Para mais informações sobre o histórico das campanhas e fóruns realizados consultar o livro "Medicalização de Crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos" organizado pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e o Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (2011).

Memórias que dão sentido ao meu interesse pelas Dificuldades de Aprendizagem

Pensar em como o tema das Dificuldades de Aprendizagem passou a despertar-me interesse, requer voltar no tempo e refazer um percurso e perceber, agora como se fosse pelos olhos de outra pessoa. É curioso e estranho voltar no tempo e não poder mudar algo que você deseje que fosse diferente. É constatar que o ser humano não é um desenhista que, ao observar seu desenho e não gostar, lance mão de uma borracha, tantas vezes, quanto forem necessárias para deixar a sua obra do jeito que melhor lhe agrade. Embora a vida não seja um desenho, pode ser análoga a uma obra de arte que exige do seu autor capacidade de fazer boas escolhas que lhe conduzam por um caminho de recompensas. Se as escolhas forem más ou impróprias, mesmo não dispondo de uma borracha, ainda assim, se tem a possibilidade de reescrever e refazer a sua trajetória, situação esta que nenhum outro ser vivo possui.

Dessa forma, a história de um sujeito, ao mesmo tempo em que sofre inúmeras influências das relações e determinações do meio social e histórico, também influencia atitudes e tomada de decisões futuras. O constituir de um ser humano, dotado de características únicas, se dá pela sua história de vida, pelo transcorrer de suas experiências, vivências e sentidos atribuídos. Ao transitar pela própria história, é possível compreender a razão de algumas escolhas, ações e percursos adotados. Ações e sentimentos escondidos no passado podem explicar uma atitude ou desejo presente. É nesta perspectiva que este breve memorial será narrado, com intuito de refletir e avaliar as perdas e sucessos conquistados; as dificuldades e contribuições encontradas; os percalços e posicionamentos necessários. Ele busca, assim, revelar as entrelinhas das situações vividas, dos saberes construídos, práticas (re)significadas, com seus determinantes que influenciaram na constituição da minha pessoa e da escolha pelo tema da dificuldade de aprendizagem e a sua recuperação.

Ao esforça-me por trazer a mente fatos vividos percebo que o tema de pesquisa desta dissertação, assim como sua justificativa pessoal não se deu de forma fortuita, aleatória e casual. Ele é fruto de inquietações profundas e da necessidade de responder indagações pessoais, que são concomitantemente, singulares e gerais. São questões que me marcaram e que, de forma semelhante,

angustiam e acometem também o cotidiano de muitas crianças e professores, nos mais improváveis lugares e ambientes escolares.

O primeiro contato com a escola – O começo de tudo

A primeira vez que fui para a escola, foi no “prezinho”. Assim era chamada a Educação Infantil, na minha cidade, no início da década de 80. Não fiquei entusiasmada, como ocorre com muitas crianças, quando minha mãe disse que eu iria para a escola. Ao contrário, fiquei receosa em ter que ir para um lugar onde nunca estivera e estar com pessoas que também nunca tinha visto. Quando chegou o dia de ir para a desconhecida escola, senti tristeza, pois não era o que queria. Enxuguei minhas lágrimas e minha mãe insistiu que eu tentasse. Lembro que senti-me deslocada e sozinha naquele ambiente sem conseguir me interagir. Nem sequer lembro-me do rosto ou nome da professora, mas somente do sentimento de não pertencimento àquele grupo e espaço.

O final da aula, naquele dia, parecia que não chegaria, mas quando ocorreu senti um grande alívio, mas já no dia seguinte, o pesadelo começava novamente. Depois de alguns dias em que a cena de tristeza se repetia, minha mãe percebeu que não daria certo continuar insistindo para que eu ficasse na escola, principalmente depois de ouvir o que ocorrera naqueles dias: choros intermináveis, a indisponibilidade para interagir com os colegas e criar um vínculo afetivo com a professora. Penso que talvez este acontecimento tenha passado despercebido pela professora, mas o resultado é que como a Educação Infantil não era obrigatória naquela época, minha mãe achou prudente que eu fosse para escola no ano seguinte. Refletindo, agora, sobre a decisão dela, considero-a de uma sabedoria e sensibilidade inaudita. Respeitar este momento e, aos poucos me preparar para uma nova experiência, livrou-me, quem sabe, de uma frustração desnecessária.

Esta primeira experiência com a escola deixou-me marcas profundas e, posso afirmar, sem dúvida, que já aponta como elemento influenciador pelo meu interesse pelas dificuldades de aprendizagem. Sabe-se que há incontáveis causas para o desencadeamento das dificuldades de aprendizagem e também não há como discordar que as primeiras experiências escolares podem determinar de maneira positiva e negativa a vida de um estudante influenciando

sua relação futura com a aprendizagem. Por isso, o interesse em refletir sobre a importância das expectativas, relações e vínculos estabelecidos nas experiências escolares, seja na vida dos alunos como dos próprios educadores.

Depois de um ano, a minha expectativa para o primeiro dia da escola era totalmente diferente. Estava empolgada pelo fato de estudar em uma escola que ficava próximo da minha casa e pela possibilidade de estar no mesmo ambiente onde meu irmão mais velho estudava; algo que não conseguia vislumbrar antes. Penso: como pode de um ano para outro minhas concepções sobre a escola mudarem tanto? Desta vez, eu fui muito empolgada para o primeiro dia de aula! Ainda consigo sentir o cheirinho do giz de cera que eu ganhei para levar naquele dia e o aroma do suco de caju que levei para o momento do lanche. Aromas estes que quando sinto até hoje, tem sabor de escola e infância. Uma nostálgica e profunda vontade de reviver aqueles momentos.

Acredito que todo mundo tenha um cheiro que tenha marcado a infância e que ao senti-lo, aguçam a memória, remetendo automaticamente às emoções e experiências vividas. Não se trata de um mero sentido, o olfato, mas do insondável poder que ele tem de disparar emoções, ativar e acessar a memória, transportando-nos a lugares e momentos especiais. O final daquele ano foi coroado com uma bela formatura seguido da constatação de que a escola poderia sim ser um lugar prazeroso quando você se sente seguro, acolhido pelo grupo e pela professora.

Hoje penso nessa experiência do primeiro contato com a escola, com um olhar diferente, pois acredito que mesmo de forma inconsciente influenciou na minha postura como professora, anos mais tarde. Somente agora, distanciada pelo tempo, consigo refletir sobre o que tais situações significaram para elaborar e (re) significar a minha prática atual. Este é um processo necessário na trajetória de um educador, conforme afirma Paulo Freire (1999):

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática... O seu distanciamento epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela se "aproximar" ao máximo. Quanto melhor faça esta operação, tanto mais inteligência ganha na prática em análise e maior comunicabilidade exercem em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como

estou sendo e percebo a ou as razões de ser do porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. (p. 18)

Todo ato ou postura educativa tem uma razão de ser, mesmo que seu autor não tenha consciência disto. Como professora de crianças sempre me preocupei em ser acolhedora e conduzir o grupo para que não houvesse exclusões, principalmente, quando percebia um aluno mais tímido ou com algum tipo de dificuldade. Hoje, penso que talvez fosse pelos fatos vivenciados na minha infância e não desejasse que meus alunos tivessem a mesma experiência.

No ano seguinte, cursei a primeira série, dedicada ao processo de alfabetização. Uma atitude da professora desta turma, que lembro bem, era o incentivo que ela dava para que os alunos escrevessem. Ela era muito carinhosa, e por isso, eu esforçava-me nas atividades para receber elogios dela. O elogio tem um poder muito construtivo na vida de uma pessoa conforme pondera Paulo Freire:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. (p.19)

No ano seguinte, já na segunda série, apresentei algumas dificuldades na matemática e na construção de algumas habilidades. Fiquei durante este ano em recuperação algumas vezes e, conforme a professora falou a minha mãe, eu poderia até ser aprovada, mas era necessário ter ciência que eu apresentava algumas lacunas que poderiam comprometer o meu bom desempenho na série seguinte. Esta foi, de fato, a minha primeira experiência com dificuldades de aprendizagem e recuperação escolar vivenciada por mim, como aluna. Frequentei a recuperação final, destinada aos alunos que não obtiveram nota suficiente para serem aprovados durante uma semana. Apesar do trabalho intensivo, acredito que o tempo não era suficiente para sanar todas as dificuldades e lacunas adquiridas durante todo o ano letivo e o resultado disto foi uma aprovação com nota mínima.

O ano seguinte, no qual cursei a terceira série, foi muito difícil para acompanhar as demandas da série e o resultado disso foi a repetência. Fiquei tão

chateada que disse para minha mãe que não gostaria mais de ficar naquela escola. Hoje percebo quanta ingenuidade pensar daquela forma. Claro que esta decisão não era nada pessoal, era para que eu pudesse sanar as lacunas e dificuldades apresentadas.

Alguns anos mais tarde revivi a mesma experiência, mas como professora. Precisei reter uma criança na segunda série, pois ela nem sequer dominava os conteúdos da série anterior e considerava uma incoerência permitir que ela avançasse sem que tivesse condições. Fui pressionada pela família e indiretamente chantageada ao ser informada pela mãe que a filha ganharia um castigo do pai, caso ela não fosse aprovada nas provas finais. Foi difícil, mas tinha convicção da minha posição, e certa de que se agisse de forma contrária para agradar à família, não estaria sendo profissional e nem tampouco faria um bem para aquela criança. Esta é uma questão complexa que gera muitas discussões por envolver não somente opções e crenças, mas também por serem instituídas e inseridas no âmbito escolar por determinações legais. Não quero aqui estabelecer uma posição a favor ou contra a reprovação escolar, pois extrapolaria meus objetivos e o escopo deste trabalho; mas desejo sim, manifestar os sentidos e significados atribuídos à minha trajetória que contribuíram para a escolha do tema desta pesquisa. Apesar de não me aprofundar nesta questão, algumas reflexões sobre o tema, indiscutivelmente serão feitas, principalmente quanto à questão da progressão continuada que faz parte da política educacional e do cenário em que esta pesquisa foi realizada.

Particularmente, cursar novamente a terceira série fez-me sentir mais confiante e segura nos anos posteriores. A partir deste fato, algo que me vem a mente, trazendo-me inquietação é a questão aprovação/reprovação, principalmente com a adoção da progressão continuada, que não leva em conta as especificidades e singularidades de cada caso. Questiono: até que ponto a retenção ou a progressão continuada, (confundida por muitos como promoção automática) pode contribuir para favorecimento ou manutenção das dificuldades de aprendizagem? Por que e o que leva a educação estar estruturada em ciclos? A proposta que embasa a avaliação por ciclos está em consonância com a realidade político-educacional do Brasil? As condições de trabalho e a formação de professores dão suporte necessário para a efetivação consciente desta proposta no cotidiano escolar? A meu ver, tais questões estão (in) diretamente no

cerne da problemática do fracasso escolar e da criação de diversas políticas de recuperação da aprendizagem.

O Curso de Magistério- Primeiro passaporte para a carreira docente

Na década de 90, o Ensino Médio vivia a febre dos cursos profissionalizantes e neste período, meus pais estavam com dificuldades financeiras, provenientes do conturbado momento político e social, que levou ao confisco da poupança no governo Collor. Assim, não existia a possibilidade de escolher algum curso oferecido na rede particular, cabendo optar por um entre os dois oferecidos na rede pública da minha cidade: magistério ou contabilidade. Na época, ponderei sobre os benefícios de se ter um curso profissionalizante para ter a garantia de uma profissão, algo que não seria possível se cursasse o curso do Ensino Médio tradicional, mais destinado àqueles que tinham intenção de prestar o vestibular em seguida. Estava convicta de que, de acordo com as minhas condições, a melhor opção era o Magistério.

Afirmo que aprendi muito no Magistério, porém a principal marca que ficou deste período é o desejo que a passei a ter, durante o curso, de tornar-me uma professora. Tive duas professoras que despertaram em mim a vontade em ser tão competente e envolvidas com a Educação quanto elas. Um bom exemplo, muitas vezes, nos inspira e motiva mais do que palavras!

Assim que me formei, comecei a dar aulas em uma escola onde permaneci por 10 anos, lecionando na Educação Infantil e Ensino Fundamental. O investimento na formação em serviço nesta instituição era alto e era um dos pilares que a sustentava. Todas as quintas feiras, após a aula, este grupo se reunia, para discutir e apresentar trabalhos relacionados às leituras de vários teóricos da Educação e Psicologia.

Foi nesta escola, mais especificamente, quando comecei a lecionar no Ensino Fundamental, que a problemática das dificuldades e recuperação da aprendizagem passou a incomodar-me, já que neste segmento a díade aprovação-reprovação estava presente. Tive alguns alunos que faziam acompanhamento com neuropediatras, psicólogos e psicopedagogos devido a dificuldades no processo de aprendizagem. Tentávamos realizar um trabalho multidisciplinar e o contato com esses profissionais para compreender o que

ocorria com tais alunos, possibilitou-me a começar a olhar para outras questões do cotidiano escolar que até então não havia me atentado.

Depois de seis anos trabalhando nesta escola, houve algumas mudanças, pois prestei vestibular para o curso de Letras na Universidade Federal de Ouro Preto. A partir deste período, passei a vivenciar o grande desafio que consiste em estudar e trabalhar ao mesmo tempo.

O curso de Letras- Primeiro passaporte para o mundo da pesquisa

Voltando um pouco no tempo, para analisar especificamente minha experiência na graduação, posso afirmar que o curso de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto possibilitou-me muito crescimento e foi por meio dele que pude entrar no mundo da pesquisa. Participava de um grupo de estudo formado por alunos e professores do departamento de Educação e através dele surgiu a oportunidade de desenvolver uma pesquisa nomeada *Representações dos Professores da UFOP acerca da formação de professores para o Ensino Fundamental e Médio*.

Desenvolver esta pesquisa foi muito desafiador porque o tema e a abordagem teórica não eram tão familiares para mim, aliás, o próprio ato de pesquisar nos moldes acadêmicos era algo novo. Atrelado a isto, contei com a surpresa nada agradável de saber que meu orientador largaria a pesquisa para fazer um pós-doutorado em outro país. Fiquei feliz por ele, mas triste por mim, que perderia a assessoria de um *expert* no assunto que eu investigaria. A professora que assumiu o lugar na orientação da pesquisa, não conhecia a fundo a base teórico-metodológica adotada, impossibilitando a ajuda teórica que eu precisava.

Foi mais uma experiência em relação às dificuldades de aprendizagem na minha vida. Aventurei-me pela teoria das representações sociais, até então totalmente desconhecida por mim, esforçando para apropriar-me de tantos conceitos novos. Embora tivesse um grande desafio o desejo de prosseguir na carreira acadêmica era maior.

Hoje, ao fazer um balanço desta fase, penso que esta experiência não precisava ser tão árdua. Ela me fez refletir sobre a importância e necessidade dos conhecimentos prévios na construção do saber, como ganchos para novas

elaborações cognitivas. Este mote é exaustivamente usado na área educacional e talvez, não temos dimensão da profundidade que ele tem. A escolha do tema da pesquisa desenvolvida na minha graduação não fazia parte das minhas experiências anteriores e isto não foi levado em conta por ambas as partes envolvidas neste processo. De modo diferente e oposto, o tema da minha pesquisa do mestrado foi escolhido por mim mesma, e mais do que uma mera escolha, foi algo que estava relacionado intrinsecamente com minha experiência de vida pessoal e profissional.

Em 2008 mudei para Sorocaba onde fiz uma especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Em 2011 comecei a trabalhar em uma escola da rede particular, lecionando nas séries iniciais do Ensino fundamental. Foi neste período que pude relacionar e usar na prática muito do que havia aprendido na pós-graduação. Tive alguns alunos, que pelas dificuldades e lacunas apresentadas, motivou-me a definir e delimitar o meu foco de pesquisa para o mestrado.

O mestrado em Educação

No mestrado tive um provocativo e instigante encontro com a Teoria Histórico-Cultural, abordagem teórico-metodológica que mostrou-se para mim com grande potencial e subsídios para dar suporte e respostas às questões que me inquietavam.

Uma frase de Vigotski⁸ (1965) lida no início do mestrado mostrou-se bem reveladora do meu processo de constituição como pesquisadora. Nela, o autor aborda o aspecto histórico como um dos elementos constituintes do sujeito: *“Neste ponto está indissociavelmente ligado o passado e o presente. A luz da história ilumina o presente e nos encontramos simultaneamente em dois planos: o que é e o que foi”*. (p.65)

Baseando-se no pensamento de Vigotski, creio que o exercício de compreensão da própria história de vida é um recurso metodológico que auxilia

⁸ Há uma grande diversidade de grafias para o nome do teórico russo, podendo encontrar as variações: Vygotsky, Vygotski, Vigotsky, Vigotski e Vigotskii. Neste trabalho opta-se pela grafia mais adotada ultimamente por muitos autores brasileiros que é VIGOTSKI, sendo preservado, no entanto, a escrita presente nas citações.

na compreensão das razões que influenciam ou determinam a escolha do objeto de pesquisa. As intencionalidades de um pesquisador estão em alguma medida, relacionadas às experiências factuais e subjetivas ocorridas em tempos remotos de sua vida. Assim, o intuito em resgatar algumas lembranças é demonstrar que foi esta trajetória que me conduziu ao tema da minha pesquisa e, conseqüentemente a Escola Vivaldi.⁹ A minha história se entrelaça e muitas vezes se confunde com meu objeto de pesquisa.

Resgatando o fio da meada, afirmo sem constrangimentos, que o meus objetivos quanto ao desenvolvimento da pesquisa foram modificando ao longo do processo por dois motivos essenciais. Primeiro, porque o conhecimento da proposta da Teoria Histórico-Cultural e do Materialismo Dialético, que mais adiante, serão explicitados, possibilitou-me mudar minhas concepções de homem, sociedade, escola e conhecimento. O segundo motivo, refere-se à prática vivenciada no cotidiano da escola, que revelou novos dilemas e problemas, ampliando minhas perspectivas frente aos problemas que eu apresentava anteriormente.

A princípio eu tinha como objetivo central conhecer os saberes necessários aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem, bem como conhecer os princípios e critérios adotados para encaminhamentos destes alunos para avaliação e acompanhamento psicológico ou psicopedagógico. O meu intuito era investigar em que medida os saberes e habilidades dos professores eram suficientes para lidar e atuar com as crianças que enfrentam dificuldades de aprendizagem. Certamente, a crença que estava embutida e oculta neste objetivo era a premissa que o sucesso ou insucesso depende quase que exclusivamente da competência e dos saberes do professor. É claro que os saberes dos professores podem contribuir positivamente e conduzir as práticas significativas em sala de aula, como apontam os estudos nesta direção (OLIVEIRA, 2010; STEFANINI E CRUZ, 2006; CARVALHO, 2007). Todavia, o conjunto de conhecimentos e habilidades do professor não é suficiente para garantir a compreensão e solução dos problemas em torno das dificuldades de aprendizagem dos alunos, por se tratar

⁹ Escola Vivaldi é um nome fictício utilizado para nomear a escola onde se deu a pesquisa. Quando fiz a primeira visita a este espaço, fui impactada ao perceber que a escola não tinha sirenes para demarcar o tempo entre as aulas. O sinal era a o entoar da sinfonia "As quatro estações" de Vivaldi.

de uma problemática complexa que envolve múltiplos elementos, dentre os quais o professor compõe apenas um.

Ao entrar no universo da escola para desenvolver minha pesquisa de campo, pude vivenciar a dinâmica das relações e práticas que vão se interpondo, favorecendo assim a constituição de uma realidade complexa. Conviver com os alunos, acompanhar o trabalho burocrático e pedagógico da coordenadora e diretora, dividir e refletir sobre os problemas e queixas que os professores traziam a mim, fez-me perceber, que os saberes dos professores eram tão somente uma das variáveis ou condicionantes do nó que compunha aquela complexa rede que eu desejava desvendar. Os meus objetivos caíram por terra e eu estava convicta de que eu precisava revê-los.

Paralelamente às observações e reflexões que o cotidiano possibilitou-me, os estudos sobre os pressupostos teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural abriram novas possibilidades para que, gradativamente, eu fosse enveredando e escolhendo em minhas análises uma perspectiva que considerasse o contexto social e histórico no qual os protagonistas desta escola estavam inseridos. A complexidade do cotidiano da escola revelada a mim logo nas primeiras estadias na escola levou-me a perceber que as dificuldades de aprendizagem não poderiam jamais ser investigadas e compreendidas dentro de um enfoque simplista, como eu desejava a princípio, planejando investigar a respeito dos saberes docente.

No processo de conhecimento do cotidiano dessa escola uma turma em especial chamou-me a atenção, por perceber que nela concentrava a maioria das crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem e também por ser esta classe tema da maioria das conversas entre os professores. Aos poucos fui me inteirando que tratava de uma turma de Recuperação Intensiva, chamada por todos ali de “RI”.

Esta classe passou a ser composta nas escolas estaduais paulista a partir do ano 2012 sob a resolução SE N°02/2012, podendo ser organizadas como classes de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I e em classes de 7º e 9º anos no Ensino Fundamental II. No artigo 7 dessa resolução citada, a recuperação intensiva é caracterizada “[...] como mecanismo de recuperação pedagógica centrada na promoção da aprendizagem do aluno, mediante atividades de ensino diferenciadas e superação das defasagens de aprendizagem diagnosticadas

pelos professores”. O objetivo destas turmas que são formadas por até 20 alunos é proporcionar um trabalho diferenciado para os alunos com dificuldades de aprendizagem e que não conseguiram adquirir as habilidades e conhecimentos esperados, para que após um ano letivo de trabalho de recuperação os alunos retornem para as classes regulares. Ainda no art. 9 é explicitado que para a abertura de uma turma de RI é necessário o parecer do supervisor de ensino da unidade escolar e ser homologada pelo dirigente regional de ensino.

No caso da escola onde esta pesquisa foi desenvolvida havia apenas uma classe de 4º ano que reunia, conforme diretrizes da resolução, alunos que após terem cursado as três séries anteriores apresentavam defasagens e necessitavam de um trabalho mais direcionado e específico para sanar tais dificuldades. Ao aproximar e interagir com a professora e alunos dessa classe passei a perceber o quanto as práticas e organização do espaço, tempo e programas eram definidos por deliberações políticas.

Diante disto, meus objetivos foram reconfigurados no decorrer do processo, para compreender como as dificuldades são entendidas e como ocorre o processo de acompanhamento e suporte aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na classe de recuperação intensiva.

Para isto, fez-se necessário identificar e compreender alguns fatores que favorecem e por vezes, mantém a condição do fracasso escolar. Dentre estes elementos estão os determinantes institucionais, políticos, afetivos, econômicos, pedagógicos e históricos que, se vinculam e entrelaçam de forma interdependente no engendramento desse complexo fenômeno. Comungo com as ideias de Caldas (2010) ao dizer que:

É preciso que se olhe por meio de uma fresta e se contemple um lugar mais amplo, maior do que a criança ou a professora enquanto responsáveis pelas dificuldades para aprender. Olhar que pressupõe problematização, investigação sobre os elementos produtores desta *não aprendizagem*. (p.21, grifo da autora)

Para apreender este lugar mais amplo que Caldas (2010) sugere é necessário questionar a superficialidade dos fatos que o senso comum revela, tentando visualizar muito além do que os olhos podem ver e a mente possa compreender. É ter antes uma atitude reflexiva a respeito da magnitude e indissociabilidade dos fatores que compõe um fenômeno, o que requer um

esforço e um envolvimento profundo com a cotidianidade na qual o fenômeno investigado ocorre.

A partir disto, o problema central dessa pesquisa também foi reformulado, sendo expresso através da seguinte indagação: **como a política de recuperação intensiva, que visa recuperar alunos com dificuldades de aprendizagem, é percebida e vivenciada pelos professores de uma escola pública que trabalham com os alunos inseridos neste processo?**

É importante ainda destacar que estar inserida dentro do cotidiano desta escola possibilitou-me conhecer uma realidade diferente da que eu conhecia, afinal até então, a minha experiência era somente na rede privada. Não quero dizer que nas escolas particulares não existam alunos com dificuldades de aprendizagem. Há sim, juntamente com uma série de problemas como a mercantilização do ensino. Mas a dinâmica, a proposta metodológica e a estrutura nestes estabelecimentos são diferentes. Não cabe aqui abordar quais são e quais razões destas diferenças, pois não é este o objetivo deste trabalho.

Os princípios teórico-metodológicos da proposta pedagógica da escola pública da Rede estadual de ensino São Paulo, por exemplo, é única para um universo de mais de 5000 escolas, com necessidades, especificidades regionais e locais diferentes. Trata-se da maior rede de ensino do país, que apresenta uma proposta centralizadora no que refere aos programas, projetos, materiais didáticos e capacitação docente. São as instituições de ensino, professores e alunos que precisam se adequar ao sistema e proposta e não uma proposta de trabalho que vise atender às necessidades de uma região, uma escola ou grupo específico de alunos.

Algumas questões vivenciadas e percebidas dentro desta realidade contribuíram para as reflexões que me levaram a uma mudança no processo e enfoque dessa pesquisa. As novas construções teóricas adquiridas e as questões que passaram a me incomodar na escola me conduziu a um novo delineamento na minha pesquisa. Já não me interessava e nem sequer fazia sentido, investigar os saberes dos professores, mas sim compreender e analisar o modo de estruturação do trabalho pedagógico nas classes de recuperação intensiva, realizado como forma de enfrentamento às dificuldades de aprendizagem, bem como os sentidos atribuídos pelos professores sobre esta política educacional adotada no Estado de São Paulo.

Assim, com intuito de compreender esta rede complexa em sua totalidade esta pesquisa seguiu um percurso que foi organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo trata de um breve panorama histórico sobre as dificuldades de aprendizagem, desde a criação do termo, as principais fases e perspectivas até chegar aos estudos no Brasil.

No segundo capítulo é abordado o modo de funcionamento da política neoliberal e suas implicações para o trabalho docente.

O capítulo 3 apresenta algumas políticas educacionais no Estado de São Paulo voltadas ao enfrentamento do fracasso escolar no sistema estadual de ensino, em especial as referentes às classes de recuperação intensiva e aulas de apoio.

No capítulo 4, encontram-se os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural que é a abordagem adotada para subsidiar este estudo, seguida da descrição do contexto e do percurso da pesquisa. Também nesta seção são apresentados os procedimentos de coleta de dados, a proposta de análise das informações obtidas e as categorias elencadas para análise dos resultados.

O quinto capítulo apresenta a análise dos dados organizados em dois eixos. O primeiro descreve o trabalho educativo realizado junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem e o segundo traz os sentidos atribuídos pelos professores em relação à política de recuperação intensiva e ao trabalho pedagógico.

O último capítulo é reservado às considerações finais, nas quais são explicitadas as conclusões bem como alguns sentidos atribuídos pela pesquisadora sobre a temática e realidade investigadas. Por fim, seguem os anexos e bibliografia.

OBJETIVOS

Objetivo geral:

- Investigar os sentidos atribuídos pelos professores de uma escola pública do Ensino Fundamental sobre a política e dinâmica de trabalho pedagógico em uma classe de recuperação intensiva.

Objetivos específicos:

- Identificar os sentidos atribuídos pelos professores sobre a política de recuperação e sua efetivação no contexto escolar;
- Conhecer como a política de recuperação intensiva é implementada na escola, no que se refere às características e formas de organização do trabalho pedagógico,
- Compreender os desafios encontrados por professores na atuação com os alunos da classe de recuperação intensiva e as possibilidades de ação para lidar com as dificuldades encontradas no processo educativo.

1 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UM OLHAR SOBRE O SEU PERCURSO HISTÓRICO

1.1 Origem

Em uma pesquisa é indispensável conhecer as origens, os percursos e avanços a respeito do tema de estudo proposto. Este conhecimento histórico e cumulativo é resultado de trabalhos de muitos pesquisadores que se dispuseram a investigar e compilar os saberes e conhecimentos de uma área específica. É a partir deste resgate que se torna possível perceber e analisar os avanços, possibilidades e limitações de um campo do saber.

No caso específico das dificuldades de aprendizagem, há vários pesquisadores que já se dedicaram em organizar e analisar suas bases históricas¹⁰. Desta forma, devido a amplitude investigativa que o tema apresenta, as informações a seguir são apenas um resumo explanatório para se compreender o que já foi conquistado e superado nesta área do conhecimento para então compreender as perspectivas e desafios no cenário atual.

O estudo das dificuldades de aprendizagem, como um campo de pesquisa, foi iniciado nos Estados Unidos da América ampliando-se posteriormente para outros países sendo gradativamente, foco de interesse de diversas áreas do conhecimento, caracterizando a temática como multidisciplinar. Baseando-se nos estudos de Hammill (1993), Torgesen (1991) e Wiederholt (1974) sobre o estudo das dificuldades de aprendizagem, Jesus Nicásio Garcia (1998), psicólogo, professor catedrático da Universidade de León na Espanha e pesquisador na área de intervenções psicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem, afirma que o estudo nesta área pode ser compreendido por três fases.

¹⁰ Alguns pesquisadores que tem se destacado por realizar estudos que resgatam a trajetória histórica e as principais teorias e modelos no campo das dificuldades de aprendizagem são: Jesus Nicasio Garcia, professor de Psicologia na Universidade de León na Espanha e Donald Hammill, doutor em Psicologia Educacional, fonoaudiólogo, diretor da PRO-ED, uma das principais editoras internacionais na área da Educação Especial e Psicologia. Além de ser autor de dezenas de livros, artigos e matérias voltados para a área das dificuldades de aprendizagem, criou a *Hammill Foundation* em 1988, uma fundação sem fins lucrativos nos Estados Unidos, a fim de atender pessoas com deficiência que são financeiramente mais desfavorecidas e apoiar pesquisadores que investigam a natureza e formas de intervenção das dificuldades de aprendizagem.

Conforme Garcia (1998) a primeira fase abrange de 1800 a 1963 e é marcada pelos primeiros estudos realizados por pesquisadores da área médica. Joseph Gall, um médico alemão, foi quem deu origem às pesquisas nesta área ao descrever dificuldades decorrentes de lesões cerebrais que prejudicavam a fala, mas que não comprometiam a escrita. Desta forma, constatou que apesar da impossibilidade de expressão por meio da fala, podia comunicar-se pela escrita, constatando que a construção e o desenvolvimento da escrita não sofriam interferência de algum problema da fala. As descobertas do pesquisador Paul Broca sobre afasias motoras e expressivas é um marco nessa fase e foram os seus estudos que desencadearam as hipóteses sobre as especificidades e localização de determinadas faculdades mentais.

No final dessa primeira fase, surgem estudos com enfoques interventivos, calcados em teorias das áreas médica e biológica e com utilização de procedimentos clínicos. Foram as descobertas realizadas por estes especialistas da saúde que fomentaram o interesse e estabeleceram as bases para que a psicologia e, posteriormente, a educação viessem a se debruçar também sobre o tema.

Em 1963 dá-se o início a segunda fase que é marcada por uma conferência realizada em 06 de abril do mesmo ano, nos Estados Unidos, intitulada de *Fund Perceptually Handicapped Children* em que Samuel Kirk¹¹ utiliza e propõe pela primeira vez a terminologia *Learning Disabilities* (Dificuldades de Aprendizagem), anunciando a concepção e o sentido que a envolvia. Eis sua definição:

¹¹ A fim de resgatar e destacar a importância do legado de Samuel Alexander Kirk (1905-1996) foi divulgada uma reportagem sobre a vida do pioneiro da Educação Especial no Jornal New York Times em 1996, por Robert e Thomas. Eles anunciaram que Samuel Kirk era filho de um colono imigrante que se intrigou com suas experiências de infância, em que percebeu dificuldades apresentadas pelos lavradores analfabetos ao ensiná-los ler. Estas experiências contribuíram para a construção de uma carreira e vida dedicadas ao estudo das dificuldades de aprendizagem. Considerado o pai das dificuldades de aprendizagem, Kirk era doutor em psicologia, fundador e diretor do Instituto de Pesquisas sobre crianças excepcionais e diretor do Escritório Federal da Divisão de Educação de Crianças Deficientes. Escreveu inúmeras obras importantes e foi responsável por muitas inovações no que se refere a criação de políticas públicas para crianças especiais e com dificuldades de aprendizagem. Sem dúvida, o pronunciamento realizado em 1963 em uma conferência educacional, em que cunhou pela primeira vez o termo “dificuldades de aprendizagem” ganhou tanta repercussão para a sua vida profissional e para uma série de iniciativas políticas para este campo que ganhou um prêmio de uma fundação da Família do presidente John Kennedy sendo nomeado pelo próprio presidente para um cargo federal. Nesta função lutou pela instituição nas escolas de atendimento especializado para crianças com dificuldades de aprendizagem e financiamento público para a formação de professores.

(...) um grupo de crianças que têm transtornos no desenvolvimento de habilidades para a interação social. Neste grupo eu não incluo as crianças que têm déficits sensoriais, tais como cegueira, surdez, porque temos métodos para conduzir e treinar surdos e cegos. Excluo também deste grupo crianças que apresentam deficiência mental generalizada. (Kirk, apud, Garcia, 1998, p. 19)

A definição proposta pelo professor Kirk foi contestada, reformulada e dela suscitaram inúmeras outras definições posteriores, principalmente pelo fato de que aspectos sociais e ambientais não tenham sido contemplados nesta definição. No entanto, é importante ressaltar que esta foi a primeira tentativa em excluir problemas de ordem neurológica e disfunções sensoriais para delimitar um grupo de sujeitos com dificuldades de aprendizagem, que até então não havia sido incluída em uma categoria específica.

No ano de 2013 completou meio século que Samuel Kirk propôs uma terminologia para delimitar um grupo de sujeitos que não apresentam a aprendizagem esperada numa ou mais áreas do conhecimento. A criação do termo, numa importante conferência, foi uma iniciativa e esforço importante para agrupar o baixo desempenho escolar em crianças que não apresentavam alguma patologia congênita ou danos físicos que pudessem justificar a não aprendizagem.

Esta conferência foi considerada um marco histórico e determinou um novo momento para a Educação e a Psicologia Educacional, pois Kirk, juntamente com outros profissionais, esclarece suas ideias afirmando que a dificuldade não necessariamente era causada por uma disfunção cerebral, mas consistia em uma possibilidade desse fator. Neste encontro, os participantes estabelecem as bases teóricas e epistemológicas de um novo campo de estudo. Deste evento, surge uma importante intuição, a *Association for children with Learning Disabilities*, tornando-se mais adiante em 1989, a conhecida *Learning Disabilities Association of America*, que exerce até o momento forte influência em pesquisas mundiais. Segundo Peixoto (2008), três eram os objetivos da associação:

(I) estabelecer um claro sentido de identidade do campo das DA como uma especialidade separada de outras existentes dentro do que se considerava educação especial; (II) desenvolver uma ampla base de apoio, a partir de programas educativos públicos

para crianças com DA. e; conseguir a formação de um grupo de profissionais altamente qualificados para actuação educativa nesta nova especialidade. (Peixoto, 2008, p.34)

É importante destacar a importância do contexto que impulsiona e motiva este novo momento. Nos Estados Unidos e Canadá emergia uma mobilização por parte de uma associação de pais de crianças que apresentavam DA¹². O grupo exercia forte pressão ao cobrar das autoridades a implementação de leis e recursos que garantissem a formalização dos estudos e intervenções nesta área e mais recursos financeiros, qualificação de profissionais para atuarem adequadamente com os filhos.

A participação ativa dessa associação de pais foi o que mobilizou e determinou a promulgação da legislação sobre DA nos Estados Unidos e possibilitou um campo próprio de pesquisa com status de categoria, com identidade, objetivos claros, investigações mais sistemáticas e científicas, o que não se tinha até o momento nos moldes anunciado.

Esta conferência estabelece o início de um novo campo de estudo, agora constituído de forma legítima e formal, buscando defender que as dificuldades específicas distinguiam-se daquelas apresentadas por crianças com retardo mental ou problemas emocionais e, que para isto requeria tratativa e intervenções diferenciadas pelos profissionais do campo educacional. A criação da terminologia criada por Kirk em 1963 tinha uma conotação e empregabilidade na área educacional e não da saúde, o que contribuiu para aceitação dos participantes presentes na conferência. A esta conferência é atribuída grande importância também porque ela abre espaço e condição para a formalização civil e política de um campo do saber destinado a promover e garantir recursos formais e legais para alunos com problemas escolares e seus respectivos professores. O neuropsicólogo infantil da Universidade de Houston Jack M. Fletcher (2009) considera determinante o ano de 1963 por acreditar que neste ano “o campo avançava para a designação legislativa formal” em busca e defesa por direitos e serviços especiais aos alunos e formação especializada aos professores que atuam com estes alunos.

Conforme Garcia (1998), esta segunda fase é caracterizada pelo surgimento, crescimento e participação das associações de pais que impulsionou

¹² DA será utilizado no decorrer do texto para referir-se a Dificuldade de Aprendizagem.

muitas mudanças. É marcada ainda pela inserção de uma gama maior de profissionais de áreas diversas pesquisando sobre o tema, afastando-se do enfoque médico e clínico e direcionando-se para área educacional e psicológica.

Outra característica importante é a promulgação da legislação federal nos Estados Unidos para garantir o direito das crianças com DA e orientar o atendimento necessário que as escolas deviam oferecer aos alunos com dificuldades. A legislação veio acompanhada da criação de novos programas governamentais para formação e capacitação de professores para atuarem nesse campo, a fim de atender as demandas proposta na nova legislação.

Um aspecto importante nessa fase é o grande investimento financeiro para realização de pesquisas, garantindo às investigações mais rigor e credibilidade, assim como a ampliação de campos específicos com o da psicomotricidade, psicolinguística, dentre outras, que, dentro das especificidades de suas áreas, buscavam compreender os processos cognitivos que interferem na aprendizagem e que poderiam justificar uma possível dificuldade.

Nas décadas de 70 e 80 o número de crianças diagnosticadas com transtorno de aprendizagem cresce de forma exorbitante e a professora da Universidade de Pittsburgh, Naomi Zigmond (1993 apud FLETCHER, 2009) explica algumas das justificativas desse aumento. Em primeiro lugar, segundo ele está o fato de o diagnóstico não caracterizar-se ou implicar-se em um rótulo, por não ter uma visão e imaginário cultural tão negativo como no caso de crianças com lesões cerebrais. Em segundo, o diagnóstico era recebido e percebido pela família como uma dificuldade pontual, específica e temporária, passível de acontecer com qualquer estudante, não se referindo a um comprometimento neurológico. Logo, bastava que a família e professores se empenhassem, promovendo um acompanhamento mais próximo para sanar as dificuldades.

A terceira fase da trajetória histórica das DA que inicia nos anos 90 seguindo até os dias atuais, apresenta mudanças e avanços significativos. Garcia (1998) apresenta as principais características desta etapa sendo a primeira referente à constatação de que a DA pode manifestar em qualquer fase da vida, não somente no período e no ambiente escolar. Considera-se como outra característica, a negação do fator ambiental ser considerado como determinante e causal das DA. Rejeita-se a explicação da não aprendizagem ser aferida ao fato do aluno ser de classe baixa, com escassos recursos materiais e intelectuais.

Atrelada a estas duas características, soma-se a discussão dos problemas escolares estarem associados aos métodos de ensino e não a um problema orgânico ou emocional depositados no sujeito que apresenta a dificuldade. O desdobramento dessa premissa abre o debate para o fato de que nem todo sujeito que apresenta baixo rendimento necessita de encaminhamento ou tratamento especializado; visto que problemas relacionados à motivação, inadequações metodológicas ou comportamentais podem justificar uma dificuldade temporária e específica, que não caberão a um profissional intervir, mas sim de competência da escola avaliar e resolver.

Ainda sobre esta terceira e última fase, de acordo com Garcia (1998), nota-se uma preocupação em realizar pesquisas que tenham um enfoque de integração multidisciplinar como possibilidade de análise da complexidade de fatores envolvidos em torno das DA. Tal crença está baseada na concepção da necessidade das dificuldades de aprendizagens apresentadas por um sujeito serem avaliadas por múltiplas perspectivas epistemológicas. Esta tendência tem o objetivo de romper com as concepções unidimensionais de teorias provenientes de inúmeras áreas do conhecimento que pesquisam e explicam a DA por um único enfoque.

Os primeiros estudos elencados nesta breve síntese da trajetória história das DA possibilitaram novas perspectivas para pesquisas futuras e muitos avanços para a área, já que muitas tendências e teorias atuais são fruto das discussões que começaram a ser elaboradas nesse período. Embora seja um passo importante a instituição de uma categoria, para que as políticas públicas voltem o olhar para a problemática das DA, é sabido que há muito que se caminhar e avançar. O campo é composto por uma multiplicidade de conceitos, estratégias de identificação, classificações e intervenções ainda difusas e contraditórias.

Frente ao exposto, percebemos que o modo de se entender o fenômeno é fundamental na forma de se lidar com ele, seja na definição do foco de intervenção, nas ações políticas direcionadas ao enfrentamento, ou mesmo na compreensão do tema com algo complexo que envolve diversos determinantes.

Apresentado este breve histórico sobre as dificuldades de aprendizagem, abordaremos estudos na realidade brasileira que enfoquem esse fenômeno de forma mais ampla denominando-o de fracasso escolar.

1.2 Breve histórico da pesquisa sobre as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar no Brasil

A pesquisa na área das DA no Brasil é vasta, rica e não cabe aqui descrever detalhadamente todo o percurso histórico, visto que já foi amplamente propagado por vários pesquisadores. Não obstante, é importante conhecer e compreender alguns elementos que contribuíram para a caracterização do *status* atual neste campo de estudo.

É necessário abrir um parêntese para enfatizar mais uma vez, a escolha que se faz neste trabalho por não entrar no terreno fértil que envolve a discussão em torno da definição de transtornos ou distúrbios de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar. A razão desta decisão se deve ao fato de que no contexto educacional e médico, há inúmeras terminologias que buscam conceituar, classificar e explicar os possíveis tipos de problemas que o sujeito pode apresentar na aprendizagem. Existem inúmeras controvérsias e imprecisões em relação às definições dessas terminologias, algumas coincidem e outras divergem em relação a alguns aspectos, tais como, as áreas do conhecimento que as fundamentam, elementos causadores e interventivos, dentre outros.

Neste universo, comumente, utiliza-se, de forma indiscriminada e aleatória, distúrbios ou transtornos de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar. Ater-se e aprofundar na questão da definição, demandaria esforço e tempo o que acarretaria no extravio do objetivo principal desse trabalho.

Contudo, far-se-á uma breve explanação de forma breve, baseando-se nos estudos de Nutti (2002) de como é concebida a diferença entre as três terminologias. A primeira está atrelada a problemas de ordem orgânica causada por alguma anormalidade ou alteração no sistema neurológico, comprometendo aspectos físicos, perceptivos e motores utilizados na aprendizagem, como o uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, dentre outras. A terminologia *transtorno* é utilizada para referir-se a um conjunto de sintomas e é citada no CID10– documento internacional que traz a classificação de doenças e problemas relacionados à saúde, elaborado pela Organização Mundial de Saúde. Logo, esta terminologia tem um significado de cunho médico. A segunda refere-se às dificuldades enfrentadas temporariamente ou não e de

modo pontual em alguma habilidade ou área do conhecimento. Pode ser frutos de lacunas que ficaram na aquisição de conteúdos factuais e conceituais e está situado na ordem da individualidade de um sujeito ou mesmo podem ser desencadeadas por fatores exógenos. Já o último engloba uma dimensão mais ampla, como por exemplo, o sistema de ensino com as metodologias adotadas numa instituição e as influências das políticas públicas educacionais. Cabe destacar que neste estudo optamos por focalizar as pesquisas que enfocam o fracasso escolar por entendermos ser esta a temática que enquadra a discussão e investigação realizada.

Os estudos sobre fracasso escolar no Brasil, ocorridos dentre as décadas de 40 e 50 tinham suas raízes na Psicologia, Biologia e na medicina higienista. Com o surgimento e difusão de vários testes psicológicos do educando, predominava-se a psicologização das dificuldades de aprendizagem. Nessa perspectiva a razão do não aprender está situada em algum déficit psicológico ou na herança biológica do aprendiz, o que justificava o insucesso escolar.¹³

De acordo com Angelucci et al (2004), a partir dos anos 60, predomina no país pesquisas acadêmicas com objetivo de contribuir para a construção e difusão de conhecimentos que viessem a promover o desenvolvimento econômico do país, com investimentos em estudos de natureza técnico-científica e a percepção da educação como atividade rentável e promotora do avanço da nação. Em relação ao fracasso escolar, eram realizadas pesquisas com enfoques positivistas, que buscavam relacionar o rendimento escolar a fatores psicológicos, permanecendo a tendência da década anterior.

Farias (2007) endossa esta premissa ao afirmar que em decorrência da psicologização do ato educativo, o fenômeno do fracasso escolar passou a ser associado “a defeito, falha, inadequação metodológica, ou qualquer atraso na expressão das capacidades funcionais” (p.239). Ele ainda tece críticas ao fato desta vertente desconsiderar dois fatores essenciais na compreensão do fracasso

¹³ Não há como deixar de mencionar neste percurso histórico que três áreas têm se destacado nas últimas décadas, tanto na pesquisa, quanto na prática interventiva frente as DA: a Psicopedagogia, Psicologia Escolar e a Psicologia Educacional¹³. Com perspectivas de atuação diferenciada, cada uma apresenta fundamentos e procedimentos próprios. Além desses aspectos que as diferenciam, somam-se aspectos divergentes ligados à formação e concepções teóricas que são complexas e polêmicas. Entrar nessa discussão, bem como apontar as possibilidades e limitações da atuação de cada área resultaria no desvio do tema central desse trabalho.

escolar, sendo que o primeiro diz respeito às políticas educacionais, por impactarem diretamente o cotidiano escolar e, por vezes, serem incapazes de minimizar as mazelas às quais o sistema escolar padece. O segundo fator refere-se aos impactos da configuração social, mais especificamente ao arranjo atual denominado de contemporaneidade, nos quais as demandas impostas pelo mercado provocam nos sujeitos sintomas sociais que transformam e criam um modo singular de relacionamento com o saber que, geralmente, causa estranhamento e perplexidade aos que estão na posição de educar e ensinar. O engendramento de novas relações e práticas promove um terreno movediço, no qual a instabilidade e incerteza são as únicas convicções. Nesta conjectura social, o fracasso escolar passa a ser compreendido e analisado como uma *modalidade de sintoma social*.

Já na década de 70, surgem os discursos de ampliação e garantia de vagas na escola para todas as crianças e jovens visando a preparação para o mercado de trabalho. Reforça-se nos programas educacionais o tecnicismo da educação sob o ideário de eficiência e o desenvolvimento de habilidades. Nesse período, a teoria norte americana da carência cultural¹⁴ é adotada nas pesquisas brasileiras e o fracasso escolar passa a ser compreendido como um problema de ordem social, decorrente das classes menos favorecidas. Presumia que a carência cultural e financeira eram as causas do não aprender, ou seja, difundia-se a crença de que o meio sociocultural no qual os alunos estavam inseridos determinava o sucesso ou fracasso escolar, já que os estudantes oriundos de classes populares não recebiam estímulos suficientes, o que comprometia a aprendizagem. Esta concepção é bem definida por Patto (1997) ao afirmar que os alunos que fracassavam:

(...) fariam parte de uma subcultura muito diferente da cultura de classe média, na qual estariam baseados os programas escolares. Em outras palavras, as crianças das chamadas minorias raciais não se saíam bem na escola porque seu ambiente familiar e

¹⁴ De acordo com Patto (1997) a teoria da carência Cultural origina-se na década de 60 nos Estados Unidos da América e tem como premissa que as dificuldades escolares, o desinteresse, a desmotivação e outros problemas de natureza emocional e cognitivo eram devido a classe social que o indivíduo pertencia. Assim, a pobreza e a carência cultural do ambiente não proporcionavam os estímulos cognitivos, necessários à aprendizagem e ao desenvolvimento. É a partir desta concepção que emergem os programas de educação compensatória e assistencialista para suprir os alunos vítimas da marginalidade social e cultural.

vicinal impediria ou dificultaria o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias a um bom desempenho escolar (p. 282).

Ainda neste período iniciam-se pesquisas visando investigar a qualidade da formação técnica dos professores e suas condições salariais como uma das causas da produção do fracasso escolar. Destacam-se também estudos que buscam respostas para esta problemática através da compreensão dos elementos intraescolares, os condicionantes sociais e econômicos que interferem na educação. A tese que tentava explicar os problemas educacionais centrava-se no despreparo e incapacidade da escola e do professor em lidar com os alunos de classe desfavorecida.

De acordo com Patto (1990), na década de 80 a pesquisa sobre fracasso escolar ganha novo enfoque, passando a considerar aspectos sociais que interferem na dinâmica das relações e práticas escolares e que até então não havia sido elencados. De acordo com a autora, a mudança temática foi influenciada pela introdução do Materialismo histórico dialético de Marx e por pensamentos de teóricos como Passereon, Althusser, Bourdieu e Gramsci, que estavam calcados nas concepções de contradição social, lutas de classes, poder e cultura dominante.

Nos estudos realizados por Patto (1990) no final dos anos 80, ela buscou defender que o fracasso escolar é produzido no interior da escola, nas relações e ações do cotidiano. Defendeu a importância da avaliação global das crianças e a insuficiência do cientificismo abstrato dos diagnósticos e testes psicológicos; chamando a atenção para elementos institucionais e sociais que interferem no cotidiano e que contribuem para o fracasso escolar.

Assim, nota-se que na década de 70 o foco das pesquisas que era predominantemente biopsicossocial muda gradativamente na década de 80 para os determinantes sociais e políticos, abarcando questões dos mecanismos internos da escola para tentar responder as questões atreladas ao fracasso escolar.

Caldas (2010) baseando-se nos estudos de Souza e Machado (2004) reflete sobre o processo de mudança teórico-metodológica nas pesquisas das questões escolares no Brasil neste período afirmando que:

(...) a década de 1980 trouxe um novo eixo de discussão, levando em conta análise da escola e de sua função numa sociedade de classes que prima pela desigualdade social. Buscar explicações para os fracassos escolares de muitas crianças implicou em construir novos instrumentos, não mais categorias previamente estabelecidas ou questionários artificialmente construídos, mas a produção de conhecimento a partir da aproximação e de vínculos estabelecidos com os protagonistas da escola, de modo que suas vozes emergissem e possibilitassem melhor compreensão dos fenômenos escolares. (...) a década de 1980 torna-se marco do início de uma produção científica que busca as contradições de medidas e reformas educacionais feitas pelos órgãos oficiais, utilizando-se de inovações metodológicas, como a pesquisa ação ou a pesquisa participante. (p.88)

Lamentavelmente, as conquistas teóricas e o elencar de fatores até então desconsiderados não trouxeram mudanças significativas para o cenário apresentado na maioria das escolas no que tange a tratativa das dificuldades de aprendizagem. O que se constata neste período é que grande parte das práticas pedagógicas vigentes se mantiveram, permanecendo também os estigmas culpabilizantes nos alunos, bem como os altos índices de evasão escolar e repetência. (BAHIA, 2002, CALDAS, 2010).

Nos anos 90, a questão social não é descartada, mas outros fatores e elementos são vistos como necessários para ampliar a compreensão do fracasso escolar, como a história singular, o papel da família e a trajetória de vida do aprendiz. O contexto histórico é marcado pela política neoliberal, onde novos valores e objetivos são promulgados na Educação e Legislação Brasileira, como a busca pela flexibilização e autonomia das instituições e a qualidade do ensino.

Subsumido a este cenário, outro elemento que marcou a tessitura dos anos 90 com inúmeros desdobramentos para próxima década foi a implementação de um conjunto de reformas político educacionais. Criou-se a nova Lei de Diretrizes de Bases - *Lei nº 9.394*, de 1996, consubstanciando mudanças na estrutura educacional, como a obrigatoriedade da Educação Infantil e sinalizando a implementação de outras reformas. Em vários estados do território brasileiro surgiram sob diferentes codinomes, políticas públicas e uma agenda de movimentos nacionais e internacionais que tinham por objetivo minimizar os inúmeros problemas educacionais como: o alto índice de repetência e uma porcentagem ainda considerável de evasão escolar. Assim, foram criadas classes de aceleração, progressão automática, sistema de avaliação em larga escala e a

difusão de movimentos que estabelecem diretrizes e metas a serem atingidas com a colaboração de diversos setores da sociedade.

Na década de 90 e a partir dos anos 2000, ampliou-se as políticas¹⁵ voltadas ao enfrentamento do fracasso escolar delineando-se um novo período educacional, com formato e funções específicas. Criou-se novos programas e movimentos que buscaram discutir estratégias para se garantir o direito de ensino a toda sociedade. Formataram-se acordos e parcerias do terceiro setor, instituições públicas e privadas para implementação de iniciativas que visavam a melhoria no índice da qualidade da educação.

Não obstante, o que se percebe na prática é que apesar de inúmeras políticas e programas, o atual quadro educacional brasileiro ainda é preocupante e a problemática em torno das dificuldades de aprendizagem, sob uma nova roupagem, permanece no cotidiano das escolas, ainda que superada algumas concepções equivocadas no campo teórico. Embora, os índices quantitativos da evasão e repetência tenham reduzido, com um olhar mais atento no cotidiano escolar, percebe-se que não há uma correspondência entre os desempenhos quantitativo e o qualitativo. Isto significa que o fato da criança está na escola e não ser reprovada, não implica que as bases de sua aprendizagem sejam sólidas ou que ela seja capaz de inferir, relacionar, comparar e transpor para a prática, de modo crítico e consciente, aquilo que está aprendendo na escola (SILVA e ABREU, 2008).

Conforme já colocado, os dados do Indicador do Alfabetismo Funcional (INAF) 2011-2012 mostram que 75% dos brasileiros são considerados analfabetos funcionais. Esta informação, desperta no mínimo, uma inquietação e curiosidade por saber as razões deste quadro lastimável da educação brasileira. O que fazem as crianças na escola? Por que não aprendem?

Um estudo sobre a Educação Brasileira, lançado pela Editora Moderna, intitulado de *Anuário da Educação Brasileiro da Educação Básica 2012*, procurou analisar alguns índices oficiais da educação no Brasil, para fazer um balanço dos avanços e retrocessos atuais na Educação brasileira.

¹⁵ Podem ser citados como parte do conjunto de programas e projetos criados no Brasil nos anos 90: Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e Avaliação em larga escala.

Como apontam as estatísticas oficiais, as médias estão melhorando na maior parte dos indicadores, sejam nos que se referem ao atendimento, como nos de fluxo e rendimento escolar. Mas o Brasil é uma nação em que as médias dizem pouco, pois não são capazes de traduzir o real sentido das diferenças, que ainda são profundas e persistentes. (p.9)

Ainda nesta coletânea foi divulgado dados preocupantes em relação à aprendizagem na Educação Básica. Os dados da Avaliação Brasileira do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC)¹⁶ de 2011 revelaram que no Brasil, “51 em 100 crianças da rede pública, não aprenderam o adequado em relação à leitura para o 3º do Ensino Fundamental” Os dados da mesma prova do ano seguinte, 2012, mostraram que somente 44,5% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental possuem aprendizagem adequada na leitura, 30,1% na escrita. Já para as classes de 2º ano o índice é ainda mais baixo, chegando a 26,2%. (Prova ABC, 2012)

Ao se fazer um balanço da última década e pelos dados expostos, é inevitável dizer que compreender e solucionar o problema do fracasso escolar tornou-se um desafio. Este fenômeno não pode ser analisado dentro de um enfoque simplista e reducionista, fazendo-se necessário considerar os condicionantes institucionais, políticos, econômicos, pedagógicos e históricos que se vinculam de forma superpostas no engendramento desse complexo problema.

Ademais, conhecer um pouco da trajetória histórica do estudo científico sobre as DA permite perceber o desenvolvimento da área, no que se refere ao conhecimento construído acerca das origens, causas e intervenções aos diferentes tipos de dificuldade de aprendizagem. Este saber acumulado possibilita ainda conhecer o *status* atual deste campo de conhecimento, situando os desafios que persistem para aqueles que investigam e atuam com alunos que demonstram problemas na aprendizagem em seu percurso escolar. As DA enfrentadas por um grande contingente de crianças determinaram e ainda hoje impulsionam a criação de uma série de políticas educacionais que definem ações de enfrentamento do fracasso escolar.

¹⁶ Desde 2013, a Prova ABC foi substituída pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Realizada anualmente, nas classes de 3º do Ensino Fundamental, a avaliação tem por objetivo fornecer indicadores do processo de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, assim como traçar um diagnóstico das condições de ensino e oferta neste segmento.

Neste sentido, faz-se necessário abordar o cenário das políticas públicas em Educação, a fim de conhecer um pouco da lógica de funcionamento e as diretrizes para o trabalho educativo nas escolas públicas nas últimas décadas. Afinal, é por meio delas que chegam às escolas as diretrizes para efetivar a proposta pedagógica e alcançar os índices impostos, sendo, no entanto, cada uma ressignificadas de modo particular por cada instituição e na prática dos professores no cotidiano. (BALL, 2001; SILVA, 2004)

Ao se propor desvendar e analisar o cotidiano escolar e os problemas que ali se dão, é preciso entender que este espaço é constituído por uma trama complexa de interesses, subjetividades e condicionantes políticos, sociais e históricos. Tentar entender esta complexidade que engendra e sustenta o cenário educacional da escola pública é vislumbrar e decifrar o “pano de fundo” no qual se materializam o processo educativo e seus múltiplos fenômenos.

Isso posto, no próximo capítulo será realizada uma breve explanação de como a ideologia neoliberal e as políticas públicas dela derivadas, impactam e redimensionam a estrutura organizacional da escola pública. Em especial, serão abordadas algumas políticas educacionais criadas com intuito de reverter o cenário de fracasso escolar existente nas escolas estaduais paulistas.

2 A POLÍTICA NEOLIBERAL E A REESTRUTURAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

2.1 Sobre o contexto político da produção do fracasso escolar

O Neoliberalismo é uma política ideológica e teórica de efetivação dos preceitos do Capitalismo e tem como premissa a reação ao Estado intervencionista e regulador. De acordo com Anderson (1996) o neoliberalismo “trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional” (p. 56). O discurso que originou este sistema tinha como argumentos os resultados negativos da crise mundial, configuradas pela dificuldade de reorganização da economia mundial, após a Segunda Guerra. Neste período predominava uma forte recessão econômica, desemprego, inflação e estagnação, ocasionando o entrave ao crescimento econômico e social. Neste contexto, os pressupostos neoliberais ganharam força como tentativa de solução para a crise. Para Anderson (1995), a mentalidade instaurada na época era de que se fazia necessário resgatar a estabilidade econômica: “Para isto, seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego.” (p.11)

O primeiro país a implementar um regime nos moldes neoliberais foi a Inglaterra, em 1979 no governo Thatcher e no ano seguinte em 1980, os Estados Unidos da América com o presidente Reagan. A partir daí, vários países passaram a aderir ao modelo neoliberal. Na América Latina, ainda na década de 70 o governo de Pinochet, no Chile foi o primeiro país no continente a adotar o novo modelo político, seguidos do México, Bolívia, Venezuela, Argentina e Peru. No Brasil, o projeto neoliberal foi adotado nos anos 90 com intuito de responder e solucionar diversos problemas sociais e econômicos, decorrentes da crise do capitalismo contemporâneo. Paralela à propagação de uma mentalidade e retórica de que este modelo realmente mostrava-se capaz de solucionar a crise, foram adotadas no país uma série de estratégias balizadoras do modelo neoliberal com vistas a mudança do cenário como: o controle da inflação por intermédio do controle da taxa de juros, a privatização de empresas estatais, a fim de reduzir custos para o Estado, rígido controle dos gastos públicos, priorização

às demandas do mercado e reorganização da gestão do Estado como um sistema empresarial visando assim o lucro e o corte de gastos desnecessários. (FRIGOTTO, 2011).

Os princípios que regem esta nova ordem política consubstanciaram em mudanças radicais nos vários níveis estruturais da sociedade, como na economia, saúde, valores éticos e políticos e, em especial, na educação, que é o foco da análise que se pretende realizar aqui. A compreensão histórica dessa nova dinâmica política contribui para a análise de algumas mazelas presentes no cotidiano de muitas escolas. Segundo Frigotto (2011):

Buscar entender adequadamente os dilemas e impasses do campo educativo hoje é, inicialmente, dispor-se a entender que a crise da educação somente é possível de ser compreendida no escopo mais amplo da crise do capitalismo real deste século, no plano internacional e com especificidades em nosso país. (p. 74)

Ao fazer um balanço dos reflexos desta nova ordem vigente, é possível afirmar que houve pontos positivos neste sistema, como a queda na inflação e o desenvolvimento tecnológico. Todavia, as consequências negativas acarretadas pelo neoliberalismo foram exponencialmente maiores, como por exemplo, o aumento do desemprego e das diferenças sociais, bem como baixos salários e a dependência de capital estrangeiro. Como já foi dito, o capitalismo e, conseqüentemente a política neoliberal, objetiva uma sociedade competitiva, guiada pelos preceitos daquilo que é moderno e rentável. Como recurso, são adotadas pelo Estado, políticas de cortes orçamentários, colocando em segundo plano a educação, a saúde e outros serviços públicos.

Como a política Neoliberal foi implementada no Brasil na década de 90, a partir deste período o país passou a vislumbrar o aprofundamento de uma crise com efeitos consideráveis na plataforma de serviços públicos. Houve uma intervenção mais sistemática e frequente dos órgãos financeiros internacionais em vários setores sociais, como barganha pelo auxílio financeiro, concedido por intermédios de empréstimos para financiamento de melhorias dos setores sociais públicos.

Subsumida a esta lógica desumana de mercado, é inevitável pensar que toda esta estrutura social não influencie as microssociedades, como a instituição

escolar. Com intuito de responder as diferentes demandas do mercado, a escola vem passando por inúmeras reformas e reestruturações proporcionadas por uma série de políticas públicas educacionais.¹⁷ De acordo com Jimenez et. al. (2009) é preciso deixar claro que as reformas educacionais no Brasil não aconteceram por vontade e escolhas políticas partidárias locais, mas são frutos de decisões macro políticas. Além disso, ela sintetiza em três dimensões o conjunto de tais reformas e a conseqüente crise no sistema educacional, ao dizer que:

(1) o eixo da reforma educacional dos anos 1990 está atrelado à reforma do Estado, que, por sua vez, articula-se à dinâmica e à crise do capitalismo na última metade do século XX; (2) mediante esse contexto, os instrumentos internacionais de educação, a pedido do grande capital, projetaram uma reforma educacional de largo espectro com base na noção de crise educacional e de sua auto-solução: a educação se redimiria a si própria, *solidarizando*, de resto, a própria sociedade; e, (3) por fim, a crise educacional é entendida como uma defasagem entre as exigências do sistema produtivo globalizado e as possibilidades do sistema educacional, defasagem essa a ser sanada com base na vontade política, na cooperação e na parceria. (p.20)

Assim, as políticas educacionais no cenário brasileiro, a partir da década de 90 até o momento atual, só podem ser compreendidas dentro deste espectro maior que abrange todo o sistema político, econômico e social denominado de Neoliberalismo.

Quanto aos impactos dessa ideologia no âmbito educacional, Stephen Ball traz grandes contribuições sobre modo como este sistema infiltra-se no cotidiano escolar. Ao analisar alguns dispositivos táticos para incorporar esta sistemática nas escolas, Ball (2001) denuncia as conseqüências nefastas para o próprio sistema educacional e para os sujeitos que nele estão. Para o autor, “o estabelecimento de uma nova cultura de desempenho envolve o uso de uma combinação de devolução, objetivos e incentivos de forma a gerar uma configuração institucional.” (p. 105)

¹⁷ Como parte do rol de medidas desse sistema, encontram-se ainda a adoção de um conjunto de políticas de avaliações externas e a busca desenfreada para atingir as metas e os resultados impostos, desencadeando um efeito cascata de controle e cobranças excessivas numa escala vertical. Uma prática que passou a ser comum nessa nova conjuntura é a pressão por resultados imposta aos alunos pelos professores. Essa, de fato é decorrente da cobrança que estes sofrem de seus diretores, que por sua vez seguem as determinações das secretarias municipais de educação e diretorias regionais de ensino, seguindo sucessivamente a rede de cobranças na pirâmide de poderes.

Com efeito, a instituição escolar passou por um processo de mudanças radicais no âmago das suas estruturas e concepções epistemológicas. Incorporaram, sem tempo de refletir e avaliar, novos modos de organizar os tempos, espaços, relações e próprio modo de ensinar e aprender. Todos os que estão dentro da escola e até fora dela, certamente, estão sem entender tamanhas e profundas mudanças que alteraram o sentido imediato e real que o estar na escola representa.

Ao analisar as deformações educacionais causadas por este sistema, destaca-se o discurso garboso, porém oco que tenta definir e orientar um projeto único capaz de se colocar como capaz de solucionar os dilemas educacionais e promover a sobrevivência da escola, alinhando-a e adequando-a aos ditames do mundo globalizado.

Um conjunto de mecanismos, baseado numa diferente ótica de valores e preceitos, tem levado a instituição escolar a funcionar como uma empresa. O que está no bojo dessas mudanças é uma nova configuração mundial na qual tudo é medido pelo valor econômico em detrimento dos valores éticos, morais e democráticos. À educação foi incutida a lógica empresarial, com seus dispositivos de ação e usurpação de um vocabulário e discurso típico das áreas das ciências econômicas e administrativas, a saber: gerenciamento¹⁸, competição, busca pela qualidade e excelência, indicadores, eficiência e eficácia, metas e estatística. Para que esta dinâmica se efetue na prática escolar, introduz um modelo de responsabilização e inspeção (BALL, 2001). Esse autor analisa a consequência deste cenário, ao afirmar:

No seu conjunto, a gestão, o mercado e a performatividade¹⁹ têm implicações de várias ordens nas relações interpessoais e funcionais (nos planos vertical e horizontal) tanto nas escolas quanto nas universidades: (a) aumento das pressões e do estresse emocional relacionado com o trabalho; (b) aumento do ritmo e intensificação do trabalho; (c) alteração das relações sociais (...) (d) aumento do trabalho burocrático, sistema de

¹⁸ O termo *Gerencialismo* é utilizado por Stephen Ball e refere-se ao *mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público*, no qual prevalece na escola os ideais empresariais competitivos.

¹⁹ A *performatividade* segundo Ball (2010) é *uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetro de produtividade ou de resultado ou servem ainda como demonstrações de qualidade, momento de promoção ou inspeção.*

manutenção e produção de relatórios; (e) aumento da vigilância sobre o trabalho docente e sobre os produtos finais da educação. (p. 110)

Conforme exposto por Ball, são inúmeras as consequências da adoção e adequação do sistema ideológico e político neoliberal na Educação. Tais impactos mostraram-se presentes na Educação brasileira, já que aqui, como forma de acompanhar os ditames da globalização, optou-se pela adoção do projeto neoliberal nas escolas brasileiras. Certamente, a nova organização do ensino desencadeou uma série de reformas de dimensões profundas na Educação brasileira. Na Rede Estadual de São Paulo, em específico, foi incutida esta mesma lógica de gestão abordada por Ball, pautada em dados quantitativos e mercadológicos, através de medidas como a desregulamentação, descentralização e terceirização.

Diante dessas reformas na estrutura do sistema educacional, passemos a abordar as condições de trabalho docente neste cenário.

2.2 As condições do trabalho docente no cenário neoliberal

O processo de reestruturação pelo qual as escolas vêm passando desde a década de 90 está inserido em um conjunto de reformas mais amplas de toda a sociedade, nos mais diversos segmentos. É resultado de uma mudança em escala global nos sistemas políticos, nos modos de produção econômica e relações de trabalho, que conseqüentemente alteram a estruturação e funcionamento das instituições sociais. Mas, o que de fato fundamenta e objetiva as reformas da educação pública nos anos 90?

Em linhas gerais, os dois objetivos principais da reestruturação foi aquecer o mercado econômico mundial através de uma política de formação de empreendedores, consumidores e trabalhadores, o que contribuiria para o segundo grande objetivo que é a busca pela equidade social. Este último implica na universalização do ensino através da oferta de educação gratuita a todos, incluindo todos os excluídos, sejam por razões econômicas ou geográficas. O que se almejou foi uma educação voltada para a empregabilidade, o combate à pobreza e desigualdade social por meio de favorecimento de condições

igualitárias do cidadão para inserir-se no mercado de trabalho, favorecida pela educação escolar.

Percebe-se que foi dentro deste discurso de universalização de ensino, igualdade social e a necessária redefinição de gastos para garanti-la que se implementou novas políticas nas escolas públicas, alterando profundamente toda a estrutura escolar e principalmente, os moldes de ser e fazer do trabalho docente.

De acordo com Oliveira (2004), a educação contemporânea tem passado por “transformações profundas nos seus objetivos, nas suas funções e na sua organização na tentativa de adequar-se às demandas a ela apresentada” (p.1129). O gargalo do problema educacional vivenciado no contexto das reformas neoliberais reside no fato de ter que cumprir a principal meta da educação do milênio, conclamada através do *slogan - Educação para todos* – sem, contudo, aumentar os investimentos econômicos *per capita* na mesma dimensão para atender o crescimento exponencial da população demográfica de alunos, de professores e demais funcionários no sistema.

Neste ínterim, as condições do trabalho docente nas escolas passaram a ser marcadas por intensificação e ampliação da carga de tarefas dos professores. As mudanças sofridas pelo profissional da carreira docente, nas últimas décadas, consubstanciaram-se em uma nova identidade socioprofissional em virtude de novas expectativas e funções que passaram a ser requeridas do professor. Apesar das novas exigências, impasses que se arrastam na luta dessa classe trabalhadora permanecem, como a condição lastimável dos salários e planos de carreira inexistentes ou pouco atrativos. Somam-se como elementos para esta transformação um contexto econômico e político, com princípios neoliberais que penetram na educação, alterando profundamente o modo e as condições de trabalho nas escolas. (LAPO E BUENO, 2003; OLIVEIRA, 2009; AKKARI e NOGUEIRA, 2008; AKKARI, 2009; GATTI e BARRETO, 2009).

Desta forma, a escola tem passado por um processo de massificação profissional, principalmente porque tem sido inserida no interior das escolas, uma mentalidade de que é necessária uma organização da prática educacional baseada nos preceitos da eficácia, eficiência e qualidade, valores estes inseridos e incorporados pela política neoliberal.

Conforme asseveram Assunção e Oliveira (2009):

(...) observa-se paradoxalmente, a noção de justiça social mesclada aos princípios de eficácia que passam a orientar as políticas educacionais, revelando em certa medida um movimento contraditório; a democratização do acesso à escola dá-se ao custo da massificação do ensino. (p.3)

Essa nova configuração do trabalho docente trouxe para a classe dos professores uma nova organização e dinâmica no trabalho docente, que é, segundo Oliveira (2004) “[...] caracterizada pela perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho” (p.1133), assim como a impossibilidade de autorregulação e autonomia no próprio ofício, o que conseqüentemente, gera um desprestígio e mal estar *da e na* classe profissional. Nota-se um gradativo e acentuado controle do trabalho docente favorecido pela hierarquização e fragmentação das funções exercidas no ambiente escolar, além de um considerável montante de novas atribuições ao professor.

Assunção e Oliveira (2009) trazem no trecho a seguir uma exemplificação bastante elucidativa da intensificação do trabalho docente que se repete quase que diariamente no cotidiano escolar:

Executar tarefas durante o curso da ação principal, atender ao aluno individualmente e controlar a turma coletivamente e preencher múltiplos instrumentos e formulários de controle são dimensões da intensificação do trabalho que implicam regular na urgência. Situações de sobreposição de tarefas podem explicar o cansaço físico, vocal e mental. (p. 13)

Decididamente, a perda na qualidade de vida e concomitantemente, o aumento de doenças físicas e psíquicas nos professores deve-se muito ao fato dele ser exigido o que está além de suas possibilidades e atribuições. Como destaca Oliveira (2004), “muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agentes públicos, assistente social, enfermeiro, psicólogo, dentre outras” (p.1132).

Diante de novas demandas e a instituição de diferentes formas de organização dos espaços e tempos escolares, incorporados pela racionalidade capitalista, o professor tende a perder a capacidade de autogerir a sua prática. (DIAS, 2001; BALL, 2002; OLIVEIRA, 2004, 2011).

Dentro dessa perspectivada da perda da autonomia, parece que o que se espera da atuação do professor é semelhante à de um mero executor, uma vez que cabe a ele utilizar em seu trabalho pedagógico os recursos e materiais que

são fornecidos pelos órgãos superiores. O professor acaba sendo submetido à uma série de orientações que devem ser aplicadas no que se refere às formas de planejamento e organização da rotina. (RUSSO e CARVALHO, s.d.; SANFELICE, 2010; RUSSO, 2014)

No que concerne especificamente à política educacional em São Paulo, esta lógica de racionalidade técnica predomina, conforme destaca Sanfelice (2010):

Na contramão do espírito da legislação maior a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo adota um currículo único e fechado, utiliza material instrucional padronizado, acompanha os resultados por supervisão cerrada através da avaliação com critério para concessão de vantagens salariais (bônus) e utiliza o incentivo monetário para o aumento da produtividade do trabalho. (p.151)

Nesta lógica, professores parecem perder a autonomia em seu trabalho, tendo muitas vezes que trabalhar um currículo, usar materiais didáticos e avaliações²⁰ que não foram elaborados e definidos por eles mesmos. Este cenário indica que é mínima a participação do professor na construção daquilo que será dado e ensinado em sala de aula, mas a ele é creditado o resultado das avaliações²¹ realizadas.

Além disso, há o retorno da meritocracia, que consiste em algum tipo de recompensa (financeira ou não) pelo mérito ou desempenho pessoal, trazendo à tona um sistema ideológico de competição, no qual a educação é concebida como uma mercadoria, logo passível de ser medida e premiada. Freitas (2012) menciona o efeito negativo do pagamento de bônus e o sistema de ranqueamento entre escolas, no qual os resultados de cada instituição são divulgados. Dentre

²⁰ As avaliações mencionadas se referem às “avaliações externas” ou “avaliação em larga escala” que são aplicadas pelos órgãos governamentais no âmbito internacional, nacional, estadual e municipal, com objetivo de averiguar o rendimento escolar dos alunos, a partir de parâmetros previamente definidos de conteúdos e habilidades. Somam-se às notas ou indicadores obtidos, informações relacionadas às características socioeconômicas e fluxo escolar dos alunos e dados demográficos, perfil profissional e condição de trabalho dos docentes. Os resultados são utilizados para criar, monitorar ou aperfeiçoar ações e políticas públicas para melhoria em diferentes esferas da educação. (Freitas, 2007; Castro, 2009).

²¹ Exemplos de avaliações externas: SAEB (Sistema Avaliação de Educação Básica) composto por três provas, o ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica) a Prova Brasil (Avaliação do Rendimento Escolar) e a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização). Para informações sobre séries, público-alvo, frequência, objetivos e tipo de instituições avaliadas ver *site* do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Nacionais Anísio Teixeira (INEP): <http://portal.inep.gov.br>.

estes efeitos, está a responsabilização do docente pelo resultado de algo que não depende exclusivamente dele, mas sim de um conjunto de fatores indissociáveis e a exposição da figura do professor (e mesmo da escola) que acaba sendo submetido a julgamentos e sanções na medida em que o resultado do seu trabalho é exposto publicamente. (FREITAS, 2012. p. 385).

Em uma coletânea, elaborada em conjunto por pesquisadores e representantes de diferentes entidades da classe dos profissionais da educação no Estado de São Paulo, (APASA²², APEOESP²³, CPP²⁴), há vários textos que manifestam o descontentamento com a perda de autonomia dos professores na rede estadual de ensino. A motivação para a elaboração deste material de análise crítica da proposta de ensino do Estado de São Paulo foram os inúmeros questionamentos oriundos daqueles que vivenciam tal proposta no cotidiano escolar. Nos dois recortes realizados a seguir é possível perceber a crítica ao esvaziamento do trabalho docente, a perda da autonomia e a insatisfação com a política de ranqueamento:

Para tanto, precisamos atuar como protagonistas e não meramente como implementadores que devem respeitar cronograma, burocracia, conteúdos pré- estabelecidos, que muitas vezes não consideram as especificidades do nosso alunado (...). (p.5)

Estamos felizes em sermos vigiados e controlados para cumprirmos o cronograma e os objetivos da Proposta Curricular? Estudamos muito só para reproduzirmos conteúdos determinados e prepararmos nossos alunos para as avaliações que só têm a preocupação de projetar nosso Estado no *ranking* das políticas educacionais brasileiras e mundiais? Estamos contentes em atrelar salário aos indicadores das avaliações externas?(p.7)

Uma sensação de instabilidade e estresse²⁵ parece envolver os profissionais da escola pelas cobranças existentes em função da necessidade de se adequarem às demandas impostas e pela necessidade de apresentarem

²² APASE: Sindicato dos Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo.

²³ APEOESP: Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

²⁴ CPP: Centro do Professorado Paulista

²⁵ Há muitas pesquisas que tratam a temática do adoecimento docente, decorrentes da condição de trabalho, no qual há uma constante situação de estresse. Este quadro de desgaste emocional pode desencadear uma série de problemas físicos e psicológicos, denominada de Síndrome de Burnout. Para mais informações ver estudos de Assunção, 2005; Assunção e Oliveira (2009) e especificamente sobre a Síndrome de Burnout: Carlotta (2002), Carlotta e Câmara (2007)

produtividade e resultados satisfatórios para garantia do cumprimento das metas nas avaliações externas.

Silva (1993) exemplifica e analisa alguns dos impactos no seio da escola da adoção do sistema neoliberal nas escolas públicas nas últimas décadas. Aqui, faz-se um destaque sobre a percepção do autor sobre o que ele considera como a consequência mais desalentadora e vital, que é a alteração na organização do tempo e espaço do cotidiano escolar. Não se discerne mais o tempo da escola e o tempo do mercado, visto que:

A escola deixou de ser o tempo da socialização, do aprender, do dividir, do construir afetos, desejos, sonhos, valores e alegria, para ser o templo do mercado, lugar para fabricar objetos humanos ajustados para servirem ao mercado. A lei selvagem que ronda a educação exige formação rápida para o fazer e executar, atendendo satisfatoriamente às demandas de um mercado insaciável. (...) É preciso abreviar-se, o mercado não espera! É uma insana luta de todos para estar em dia com as leis e regras do mercado. (p.298)

Assim, entende-se que os professores têm o subjugo concreto, caracterizado pelo volume acentuado de atividades, dentro de um espaço de tempo contraído e também o subjugo ideológico, marcado pelas pressões, vigilância e cobrança. Em ambos, a exaustão física e emocional podem acometer a saúde dos professores. No entanto, nem todos os professores se acomodam e submetem a este sistema de forma passiva. A este respeito Hypolito (1991) considera que:

O controle sobre o trabalho do professor, a perda da autonomia pedagógica, a fragmentação do trabalho não são fatores que se desenvolvem tranquilamente, pois o professor luta para não perder a autonomia, para não ser controlado e busca formas para superar a fragmentação do trabalho. (p.10)

Frente a este cenário, é possível observar que os professores não respondem de forma passiva a esse processo de opressão e dominação que manifestam de modo implícito e, por vezes, explícito na realidade escolar (Freire, 1987; 2007; Silva, 2004). Em seu exercício profissional, diante dos conflitos e desafios suscitados, muitos professores buscam construir alternativas ou movimentos de resistência contra os mecanismos de controle existentes. Atuam de forma a ressignificar as determinações impostas, construindo práticas

coerentes com que entendem por educação, ao mesmo tempo que atribuem um sentido próprio acerca do seu ofício de educador, conforme pondera Silva (2004):

Educadores e educandos buscam, com graus de consciência diferenciados, e a partir de situações inusitadas, romper a dominação sociocultural instituída no cotidiano escolar, romper a pretensa perfeição do modelo tradicional reprodutivista que aceita o apregoado pelo *status quo*, mesmo porque a realidade é diversa, dinâmica e contraditória, não sendo passível de aprisionamentos ou de total submissão dos indivíduos. (p.21)

A partir do que foi discutido neste capítulo, evidencia-se que historicamente a incorporação dos ditames neoliberais trouxe muitas consequências negativas para o campo educacional. Dentre elas, pode-se destacar: um modelo de gestão educacional compartimentalizado, no qual setoriza saberes e funções e; uma nítida, precarização das condições do trabalho docente, expressa pela perda significativa da autonomia, bem como pela imposição de parâmetros e diretrizes externas, conforme nos aponta Oliveira, (2004), Sanfelice (2010), Russo (2014), dentre outros autores.

É possível ainda frisar que os modelos políticos educacionais sofrem resistências como resposta ao processo de significação, vivenciados por sujeitos concretos, inseridos no ambiente escolar, que é em sua essência um espaço de trocas, construção cultural e relações de conflitos (SILVA, 2004).

A seguir são expostas as políticas educacionais no Estado de São Paulo que visam superar ou enfrentar o quadro de fracasso escolar presente neste contexto da escola pública estadual.

3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ENFRENTAMENTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ESTADO DE SÃO PAULO

3.1 A implementação de algumas políticas educacionais no Estado de São Paulo

Uma nova configuração na política educacional paulista, pautadas nos princípios neoliberais e na agenda de acordos internacionais começou a ser adotada com mais engajamento a partir de 1995, com o projeto denominado de “Escola de cara nova”, sob o mandato duplo do governador Mário Covas, (1995-1998 e 1999-2001) (SANFELICE, 2010; FERNANDES, 2010).

As primeiras iniciativas de mudança e adequações no sistema estadual paulista tinham por objetivo o corte de gastos e a descentralização da gestão pedagógica e administrativa. Isso posto, foi elaborada e colocada paulatinamente em prática uma série de medidas nos governos seguintes²⁶ - Geraldo Alckmin, José Serra, Alberto Goldman e Alckmin novamente - dando prosseguimento a linha de educação gestada sob os princípios neoliberais. (VALENTE, 2013)

O conjunto de medidas colocados em práticas nas duas últimas décadas mudou substancialmente o perfil da educação paulista. Dentre essas mudanças consolidadas por meio de programas e ações deliberativas, destacam-se algumas a seguir:

- Avaliação de desempenho da Aprendizagem Escolar - SARESP, Res. SE Nº 27/96;
- Organização da aprendizagem por ciclos através da criação do Sistema de Progressão Continuada, deliberada pelo Conselho Estadual de Educação, CEE Nº 09/97;
- Criação de um currículo único e padronização do material didático, através do *Programa Ler e Escrever*, Res. SE – 86/2007;

²⁶ Os secretários de Educação do Estado de São Paulo que ocuparam a função de gerenciar e operacionalizar todas as mudanças são: Rose Neubauer (1995-2002), Gabriel Chalita (2003-2006), Maria Helena Guimarães Castro (2007-2009), Paulo Renato (2009-2010) e, desde 2011, Herman Voorwald.

- Orientação e formação dos professores regentes em horários extraclasse, na unidade escolar, nomeados de *Atividades do trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC*- Res. SE 8/2012, em substituição ao HTPC, *Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo*- Portaria CENP nº1/96- L.C. nº 836/97. Esta ação só mudou o nome de HTPC para ATPC para atender à lei do piso, mudando de 60 minutos para 50 minutos (hora/aula);
- Inclusão do Professor coordenador com a função de orientar, articular e implementar todas as políticas e projetos promulgados, bem como avaliá-los, Res. SE Nº 35/2000, Res. SE nº 86/2007;
- Benefícios financeiros para os profissionais que atingirem as metas de desempenho e avaliações em larga escala, nomeada de Bonificação por Mérito, LC. 1078/2008;
- Projeto de Aceleração de Estudos- Classes de Aceleração em 1996, Projeto Intensivo de Ciclo (PIC) em 2008 e Recuperação Intensiva (RI) em 2012.

A lista de políticas e medidas elencadas acima ajuda a entender um pouco como a proposta político-pedagógica do Estado de São Paulo está estruturada. A Secretaria Estadual está em obediência a legislação de âmbito Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases-1996, na qual concede o direito facultativo dos estados organizarem os cursos em séries ou ciclos. Este poder de decisão levou a SEE/SP por razões políticas e ideológicas a optar pelo segundo, adotando assim desde 1998 a organização da aprendizagem em ciclos através da criação do Sistema de Progressão Continuada. De acordo com Indicação CEE Nº 22/97 o Ensino Fundamental passou a ser organizado em dois ciclos, sendo que o primeiro compreende turmas de 1º ao 5º ano e o segundo de 6º ao 9º ano.

A progressão continuada consiste em não reprovar ou reter o aluno, dando prosseguimento para as etapas ou séries seguintes, podendo ser retido em duas situações específicas: se ultrapassar o limite de 25% de ausências ou caso de não atingir o conhecimento mínimo exigido nas séries finais dos ciclos. (VASCONCELOS, 2008).

A legislação, no entanto, prevê que devem ser especificadas, estratégias para assegurar reforço e recuperação paralela e contínua, ao longo do processo ao final de ciclo, visando recuperar aqueles que não conseguiram atingir a aprendizagem esperada. A adoção deste regime teve finalidade de resolver o

problema da evasão escolar e corrigir o fluxo destoante de alunos com atrasos correspondentes a idade/série.

Já o programa *Ler e Escrever* compõe uma das bases da proposta curricular no Estado de São Paulo. Ele foi criado em 2007 e é desenvolvido desde então nas séries iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental. Contou com distribuição de materiais didáticos para professores e alunos, formação continuada da equipe pedagógica para trabalhar com a proposta e a inclusão e alunos universitários para auxiliarem os professores regentes.

Ainda em relação à Proposta Curricular do Estado, desde 2007 foram divulgadas as expectativas de aprendizagem no que concerne aos conteúdos, habilidades e competências para cada segmento e série, bem como a proposta curricular com suas orientações práticas e estratégicas, a serem aplicadas no planejamento escolar. Foi elaborado e distribuído pela Secretaria os materiais para implementação desse Currículo: Caderno do Gestor, Caderno do Professor e Caderno do Aluno, com todas as orientações a serem seguidas na implementação do Currículo.

A Secretaria Estadual de Educação também tem um programa específico de avaliação do rendimento escolar, o SARESP, no qual todas as escolas, desde 1996, são avaliadas anualmente nas habilidades cognitivas e procedimentais em Língua Portuguesa e Matemática, em algumas turmas do Ensino Fundamental. Desde 2009, foi deliberada a Lei Complementar 1.078/2007 de bonificação financeira aos profissionais da educação de escolas que conseguem atingir as metas estipuladas e não extrapolam um número específico de faltas durante o ano letivo.

Segundo Russo (s.d) os resultados obtidos na avaliação do SARESP configuram-se como um balizador e orientador daquilo que precisa ser trabalhado e melhorado, uma vez que mostra um retrato quantitativo do índice que cada escola conseguiu atingir. Lembrando que desde 2008, os resultados de cada escola passaram a ser divulgados, com intuito de promover um ranqueamento entre as escolas. Cada instituição escolar tem uma meta a ser atingida devendo ser superada a cada avaliação. A Secretaria estadual divulga os resultados de cada escola individualmente sob a justificativa de que os índices da escola devem ser observados em comparação com os índices da própria instituição nos anos anteriores. Também alega que os índices são de todos, porque a escola é

pública, portanto, é um dever publicá-los. A mídia, por sua vez, encarrega-se de elaborar *rankings*, assim que os resultados são apresentados e divulga-os amplamente.

Russo (s.d.) ainda destaca algumas medidas essenciais que foram tomadas para que a reorganização da educação no Estado de São Paulo se tornasse possível. Dentre elas destacam-se duas, por serem alvos de interesse e análise posteriores nesta pesquisa: a criação do professor-coordenador, a quem converge grande responsabilidade pela implementação das reformas e o fortalecimento do papel do diretor escolar para tornar exequível a reforma.

Desse modo, a figura do professor coordenador é a pedra angular que possibilitou a implantação deste novo modelo administrativo garantindo a modulação almejada, a regulação e sucesso da proposta. Novas dimensões passaram a compor a função do coordenador como: disseminar na equipe escolar as propostas e programas oficiais e averiguar a sua conseqüente efetivação. A ele também coube o acompanhamento e monitoramento das avaliações e o progressivo aumento nos índices de desempenho escolar verificados pelas avaliações externas. (FERNANDES, 2007).

Assim, percebe-se que a configuração atual da proposta educacional do Estado de São Paulo tende a uniformizar, engessar e policiar os profissionais e tudo que a envolve tal proposta, desde materiais didáticos até a forma de se avaliar. A esse respeito Russo (s.d) questiona os princípios deste sistema, bem como a política incoerente da bonificação de professores baseada numa escala numérica dos rendimentos dos alunos:

(...) por impor uma sistemática empobrecedora do trabalho docente subtrai deste a possibilidade de concepção e organização do seu trabalho, reduzindo o professor a reprodutor de uma proposta concebida e desenvolvida externamente, por terceiros, e que assim desconsidera a singularidade de cada escola. (...) É o uso explícito do incentivo monetário, típico das formas de remuneração por produção das empresas capitalistas, na motivação do trabalho escolar. Com isso introduz uma variável estranha ao processo de produção pedagógico escolar e que pode produzir distorções graves nos resultados finais, ou seja, é possível um desvirtuamento da função avaliativa no processo escolar que pode, assim, perder sua função pedagógica e assumir um papel mercantil. (p.12)

Cabe dizer que um clima de robotização e opressão invade as escolas estaduais decorrentes do programa educacional racionalista, baseados no *gerencialismo* e *performatividade*. A lógica do mercado infiltra-se na escola através de práticas e um discurso convincente ao qual Ball (2010) chama de *Fabricações*, que é um conjunto de produção de narrativas, atitudes e diversos outros recursos gestuais e discursivos de uma pessoa ou instituição com intuito de garantir a performatividade.

Nas instituições, as *fabricações* se materializam em discursos sobre a importância e responsabilidade de cada membro da equipe para se atingir as metas e índices esperados. Também são utilizadas a produção de diversos relatórios, planos estratégicos que na rede são conhecidos como “plano de ação” e visitas de inspeção das equipes das diretorias regionais de ensino. Nas *fabricações* individuais, o profissional é levado pela pressão da fabricação institucional e o próprio contexto socioeconômico a buscar desenfreadamente a performatividade pessoal. Esta busca o leva a desenvolver um sentimento de cobrança e responsabilidade pelo autogerenciamento de sua vida profissional, a fim de exercer seu ofício com excelência para atender as insaciáveis demandas exigidas a ele. (BALL, 2010)

Nesta nova configuração, as dificuldades de aprendizagens podem servir como obstáculo na obtenção dos resultados, levando a uma série de estratégias para sanar o problema, que vão desde a adoção de aulas de apoio, classes de recuperação intensiva e busca desenfreada por laudos médicos ou psicológicos para enquadrar o aluno com dificuldade em um quadro específico de distúrbio ou transtorno de aprendizagem.

Neste cenário no qual o desempenho e o resultado têm *status* de prioridade máxima, como ficam os alunos que não conseguem acompanhar este ritmo? Como os alunos com dificuldades de aprendizagem se enquadram e são vistos nesta dinâmica? Sem dúvida, não há a intenção e sequer possibilidade de responder a estas questões no meandro deste trabalho, mas elas contribuem para entender o quanto é complexa a configuração da proposta político-pedagógica no Estado de São Paulo.

3.2 Políticas de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem com enfoque de recuperação do fluxo escolar.

Nas últimas três décadas várias políticas foram implementadas nas escolas estaduais paulistas com o objetivo de melhorar os índices educacionais e fazer frente ao fracasso escolar.

A título de exemplificação, destacamos algumas destas políticas. Em 1996 instituiu-se a *Classe de Aceleração* e no ano seguinte o *Regime de Progressão Continuada* e inserção do *Professor Coordenador*. No ano de 2007 foi criado o *Projeto Intensivo de Ciclo (PIC)* e em 2012, a *Classe de Recuperação Intensiva (RI)* e o *Professor Auxiliar*. Por fim, em 2013 foi anunciado o *Aprimoramento da Progressão Continuada*, no qual o ensino Fundamental passou de dois para três ciclos.

A listagem acima, apesar de mencionar apenas algumas iniciativas legais, tem o objetivo de mostrar que as políticas de enfrentamento ao fracasso escolar não são recentes. Percebe-se que foram sucessivas propostas que vieram para complementar ou mesmo sobrepor as anteriores, na tentativa de solucionar os resultados nada animadores apresentados nas avaliações externas.

Desta forma, não faremos aqui uma análise histórica e descritiva de todas essas políticas, mas nos deteremos naquelas que se aproximam da temática dessa pesquisa e que de alguma forma são necessárias para compreender o contexto no qual a investigação ocorreu.

O recorte temporal e temático será feito para dar ênfase ao entendimento e ordenação de algumas políticas que trazem no seu bojo questões inerentes as tratativas que têm sido dadas aos alunos com dificuldade de aprendizagem no interior das escolas públicas paulistas. De modo mais específico, serão discutidas as políticas recentes que trazem como objetivo “recuperar” e apoiar os alunos que não conseguem avançar, buscando compreender os objetivos, modos de operação e alguns de seus desdobramentos práticos.

Assim, serão focalizadas a proposta das Classes de Aceleração e o Projeto de Intensivo de Ciclo (PIC) por serem esses dois programas anteriores a política e tema que permeia esta pesquisa, a **Classe de Recuperação Intensiva (RI)**. Somente perfazendo a dinâmica de tais políticas e compreendendo as intenções

que elas carregam (através dos documentos oficiais e de pesquisas já realizadas) será possível conjecturar sobre as possíveis razões das políticas de enfrentamento do fracasso escolar, na rede estadual de São Paulo, se caracterizarem por descontinuidades e rupturas frequentes.

3.2.1 A classe de aceleração (1996-1999)

Em 1996, no mandato do governo Mario Covas, foi homologado a resolução que aprovou a implantação das Classes de Aceleração (Parecer CEE 170/96) nas escolas públicas do estado de São Paulo. O Programa fazia parte de um projeto mais amplo, de compensação escolar a nível nacional, inspirados por agenda de eventos e acordos internacionais²⁷ com objetivo de recuperar alunos com defasagem escolar. Tido como prioridade pelo governo nacional, por ser considerado uma proposta promissora de melhora nos índices da qualidade de ensino, o programa estendeu-se para vários estados do país, onde atendendo aos princípios de flexibilidade e autonomia, cada estado pôde estruturar e adequar o projeto à sua realidade.

Para Sant'Ana e Albergaria (2011) a intenção e desejo dos estados e municípios em adotarem o referido programa não foram fortuitas visto que:

O interesse dos estados e municípios relaciona-se ao fato de que, desde 2005, terem sido estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas pelo país e pelos sistemas de ensino de cada unidade da Federação. Assim sendo, caberia a cada instância evoluir em termos numéricos e contribuir para que forma conjunta o Brasil possa alcançar o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, passando da média de 1,8, registrada em 2005 na primeira etapa do Ensino Fundamental, para um IDEB igual a 6 até 2022, ano da comemoração do bicentenário da Independência. (p.04)

De acordo com Hanff et. al (2002), no ano 1998 a proposta das classes de aceleração foi tema de um dos pronunciamentos do Presidente Fernando Henrique Cardoso, no programa semanal "Palavra do Presidente". No discurso, ele fez um chamamento oficial aos pais e escolas no sentido de defender a

²⁷ Um desses acordos assumidos foi na Reunião Mundial sobre Educação para todos, realizado em Jomtien, na Tailândia em 1990, no qual o Brasil participou.

importância das classes de aceleração e persuadi-los a aderirem ao projeto. Discorreu sobre alguns problemas relacionados à defasagem e apontou resultados de dois estados que apresentaram resultados positivos ao implementarem o projeto: Maranhão e São Paulo.

Em termos gerais, o projeto trazia como meta principal que em cada escola fosse alinhada a idade dos alunos à sua série correspondente, para corrigir o fluxo escolar, em especial daqueles que apresentavam um histórico de várias reprovações. O quadro apresentado de multirrepetência favorecia a baixa autoestima e ao estereótipo que os alunos passavam a carregar da não capacidade de aprender, acentuando assim a condição de excluídos.

Em relação ao estado de São Paulo, segundo Soato (2004), o projeto tinha um caráter temporário (1996-1999) e emergencial devido aos altos índices de alunos reprovados que em 1994, no estado de São Paulo era de 1560.000 (um milhão quinhentos e sessenta mil).

De acordo com o texto do parecer legal CEE 170/96, que dispõe as orientações para implantação das classes de aceleração, cabia ao professor, ao final de cada ano letivo, avaliar e decidir juntamente com o conselho da escola, em qual sala o aluno deveria ser matriculado: na Classe de aceleração I ou na II. A primeira era destinada aos alunos com 10 anos ou mais que ainda estavam cursando as 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental e a segunda classe com alunos das 3ª e 4ª séries com 11 anos ou mais.

Um aspecto considerado positivo no projeto foi o trabalho de capacitação técnico-pedagógica realizada para dar suporte ao trabalho desenvolvido nas escolas, não deixando coordenadores e professores perdidos sobre o que e como fazer. Este treinamento foi organizado em cinco módulos, com duração de dezesseis horas cada um, nos quais foram enfatizadas a importância do planejamento e avaliação processual como condicionantes do sucesso do projeto. Nestes encontros promovidos participavam professores, coordenadores e supervisores para explicação e condução da proposta.

Nas escolas foi distribuída uma série de materiais didáticos específicos para os alunos e *kits* com revistas, gibis e livros de literatura infantil. Já para os professores foram fornecidos materiais pedagógicos para auxiliar a prática nestas classes, como coletânea de atividades, jogos e fitas de vídeo com as orientações e diretrizes gerais do projeto.

No que concerne aos dados quantitativos, foi bastante expressivo nos três anos de curso da proposta, a queda na taxa de repetência e evasão. De acordo com dados da Secretaria da Educação de São Paulo, a taxa de retenção em 1995 era de 11% caindo para 2% em 1998 e a evasão chegava a 9,1% em 1995 decresceu após três anos para 4,6%. (SOATO, 2004 apud COSTA, 2001). Estes dados acabaram trazendo uma série de questionamentos sobre resultados tão significativos num período tão curto e indagações como: os dados numéricos representavam qualitativamente uma melhora correspondente no desenvolvimento dos alunos? Será que os dados correspondem à necessidade de se apresentar um resultado satisfatório, ainda que somente por estatísticas oficiais, para ofuscar a gravidade e complexidade do problema?

Bahia (2002) investigou em uma escola do interior de São Paulo, o percurso de alunos de uma classe de aceleração com intuito de avaliar como foi a reinserção deles na classe regular. A pesquisa mostrou que houve uma oscilação entre o grupo de professores, estando alguns avessos ao programa, por acharem que favoreceria a má qualidade de ensino e outros favoráveis por considerarem necessária a correção do fluxo escolar e ver na proposta uma possibilidade de elevar a autoestima dos alunos.

No entanto, mesmo para aqueles docentes que demonstraram compromisso e empenho, permaneceu a preocupação com relação aos alunos ao saírem da classe de aceleração, por considerarem que o tempo de um ano letivo não era suficiente para sanar as defasagens, visto que cada um tem um ritmo diferenciado.

Assim, alguns alunos conseguiram recuperar as defasagens e outros não, mas independente do resultado, todos avançaram para a série seguinte porque a lei não permitia reter os alunos. A opinião dos professores que receberam os alunos oriundos desta classe de aceleração é que houve pouca diferença entre o desempenho deles e dos demais. Acrescentaram ainda que independente da classe de origem consideravam o nível de aprendizagem geral dos alunos fraco, com problemas na leitura, interpretação, escrita e outras habilidades que deveriam estar garantidas para o trabalho pedagógico a ser realizado.

O estudo de Bahia (2002) evidenciou que os alunos vão finalizando cada série sem dominar as expectativas esperadas e o que resta é a certeza de que estão inclusos na escola, porém excluídos do direito de aprender. Isto parece

confirmar “a reclusão dos excluídos, como um aprisionamento no sistema de ensino, que lhes nega seus direitos e os mantém excluídos”, Bahia (2002, p. 120).

Soato (2004) também realizou um estudo de caso sobre as Classes de Aceleração com intuito de acompanhar o processo de implementação e identificar o desenvolvimento de alunos que passaram por esta classe. Para isso, ela realizou um estudo de cunho etnográfico em duas escolas públicas no interior de São Paulo, uma que adotou a proposta e outra que recebeu os alunos egressos desta classe de aceleração. A autora destacou o engajado trabalho de capacitação e a qualidade dos materiais didáticos fornecidos, mas questionou o intento implícito do Estado em envidar esforços focalizados para suprimir o índice de alunos multirrepetentes.

Os resultados da pesquisa demonstraram que não houve por parte das secretarias regionais um acompanhamento do trabalho realizado com os alunos egressos. O suporte dado às escolas restringiu-se ao processo de implantação do projeto. Também não houve preocupação com o perfil e experiência do professor ao atribuir as turmas, negligenciando o fato de que os alunos vinham de uma experiência nova e com um histórico que demandava um olhar diferenciado. Ao contrário do que se esperava, não houve um critério para a escolha de professor desta classe, assumindo assim profissionais não efetivos, com contratos temporários que poderiam abandonar o processo em qualquer momento.

A autora ainda constatou que os professores que receberam os alunos egressos sabiam pouco ou não conheciam o referido projeto que seus atuais alunos haviam participado, o que mostra um fator prejudicial para a organização de seus trabalhos, como a avaliação e planejamento. Além do desafio de ingressar no Ensino Fundamental II, com um programa curricular com maior grau de exigência e um número diversificado de docentes, os alunos apresentavam problemas ainda com a alfabetização e com o não domínio das quatro operações básicas. Tratava-se de uma situação complexa, pois tais conteúdos e habilidades não fazem parte do escopo do Ensino Fundamental II e os professores deste segmento não recebem formação para trabalharem os referidos conteúdos.

De acordo com a pesquisadora, a única medida tomada que favoreceu os alunos egressos foi o encaminhamento para a aula de reforço, mas esta ação ficou restrita a apenas alguns sob a justificativa de que “iriam atrapalhar os

demais alunos e que, para estes, vindos das Classes de Aceleração, não resolveria a defasagem apresentada com a sua inclusão no reforço”(p.109).

Desta forma, a proposta das classes de aceleração parece camuflar a realidade, servindo como uma estratégia que possibilitaria uma resposta rápida de resultados, oficialmente satisfatórios, para apresentar à sociedade em geral. Cabe destacar que resultados oficiais se exprimem por dados quantitativos, que são muitas vezes distantes da realidade observada nas escolas. Índices que são meramente números, incapazes de retratar a dimensão dos problemas subjacentes ao fracasso dos alunos repetentes e evadidos. Assim, para Soato (2004) ficou evidente que:

A preocupação principal nos apontou para os motivos concretos da elaboração do Projeto, ou seja, demonstrar aos organismos internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial, a eficácia na mudança no quadro do fracasso escolar num curto espaço de tempo, apresentando índices de repetência zero. (p.117)

Os resultados amplamente divulgados consubstanciavam em uma manobra política para “acelerar” os alunos, modificando aparentemente o grave cenário evidenciado nos índices e avaliações realizadas. A experiência da classe de aceleração mostrou ser uma medida paliativa que conseguiu alterar estatisticamente a face do sintoma, no caso o fracasso escolar, mas que não identificou e muito menos, interveio nos elementos que o origina.

Soato (2004) cita em seu trabalho uma metáfora utilizada por Mantoan (2001) que expressa de forma poética e análoga a efemeridade e inconsistência do projeto, que em busca de resultado rápidos preza pela quantidade ao invés da qualidade:

[...] Nós em educação temos mania de plantar feijão. Não gostamos de plantar jabuticabeiras. Penso que deveríamos plantar mais jabuticabeiras; é verdade que o feijão colhemos rápido, mas temos de arrancar tudo pela raiz, e não sobra nada. E a jabuticabeira, para saborearmos os seus primeiros frutos leva tempo, e ela cobra de nós cuidados cotidianamente, porém presenteia-nos por longos anos. [...] (MANTOAN, 2001, p. 108 *apud* SOATO)

Há ainda alguns estudos que avaliam a experiência da classe de aceleração como positiva e bem-sucedida (PLACO, ANDRÉ e ALMEIDA,1999;

NEUBAUER, 2000; PRADO, 2000). Os pesquisadores que assumiram uma postura favorável aos programas de correção de fluxo escolar, o fizeram convictos da necessidade de reduzir o índice de evasão. Ocorre que durante muito tempo a díade evasão e repetência foi considerada como principal problema educacional do país. Inúmeras pesquisas e políticas foram criadas em busca da supressão deste problema que assombrou escolas e crianças ao longo de muitas décadas. Com a adoção de propostas de supressão da reprovação inspiradas nas reformas dos anos 90, o índice de reprovação diminuiu substancialmente nas escolas brasileiras.

Diante da mudança no cenário das políticas educacionais, atualmente a maioria das crianças e jovens está na escola, porém muitos alunos estão na escola e não aprendem e são promovidos de uma série a outra, sem conseguir atingir o que se espera deles. Isso tem implicado numa série de ações remediativas por parte do Estado para corrigir o fluxo escolar.

A este respeito Caldas (2010) afirma que:

Há que se ter efetivas ações educacionais que garantam um ensino de qualidade por meio da permanência das crianças e jovens na escola, em sua completude e não apenas para garantirem dados estatísticos mais favoráveis num mascaramento desumano das reais condições de aprendizagem dos nossos alunos. (p.66)

A preocupação e motivação das políticas educacionais não deveriam ser a evasão e repetência em si mesmas, mas sim os motivos que as causam. É claro que criar uma sala de recuperação, como a classe de aceleração, parece ser uma alternativa mais rápida e fácil. Porém, ela é instável e ineficaz, pois como já foi mencionado ela atinge o sintoma e não o fator desencadeante.

A partir do que foi exposto sobre as Classes de aceleração podemos afirmar que seu princípio ideológico está baseado em uma lógica de soluções rápidas e temporárias para os problemas educacionais. É sabido que este modo de operacionalização da Educação estão pautados na racionalidade técnica e em princípios que levam em conta o produto final em detrimento do processo.

3.2.2 Classes do PIC – Projeto Intensivo no Ciclo

O Projeto intensivo no ciclo, ou mais conhecido como PIC, é um projeto vinculado ao Programa Ler e Escrever criado da rede estadual de São Paulo visando recuperar os alunos com defasagens na alfabetização e na matemática, evitando assim que este trabalho fosse realizado apenas no final do ciclo. De acordo com a proposta, as classes de PIC eram oferecidas nos 3º e 4º anos e organizadas quando existiam demanda e necessidade, para atender aos alunos que saíram do 2º ano do ciclo I.

O que motivou a criação deste projeto foi o grande número de crianças que chegavam as séries finais do ciclo I sem estarem alfabetizadas ou apresentando lacunas significativas na escrita e na matemática.

A condição para a que os professores assumissem as turmas do PIC era a disponibilidade de tempo para participar das formações oferecidas para trabalhar com o programa. Caso permanecessem durante todo o ano letivo na regência da classe, receberiam uma pontuação maior para utilização na evolução funcional. No que concerne ao material didático, foram disponibilizados o livro didático do aluno e um para o professor com as orientações e estratégias de trabalho para cada atividade.

Entende-se que um dos aspectos negativos dessa proposta refere-se à adoção de um material didático padronizado para toda a rede estadual, sem levar em conta as características e necessidades de cada escola. Além de se configurar como uma medida impositiva parece desconsiderar os saberes docentes e as necessidades específicas da classe. Parece ignorar também a realidade contextual na medida em que se estabelecem os conteúdos a serem trabalhados, as atividades a serem oferecidas e o modo de avaliar. Este tipo de proposta tende a conceber o docente como um mero executor de algo que já está pronto, sem a sua participação e muito menos seu consentimento. Desconsideram os tipos e graus de dificuldade dos alunos, os estilos e modos de aprendizagens, o que implica numa proposta desvinculada da realidade e prática de cada sala de aula.

É importante mencionar que no Programa Intensivo de Ciclo (PIC) o professor coordenador continua tendo papel preponderante na medida em que é

considerado o elo entre os dirigentes superiores, a proposta teórica e os professores, desempenhando assim a função de gestor das mudanças.

Yamamoto (2012), na pesquisa intitulada *Projeto Intensivo no Ciclo I: um estudo de caso etnográfico a partir da psicologia escolar*, buscou compreender o modo como este programa foi implantado em uma escola no estado de São Paulo, realçando os sentidos e impactos da adoção desta política no cotidiano da instituição pesquisada. O estudo mostrou a unilateralidade no discurso da resolução que atribui grande responsabilidade ao docente pelo sucesso do projeto, ou seja, pela garantia de todos os alunos alfabetizados.

Apesar de toda estrutura de capacitação aos professores e subsídios como materiais pedagógicos fornecidos às escolas, muitos impasses foram destacados como obstáculos negativos. Aspectos que embora não estejam diretamente ligados ao projeto, constituem uma interferência decisiva como: faltas, trocas e rodízios constantes de professores, licenças médicas decorrentes do desgaste adquirido pela prática burocratizada e problemas ligados à indisciplina e violência escolar. Tais problemas anunciaram na nova proposta velhos dilemas e problemas que perpassam a escola.

Com base na análise dos documentos que apresentam os pressupostos teóricos, os objetivos, os materiais didáticos e as observações realizadas no cotidiano da escola, a autora chamou a atenção para um aspecto presente no programa: a ênfase nas habilidades leitora, escrita e matemática em detrimento das demais áreas do conhecimento. Também destacou que o PIC repetiu problemas já presenciados em pesquisas realizadas anteriormente e que tinham como objetivo analisar programas semelhantes (recuperação escolar). Afirmou que o projeto promoveu uma contenção do problema da defasagem escolar, mas por se tratar de uma contenção logo tende a reincidir. Assim, para Yamamoto (2012):

[...]a reincidência do problema revela que sanar os sintomas tem se mostrado paliativo, nos faz questionar, não só em relação à aplicabilidade de uma ação no campo educacional, como nos faz pensar na razão de tantas ações que visam agir na produção de fracasso escolar não alcançarem o sucesso almejado. Tais estudos têm trazido a preocupação em desvelar tais índices como produções e os fenômenos como sintomas de um mau funcionamento do sistema de ensino. (p.174)

A proposta curricular do Estado de São Paulo tem como característica a volatilidade e descontinuidade. Esta efemeridade é marcada pela transitoriedade de programas que iniciam e/ou se findam, muitas vezes de forma rápida e inesperada. Por vezes, os profissionais da rede de ensino mal têm tempo de compreenderem o conjunto de preceitos e orientações prescritas dos programas a serem efetivados. Quando a equipe gestora, professores e demais profissionais começam a internalizar e fazer as devidas adequações a essas orientações deliberativas já são surpreendidos por outras.

Cabe frisar que não é que as mudanças não sejam importantes. Além de necessárias, são vitais na estrutura das organizações e são indubitavelmente inerentes a natureza humana e social. O que se critica afinal são as mudanças subsequentes e descompassadas frutos da inconsistência do sistema educacional como um todo.

A esse respeito, Bahia (2002) também na década passada já tecia análises em relação à rede estadual paulista ao afirmar que:

A descontinuidade dos trabalhos e orientações à rede, causada pela mudança de administração (que normalmente se instalam desconsiderando o que foi construído e elaborado pela anterior), promove um período de desorientação e desorganização nas escolas, especialmente nos professores, que ficam no aguardo das “novas diretrizes” e dos “novos projetos”, gerando normalmente uma suspensão do envolvimento dos professores em ações que estavam sendo implementadas. (p.65)

Em seu estudo Bahia (2002) destaca a fala de uma das professoras entrevistadas, demonstrando a angústia e confusão diante de tanta mudança: “uma hora temos que fazer de um jeito, que é diferente do que eu fazia e logo em seguida não é nem de um jeito, nem de outro, é outra coisa...” (p.125). Ressalta-se que esta constatação sobre a descontinuidade na rede estadual paulista foi evidenciada por Bahia, na década passada, anteriores às propostas do Projeto Intensivo de Ciclo (PIC) e a Recuperação Intensiva (RI).

Percebe-se assim que após uma década o quadro permanece inalterado, já que as políticas e programas no Estado São Paulo continuam mudando com muita rapidez, a ponto de sobrepor umas às outras. Este fenômeno acaba

confundindo os profissionais da rede, deixando-os perdidos em meio a tantos pareceres e resoluções.

Deste modo, o PIC deixou de existir e foi substituído pelas classes de recuperação intensiva (RI) com o mesmo objetivo: recuperação do aluno com defasagem de aprendizagem. O motivo da mudança foi o processo de reorganização no modelo de progressão continuada anunciado em meados de 2013, pelo governador Geraldo Alckmin e o Secretário da Educação, Herman Voorwald.

Para compreender a dinâmica que alterou mais uma vez a configuração e identidade do trabalho dentro das escolas da rede paulista, serão descritos nos tópicos a seguir no que consistiu a reorganização da Progressão Continuada e a instituição do novo modelo de recuperação escolar.

3.3 A reestruturação da Progressão Continuada

A reorganização da progressão continuada ocorreu após diversas reuniões realizadas pelo secretário Herman Voorwald com os servidores da rede estadual de ensino em 2011, com intuito de ouvir as demandas dos professores *envolvidos no processo de alfabetização e demais profissionais*. A mudança proposta pela Secretaria do Estado consiste na alteração em três focos fundamentais: **a reorganização da progressão continuada da aprendizagem no Ensino Fundamental em três ciclos; avaliação contínua e recuperação** (SÃO PAULO, 2012, 2013).

Desde a implantação da organização do ensino por ciclos de aprendizagem, em 1997, a educação no estado de São Paulo estava organizada em dois ciclos. O primeiro composto pelas séries dos anos iniciais, do 1º ao 5º ano, e o outro pelas séries dos anos finais, do 6º ao 9º ano.

Através da Res. 74 de 8 de junho de 2013 ficou instituído que não há mais dois ciclos no sistema estadual paulista, mas sim três. O primeiro denominado de Ciclo de Alfabetização, engloba as classes do 1º ao 3º anos; o segundo chamado de intermediário, vai do 4º ao 6º ano e o ciclo final que inclui do 7º ao 9º ano. O objetivo da mudança é que a retenção não fosse realizada somente em duas séries, com espaçamentos longos, como sempre ocorreu, mas podendo

acontecer nas classes do 3º, 6º e 9º anos. Acredita-se que deste modo asseguraria-se ao trabalho um tempo mais coerente, possibilitando o acompanhamento e intervenção mais imediata.

Em consecutivo, segue a reprodução de algumas alíneas do artigo 4º dessa resolução que explicita os objetivos para a alteração dos ciclos, nos quais é possível perceber que a tônica da reorganização incide sobre dois pontos fundamentais: a organização do tempo e o enfoque dado à recuperação e reforço escolar:

I - assegurar condições de ensino e de aprendizagem, segundo o critério da **flexibilização do tempo escolar**, do desenvolvimento contínuo, articulado e progressivo dos diferentes conteúdos que compõem o currículo do Ensino Fundamental;

II - evidenciar a importância que **o tempo escolar** representa para a organização do ensino e para a efetivação de aprendizagens contínuas e progressivas de todos os alunos, em geral, e de cada um, em particular;

V - destacar a importância de intervenções pedagógicas resultantes de ações de **reforço, recuperação e** aprofundamento curricular, como mecanismos necessários à aprendizagem contínua e progressiva do aluno;

VI - identificar os conhecimentos não apropriados pelos alunos para subsidiar a promoção de intervenções pedagógicas **de reforço e/ou recuperação**;

VII - oferecer a pais ou responsáveis parâmetros que orientem o acompanhamento das aprendizagens conquistadas pelos alunos.

Nota-se que nesta gestão, sob o comando do secretário Herman Voorwald desde 2011, recebeu destaque o trabalho com apoio e recuperação escolar. É possível conjecturar que a adoção destes dois recursos está sendo considerada como uma resposta exequível para as falhas e críticas em relação à Progressão Continuada e ao alto índice de alunos com desempenho insatisfatório.

No novo formato, segundo documentos oficiais, o aluno ao chegar ao final de um ciclo, realiza uma avaliação específica para averiguar se tem condições de avançar para o próximo ciclo. Os que ainda apresentarem defasagens de conteúdo poderão ao longo de um ano cursar numa classe especial denominada de recuperação intensiva. Nesta sala terão a oportunidade de revisar os conteúdos dentro de uma proposta pedagógica diferenciada visando sanar as dificuldades. As escolas ainda passam a realizar em todas as classes a *Avaliação de Aprendizagem em processo* com intuito de avaliar e acompanhar de forma mais efetiva o nível dos alunos. Aplicada no início de cada semestre, as provas de

português e matemática servem de base para que os professores tenham condições de avaliar as limitações e os aspectos que precisam ser melhorados, bem como definir as estratégias pedagógicas para atuar com os alunos que demandam uma atenção diferenciada.

Em 2012, foi publicado o documento *Reorganização do ensino fundamental e do ensino médio*, com orientações para auxiliar dirigentes e equipe gestora da escola a efetivar o trabalho de mudanças nas escolas. O guia traz uma síntese das discussões realizados nos diversos encontros realizados pelo secretário de educação e sua equipe com professores e demais profissionais da rede ao longo de 2011. É interessante notar que no prelúdio do documento, redigido e assinado pelo então secretário Herman Voorwald e endereçado aos dirigentes e professores um trecho chama a atenção:

Por haver praticamente um consenso de que a etapa da universalização do ensino está cumprida, as atenções dos profissionais da Educação da rede estadual se voltam agora para o desafio da melhoria da qualidade do ensino oferecido às crianças e jovens. Porém, como sabemos, **a melhoria de qualidade da educação está obrigatoriamente ligada à boa formação dos professores – a chamada educação continuada em serviço – e a mudanças nos estilos de gestão e administração voltadas para uma maior autonomia das escolas.** (2012, p.6, grifo meu)

Ora, a prerrogativa do secretário deixa implícito que o objetivo até então do Estado estava centrado na universalização do ensino para garantia de todos os alunos na escola, deixando a entender que a qualidade estava no plano inferior das prioridades e só agora passa a ser meta a ser alcançada. Esta constatação nos faz pensar sobre as razões da universalização não ter sido efetivada concomitantemente com a qualidade. Certamente se devem a razões econômicas, haja vista que o recurso financeiro era revertido para contratações de mais professores, construções de escola, aquisições de materiais pedagógicos, dentre outras iniciativas necessárias para a efetivação da universalização do ensino.

Outro ponto que merece destaque é a função atribuída ao professor e à sua formação como condicionantes para a melhoria da qualidade de ensino. É inegável que o educador tem um papel essencial nesse processo, mas afirmar *que a melhoria de qualidade da educação está obrigatoriamente ligada à boa*

formação dos professores, é no mínimo incoerente, pois consiste mais uma vez, voltar ao velho costume de culpabilização do fracasso escolar em uma única instância do sistema, que neste caso, está centrada na figura do professor. Embora não se desconsidere a importância e a necessidade da formação continuada, é sabido que este é apenas um aspecto dentre uma rede complexa de fatores que permeiam o sistema educacional.

É interessante notar que, na breve apresentação da referida proposta de reorganização, é mencionado com um dos pilares da administração “a valorização do magistério por meio da consolidação de plano de carreira e da recomposição do salário dos profissionais da educação”. Todavia, não se associa as condições do trabalho docente com um dos elementos de in(sucesso).

Também parece soar como um discurso incoerente a proposição, registrada na proposta de que tais mudanças anunciadas estão direcionadas para o alcance de “estilos de gestão e administração voltadas para uma maior autonomia das escolas”. É fato conhecido que a proposta pedagógica da SEE/SP, está configurada nos moldes de um currículo único, materiais didáticos e sistema de avaliação padronizados. A formatação atual ainda conta com funções rígidas para o professor coordenador, procedimentos de controle e monitoramento do trabalho docente. Este conjunto de medidas em nada está condizente e alinhado com um modelo de gestão pedagógico que vise a autonomia, como foi anunciado no referido documento.

A publicação da proposta *Reorganização do Ensino Fundamental e do Ensino Médio* retoma um pouco do histórico da implantação da Progressão Continuada para justificar as mudanças adotadas e explicitar seus objetivos. Este documento ressalta que para o sucesso do regime de ciclos é necessário que se identifique em tempo hábil os alunos que não conseguiram adquirir os conteúdos e habilidades necessárias, para que eles possam recuperar as lacunas apresentadas.

Alguns entraves para acomodar este trabalho de reforço e recuperação apontados na publicação, referem-se à falta de condições estruturais como a indisponibilidade de salas desocupadas, tanto no horário letivo quanto no contraturno. A ausência de espaço adequado foi apontada como uma das razões pelas quais em muitas escolas não se acomodou a recuperação contínua e paralela como deveria.

A proposta de extinguir a recuperação paralela para adotar o professor auxiliar e as classes de recuperação intensiva serão discutidos no tópico a seguir:

3.4 A recuperação intensiva e o professor auxiliar

A recuperação escolar não é uma prática recente na rede estadual paulista. Sob codinomes e programas diferentes ela vem e volta sempre com a finalidade de recuperar a defasagem no processo de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Caldas (2010) a realização de reforço e recuperação escolar²⁸ é utilizada na rede paulista desde o início do século passado e como prova da crença de sua importância ela passou a ser assegurada legalmente na segunda Lei de diretrizes e Bases da Educação Básicas promulgadas em 1971 (art. 11 e 14), sendo ampliada na terceira, em 1996 (art. 12, 13 e 24). A autora chama atenção para o fato de que nas duas últimas leis que regulamenta o ensino a nível nacional (LDB), o modo de operacionalização da recuperação organizado em “classes menores” permaneceu, apesar das críticas realizadas há três décadas antes de sua promulgação, sob o argumento que esta forma de organização promovia a segregação.

Uma vez definido por lei que a recuperação escolar da aprendizagem deveria está inclusa na escola, cabia a cada estado da federação apresentar em sua proposta educacional o seu modo de organização explicitando objetivos, finalidades e orientações concernentes à sua prática no cotidiano escolar. Assim, em 2008 o Estado de São Paulo, através da RES. SE 40/2008, dispõe uma série de orientações deliberativas a respeito do modo de instituição da recuperação escolar na rede de ensino estadual. Determina a partir daquele documento que a recuperação seria um recurso disponibilizado às escolas e professores, devendo ser configurada em quatro formas: *contínua, paralela, intensiva e de ciclo*.

É importante destacar que desde a instituição da Progressão Continuada no Estado de São Paulo em 2007, um conjunto de resoluções, pareceres e documentos oficiais reforçam o lugar de destaque e importância da recuperação

²⁸ Caldas (2011) em sua tese de doutorado realizou um estudo histórico sobre a recuperação escolar no estado de São Paulo. De acordo com sua investigação, um documento de 1959, de Antônio D'Ávilla faz referência às praticas de recuperação no estado em 1936.

escolar para o sucesso dessa proposta, já que a partir daquele momento os alunos poderiam ser retidos somente no final de cada ciclo²⁹. A recuperação e suas respectivas modalidades passaram a desempenhar um papel importante por ser creditada a ela a condição para que os alunos sanassem as defasagens apresentadas.

Em 2012 a recuperação escolar no Estado de São Paulo passou a ser realizada com nome e estrutura diferentes, extinguindo-se o professor de recuperação paralela e adotando o professor auxiliar. Muito semelhante às Classes de Aceleração (1996 a 1999), a instituição da recuperação Intensiva, pressupõe um ano letivo de trabalho com uma proposta diferenciada, o que implica na alteração do planejamento e dinâmica do trabalho para atender os alunos com maiores dificuldades e defasagem escolar. Depois de um ano de trabalho “intensivo” numa classe constituída especificamente para estes alunos, eles retornam no ano seguinte às classes regulares.

A publicação em diário oficial da resolução SE- 02/2012 em janeiro de 2012 instituindo a recuperação intensiva e o professor auxiliar desagradou um grande contingente de professores, levando a uma movimentação coletiva de manifestações contra esta política, organizada por meio da Associação dos Professores Oficiais do Estado de São Paulo – APEOESP, tendo como emblema a frase: ***Por uma verdadeira recuperação nas escolas estaduais.***

A entidade defendia a recuperação paralela realizada no contraturno, por considerar que a recuperação realizada dentro da sala, como determinava a nova legislação seria ineficiente. Além disso, argumentava que a nova modalidade prejudica os alunos da sala, como os do reforço, por estarem no mesmo espaço, desenvolvendo atividades diferentes. A APEOESP defendeu que o modo de organização e divisão no espaço da sala de aula provavelmente ocasionaria em descompassos entre o professor titular da disciplina e o professor auxiliar, visto que não existia uma regulamentação definida de como este trabalho deveria acontecer na prática. Desta forma, poderia acontecer de cada um propor atividades e estratégias diferentes, caso não houvesse o diálogo e parceria adequada entre o professor regente e o auxiliar.

²⁹ A lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos e a partir de então as propostas de ensino fundamentadas em ciclos passaram a ter os 5º e 9º anos como as séries finais de cada ciclo.

Considerando a medida do estado “*tempestiva e equivocada*”, a APEOESP divulgou uma nota manifestando sua posição contrária a nova política e questionando a postura da SEE/SP no que se refere à tomada de algumas decisões que envolvem a prática de professores e dinâmica no interior das escolas:

[...] precisamos deixar claro que não concordamos com o método adotado pela SEE para a tomada de decisões que afetam o processo ensino-aprendizagem, o cotidiano e a vida profissional dos professores. Uma vez mais as decisões foram tomadas sem diálogo com os professores e com as entidades representativas da categoria. A Secretaria da Educação alega que o tema foi discutido nos chamados “polos”, instituídos em algumas regiões do estado. Entretanto, não diz que esses polos foram compostos por professores e demais profissionais da educação escolhidos a dedo pelas diretorias de ensino e pelas direções das escolas. Desta forma, tais fóruns carecem de legitimidade para falar em nome do conjunto da nossa categoria. (APEOESP, 2012)

A resolução SE-2/2012, dispõe sobre orientações concernentes a dois tipos de recuperação: a **contínua e a intensiva**. Para a primeira, o sistema de ensino institui a função do **professor auxiliar** e na segunda implementa-se classes **recuperação intensiva**, sendo esta caracterizada no seu art. 7 “como mecanismo de recuperação pedagógica centrada na promoção da aprendizagem do aluno, mediante atividades de ensino diferenciadas e superação das defasagens de aprendizagem diagnosticadas pelos professores (....)”.

Nesta determinação, o professor auxiliar tem a função de apoiar o titular, com uma carga de dez horas semanais, desempenhando as funções por ele solicitadas, com objetivo de auxiliar os alunos com dificuldades. Este novo sistema, denominado de recuperação contínua, permite o fornecimento pedagógico aos alunos ao longo do processo, auxiliando-os assim que apresentam dúvidas e não mais no final do ciclo como comumente ocorria. A definição *do que e como* será realizado fica a cargo do professor titular, sendo recomendável que o planejamento das atividades seja realizado conjuntamente. Quanto às estratégias de trabalho, foi dada a liberdade aos professores auxiliares para que atendessem aos alunos individualmente ou em grupo. Já os titulares, com anuência da equipe gestora, devem realizar as avaliações diagnósticas e explicitar os objetivos e as expectativas de aprendizagem.

A condição para que uma classe obtenha o auxílio do professor auxiliar é que a turma tenha no mínimo 25 (vinte e cinco) alunos nas séries iniciais do Ensino fundamental, 30 (trinta) nos anos finais e 40 (quarenta) no Ensino Médio, conforme disposto na RES. 44/2012. Outro diferencial é que para assumir esta função o professor deve ser devidamente habilitado (Art. 6º da Res. SE-2/2012) e que prioritariamente já seja docente efetivo dentro da própria rede de ensino, ocupando a nova função como carga suplementar. Na ausência de profissionais nessa categoria, são atribuídas as aulas para professores que ocupam cargo de função-atividade e por último os temporários. É importante salientar que além deste professor auxiliar, nas séries iniciais o professor titular poderá contar ainda com um estagiário, alunos bolsistas do curso de Pedagogia ou Letras, financiado pelo projeto Bolsa Alfabetização.

Além da *recuperação contínua*, realizada com o professor auxiliar em classe, há ainda a *recuperação intensiva*. Trata-se de uma classe optativa, na qual a escola pode decidir constituí-la caso haja demanda. Pode ser organizada em quatro classes: 4º e 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, conforme descrito no art. 7 da Res. 2/2012. A seguir, são reproduzidas apenas as orientações das classes do Ensino Fundamental I, por ser uma delas, objeto de estudo desta pesquisa:

I – Etapa I – organizada como classe do 4º ano, constituída por alunos que, após os 3 (três) anos anteriores, continuem demandando mais oportunidades de aprendizagem para superação das suas dificuldades e necessitando de alternativas instrucionais específicas para o ano a ser cursado;

II – Etapa II – organizada como classe do 5º ano, constituída por alunos que necessitem de estudos específicos, na seguinte conformidade: a) alunos egressos do 4º ano que continuem demandando mais oportunidades de aprendizagem para superar dificuldades relativas a expectativas definidas para os anos anteriores e necessitando de alternativas instrucionais específicas para o ano a ser cursado; b) alunos que apresentem, ao término do 5º ano, resultados insatisfatórios que impliquem a necessidade de frequentar mais 1 (um) ano letivo, podendo, de acordo com o diagnóstico de suas dificuldades, integrar uma classe de recuperação intensiva ou uma classe regular de 5º ano, para terem condições de, posteriormente, dar continuidade aos estudos no 6º ano do ensino fundamental.

É importante ressaltar que as classes de recuperação intensiva devem ter aproximadamente 20 (vinte) alunos e o professor a assumi-la deve ser indicado no último Conselho de Classe do ano letivo. Uma vez definida a necessidade de abertura da classe e o professor titular, um relatório com a ata do conselho e o nome dos alunos a cursarem nesta classe deve ser encaminhado à diretoria de ensino para homologação. As classes de recuperação intensiva são formadas por crianças que ao longo da sua trajetória escolar não conseguiram adquirir as habilidades e conhecimentos necessários.

A questão principal que gira em torno dessas classes é se ao final do ano letivo os alunos conseguem de fato, sanar as lacunas apresentadas e se estão preparadas para retornarem as classes regulares. Acrescenta-se ainda, uma inquietação sobre como se dá o desenvolvimento deles quando são reintegrados.

Todas essas políticas nos levam aos seguintes questionamentos: o que tem ocorrido para que os alunos passem por três anos ou mais no Ensino Fundamental I (sem contar com todo o ambiente alfabetizador e estímulos proporcionados na Educação Infantil) e não conseguem se apropriarem da escrita, da leitura e de outros conhecimentos esperados? Por que tantas propostas que se alternam e sobrepõem com nomes e modelagens análogas e nenhuma consegue apresentar melhoras no quadro de fracasso escolar? Não é fácil dar respostas para essas questões e cabe frisar que este estudo também não pretende respondê-las. Todavia, nesta pesquisa pretende-se compreender alguns aspectos dessa problemática dentro de um contexto escolar específico.

Esta descrição sobre a reorganização do ensino e o aprimoramento da progressão continuada no Estado de São Paulo fez-se necessária, pois foi envolto a acomodação dessas mudanças que esta investigação se processou. Ao acompanhar a experiência da primeira turma de recuperação intensiva de uma escola, foi possível vivenciar os desafios e impactos de mais uma mudança.

A seguir abordaremos os caminhos metodológicos da presente pesquisa, apresentando inicialmente a perspectiva da teoria histórico-cultural, visto que esta teoria subsidiará a análise das informações obtidas no espaço escolar.

4 UM PERCURSO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA COMPREENDER A ESCOLA VIVALDI

4.1 Os fundamentos teórico-metodológicos: A Teoria Histórico-Cultural

Vigostki (1931) afirma que uma investigação começa pela busca e elaboração do método, mas não pela busca aleatória de um método qualquer, mas por um que seja adequado ao problema e coerente com as concepções de ciência e mundo que o pesquisador possui. O método tem uma importância fundamental porque ele expressa o percurso a ser seguido e os instrumentos adotados na investigação. Ao considerar que o objeto e o método de investigação mantêm uma relação estreita, o autor acredita que a definição do método pode contribuir para o sucesso de uma pesquisa, desde que esteja alinhado e condizente com a natureza do objeto. A proposta teórica metodológica deve fornecer elementos e subsídios sólidos para a investigação que um pesquisador propõe realizar e por isso, a Teoria Histórico-Cultural é a abordagem escolhida para o presente estudo, por se acreditar que ela fornece condições para a compreensão da complexidade da temática e problema proposto.

A Teoria Histórico-Cultural está fundamentada nos estudos de Lev. S. Vigotski que teve como objetivo central em suas pesquisas a crítica a Psicologia Clássica constituída até então e predominantemente vigente em sua época. Para ele, esta Psicologia se encontrava dividida em polos dicotômicos, denominadas de “Gestalt”, “Behaviorismo” e “Psicanálise”³⁰. Criticava tais abordagens sob o argumento de que elas elencavam instâncias específicas e estanques do psiquismo para análise e compreensão dos problemas humanos.

Lucci (2006) afirma que para Vigotski³¹ o dualismo da época era devido:

(...) a diversidade de objetos de estudo eleitos pelas abordagens em psicologia – o inconsciente (psicanálise); o comportamento (behaviorismo) e o psiquismo e suas propriedades (gestalt) – e a

³⁰ Os representantes da Gestalt é Koffka (1886-1941) o do Behaviorismo é Skinner (1094-1990) e a da Psicanálise, Sigmund Freud.

³¹ Há uma grande diversidade de grafias para o nome do teórico russo, podendo encontrar as variações: Vygotsky, Vygotski, Vigotsky, Vigotski e Vigotski. Neste trabalho optamos pela grafia mais adotada ultimamente por muitos autores brasileiros que é VIGOTSKI, sendo preservado, no entanto, a escrita presente nas citações. (1856-1939)

incapacidade delas em darem as respostas para os fenômenos psicológicos, por trabalharem com fatos diferentes. (p.4)

Ao criticar as vertentes positivistas, Vigotski propunha o rompimento de visões reducionista e antagônicas que ora tendiam para o subjetivismo ora para o racionalismo. Argumentava que a Psicologia experimental não dava conta da complexidade dos fenômenos humanos e, por isto, era incapaz de compreender a magnitude da totalidade humana. Predominava a prática de se estudar a criança como um ser natural e não social, imperando a estrutura dos testes baseados em estímulos-resposta. *“Na Psicologia impera totalmente um enfoque puramente naturalista no estudo da criança a quem se investiga como um ser totalmente natural e não social”* (Vigotski, 1931, p.56, tradução própria)

Vigotski e seus colaboradores Luria e Leontiev propõem uma teoria sobre o psiquismo humano a partir da caracterização do comportamento humano e de como essas características se formam ao longo da história por meio da experiência cultural e relações sociais. Defendiam a concepção de base marxista de que o homem é um sujeito por natureza e em primeira instância social, cultural e histórico. Ainda que tenha em sua constituição características subjetivas e únicas decorrentes da sua psique e personalidade, esta individualidade é marcada e influenciada por fatores contextuais e históricos.

Tal teoria tem no Materialismo Histórico Dialético de Marx, o princípio de análise das condições materiais em que o homem se constitui. Isto implica na ideia de que a realidade é marcada pela dinamicidade e pelas múltiplas determinações que são geradas nas relações sociais, concretas e históricas. Para Frigotto (2000) a dialética materialista histórica consiste de modo conjunto em:

(...) uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz – fundamentos, origem) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (p.73)

A concepção histórica refere-se à ideia de que a realidade não é estática, mas sim fruto de sucessivas construções estabelecidas no interior das relações sociais em um espaço que é essencialmente concreto. Nessa abordagem, tem-se como princípio que a realidade não é estável e por isto deve ser analisada

captando o que foi sendo constituído em um contínuo processo ao longo dos tempos; que repercute no presente e impacta o futuro. Apropriar-se dos conhecimentos e experiências constituídos ao longo da história é um recurso indispensável para compreender como os fatores precedentes inferem e determinam uma realidade. É por essa razão que uma realidade e um fenômeno não podem ser aprendidos desvinculados do contexto social e histórico.

Ao contrário dos animais que se adaptam ao meio ambiente, os homens se apropriam no decurso de suas vidas, das experiências e conhecimentos acumulados historicamente. A partir dessa apropriação que se processa continuamente, aliada a socialização com seus pares e às sucessivas mediações promovidas pela linguagem e signos do seu entorno, o homem prossegue humanizando e aperfeiçoando as suas funções psíquicas (Vigotski, 1931)

Os “fragmentos históricos” e os elementos cotidianos considerados insignificantes podem ser utilizados como valiosas ferramentas para a produção científica. A respeito da vinculação histórica para compreensão da realidade, Vigotski (1931) chama a atenção para o equívoco de pensar que ao se resgatar a historicidade de um fenômeno implica entendê-la como passado. Para ele:

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Este é o requisito fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de um fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surja até que desapareça, isto implica em tornar manifesta sua natureza, conhecer sua essência, uma vez que só em movimento mostra o corpo que existe. Assim, a investigação histórica do comportamento não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas sim constitui o seu fundamento. (...) De acordo com esta tese, tantas as formas presentes e atuais quanto as passadas podem ser estudadas historicamente. (tradução própria, p.67-68)

A investigação histórica dos fenômenos não se caracteriza como uma estratégia ou recurso, mas sim como um dos fundamentos desse método, já que as ideias, fatos da vida cotidiana e toda a realidade concreta e subjetiva desenvolvem continuamente através das relações sociais. O tempo histórico nesta perspectiva não é linear e sequencial nem tampouco segue os padrões do tempo cronológico, no qual há uma lógica irreduzível e estática.

Assim, o homem, a sociedade e os fenômenos a serem investigados são percebidos em sua totalidade, que é marcada em sua essência, pela articulação e interdependência de todos estes elementos. A tentativa de se apreender a totalidade implica na compreensão simultânea do específico e global, do passado e presente, do visível e oculto, do micro e macro, do pessoal e coletivo, buscando as conexões destes determinantes que a compõe indissolivelmente. Para um melhor entendimento da ideia aqui elaborada, utiliza-se a definição de totalidade elaborada por Konder (1981):

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. Foi o que Hegel sublinhou quando escreveu: "A verdade é o todo". Se não enxergarmos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada (transformando-a em mentira), prejudicando a nossa compreensão de uma verdade mais geral. (p. 17)

Deste modo, a ideia de conjunto, historicidade e movimento são atributos fundamentais de uma análise dialética. Mas, além destes incluem-se também, a reciprocidade e simultaneidade que consiste no entendimento de que os fatos da realidade concreta ocorrem ao mesmo tempo e não em momentos isolados.

Para Konder (1981) o método dialético, requer do pesquisador empenho e paciência para identificar "[...] as nuances das contradições concretas e as mediações específicas que constituem o "tecido" de cada totalidade" (p.46). Este exercício reflexivo e dialético não será capaz de levar as respostas definitivas, pois a realidade é dinâmica e flui num movimento contínuo, mas ela possibilita pelo menos, uma aproximação da realidade ou do fenômeno a ser investigado.

Diante do exposto, ao se propor analisar uma determinada política ou programa educacional é preciso estar ciente que eles não surgiram de modo isolado e nem sequer existem por acaso. Fazem parte de um processo histórico de escolhas, influências, aspirações, no qual os dados e experiências precedentes e atuais determinaram as tomadas de decisões. Este estudo buscou captar um pouco deste movimento, do que foi e do que é, do que permaneceu e alterou, um constante ir e vir para aproximar-se da totalidade que é também, e

isto não pode se perder de vista, a composição de inúmeras partes, minúcias, fragmentos que devem ser analisados para então compreender o todo.

O alcance desta totalidade só é possível através do dessecamento e decomposição das partes que a compõe. As partes fragmentadas da realidade possuem elementos do todo assim como o todo é composto pelas partes. Assim, o objetivo a ser atingido numa análise científica é apreender não só o todo e a parte, mas também a intercessão encontrada nas relações entre ambos, identificando e compreendendo as articulações intrínsecas dos elementos constituintes da totalidade (Konder, 1981). É um movimento dialético marcado por ir e vir nas inúmeras partes emaranhadas que formam uma rede, sem contudo, sair dela. Para tanto, é necessário ora se aproximar e ora se distanciar do seu eixo a fim de enxergá-la em todos os ângulos e dimensões para conseguir se apropriar dela. Focar no movimento e nas intercessões é necessário para evitar incorrer na tendência humana de enveredar apenas para um aspecto, o que pode acarretar em visões distorcidas e equivocadas.

Tal perspectiva pautou o desenvolvimento deste estudo, possibilitando a análise dos diversos condicionantes em seu processo de transformação, o resgate dos elementos históricos, políticos e as relações sociais, a identificação das interconexões presentes nas sínteses dessas múltiplas determinações para a compreensão de uma realidade específica. Realidade esta que não pode ser entendida por percepções imediatas ou sensitivas. Ela não pode ser alcançada à primeira vista ou por uma análise superficial.

Para tanto, é essencial que o pesquisador esteja inserido na cotidianidade da escola, valorizando os fenômenos cotidianos que possibilita captar aquilo que Vigotski (1931) nomeia de *minúcias insignificantes*, que podem fornecer valiosos *documentos psicológicos* (p.64). O autor quis chamar atenção para informações ocultas ou mesmo despercebidas que o cotidiano pode revelar por meio de ações, falas e inúmeros outros detalhes que podem parecer à primeira vista, triviais ou banais.

Nesta mesma direção, os trabalhos de Michel de Certeau (2005) que valorizam o saber e a diversidade cultural produzidos em falas e atitudes diárias, são bem vindos para compreender a importância de conviver no dia a dia da escola investigada. Na mesma proporção que esse autor valoriza as dimensões coletivas (diversidade cultural, sabedoria popular, coletividade) destaca que o

cotidiano também pode revelar a individualidade e subjetividade dos sujeitos que, ao mesmo tempo em que constroem a sua própria história, participam também da história da humanidade. Assim, nas profundezas ou superficialidade do cotidiano é possível apreender a totalidade e as especificidades da realidade objetiva e subjetiva.

Por isso, tanto o cotidiano quanto a historicidade são fundamentos valorizados e adotados no presente trabalho, pois como aponta Meira (2007), quando a historicidade é desconsiderada em uma pesquisa, os fenômenos são apenas fatos observáveis e descritivos, dispostos em categorias prévias, caracterizando-se assim uma pesquisa a-histórica.

É por esta razão que neste trabalho os eixos de análise não foram definidos de antemão, mas foram sendo construídas no decorrer da pesquisa, a fim de não fossilizar e engessar o percurso natural, que por si só sofre alterações o que pode levar a assumir novos direcionamentos.

Outro aspecto importante para o desenvolvimento deste estudo refere-se aos conceitos de Sentido e Significado utilizados para a compreensão do fenômeno e da realidade investigada. Tais conceitos surgiram da crítica realizada por Vigotski (1931) a algumas teorias que prevaleciam em seu tempo que consideravam pensamento e linguagem como processos independentes ou ainda concebia o significado como uma mera associação entre objeto e palavra.

Assim, a tese defendida por Vigotski, é que a linguagem representa um instrumento mediador no desenvolvimento das funções psíquicas e sociais, já que por meio do sistema linguístico se torna possível a transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente. A capacidade humana de usar este recurso sofisticado que é a verbal e gestual permite a comunicação e como aponta Meira (2007) “[...] o estabelecimento de elos de ligação entre o sujeito, os objetos e os outros homens; bem como a re-elaboração da realidade e o desenvolvimento das capacidades humanas”(p.46).

É por meio da linguagem verbal (oral e escrita) e não-verbal (gestos, símbolos) que os sujeitos podem se expressar, constituindo-se como um ser social. Na tentativa de melhor elucidar suas ideias sobre linguagem Vigotski (1995) afirma que “[...] a linguagem não dependia necessariamente de som” e utilizou o exemplo da linguagem de sinais utilizada pelos surdos-mudos e a leitura labial. Para ampliar o leque de possibilidades de linguagem, pode-se destacar

ainda a linguagem dos cegos, o Braille, que utilizam dos movimentos táteis para a comunicação e o Código Morse, que utiliza de signos gráficos e sonoros.

Nesse sentido, Vigotski (2001) considera que a integração que se estabelece entre pensamento e linguagem, expressa por meio das palavras, é um meio para se chegar à consciência humana. Isto quer dizer, que o ser humano pode expressar por meio da linguagem suas ideias, concepções e outros conteúdos que estão localizados numa esfera cerebral que nenhuma máquina ou recurso racional pode chegar. Além disso, ela permite evocar objetos ausentes e inexprimíveis como as sensações e os sentimentos.

Neste momento, faz-se necessário, compreender duas categorias conceituais elencadas por Vigotski que são os conceitos de Sentido e Significado, destacando a importância destes como recurso de análise neste estudo.

Segundo Costas e Ferreira (2011), Significado e Sentido, costumam ser usados indiscriminadamente como sinônimos e exemplificam os enunciados da maioria dos livros didáticos em que é solicitado que o aluno dê o significado ou sentido para um determinado trecho de texto, denotando que tratam da mesma atividade. Mas, para Vigotski (2001) há uma distinção fundamental entre ambos, na qual ele considera que o significado refere-se ao conceito generalizado de uma palavra, elaborado historicamente através das relações sociais, aceito por consenso por um determinado grupo cultural.

A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra (...) do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. (p. 398)

Através da leitura de Vigotski, Costas e Ferreira (2011) afirmam que o significado da palavra deriva de um processo de estabilização de ideias de um determinado grupo. Embora detenha certa estabilização não é algo cristalizado, pois o significado evolui pela via histórica e cultural. Por isso, o significado sofre variações e se aperfeiçoa em virtude das interações sociais e as determinações regionais, temporais e históricas. Para as autoras:

(...) não há uma relação fixa entre palavras e significados, esta relação depende do contexto sociocultural (...) o significado

constrói-se em acordo com as situações vivenciadas. Pode-se manter os mesmos significados, mas eles sofrerão variações conforme a intenção. (p.215)

Em contrapartida ao significado que carrega a ideia de generalização, o Sentido diz respeito à ordem interna do sujeito, às suas significações pessoais, que são elaboradas de modo diferente em cada pessoa, pois esta elaboração depende da visão de mundo e do contexto que este sujeito está inserido. Nas palavras de Vigotski (2002):

(...) o sentido de uma palavra é a soma de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra desperta na nossa consciência. É um todo complexo, fluido, dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado não é mais do que uma das zonas do sentido, a zona mais estável e precisa. Uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda o seu sentido muda também. O significado mantém-se estável através de todas as mudanças de sentido. O significado de uma palavra tal como surge no dicionário não passa de uma pedra do edifício do sentido, não é mais do que uma potencialidade que tem diversas realizações no discurso. (p.102)

Os sentidos são, portanto, variáveis e ilimitados porque o contexto, a personalidade e as palavras proferidas pelo sujeito podem alterar a sua elaboração. Por isso, o contexto no qual ele é engendrado não pode ser desconsiderado, ganhando *status* de grande relevância no percurso de uma pesquisa. Góes (2006) menciona que o contexto favorece este caráter múltiplo e dinâmico dos sentidos e também destaca a importância dada à análise da palavra, ao afirmar que:

As palavras não podem ser consideradas fora de seu acontecimento concreto, pois a variação dos contextos de ocorrência faz com que os sentidos sejam ilimitados e, de certa forma, mostrem-se sempre inacabados. (p. 38)

É preciso desvelar os motivos, aspirações, necessidades e todos os elementos que confluem para a constituição do sentido, atentando-se que os conhecimentos acumulados e os preceitos éticos e morais interferem nesta elaboração subjetiva (Costas e Ferreira, 2011). Deste modo, os sentidos admitem

conteúdos afetivos e complexos, opiniões pessoais que vão depender da história de vida de cada pessoa.

A partir do exposto, é possível concluir que os sentidos estão situados na esfera da individualidade e subjetividade, enquanto que os significados, embora admitam níveis e variações têm um caráter de uso mais coletivo e objetivo. Esses fundamentos são de grande importância para este estudo, pois ajudarão na compreensão dos sentidos produzidos pelos participantes deste trabalho. Contribuirão para uma análise que se aproxime da realidade, apreendendo o que os protagonistas desta pesquisa pensam e como percebem sua prática e as questões que envolvem o modo de estruturação do trabalho pedagógico da escola.

4.2 A opção pelo Estudo de Caso

Este estudo está configurado sob as dimensões de um estudo de caso, que é uma modalidade de pesquisa que possibilita o estudo de uma temática complexa dentro de um universo específico e delimitado (Ludke e André, 1986).

Ventura (2007) adverte que um cuidado especial deve ser tomado em trabalhos que adotam esta modalidade, que consiste em perceber o que há no caso específico investigado que aponta o todo. Em vez de se prender no caso em si é preciso estar atento e perceber elementos da realidade singular interligando-os dialeticamente em um universo mais amplo, conjugando o peculiar com o geral.

É neste sentido que o presente estudo buscou estabelecer as conexões entre o ocorrido no espaço único de investigação com da realidade mais ampla, respeitando as especificidades que personalizam os protagonistas e a história da comunidade educativa investigada e, ao mesmo tempo, contemplando as dimensões macrosociais que inter cruzam as observações e análises.

A escolha por realizar um estudo de caso se deu por acreditar que esta metodologia possibilitaria acompanhar de perto uma experiência singular de um grupo de alunos e professores adequando-se a um contexto de reorganização curricular e especificamente a uma classe de recuperação intensiva para alunos com defasagem escolar.

Cabe ainda ressaltar que por utilizar os princípios da pesquisa qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994) foi estabelecida uma convivência muito próxima com os participantes deste trabalho, possibilitada por um considerável período de tempo na escola, compartilhando de diversos momentos com alunos, pais, professores e demais funcionários. Após quase um ano de trabalho, a maioria dos membros passou a tratar a pesquisadora como mais uma integrante da equipe. Como exemplo da confiança demonstrada, as professoras que receberam os alunos da classe de recuperação intensiva chegaram a convidá-la a participar de algumas reuniões com pais de alunos e, por diversas vezes, sentaram para conversar sobre a experiência e dificuldades enfrentadas naquele cotidiano. De fato, esta aproximação e convivência foram essenciais para a apreensão da realidade.

A seguir serão apresentados o contexto e caracterização da escola onde foi realizada a pesquisa, a descrição dos participantes e os procedimentos utilizados.

4.3 O contexto da pesquisa

O estudo foi realizado numa escola pública estadual de uma cidade no interior do Estado de São Paulo, situada em um bairro residencial de classe média na região central da cidade. Os alunos atendidos são, em sua maioria, provenientes dos bairros periféricos que circunscvem a região da escola e pertencem à classe média baixa.

A instituição funciona nos períodos matutino e vespertino, com aproximadamente 315 (trezentos e quinze) alunos matriculados e 48 (quarenta e oito) funcionários distribuídos entre professores, equipe técnica e pedagógica. Até o ano de 1995, a instituição comportava o Ensino Fundamental do Ciclo I, Ciclo II e Ensino Médio, porém a partir de 1996 passou a ofertar o segmento de Ensino Fundamental do Ciclo I (1º ao 5º anos).

Quanto às características dos alunos e familiares da escola, cabe mencionar a visão da instituição indicada no documento oficial da escola “Prêmio Gestão Escolar 2012”, conforme pode ser percebida no excerto a seguir:

Apresenta problemas de falta de incentivo das famílias para os estudos. Com dificuldade para aprendizagem, devido hábitos de pouca leitura, culto à mídia e a valorização de modismos. De poder aquisitivo, em sua grande maioria de classe média baixa e outras com grandes dificuldades financeiras, residindo em moradias simples, às vezes próprias, muitas vezes pagando aluguel. A sobrevivência das famílias em sua maioria é obtida por meio de trabalho assalariado, obrigando as mães a trabalharem fora, dando pouca assistência aos filhos. De fato, resultam alunos carentes de afeto e orientação, com hábitos de higiene e de alimentação precários (...). Nota-se também, dificuldades financeiras com a rotatividade das famílias de um lugar a outro, em busca de aluguéis mais baratos e procura de emprego melhor, ocasionando transferência de alunos. (p.17)

Já o “Plano gestor” elaborado no ano de 2014, foi descrito que “alguns alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, devido à falta de incentivo de seus familiares, principalmente no hábito da leitura, realização de tarefas de casa, produção de texto”, o que parece demonstrar a crença da escola de que a principal causa das dificuldades dos alunos está atribuída à pouca participação da família.

A instituição é de pequeno porte e sua estrutura física é caracterizada por um prédio de dois andares. Há seis salas de aulas, uma secretaria, sala dos professores, uma sala de coordenação e outra de direção, além de uma biblioteca e uma sala de informática (com cinco computadores e um *Datashow*). No espaço da escola há também um refeitório coberto, cozinha, quadra de esporte coberta, banheiro de funcionários e alunos, almoxarifado, estacionamento, casa de zelador, horta e um pequeno jardim. A biblioteca dispõe de um acervo de aproximadamente três mil livros, uma grande diversidade de jogos e materiais pedagógicos, uma máquina copidora e um computador para uso dos professores.

A escola e os recursos materiais apresentam-se em bom estado de conservação. As salas de aulas são claras, arejadas, com diversos materiais que possibilitam a interatividade. Além de mobiliário adequado à idade das crianças, jogos pedagógicos, livros, revistas e muitos trabalhos dos alunos expostos. É um ambiente alfabetizador e estimulante, pois em todas as classes há alfabetos em diversos formatos e texturas, bibliotecas de classe e painéis com diferentes gêneros de textos que circulam socialmente. Este modo de organização do espaço escolar reflete a vivacidade, alegria e o movimento dinâmico desta

instituição. Exala uma atmosfera na qual é possível transitar entre as produções e atividades dos alunos, sendo possível sempre surpreender-se com novidades que retratam o que estão aprendendo e fazendo no dia a dia.

No contato com os professores, percebeu-se que para eles os dois maiores desafios enfrentados pela escola são: a pouca participação das famílias, tanto nas reuniões promovidas quanto no auxílio aos filhos para o desenvolvimento das atividades escolares enviadas para casa e a frequência irregular por parte dos alunos, com faltas excessivas durante o ano letivo.

Quanto à equipe de funcionários, nota-se um grupo participativo, mas com alta rotatividade em decorrência de afastamentos, licenças por motivos de saúde, acarretando dentre outros problemas, um número elevado de professores temporários e substitutos. Compõe a equipe gestora, uma diretora que assumiu a função em 2013, no mesmo ano que iniciou este trabalho; uma vice-diretora e a professora coordenadora que se afastou do cargo no final do primeiro semestre de 2014.

Quanto à organização do tempo e espaço para os encontros coletivos, há dois encontros semanais: o primeiro denominado de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC³², que ocorre todas às segundas-feiras com duração de duas horas e tem o objetivo de promover a formação continuada dos professores; o segundo momento, ocorria às terças-feiras, também com duração de duas horas e era reservado ao estudo para formação e condução do Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais - EMAI. Nestes encontros, a maior parte do tempo era reservada a estudos pedagógicos, deixando sempre um tempo menor para a comunicação de alguns informes administrativos, bem como discutir a organização de passeios com alunos e eventos realizados na escola. Tais reuniões eram sempre conduzidas pela professora coordenadora, através de uma pauta com os temas a serem estudados/discutidos e o tempo estimado para cada item a fim de organizar e administrar da melhor maneira possível o período dedicado ao ATPC.

A primeira professora coordenadora que trabalhou na escola até o final do primeiro semestre de 2014 demonstrava domínio dos conteúdos e temas

³² Até abril de 2012 o momento reservado a formação continuada era chamado de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), instituídos na rede estadual de São Paulo a partir da Portaria CENP n.1/96 e Lei Complementar n.836/97.

apresentados nos encontros do ATPC. Era respeitada por grande parte do grupo, pelo fato de mostrar empenho e dedicação com a função desempenhada. Para outros, no entanto, estas qualidades eram ofuscadas pela forma veemente com que seguia as orientações da diretoria de ensino, e por isto, consideravam-na impositiva, motivando alguns conflitos e descontentamentos.

Marina³³, a professora coordenadora é formada em Letras e Pedagogia e atuava como professora da rede estadual desde 1995. Fez diversos cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação, tendo muita experiência na área. Em 2008 assumiu a nova função, considerando o cargo um grande desafio, pois considerava a relação com os adultos, no caso os professores e equipe administrativa, mais complexa do que com os alunos.

Algumas características que se destacam no perfil profissional de Marina é o seu comprometimento e envolvimento com a escola assim como a organização e assiduidade naquilo que se propõe realizar. Nas reuniões de ATPC, sempre tomava o cuidado de entregar uma pauta com os temas a serem discutidos, com a previsão do tempo reservado para cada assunto. Demonstrava segurança e clareza de suas perspectivas teóricas. Semanalmente ela participava das formações realizadas pela diretoria de ensino com duração de 8 horas, para posteriormente passar aos professores os estudos e orientações recebidas.

Marina alegava que considerava um desafio conseguir repassar tudo o que aprendia para os professores da escola porque estes encontros tinham a duração de 8 horas e ela dispunha apenas de duas horas semanais nos ATPC. Além disso, havia sempre assuntos de outra natureza para tratar nestes momentos, como organização de eventos, reunião de pais, dentre outros. “Antes, eu ficava nervosa, por não conseguir, mas agora, tento ver o que é mais importante e necessário e administrar o tempo”, disse ela em uma conversa com a pesquisadora.

Nota-se que Marina se enquadra no perfil esperado pela secretaria estadual de Educação, no que se refere às mudanças instituídas ao perfil e atribuições³⁴ do professor coordenador, dentre os quais se destacam a função de acompanhar e verificar o trabalho docente visando a elevação dos índices nas

³³ Nome fictício.

³⁴ As resoluções 28/1996, 76/1997, 35/2000, 66/2006, 88/2007, 89/2007, 90/2007, 53/2010, 55/2010, e 68/2012 tratam do perfil e atribuições do professores coordenadores na rede estadual paulista.

avaliações externas, o cumprimento do conteúdo e o uso do material didático da rede de ensino. Além disso, realizava algumas demandas burocráticas e atividades da organização escolar, como por exemplo eventos e calendário, reuniões com pais e conversas com os alunos e responsáveis. Tinha grande proximidade com a comunidade escolar, conhecendo todos os alunos pelo nome.

Marina afastou-se do cargo no final do primeiro semestre de 2014 pelo fato de ter três licenças prêmio vencidas³⁵, o que equivale a nove meses ou 270 dias. Após este benefício, ela retornaria à escola para então poder assinar sua aposentadoria.

É importante frisar que Marina solicitou este benefício no primeiro semestre de 2014. Considerando os prejuízos que a saída de Marina acarretaria para o trabalho pedagógico, a diretora concedeu apenas blocos de 15 dias, até finalizasse o primeiro semestre. Com isso, a Escola Vivaldi teve, em alguns momentos, a ausência de Marina e isto dificultou a continuidade das atividades estabelecidas, como por exemplo, as reuniões semanais e o acompanhamento o trabalho pedagógico

A partir do segundo semestre de 2014, a nova professora coordenadora, que era uma das professoras auxiliares, deu continuidade a este trabalho, empenhando-se para realizar o trabalho dentro da mesma linha, mas era nítida sua insegurança devido à sua inexperiência e por ter que dar uma continuidade a uma atividade em processo.

No que concerne ao calendário escolar, as reuniões de pais e os Conselhos de Classes ocorriam com periodicidade trimestral para avaliação do desempenho dos alunos e discussão de ações a serem tomadas visando o melhor para o desenvolvimento dos mesmos. Já os Conselhos da Escola ocorriam com a participação da equipe gestora, professores e alguns representantes dos alunos e pais.

³⁵ A Licença prêmio é um benefício concedido a cada cinco anos aos funcionários efetivos da rede estadual de ensino, que estejam em exercício ininterrupto, mediante sua assiduidade e a inexistência de nenhuma penalidade administrativa durante este período. O funcionário que desfruta deste benefício tem direito a 90 dias de férias remuneradas.

4.4 Meu encontro com a Escola Vivaldi

A definição da escola se deu por uma indicação da supervisora de Ensino da Escola Vivaldi, que também cursava uma disciplina do Mestrado, como aluna especial. Foi ela quem fez o primeiro contato com a direção da escola, contando sobre o desejo da pesquisadora em realizar o trabalho de pesquisa e perguntando sobre o interesse da escola. Uma vez firmado o interesse, foi agendado um encontro com a equipe gestora no qual compareceram a pesquisadora e sua professora orientadora para a apresentação dos objetivos e proposta de trabalho a ser realizada na escola. Neste mesmo dia foi entregue e assinada pela diretora a Carta de autorização para a realização da pesquisa na escola (ANEXO 1).

Foi tomado o cuidado em explicar que a pesquisa já havia sido aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade, visando garantir o cumprimento das normas éticas, como o anonimato das informações e a condição de participação voluntária na pesquisa.

Nesse mesmo dia, foi agendada uma reunião com toda a equipe para a apresentação da proposta de trabalho, o que aconteceu durante o encontro de ATPC na semana seguinte. Assim, em meados de setembro de 2013 iniciou-se o trabalho de campo efetivamente.

O processo de construção dessa pesquisa será focalizado posteriormente, no decorrer da apresentação das informações obtidas no espaço escolar.

4.5 Participantes da Pesquisa

Esta pesquisa contou com a participação de três docentes relacionadas à classe de recuperação intensiva. A primeira é a professora regente da classe de RI em 2013. As outras duas são as professoras que no ano seguinte receberam os alunos na classe de 5º ano quando a sala de RI foi desmembrada e os alunos foram distribuídos entre as três turmas de 5º ano. Com objetivo de situar os participantes desta pesquisa, faremos, a partir desse momento, uma breve apresentação das professoras Laura³⁶, Helena e Lília, indicando as categorias

³⁶ Os nomes usados são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

idade, formação, tempo de experiência no magistério e algumas características marcantes na atuação profissional.

4.5.1 Professora Laura

Formada em Magistério e Pedagogia, Laura tem 46 anos e é a professora da classe de RI. cursou dois anos de Artes Cênicas, mas em decorrência da dificuldade em conciliar estudo e trabalho necessitou abandonar o curso. Fez mestrado em Psicomotricidade e possui uma larga experiência de trabalho na área educacional. Trabalhou doze anos na rede particular como professora e coordenadora pedagógica e três anos em centros comunitários realizando trabalhos com motricidade e alfabetização. Atua como docente na rede estadual de ensino desde 2005 e está lecionando na Escola Vivaldi há quatro anos pelo artigo 22.³⁷

É considerada uma professora admirada e respeitada pela equipe da escola. Demonstra segurança e clareza de objetivos na condução do seu trabalho pedagógico. Apresenta firmeza e segurança ao lidar com os alunos e familiares, sem, contudo, ser rude. Sempre olha os olhos quando está conversando com alguém, mostrando convicção e ao mesmo tempo atenção para com aqueles que a cercam.

Laura foi a professora da classe de RI (4º ano) em 2013. Em 2014 assumiu as aulas de História, Geografia e Ciências do 5º ano até o mês setembro do presente ano, período que passa a assumir a disciplina de Língua Portuguesa por conta da saída da professora Lília.

4.5.2 Professora Lília

Com 53 anos de idade e 27 anos de atuação como professora na rede, Lília ingressou na escola pesquisada no ano de 2014, lecionando a disciplina de

³⁷ O artigo 22 da LC 444/85 consiste na possibilidade do professor efetivo pegar aula fora da sua sede.

Língua Portuguesa nas três classes de 5º ano. Foi remanejada de outra escola porque o curso no qual lecionava foi extinto. Ela permaneceu na escola Vivaldi de fevereiro a final de setembro, período em que foi decretada a sua aposentadoria. Sempre trabalhou em dois turnos e já deveria estar aposentada há dois anos, mas por problemas na documentação precisou estender o período de atuação.

Cursou magistério e Pedagogia, chegou a cursar uma pós-graduação, mas por problemas pessoais não concluiu o curso.

4.5.3 Professora Helena

Com 57 anos de idade Helena é formada em Pedagogia e História e tem especialização em Gestão Escolar. Tem experiência na docência com a Educação de Jovens e adultos, ensino técnico e supletivo. Atua na rede estadual de ensino há mais de vinte e cinco anos, trabalhando como vice-diretora e como professora da Educação Básica. Está na escola Vivaldi há oito anos e desde que chegou à escola assumiu turmas de 5º ano. É considerada uma boa professora, embora seja vista como muito rígida pelos alunos e colegas. Para ela, esta imagem é fruto de seu perfil de austeridade, pois acredita que o professor precisa garantir sua autoridade em sala de aula.

Ao longo de nosso contato com Helena, ela demonstrou estar cansada com a rotina e dinâmica da escola, e em alguns momentos se ausentou por motivos de saúde. As cobranças relativas às avaliações externas que são concentradas nas classes de 5º ano foram percebidas por ela como aspectos que provocam tensão e estresse. No ano de 2014 assumiu as aulas de Matemática nas três classes de 5º anos, turmas estas que recebeu os alunos egressos da RI.

4.6 A Busca de informações

A busca de informações sobre a realidade, os participantes e a dinâmica de trabalho na escola Vivaldi se deu no decorrer de todo o processo de investigação e por meio de duas estratégias metodológicas: observação participante, com registros no diário de campo e entrevistas individuais. Para complementar os

dados também foram consultados alguns documentos como: o Projeto político-pedagógicos, o plano gestor e uma pasta com sondagens dos alunos, a fim de obter informações específicas das crianças e da proposta pedagógicas da escola.

4.6.1 Diário de Campo:

O diário de campo é um procedimento metodológico de registro escrito das observações de dados e experiências vivenciadas durante o período da investigação. A partir das “notas de campo”, como denomina Bogdan e Biklen (1994) o pesquisador relata os acontecimentos, impressões e reflexões realizadas ao longo da pesquisa.

Na maioria das vezes, este registro era feito em casa para que o fato de fazer anotações não constrangesse os participantes da pesquisa. Assim, na escola, anotava-se apenas frases, tópicos e lembretes rápidos que remetessem à situação vivenciada para que em um momento posterior pudesse ser recuperado e registrado.

4.6.2 Entrevistas:

Neste estudo optou-se pelo uso de entrevistas semiestruturadas realizadas a partir de um roteiro previamente organizado, mas não necessariamente rígido (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Esta modalidade permite ao entrevistador, no decorrer da entrevista, liberdade para que se façam novas questões, sejam elas para esclarecer, aprofundar uma informação ou mesmo para retomar o eixo temático.

Foram realizadas entrevistas individuais com as três professoras participantes: Laura, Helena e Lília. Todas autorizaram a gravação e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (ANEXO 2). A maioria dos encontros foi realizado em dias de convocação para conselhos de classe, portanto em dias sem aula para os alunos. O tempo de duração variou de 60 a 90 minutos e para realização das entrevistas foram utilizados os seguintes materiais: termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXOS 2 e 3); roteiro de questões para as entrevistas (ANEXO5) e gravador MP3.

As transcrições foram realizadas pela pesquisadora e durante esta atividade foi possível rememorar e refletir sobre algumas falas e momentos vividos na escola. Em seguida, foram digitadas, lidas, relidas e neste exercício foram marcados trechos das falas para que posteriormente pudessem ser analisados.

4.7 O caminho para análise dos dados

De posse de uma gama extensa de dados obtidos por meio da construção do diário de campo (que incluem as observações e percepções realizadas ao longo de um ano de imersão) e o registro das entrevistas realizadas, iniciou-se a construção dos eixos de análises. Esta etapa configurou-se como um grande desafio, pois organizar o que é relevante e necessário diante de inúmeras experiências vivenciadas constitui-se um trabalho árduo. Exige rememorar o caminho percorrido e dedicar-se às inúmeras leituras das transcrições, anotações e reflexões realizadas. Considerando a riqueza que consiste a cotidianidade de uma escola, outro desafio consiste no exercício de se pensar nas inúmeras possibilidades de análises que podem ser feitas, bem como na melhor maneira de escrever todo esse processo para conseguir apresentar, em amíúdes, o movimento realizado pelos participantes (e pela pesquisadora).

O que tinha por certo era o propósito de organizar esses eixos de análise tentando articular dialeticamente os objetivos definidos nesta pesquisa com os estudos teóricos e as reflexões realizadas sobre a escola investigada. Durante o movimento de construção da escrita, os eixos foram revisitados inúmeras vezes. Nesse processo de leituras e releituras, foram definidos dois eixos gerais que acredito serem capazes de facilitar a compreensão da dinâmica do cotidiano da escola Vivaldi, as vicissitudes da política educacional da recuperação intensiva e os sentidos produzidos pelos participantes desse estudo.

O **primeiro eixo** de análise trata das características da organização do trabalho educativo na classe de recuperação ou junto aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem; focando o processo e as relações existentes entre as diretrizes da política educacional e sua forma de efetivação na escola Vivaldi. Neste primeiro eixo, prevalece um caráter mais descritivo de

ações, organização e processo de trabalho realizado, destacando algumas situações.

O **segundo eixo** visa destacar os sentidos produzidos pelos professores em relação à implementação da política educacional de recuperação intensiva e às possibilidades de trabalho com os alunos dessas classes. Também focaliza as percepções dos professores sobre os desafios enfrentados tanto pelos alunos quanto por eles diante dessa configuração educacional presente na Escola Vivaldi. Priorizam-se o conteúdo da fala dos entrevistados, discutindo-o e relacionando-o com o processo descrito no eixo 1, concomitantemente com as observações e discussões teóricas.

O quadro abaixo foi construído para possibilitar uma melhor visualização do processo de construção dos eixos temáticos, incluindo os procedimentos de análise, os conteúdos abordados em cada eixo e os procedimentos utilizados.

Quadro 2 - Eixos e procedimentos de análise

Eixo temático	Conteúdos abordados	Procedimentos utilizados na análise
Características da organização do trabalho educativo realizado junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • A turma de RI e a descrição do processo envolvendo as ações desenvolvidas na escola para as crianças com dificuldades de aprendizagem. • Contexto político e local: as relações entre as diretrizes apresentadas pela política educacional de recuperação intensiva e o seu processo de efetivação dentro da escola Vivaldi • Movimentos de resistência do professor na realização do trabalho pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura detalhada das transcrições das entrevistas. • Observações e reflexões realizadas no diário de campo.
Sentidos atribuídos pelos professores em relação à política de recuperação intensiva e ao trabalho pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> • Percepções das professoras sobre a política de recuperação, sua efetivação na escola, bem como acerca das possibilidades e desafios encontrados no processo educativo junto aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. • Percepções dos professores sobre o processo de mudança dos 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura detalhada das transcrições das entrevistas. • Observações e reflexões realizadas no diário de campo.

	alunos do 4º(RI) para as três classes de 5º ano e o desempenho apresentado pelos alunos.	
--	--	--

O processo de análise de dados adotado caracteriza-se por duas atividades distintas, porém indissociáveis e imbricadas: a empírica e analítica. (ASBAHR, 2011). A primeira consiste em descrições que são necessárias para compreensão do fenômeno e a realidade investigados, apresentando, portanto, um caráter informativo. A segunda ocorre concomitantemente com a primeira e tem como objetivo transcender a tarefa descritiva, lançando-se ao desafio necessário de proceder às análises dialéticas, com objetivo de identificar as nuances implícitas, abordando as conexões entre dados e fenômenos objetivos e subjetivos.

A respeito desse processo, Meira (2000) afirma que há dois momentos necessários: “[...] o momento de aparência, trazido pelos dados, e o da essência, construído através do pensamento teórico” (p.40). Dessa forma, neste estudo a descrição e discussão compõem de forma simultânea e entrelaçada a análise dos dados. Este exercício é feito a partir das relações construídas através das informações extraídas das falas dos participantes (coletadas nas entrevistas), observações e reflexões pessoais registradas no diário de campo e excertos dos documentos oficiais. Buscou-se ainda ancorar estes trechos à teoria e literatura científica utilizada nesta pesquisa a fim de dialogar, sustentar e complementar as ideias construídas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES: O PERCURSO E SENTIDOS DOS PROFESSORES

Eu vou te contar uma coisa que eu não sei se deveria... Aqui na escola tem uma classe de RI!

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos por meio das entrevistas, observações e registros dos diários de campo durante o período de investigação na Escola Vivaldi. Os dados e informações serão apresentados e analisados segundo os dois eixos descritos no capítulo anterior.

No eixo 1 **“Características da organização do trabalho educativo realizado junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem”**, são descritos a proposta de trabalho da classe de recuperação intensiva, o contexto e processo de trabalho na escola vivenciado no final de 2013 e retomado em 2014.

No eixo 2 **“Sentidos atribuídos pelos professores em relação à política de recuperação intensiva e ao trabalho pedagógico”**, são elencadas as falas dos entrevistados e as análises realizadas com finalidade de abstrair os possíveis sentido atribuídos. Este exercício é feito no diálogo dinâmico com a teoria utilizada e as observações e dados descritos no eixo 1. O quadro a seguir, permite uma melhor visualização da organização e conteúdo deste capítulo, no qual incluem o contexto, as classes e professores.

Quadro 3 - contexto, classes e professores



Eixo 1: Características da organização do trabalho educativo realizado junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem

5.1 Reviravoltas proporcionadas pelo conhecimento da Escola Vivaldi

Como foi dito na apresentação desse trabalho, o objetivo inicial ao entrar na Escola Vivaldi era o de investigar e compreender os saberes docentes necessários para se trabalhar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Assim, inicialmente, buscamos identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos a partir da visão dos professores. Nossa intenção era realizar encontros com alguns desses alunos para conhecê-los e posteriormente dialogar com os professores.

Deste modo, em novembro de 2013, a primeira ação na escola foi entregar uma ficha de encaminhamento (ANEXO 4) às professoras das classes de 3º ao 5º ano³⁸ para preenchimento de alguns dados referentes a queixa atribuída ao aluno e suas principais características. Foram elencados pelos professores crianças cuja queixa escolar eram problemas de ordem cognitiva, emocional e comportamental³⁹.

Com intuito de delimitar o trabalho tanto a um número de crianças que se adequasse a nossas possibilidades quanto aos objetivos propostos, foi acordado com a equipe pedagógica e professores que o acompanhamento seria realizado com as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem e não problemas de conduta e comportamento⁴⁰.

Desta forma, após essa delimitação realizada a partir da análise das fichas recebidas, houve uma redução de dezoito para dez fichas. Foi uma surpresa verificar que, 60% (sessenta por cento) delas eram de uma única turma: 4º ano

³⁸ O objetivo de priorizar as turmas de 3º ao 5º deve-se ao fato de neste período, o processo de alfabetização está numa fase em que se torna mais evidentes possíveis dificuldades.

³⁹ Exemplos de algumas queixas elencadas nestas fichas: "dificuldade de concentração", "distração", "inquietação", "dificuldades de escrita e raciocínio lógico-matemático".

⁴⁰ A professora orientadora desta pesquisa também esteve presente semanalmente na escola para auxiliar neste trabalho, porém com objetivos e função distinta. Dentre as funções desempenhadas por ela destacam: acompanhamento e orientações à equipe gestora e professores a respeito de problemas com alunos com problemas emocionais e comportamentais; reuniões com pais dos alunos, mediação de conflitos e trabalho coletivo com classes de alunos e contribuições na elaboração de alguns projetos institucionais da escola.

denominado de Recuperação Intensiva. Concomitantemente a essa observação, logo nas primeiras visitas à escola, especialmente durante o intervalo na sala dos professores e nos encontros de ATPC, frequentemente alguém fazia algum comentário sobre essa turma. Esse fato passou a chamar-me a atenção, o que despertou meu interesse para entender a razão de tantos “burburinhos” em torno dessa classe e também compreender por que a maioria dos alunos indicados nas fichas de encaminhamentos era proveniente desta turma.

Assim, com o passar de algumas semanas, a partir da interação com a equipe da escola pude entender o que era a turma de RI. De um modo inusitado, uma professora disse baixinho, quase sussurrando:

Vou te contar uma coisa que eu não sei se eu deveria contar. A partir das sondagens que nós fazemos aqui tem uma classe de RI. A escola resolveu dividir as classes de quarto ano em três turmas e em uma delas estão todos os alunos que apresentam defasagem e muita dificuldade.

Atrelada às conversas informais, a participação nos ATPC possibilitou-me presenciar relatos da professora regente da RI a respeito de algumas dificuldades que seus alunos apresentavam bem como as estratégias de trabalho utilizadas por ela. Passei a interessar-me por esta classe e pela dinâmica de trabalho que ela apresentava. Após aproximadamente um mês inserida na escola, eu estava próxima da professora Laura, regente da classe de RI, a quem paulatinamente passou a compartilhar comigo o seu trabalho e os sentidos que atribuía àquela classe. Foi com base na aproximação com essa classe de recuperação intensiva, que o meu foco de trabalho foi se delimitando.

No próximo item será apresentado o contexto e aspectos do trabalho pedagógico desenvolvido na escola com os alunos da turma de RI, que no ano seguinte foram distribuídos em classes regulares de quinto ano. Também será descrito como se deu a escolha da professora e sua proposta de trabalho. Antes, porém, é importante situar cronologicamente a inserção e permanência da pesquisadora e orientadora na escola Vivaldi. O trabalho de campo iniciou no final de 2013 dando-se continuidade até novembro de 2014. Na primeira fase realizada em 2013, as informações sobre o trabalho realizado na classe de recuperação intensiva se basearam nos relatos da professora Laura e da coordenadora Marina, nas observações e leitura das pastas dos alunos.

5.2 A classe de Recuperação Intensiva

Com idade entre 9 e 10 anos, os alunos da turma de RI apresentavam defasagens de aprendizagem em níveis e áreas diferentes ou concomitantes. O fato de todos apresentarem um histórico de fracasso escolar motivou a reunião destes dentro do mesmo espaço. Segundo a professora, no início de 2013, de um total de 20 alunos apenas dois estavam alfabetizados, sendo que a maioria apresentava dificuldades na aquisição da escrita.

Quando eu cheguei ao ponto de observar que estavam oscilando entre silábico-alfabético para alfabético inicial e que não liam... aliás, a primeira dificuldade de aprendizagem era que eles não tinham leitura e nem interpretação. Então eu não segui o livro do PIC que me pediram e iniciei a alfabetização porque eles não sabiam ler direito e a construção das palavras era muito iniciante, a nível de segundo ano. (Laura)

De acordo com o relato da professora, os alunos tinham dificuldades em argumentar sobre os temas propostos, em decorrência da falta de conhecimento cultural e social. Demonstravam ter pouca compreensão de ordenação de espaço e tempo e poucos dominavam as quatro operações. Tinham pouca concentração e uma frágil habilidade motora.

Para Laura, um dos aspectos importantes que ajudaria o desenvolvimento das crianças seria um trabalho mais intenso na rede pública com atividades de psicomotricidade, a partir da Educação Infantil, período em que muitas destas habilidades deveriam ser adquiridas. Esta opinião sobre o déficit dos alunos de um modo geral estava fundamentada em conhecimentos e experiências adquiridas em sua formação como psicomotricista.

Nós temos aqui na escola, nas turmas de primeiro ano crianças com a base motora muito frágil, entende? Problemas com relação a noções de espaço e tempo, a psicomotricidade ampla e fina que é trabalhado na Educação Infantil (Laura)

Foi verificado nos arquivos dos alunos, contidos na secretaria da escola, que cinco crianças tinham laudos neurológicos e/ou psicológicos, com declaração de que faziam acompanhamento médico especializado com uso de medicação.

Dentre os diagnósticos apresentados estavam: epilepsia, transtorno bipolar, dislexia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

Ainda sobre a classe de RI, é importante mencionar, com base nas observações realizadas, que a professora Laura conseguia estabelecer um vínculo forte com os alunos. Demonstrava-se carinhosa e ao mesmo tempo firme nos momentos em que as situações exigiam dela esta postura. Tinha interesse e preocupação com as questões que ocorriam além do espaço da sala de aula. Conhecia relativamente bem a história de vida e as características pessoais de seus alunos, o que justificava o fato de ela agir de modo diferente com cada um. Sensibilizava-se com a realidade da maioria de seus alunos, com as histórias de famílias desfeitas e ainda a dificuldade de alguns pais que se dividiam em vários empregos para garantir a sobrevivência, dispondo assim de pouco tempo para os filhos.

*Na escola pública, nós temos muitas crianças com dificuldades de aprendizagem e a gente não pode separar o elo da família, de onde elas vêm. Não é somente a pobreza material, mas a pobreza de todos os aspectos, como a estruturação familiar. Não é mamãe e papai, mas de alguém que cuide delas. Elas chegam com uma carência imensa, regras de convivência e a gente tem que trabalhar esta carência e a dificuldade de conversar com o outro.
(Laura)*

Conhecer a história de vida dos alunos corresponde a um dos pressupostos fundantes da teoria histórico cultural: a historicidade. O resgate da trajetória vivenciada pelos alunos permite ao professor saber em que medida ao aluno foi oportunizada situações de estímulos para apropriação de signos culturais e conhecimentos sociais. O conhecimento da experiência particular do sujeito é indispensável para se entender as razões de uma possível dificuldade enfrentada.

O que se faz com o conteúdo deste resgate é o que permite ajudar o professor a identificar as causas da não aprendizagem. Não é apenas a apropriação de signos culturais e sociais que precisam ser identificados no resgate histórico, mas tudo que diz respeito a vivência desta criança, incluindo os fatos que podem sinalizar e entender o *status* do desenvolvimento psicomotor, linguístico, afetivo e moral.

Além de procurar entender o que já havia passado na vida egressa de seus alunos para tentar ajudá-lo, Laura considerava a questão da proximidade com os alunos importante por perceber a fragilidade de vínculos afetivos com os familiares e a pouca comunicação entres seus membros, conforme pondera:

Há ainda hoje muitos problemas relacionados com a fala porque muitos alunos vêm de família que não conversam e não tem diálogo. A grande dificuldade de aprendizagem hoje é a falta de diálogo em casa e quando chega à escola este é o único ambiente para diálogo, de conversa e roda de história. Você pode me perguntar: Mas como? Em casa eles assistem TV e usam o computador. Qualquer família hoje tem. Não precisa ser de classe mais elevada economicamente, pois todo mundo tem. Mas aquele contato humano que desenvolve a comunicação a maioria das crianças não tem e isto dificulta a aprendizagem. Eu acho que a comunicação entre as pessoas é muito importante, entre pai e filho, irmão, primos, tios, avós.... A dificuldade de aprendizagem sem ser devido alguma síndrome, disfunção neurológica ou psicomotora e até mesmo fonética pode ser devido à falta de comunicação.... (Laura)

Quando menciona “falta de comunicação”, Laura não se refere apenas ao simples fato de não falar, mas sim à comunicação automatizada e acelerada, típica do momento atual, que muitas vezes não permite a troca de experiências, ideias e valores. Falas rápidas que visam tão somente delegar, confirmar, negar ou responder de maneira monossilábica a uma informação. A grande e rápida veiculação de informação presente na atualidade, muitas vezes, restringe o contato das pessoas às relações efêmeras ou mesmo virtuais, comprometendo convivência e as trocas pessoais.

Outro problema que preocupava Laura era a fragilidade emocional dos alunos. Para ela, esta é uma das características proeminentes das crianças que estão chegando à escola, caracterizando um novo perfil de aluno: “*Percebo que tudo dói demais neles. Não conseguem enfrentar as situações, os problemas que surgem no dia a dia, com o outro, com os colegas*”.

Embora esteja evidenciada sua preocupação com o contexto de vida dos alunos, podemos perceber em algumas de suas falas uma certa tendência em atribuir às famílias a responsabilidade dos problemas enfrentados pelos alunos.

5.3 A dinâmica de trabalho na Recuperação Intensiva

Ao longo de nossas observações na escola, realizadas nos dois meses finais de 2013, uma característica que chamou atenção em Laura foi a forma como defendia sua filosofia de trabalho, o que muito vezes foi motivo de conflito com a equipe de gestão da escola. Para ela, a organização e planejamento pedagógico da classe devem atender prioritariamente às necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos e não o que está determinado pelo programa educacional da rede estadual de ensino:

Eu não me preocupei com a grade curricular do RI, mas sim com as necessidades que os alunos tinham... Esse é o grande problema! Têm crianças que conseguem avançar tranquilamente, como na proposta de Estado que vai do geral para o específico, mas há crianças que não aprendem desta forma. (...) Agora se fala e se aceita que a criança aprende produzindo texto, mas tem criança que não consegue se alfabetizar desta forma, mas sim de uma forma mais sistematizada. Então hoje em dia tem que saber que tem crianças que aprende de outra forma, se alfabetizam de outra forma, não da maneira tradicional, mas de uma forma diferenciada. (...) Tem que sistematizar para levá-la para outro ciclo. Ainda não chegamos numa proposta que leve em conta as diferentes formas de aprender. Cada criança aprende por meios diferentes, têm algumas que precisa de uma sistematização maior e outras não. (Laura).

Segundo a professora Laura, a coordenadora pedagógica a orientou, no início do ano letivo, a adotar a mesma dinâmica e material didático do Programa Intensivo do Ciclo. O PIC, como mencionado no capítulo 3, foi um projeto adotado em 2008 para recuperar os alunos do 3º e 4º que não apresentaram bom desempenho ou não conseguiram se alfabetizar no tempo estimado. De acordo com Laura, não fazia sentido utilizar somente este material porque ele apresentava uma proposta que não atendia a diversidade de níveis de aprendizagem de seus alunos. A este respeito ela afirma:

A primeira dificuldade de aprendizagem era que eles não tinham leitura e nem interpretação. Então eu não segui o livro do PIC que me pediram e iniciei a alfabetização. (...). Eu montava as atividades e não quis utilizar o material do PIC, que é o material do Estado, porque ele tem sequências didáticas que encaixavam para alunos, mas não para outros alunos. Se é uma classe de

recuperação e integração para avançarem na parte da aprendizagem, aquele procedimento não encaixa na necessidade dele. Eu tenho que mudar para eu poder atingi-lo, porque senão vai acontecer como uma classe normal. Eu tenho que achar formas que ele entenda dentro do nível dele. Tinha atividades que eu seguia do PIC, mas de forma esporádica. O mesmo acontecia com o projeto de matemática, pois eu não pude acompanhar o correspondente do quarto ano. Eu comecei com algumas atividades do primeiro ano, do segundo, terceiro e depois do quarto. São atividades que eu posso ir puxando eles, mas conforme eles sabem.(...) Olha, mas não foi dado nada de material para isso e todos os que eu usei eram meu, até os jogos que fui integrando. A montagem da sala e as atividades eram totalmente diferente, você percebeu isso(Laura)

Ora, este é um aspecto que chama a atenção, pois se o RI deveria funcionar como uma turma de PIC, seguindo a mesma filosofia de trabalho e material, por qual razão mudou-se a nomenclatura da classe? Com base na leitura da legislação, percebe-se que as classes do PIC faziam parte de um programa destinado às séries iniciais do Ensino Fundamental (3º e 4º anos) enquanto o RI ampliou-se também para as séries finais do mesmo segmento e incluiu o professor auxiliar em classes que ultrapasse a quantidade de 25 alunos.

Neste sentido, apresentamos o seguinte questionamento: não seria mais coerente ampliar e aperfeiçoar o PIC em vez de criar uma nova política? Nota-se, mais uma vez, que os programas educacionais na rede de ensino estadual vão sendo substituídos, alterando-se muitas vezes poucos ou pequenos detalhes, o que demonstra rupturas no trabalho. Assim, com novos nomes, mantêm-se o mesmo objetivo de propor uma solução para o fracasso de alunos que estão na escola e que não conseguem aprender no tempo e idade esperada.

Esta situação preocupante foi analisada por Caldas (2010):

Diversos nomes vão se sucedendo, mantendo-se, de modo indelével, objetivos muito semelhantes, voltados a alunos que não aprendem na escola: classes especiais, classes de aceleração, sala de recurso, salas de PIC – Projeto de Intensificação de Ciclo, e as classes de recuperação – de ciclo e paralela, dentre outras possibilidades. Entretanto, uma vez que as razões do não aprender são atribuídas sempre aos alunos, pouco se reflete sobre os processos subjacentes. (p.21)

Outro ponto a ser destacado é a descontinuidade do investimento em preparação e capacitação para os professores que assumiam as classes de RI,

conforme era feito no PIC. Ao investigarmos junto à diretoria de ensino sobre a razão desta ruptura, a explicação dada é que eram os professores coordenadores que estavam recebendo tal capacitação com objetivo de transmitirem esta formação aos docentes. Ocorre que o horário reservado para o estudo de formação com professores é feito no ATPC, com duração de duas horas semanais, tornando-se inviável o tratamento neste momento de assuntos referentes a uma única classe. Nestes encontros, prioriza-se a discussão de temas que são de interesses comuns a todos, o repasse de informes da administração e a organização de atividades e eventos internos da escola. A professora coordenadora Marina chegou a afirmar que este problema consistia em um dos maiores desafios enfrentado por ela na escola Vivaldi:

O maior desafio é conseguir passar tudo o que eu aprendo semanalmente na formação para os professores porque estes encontros tem a duração de 8 horas e eu só tenho 2 horas semanais, que ocorre nos ATPC para repassar tudo aos professores. Sem contar que há assuntos de outra natureza para tratar nestes momentos, como organização de eventos, reunião de pais, dentre outros. Antes, eu ficava nervosa, por não conseguir, mas agora, tento ver o que é mais importante e necessário para administrar o tempo. (Coordenadora Marina)

Assim, em vez de Laura seguir a apostila do PIC, criou grupos de trabalhos em torno de projetos visando a alfabetização dos alunos. Movida pelos seus conhecimentos elaborou outra proposta de trabalho, o que incluiu uma dinâmica diferenciada daquela indicada pela coordenação.

Mesmo diante das orientações impostas pela Secretaria Estadual de Ensino sobre essa política de recuperação, Laura atuava de acordo com suas convicções e experiências. Cabe aqui lembrar que o Estado adota uma política de currículo único e centralizado, o que pressupõe que todas as unidades adotem o mesmo material didático, restringindo a autonomia do professor na condução de sua ação educativa.

A esse respeito, conforme destaca Russo (2014), a configuração da proposta educacional do estado é questionável pelo fato de:

(....) impor uma sistemática empobrecedora do trabalho docente subtrai deste a possibilidade de concepção e organização do seu trabalho, reduzindo o professor a condição de reproduzidor de uma

proposta desenvolvida externamente, por terceiros, e que assim desconsidera a singularidade de cada escola.(p.8)

Deste modo, a proposta centralizadora tenta homogeneizar a prática pedagógica e o perfil do profissional da rede estadual, utilizando diversos mecanismos para garantir que os projetos, programas e materiais didáticos sejam exequíveis. Dentre eles, está a inserção do professor coordenador com a função de delegar e controlar o trabalho do professor.

Na escola Vivaldi, Laura parecia resistir em adotar o material didático, ainda que isto causasse descontentamento para a coordenadora pedagógica. Ela demonstrava refletir em que medida cada norma ou prescrição imposta atendia às necessidades dos seus alunos. Buscava analisar as possíveis adequações, a fim de encontrar um equilíbrio entre suas proposições e as determinações da rede na qual está inserida. Essa postura de tentar discutir outras possibilidades é vista como motivo de conflitos, como destaca Laura na fala a seguir:

Às vezes você não pode fazer aquele trabalho, mas tu tem que fazer outro trabalho. (...) Não! Aqui é muito difícil. Esta autonomia no Estado está se fechando. A gente fala assim: “Não é apostilado, não!” Mas, eles fecham a gente e nos colocam numa situação muito séria, entende? Eu tive que ouvir muito este final de ano porque eu não cheguei ao TH da vida, em Matemática. Eu já tinha explicado o porquê e ela cobrou isto de mim. Eu disse: - Olha, no meu ponto de vista, eu não cheguei porque não tive como. Eu acho que é muito bom o professor ter autonomia para fazer da sua sala um laboratório e isto eles estão cortando sim. Claro que tem coisas que tem que seguir, pois tem que ter um norte. Eles estão querendo restringir o trabalho da gente a um ponto que é complicado. (Laura)

A fala acima demonstra uma das características do atual sistema de ensino que é a perda da autonomia do professor por meio de cobranças e controle de como e o que deve ser ensinado, desconsiderando o saber e experiência do professor. A esse respeito Russo (2014) afirma:

O currículo único é uma violação que retoma o caminho do autoritarismo na medida em que retira da escola sua autonomia e a priva da possibilidade de desenvolver um projeto próprio que leve em conta as necessidades e interesses dos seus usuários (...). O currículo único e fechado, no caso, se transforma em um conjunto de disciplinas com programas inflexíveis já que não admite que se tenha o contexto concreto como referência primeira

na definição das aprendizagens, posto que foram a priori definidas. Não se trata, aqui, de defender total liberdade para que as escolas determinem seu currículo. Definidas as diretrizes curriculares garante-se a necessária base comum nacional e ao se conceder autonomia à escola para construir um currículo que dê conta das especificidades do seu contexto e atenda às necessidades dos seus usuários (p.12)

Embora a escola Vivaldi esteja inserida dentro desse sistema que por intermédio de seus programas e resoluções engessa o trabalho do professor para deixá-los nos moldes do Currículo oficial, a realidade da recuperação intensiva mostrou-se um diferente, já que foi ressignificada por Laura.

Outro aspecto importante a ser destacado é a forma de atribuição do professor responsável pela turma de RI. A Resolução 02/2002, em seu artigo 10 dispõe que a atribuição de aulas deve ocorrer conforme as regras do processo regular da rede estadual. Isto significa que as aulas são atribuídas sendo observada a ordem de classificação e tempo de serviço⁴¹, implicando na impossibilidade de o professor escolher a série, o turno e a faixa-etária que possui mais afinidade e habilidades para lecionar. Laura dizia-se contrária e indignada com este modo, conforme pode ser observado no relato abaixo:

Não deveria ser assim! Essa classe tinha que ser a menina dos olhos do Estado. Quando se cria uma sala de RI, no meu ponto de vista, ela deve ser a preciosidade da escola e é o contrário: se foge dela. (Laura)

Em outro trecho ela destaca a necessidade de essas turmas serem assumidas por professores experientes, dada a complexidade e características dos alunos atendidos.

Essa classe deveria ser ofertada aos professores efetivos e experientes, de preferência alocado na escola, para que seja um professor que tenha no mínimo um pouco de conhecimento da trajetória escolar dos alunos. Jamais essa classe poderia ser enviada para atribuição aos professores sem experiência. (Laura)

⁴¹ Os três primeiros itens adotados na lista de classificação dos professores são: situação funcional, tempo de serviço e títulos.

Laura afirmou que existe ainda a possibilidade desta atribuição da turma de RI ser feita dentro da escola, sendo oferecida prioritariamente aos professores efetivos e estáveis. No entanto, caso algum desses não aceite o convite feito pela equipe gestora, tal classe é levada para atribuição na diretoria de ensino, onde fica à disposição para professores de outras categorias. Neste caso, é possível que docentes pouco experientes ou sem o perfil esperado assumam tais turmas.

De acordo com uma das supervisoras de ensino do centro pedagógico da rede, é comum os professores da própria unidade não aceitarem atuarem nessas turmas de recuperação, por se tratar de classes constituídas por um grupo de alunos muito heterogêneo, com profundas defasagens decorrentes de um histórico de fracasso escolar. Torna-se um desafio recuperar em um ano, aquilo que não foi possível, por razões diversas, desenvolver e construir em vários anos.

Na Escola Vivaldi, o projeto de implementação da Recuperação Intensiva se deu de forma tranquila porque quando a professora Laura foi convidada para atuar nesta classe ela não hesitou em aceitar, fugindo a regra da maioria dos professores. O relato abaixo exemplifica esse fato:

No ano retrasado quando começaram a montar o RI, a coordenadora comentou que eu já tinha trabalhado com alguns alunos dessa classe eu disse que era uma proposta interessante. (...) Quando falaram para mim que ia ter o RI e se eu tinha interesse eu disse: - Eu até teria, só que eu estou no art.22 e não sei se eu volto para esta escola. Quando eu fui para pegar classe, tinha o RI e eu quis pegar por opção. E as pessoas que estavam do meu lado ficaram surpresas (Laura).

As classes com estrutura semelhante à da recuperação intensiva geralmente são percebidas como desafiadoras por sua natureza complexa de trabalho, o que pode demandar mais esforço e empenho do professor no sentido de atender às várias necessidades apresentadas pelos alunos.

Muitos alunos destas classes trazem um histórico de problemas com a não aprendizagem, o que acarreta um sentimento de baixa autoestima, requerendo do professor habilidades para resgatar a confiança e motivação do grupo discente. Outro receio do professor que assume a turma é o de que o insucesso do trabalho realizado recaia sobre ele, gerando o fenômeno da culpabilização do professor, conforme apontam os estudos de Patto (1990), Machado (2007), Angelucci et. al. (2004), dentre outros.

Apesar de ter consciência de todos os problemas mencionados, Laura aceitou o desafio, listando como motivos principais: o fato de já conhecer os alunos e ter um forte elo afetivo com eles e a crença de que poderia ajudar a classe:

Eu quis porque eu conheci vários alunos e porque já tenho 4 anos aqui nesta escola. Então os conhecia em vários aspectos e a gente se apaixona pelas crianças, entende? Eu quis voltar para ver estas crianças. Foi uma oportunidade que pôde me ajudar no meu trabalho de pesquisa sobre concentração psicofísica. (Laura)

Em relação à preparação para o trabalho na classe de RI, conforme já dito anteriormente, a única orientação passada no início do ano letivo de 2013 foi quanto ao material a ser adotado (PIC). Não foram realizadas nenhuma capacitação e reflexão a respeito da proposta pedagógica a ser realizada sobre as estratégias de trabalho voltadas aos diferentes níveis e necessidades dos alunos.

Esse material era considerado muito bom pela coordenadora Marina, que, embora tenha demonstrado inicialmente um descontentamento sobre a sua não utilização, relatou que confiava no trabalho de Laura e que não queria entrar num embate por esta questão: “Ela sabe o que está fazendo!”.

Para auxiliar no planejamento, segundo o relato de Laura, lhe foi entregue uma pasta com todas as sondagens na área de escrita e matemática dos discentes. Na visão dessa professora, o cuidado da escola em compilar as sondagens realizadas durante o ano letivo para que a professora do ano seguinte consiga acompanhar o nível cognitivo do aluno, era um grande diferencial da Escola Vivaldi.

De fato, a avaliação inicial é importante para que o professor conheça ou identifique as hipóteses acerca do conceito de número, os níveis de escrita, habilidades físico-motoras, dentre uma infinidade de outros conceitos e conhecimentos factuais dos alunos.

Os conteúdos procedimentais e atitudinais embora sejam mencionados nos discursos escolares e programas dos materiais didáticos, são pouco contemplados nas sondagens e atividades avaliativas. Ao refletir sobre a avaliação diagnóstica, Libâneo (2004) considera indispensável que se tenha também “um razoável conhecimento dos condicionantes socioculturais e

materiais: ambiente social em que vive, a linguagem usada nesse meio, as condições de vida e de trabalho” (p. 229).

Cabe mencionar que tais elementos poderiam estar inclusos nas avaliações diagnósticas ou deveriam ser compartilhadas pelos professores anteriores, tomando-se o cuidado em evitar pré-conceitos ou juízos que não contribuam para o processo de escolarização do aluno. (PATTO, 1990; MOYSÉS e COLARES, 1996). Essa avaliação deveria incluir sobretudo o conhecimento de quem é o aluno e não somente o que ele sabe: suas vivências, necessidades, interesses, estilo de aprendizagem, modo de se relacionar, enfim características que o torna único e que podem ajudar o professor em seu planejamento.

Sobre a dinâmica de trabalho, em vez de trabalhar com o conteúdo do quarto ano, Laura optou em resgatar os conteúdos das séries anteriores visando favorecer o desenvolvimento das habilidades de escrita, leitura e interpretação, pois acreditava que elas são fundamentais para apreensão de outros conteúdos das demais áreas do conhecimento. Ela investiu em trabalhos que pudessem desenvolver estas habilidades, ainda que o conteúdo do quarto ano ficasse comprometido, como pode ser observado no seguinte trecho:

Fiz também muita produção coletiva, tendo eu como escriba e em todo primeiro semestre eu trabalhei muito visando que eles conseguissem ler e entender, porque o grande problema deles é que estariam no ano seguinte no quinto ano sem saber ler. Se você fizesse uma avaliação diagnóstica, eles seriam alfabéticos, mas não sabiam ler direito e a construção das palavras era muito iniciante, a nível de segundo ano. Então, eu fiz todo o trabalho de segundo e terceiro ano e, automaticamente o do quarto ficou ainda muita coisa. (Laura)

Assim, Laura colocou como meta principal que seus alunos dominassem a leitura e escrita. Para atingir esse objetivo começou a trabalhar com grupos, buscando atender aos diferentes níveis de conhecimento. O fato de a maioria chegar ao quarto ano com tantas lacunas intrigava a professora, mas aos poucos começou a perceber que muitos alunos apresentavam dificuldades na percepção dos sons, motivo pelo qual não se alfabetizavam. Esta foi uma pista importante para elaborar sua proposta de trabalho, como segue:

Comecei a perceber que tinham dificuldades sonoras muito sérias que não foram trabalhadas. Então fiz todo o trabalho de linguagem com eles novamente, dentro das histórias e nas produções

textuais. Trabalhando uma alfabetização mais direcionada aos sons e quando comecei a trabalhar os sons, dificuldades sonoras e as sílabas complexas, não naquele nível de alfabetização tradicional, mas num nível que eles consigam compreender os sons, as sílabas, a constituição das palavras que formam o texto e o próprio texto que se constrói por palavras, do específico para o global e do global para o específico. Daí eles começaram a ler! (Laura)

A fala de Laura aponta para uma questão problemática que é a proposta de alfabetização adotada na rede estadual e assumida como construtivista. Nela, pressupõe-se que o aluno constrói e apropria gradativamente da escrita a partir de suas hipóteses no contato com os diversos gêneros textuais. Até que possa compreender o sistema alfabético de escrita e dominá-lo, o aluno passa por níveis neste processo, no qual o que importa é a compreensão e o sentido daquilo que se escreve ou lê.

Como já foi dito, o Estado de São Paulo adota um programa nomeado “Ler e Escrever” que é seguido em todas as escolas. Na visão da professora, a proposta é interessante, porém não contempla algumas necessidades dos alunos, como por exemplo, a estrutura fonológica que corresponde à percepção e construção dos sons. Para ela, é necessário realizar um trabalho que garanta a construção da consciência fonêmica e compreensão do funcionamento da base alfabética.

Este ano eu peguei uma turma que não conseguiu se alfabetizar sem a parte do estudo sonoro e fonético. Foi uma turma com muita dificuldade fonética, muitos problemas do início da alfabetização. Eles precisavam trabalhar a parte de fonética e sons, não de maneira tradicional, mas no sentido de construir aquele som. Esta parte não foi trabalhada especificamente. A gente pode trabalhar isto construindo este conhecimento junto com os alunos sem ser tradicional. (Laura)

Nas conversas com outros professores da escola, foi possível perceber que esta insatisfação com a proposta de alfabetização estava presente no discurso de vários docentes. A respeito do Programa Ler e Escrever, uma das professoras da escola comentou:

O que eu observo é que ele ensina a criança a estudar, mas a gente não tem que ensinar apenas a criança a estudar. Tem que

ensinar também conteúdo. Eu acho que poderia puxar mais dos alunos (...). É um projeto maravilhoso, mas falta mais. Eu acho que poderia acontecer este projeto e mais alguma coisa. (registro do diário de campo)

O desconforto vinha da percepção de que o material e suas respectivas orientações didáticas não traziam resultados significativos. Além disso, o controle existente sobre a prática do professor, mediante o acompanhamento e monitoração realizados pela coordenação pedagógica — cuja função era garantir a exequibilidade das orientações e projetos determinados pela secretaria de educação, pareciam restringir o desenvolvimento de ações que divergissem da proposta pedagógica adotada na rede.

Em relação ao descontentamento com o material pedagógico e o controle exercido em prol do seu cumprimento, considera-se que nem todos os professores estão dispostos a demonstrar resistência (pelo menos de forma explícita) às imposições dadas, pois em geral preferem evitar conflitos. Conseguir um equilíbrio entre o que o sistema impõe e o que se acredita ser o melhor para os alunos não é uma tarefa fácil, no entanto, Laura mostrava-se firme na sua atuação e na defesa de suas opiniões.

A postura demonstrada por Laura diz respeito à questão discutida anteriormente sobre os mecanismos de resistência frente à *performatividade* promovida pelas reformas educacionais no contexto da política neoliberal (Ball, 2001, 2002, 2010). A efetivação de novas medidas visando o aumento da produtividade no sistema educacional tem modificado substancialmente a natureza do trabalho docente.

Sem dúvida, cada instituição e profissional da educação reagem e lidam de modo diferente com o contexto performático, justificando a diversidade de configurações institucionais e perfis profissionais. Sobre as diferentes possibilidades de significar a nova realidade com a qual os agentes educacionais têm que lidar, Ball (2005) afirma:

Cenários diferentes oferecem diferentes possibilidades de limites para o profissionalismo. (...) As configurações variarão mesmo entre instituições semelhantes. Elas serão vivenciadas e as reações que produzirão serão distintas, e os profissionais poderão vivenciar e reagir aos elementos institucionais de formas distintas. (p. 547)

Assim, embora demonstrasse resistência ao modelo imposto, Laura tentava contrabalancear avaliando quais as orientações da proposta pedagógica estadual eram válidas e necessárias. Por isto, sua rotina incluía atividades planejadas por ela mesma como também as determinadas pelo sistema estadual de ensino.

Ainda em relação à dinâmica de trabalho na classe do RI em 2013 é importante mencionar que a linguagem e o aspecto social sempre eram valorizados e focalizados nas atividades realizadas por Laura. Ela propunha rodas de discussões para que cada um pudesse discutir e opinar sobre os mais diversos temas. Realizava teatros e jogos de dramatização cujos temas estavam sendo trabalhados. Também promovia aulas-passeio com intuito de visualizar e relacionar de modo concreto o que estudavam em sala, conforme pudemos observar em alguns momentos no final do ano de 2013.

Provavelmente esta opção por atividades concretas envolvendo linguagem oral e corporal se justificava pelo fato dela saber da importância destas áreas para o desenvolvimento global do sujeito e pela experiência adquirida nos dois anos cursados de Artes Cênicas.

Segundo a professora Laura, a maioria da classe conseguiu se alfabetizar, com exceção dos dois alunos de inclusão e uma aluna que ainda estava passando por uma avaliação multidisciplinar para tentar entender suas dificuldades e defasagens em várias áreas. Embora, estas três crianças não tenham conseguido se alfabetizar, desenvolveram muito em diversos aspectos que apresentavam comprometimento, como na linguagem, noções topológicas espaciais e temporais, dentre uma infinidade de conteúdos factuais e atitudinais.

5.4 O ano seguinte e o retorno dos alunos às classes regulares

Após o ano letivo de 2013 a classe de RI foi desmembrada e os alunos foram alocados, no ano seguinte, em três turmas de 5º ano. Após uma reunião realizada pela equipe pedagógica e professores, foi definido que haveria um professora responsável por cada quinto ano, mas cada um assumindo uma disciplina específica, sendo realizado o rodízio delas entre as três classes.

Deste modo, Laura assumiu as aulas de História, Geografia e Ciências, Helena a disciplina de matemática e Lília a de Língua Portuguesa. Os alunos do RI tiveram que se adaptar a uma rotina bem diferente, em que abrangia além de três professores, colegas novos e uma dinâmica oposta a que tinham até então. Com um currículo não mais voltado à recuperação de conteúdos e habilidades, tiveram que se enquadrar num ritmo mais acelerado e sistemático.

A princípio, nos primeiros meses de 2014, os alunos não demonstraram dificuldade em se integrar com os novos colegas e se adaptar à dinâmica diferente. No entanto, com o processar do trabalho pedagógico as lacunas e defasagens começaram a se sobressair. Isto ocorreu devido ao fato de na classe de RI ter sido trabalhado prioritariamente a construção da base alfabética e numérica visando a alfabetização e o desenvolvimento de algumas habilidades sociais.

O currículo específico do 5º ano apresenta conteúdos complexos que exigem o domínio de vários conceitos que os alunos da RI não tinham. Oficialmente, a RI corresponde a uma turma de 4º ano, mas esta é apenas uma denominação burocrática para o sistema. De fato, pouco foi visto da grade curricular do 4º ano, pelo fato de estarem ali para recuperar os conteúdos e competências das séries anteriores.

Laura afirmou que optou por escolher as disciplinas com menos cobranças (Geografia, História e Ciências) para poder estar mais perto dos alunos e trabalhar a baixa autoestima e os conflitos que provavelmente viriam com os novos desafios. A professora reconheceu a presença de dificuldades iniciais, principalmente pelo fato de perceber que havia professores no grupo que não conheciam tão bem como ela, o perfil e as necessidades dos alunos. *“Nós temos outros profissionais que não tem esse perfil para trabalhar com essas crianças. Eu tenho colegas muito boas que são pessoas bacanas, mas não tem esse perfil” (Laura).*

Outro problema que a preocupava era a situação dos alunos ainda não alfabetizados, como os dois que foram classificados como inclusão no ano anterior e uma aluna envolvida em um processo de diagnóstico com uma equipe multidisciplinar por apresentar muitas defasagens. Enquanto estes alunos estavam nas aulas de Laura, ela se esforçava para oferecer atenção e atividades

diversificadas voltadas ao nível cognitivo de cada um, o que segundo ela não estava acontecendo com a mesma dinâmica e frequência nas outras disciplinas.

Tem aqueles alunos que têm a necessidade de inclusão por causa de um déficit de aprendizagem que não tem como acoplar eles no trabalho. (...) Por exemplo, alguns alunos que não têm trabalho na sala de aula e esse trabalho é mais feito entre aspas com a professora de apoio porque eu entro poucas vezes na aula. (...) Na parte da história, geografia e ciências eles não ficam ociosos porque a gente faz outro tipo de trabalho e eles participam das experiências e das atividades. Eles ficam ociosos no momento em que a interpretação parte para a parte escrita... Aí tem que montar outro trabalho para eles. (Laura)

O desapontamento que Laura passou a sentir deu-se pelo fato de reconhecer o seu intenso trabalhado na classe de RI para atender às necessidades dos alunos, buscando superar suas dificuldades elementares e, constatar naquele momento, que o 5º estava requerendo muito mais deles do que estas habilidades básicas.

A sensação que eu tenho às vezes é que eu não trabalhei com eles porque às vezes jogam-se coisas malucas pra gente que fico sem saber. E aí eu penso que eles podem não saber uma coisa, mas eles sabem muitas outras coisas que não estão no jogo agora e não é pertinente para a série, mas é pertinente para a estruturação de vida pessoal deles. (Laura)

O trabalho na classe de RI possibilitou a construção de conceitos e conhecimento de mundo que extrapolam o programa curricular e os muros da escola. Houve a apreensão de saberes que favoreceram o desenvolvimento da autonomia e autoestima desses alunos para continuarem avançando. O domínio da escrita e leitura bem como a capacidade de argumentar são exemplos desses saberes. Laura acreditava que o RI deveria formar os alunos prioritariamente para vida e não especificamente para o 5º ano. Isto significa um trabalho voltado para o pleno desenvolvimento das crianças, incluindo múltiplos aspectos do desenvolvimento. Pode-se dizer que, para ela, o objetivo de desenvolver um trabalho nesta perspectiva foi alcançado. No entanto, esta não era a expectativa do 5º ano e por isto a razão de sua angústia. A sensação por vezes sentida de

não ter feito o suficiente era contrabalanceada também pela convicção de que havia feito o melhor.

O desmembramento da turma de RI foi visto com apreensão pela coordenadora Marina, devido ao perfil dos alunos e com o modo de organização de rodízio entre as três professoras. Apesar de sua preocupação, não tinha dúvida que o rodízio era o mais adequado, pois possibilitaria a divisão das responsabilidades. Em meados de maio desse ano, afirmou que estava preocupada com a professora Lílian, de Língua Portuguesa, pelo fato dela não estar conseguindo criar um vínculo com as classes e pela sua situação funcional (a aposentar-se dentro dois meses). Esta situação implicaria na saída da escola e na vinda de uma nova professora que precisaria se inteirar de todo o trabalho já em andamento, para então dar sequência nas atividades.

De fato, Lilia não se encontrava bem de saúde. Estava um pouco deprimida, cansada e ansiosa. A situação foi se complicando, pois não conseguiu se adaptar com a dinâmica de rodízio entre três classes de 5º ano e nem com a proposta de trabalho da escola.

Adicionalmente a este cenário, houve a saída da coordenadora Marina no final do primeiro semestre de 2014. O acompanhamento aos professores e ao trabalho pedagógico, que era realizado com assiduidade e dedicação, no período final de sua saída foi comprometido.

A nova coordenadora, que era uma das professoras auxiliares da escola, assumiu em agosto de 2014. Como não tinha experiência nesta função e por conhecer pouco o contexto da escola, acabou por passar um tempo se adaptando.

Somam-se a estas questões, o fato de a diretora escolar estar em processo de ajustes e organização na Escola Vivaldi, visto que assumiu a função nesta instituição em 2013. Pode-se dizer que ela ainda estava em fase de adaptação àquela equipe, reestruturando a dinâmica de trabalho conforme seus preceitos como gestora. A propósito, este foi um dos motivos pelo qual houve no ano de 2014, um clima relativamente tenso com a presença velada de alguns conflitos e desconfortos entre a nova forma de conduzir a proposta de trabalho com o modo instituído até então. A diretora tinha uma vasta experiência nesta função mas sempre atuando no segmento dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, com faixa-etária e especificidades diferentes. Ela tinha um perfil diferente da

gestão anterior e isto, desestabilizou um pouco a equipe da escola, o que de certa forma é esperado dentro de um processo de mudança.

Outro problema enfrentado na nova configuração dos 5º anos em 2014 diz respeito à descontinuidade com o trabalho das professoras auxiliares. Esta questão foi notada pela própria coordenadora Marina que em decorrência das licenças retiradas no primeiro semestre não conseguiu acompanhar e orientar mais de perto este trabalho. Foi possível perceber que a dinâmica de atividades como um todo, com estes professores auxiliares no primeiro semestre não foi muito positiva, por diversas razões.

Primeiro, porque eles iniciaram o trabalho na escola em abril. Houve uma demora, por parte da equipe pedagógica, no levantamento das turmas que poderiam se beneficiar do auxílio deste professor. Até finalizar este procedimento, enviar a solicitação e receber os profissionais já havia passado dois meses de aula. O segundo motivo foi que alguns professores desistiram do cargo, por razões diversas.

Para entender um pouco sobre o trabalho das professoras auxiliares na rede estadual de ensino cabe mencionar o que diz a legislação. No inciso 1º do artigo 4º da res. 02/2002, dispõe que:

§ 1º - a atuação do Professor Auxiliar ocorrerá, ouvido o professor responsável pela classe ou disciplina, simultaneamente às atividades desenvolvidas no horário regular de aula, mediante atendimento individualizado ou em grupo, que propicie condições necessárias ao aluno para aprender nas situações de ensino asseguradas à classe;

Ao analisar o texto da legislação, percebe-se que a instituição escolar tem a liberdade para organizar este trabalho. Isto parece ser um aspecto positivo, pois concede autonomia à escola. No entanto, se o levantamento das classes que necessitam deste profissional, o planejamento e a efetivação da proposta não ocorrerem em tempo hábil, pode comprometer o alcance dos resultados esperados. E foi isto que ocorreu na Escola Vivaldi no primeiro semestre.

Em virtude das constantes licenças, praticamente não houve acompanhamento por parte da professora coordenadora a esse trabalho. Ademais, ao professor regente coube apenas indicar os alunos e o conteúdo a ser trabalhado. Nesta organização, não foi determinado um momento específico na

grade escolar para que as professoras regentes e auxiliares trocassem ideias sobre a perspectiva de trabalho adotada, atividades e os objetivos a serem alcançados e desempenho de cada aluno. Pela dinâmica acelerada, os *feedbacks* e orientações, quando ocorriam, eram dados durante as aulas ou nos intervalos. No tocante às dificuldades encontradas nesse trabalho durante o primeiro semestre, Laura comentou:

Então, no 1º semestre, nem pensar! Foi um caos! Foi muito tumultuado. Não se aproveitou nada em relação à língua portuguesa. No segundo semestre melhorou. Por exemplo, o feedback que as duas professoras auxiliares de matemática davam para Helena foi bom. Mas, não é que a gente sentou para ver direitinho. Então o saldo positivo, foi o saldo da nossa organização aqui. (Laura)

Todavia, esse quadro se alterou no segundo semestre. Diante das dificuldades mencionadas e em função da proximidade do SARESP, as três professoras dos 5º anos se mobilizaram para reorganizar este trabalho. Por iniciativa delas, planejaram e orientaram as professoras auxiliares quanto as estratégias e os conteúdos a serem trabalhados. Sobre isso, Laura afirmou:

Estas orientações não são só o professor que deveria passar. Isto teria que ser visto no planejamento e deveria vir de uma organização da escola, da parte administrativa. Mas, não tem e não é só nesta escola. É em todas, em geral e a nossa não foge. Os alunos deveriam ter um trabalho diferenciado com as aulas de apoio e não dentro da sala de aula porque dentro da sala é o quinto ano. (Laura)

Todas as professoras do 5º ano concordavam que a maioria dos alunos oriundos da classe de RI (e das turmas regulares também) chegou com muitas defasagens. Contudo, as maiores delas eram em relação à Matemática. Para Laura, a estratégia de trabalhar com grupos separados, como acontecia em suas disciplinas, era mais difícil de ser realizada com a Matemática, já que no quinto ano, a grade curricular desta matéria é mais complexa e densa.

Com a matemática, por exemplo, eles ficam de cabelo em pé! Eles não sabem fração, mas sabem as quatro operações. (...) É um conteúdo muito pesado e eles não sabem. Só sabem contas simplérrimas. Eles ficam totalmente aéreos e a professora da classe não tem condições de chegar até lá. (...) As pessoas que

trabalham com este reforço não tem uma estrutura de saber que eles são inteligentes, mas no nível em que estão.(Laura)

A medida adotada pela escola para lidar com estas dificuldades, foi conduzir estes alunos para as aulas de apoio, que aconteciam fora da sala de aula com os professores auxiliares. No primeiro semestre este trabalho não foi positivo devido às desistências e subseqüentes trocas de profissionais, comprometendo o vínculo e a continuidade das atividades com os alunos.

Já no segundo semestre de 2014, sumiram as aulas de apoio de matemática, duas docentes que lecionavam na escola no ano anterior. Estas profissionais já conheciam a dinâmica da escola e tinham mais experiências para conduzir este trabalho. Assim, por iniciativa da professora Helena, houve uma reorganização do planejamento dessas aulas de apoio na área de matemática. Isto foi colocado em prática a partir de agosto.

Assim, dividiram os alunos em dois grupos: prioritário e básico. No primeiro, estavam os alunos com maiores dificuldades e a proposta de intervenção consistia em atividades com jogos (de tabuleiro, games em programas de computador, etc.) dinâmicas com materiais concretos. Para o outro foram focalizados os conteúdos da avaliação do SARESP usando os livros e outros materiais habituais.

Já em Língua portuguesa, Laura contou com a ajuda de duas professoras auxiliares. Uma delas ficava em classe, porque tinha pouca experiência para conduzir este trabalho sozinha. A outra saía duas ou três vezes por semana para realizar atividades com jogos de alfabetização e ortografia. Essa professora contou ainda com a ajuda de três estagiárias, cada uma estagiando por um período de em um mês.

Ainda no segundo semestre deste mesmo ano, ocorreu uma série de mudanças que alteraram mais uma vez a estruturação do trabalho pedagógico, dentre as quais estão: a saída da professora Lília por motivo de aposentadoria e a inserção de uma nova professora⁴² que assumiu as disciplinas ministradas pela professora Laura (História, Geografia e Ciências) e não a disciplina de Língua Portuguesa ministrada até então pela professora Lília. A decisão em assumir a

⁴² Pelo fato da nova professora assumir o trabalho já no segundo semestre e não conhecer a proposta da escola bem como os alunos provenientes do RI, consideramos melhor não incluí-la na investigação.

disciplina de Língua Portuguesa foi proposta por Laura e compartilhada por toda a equipe. Todos demonstravam estar receosos com a entrada de uma nova professora de forma repentina em um trabalho já em andamento. Um aspecto importante dessa mudança é o fato dessa disciplina ser foco da avaliação do SARESP que seria realizada em meados de novembro do presente ano.

Infelizmente, as escolas públicas atualmente se movimentam em torno das avaliações externas, o que tem condicionado e massificado a prática do professor para garantir o alcance dos índices estipulados. Nessa ótica, a escola e o professor tendem a direcionar a prática pedagógica para os conteúdos cobrados nessas avaliações, influenciando na escolha *do que e como* tais assuntos serão abordados pelos professores. (Freitas, 2007; Castro, 2009; Bálamo, 2014).

Como o resultado do SARESP é utilizado como um dos parâmetros para o pagamento do bônus anual dos professores, isto acaba gerando um sentimento de cobrança nos docentes pelo cumprimento dos conteúdos para esta avaliação. Como consequência, no segundo semestre o clima de trabalho na escola estava mais tenso e acelerado, pois o foco principal da equipe estava na preparação dos alunos para o SARESP.

Também houve mudanças na forma de conduzir os ATPC's, já que a nova professora coordenadora não tinha muita experiência para conduzir os estudos e formações. Isto foi, sem dúvida, um ponto sentido por grande parte da equipe que, embora tivesse seus conflitos com a ex-coordenadora Marina, reconhecia sua competência na função desempenhada.

A esse respeito, Laura relatou:

Ela parecia um carrapato para acompanhar tudo. Às vezes, as pessoas aceitam isso e outras se chateiam, mas dava uma segurança. Você sabe! Ela tinha o controle de tudo. A troca foi péssima porque a gente tinha muitos conflitos com a Marina em questão de tratamento. Mas ela conhecia muito bem a escola (...). Ela poderia ter os defeitos delas como todo mundo tinha, mas ela tinha conhecimento e domínio da função, do que um coordenador deveria fazer, como e onde atuar. Conhecia o perfil de uma boa parte dos professores e como lidar com cada um e com a equipe em geral. Ela tinha habilidade para lidar com a questão das relações pessoais. Faltou liderança para tratamento das questões pedagógicas. Foi uma perda muito grande! (Laura)

Passado o SARESP, o trabalho pedagógico foi direcionado ao encerramento das atividades do semestre. As três classes passaram a se

envolver com uma série de atividades que compunham a programação da formatura, como passeios, excursões e um jantar com as três classes. Dedicaram-se ao ensaio da cerimônia da festa, que ocorreu em dezembro, e contou com a participação de familiares dos alunos e profissionais da escola.

Após a formatura das classes de 5º ano, os professores se voltaram à finalização de diários e outras atividades burocráticas. Posteriormente, o grupo se reuniu para reestruturar alguns projetos institucionais da escola para o ano seguinte, em especial do Projeto Girassol⁴³. A partir da identificação de algumas fragilidades e lacunas percebidas no trabalho com os alunos da Escola Vivaldi, o Projeto Girassol foi reorganizado para atender as especificidades do currículo de cada classe e faixa-etária.

Deste modo, nos 1º e 2º anos incluíram atividades de Psicomotricidade, visando o desenvolvimento da concentração, atenção, funções motoras, ampla e fina. O 3º ano enfocou a área de ciências humanas em paralelo ao projeto sobre contos. Já os 4º e 5º anos elaboraram um projeto nas áreas da Comunicação oral e escrita. Segundo a direção da escola, foi orientado aos professores que a estruturação dos projetos fosse finalizada até a última semana de aula. Isto permitiria tempo hábil para o envio do projeto à diretoria de ensino para homologação.

Como fechamento do trabalho, a direção solicitou aos professores relatórios descritivos dos alunos que permaneceram com dificuldades após o ano letivo. Como algumas professoras não retornariam no ano seguinte, ela considerou conveniente documentar e arquivar a situação destes alunos para consultas e encaminhamentos a outras escolas, caso seja solicitado. Na última semana de aula foi realizado, como de costume, o conselho de classe. No entanto, não houve uma avaliação mais ampla por parte do grupo sobre o trabalho realizado durante o ano letivo.

Em termos gerais, os alunos das três classes de quinto ano, em sua totalidade, avançaram para o sexto ano, embora nem todos estejam preparados e em condições de serem promovidos. Conforme apontado pela professora Laura, dos 75 alunos, cerca de 45 a 50 estavam preparados. Neste sentido, torna-se

⁴³ O Projeto Girassol é um projeto institucional e interdisciplinar da Escola Vivaldi, que vem sendo trabalhado desde 2013 e traz como temáticas a formação de valores e boas ações, baseado no livro “A Bolsa Amarela” de Lygia Bojunga. Os setes eixos elencados são: Vontades, Gentilezas, Boas Maneiras, Família Relacionamentos, Sonhos e Amizades.

imperativo refletir sobre o futuro desses alunos, em especial daqueles que ainda apresentavam grande defasagem, mas que mesmo assim foram para o 6º ano. O que farão em uma classe que solicitará deles conhecimentos e competências que não possuem? Espera-se, no entanto, que eles continuem tendo suporte educacional para lidar com as dificuldades que muito possivelmente existirão.

Cabe ressaltar ainda que, com a reorganização da proposta de ensino na rede estadual, que alterou a educação básica de dois para três ciclos⁴⁴, os alunos só podem ser retidos nos 3º, 6º e 9º anos.⁴⁵ Ademais, a legislação de RI prevê mais dois momentos para a formação destas classes, uma no 7º ano e outra no 9º ano. Ou seja, oficialmente, o aluno vai ser retido ou estudar em uma classe de recuperação, no momento em o que o sistema determina e não quando ele necessita.

Assim, percebe-se um sistema rígido e incapaz de considerar as especificidades, os diferentes tempos, estilos e necessidades. Os alunos, são promovidos para as séries seguintes independentemente do que sabem e precisam, sendo expostos num processo de exclusão, como confirma Bahia (2002):

Ficamos com a sensação de que muitos continuam seus estudos, e até concluem um nível de ensino, como que “por acaso”, sem a garantia da aquisição de saberes e da construção de conhecimentos – não estão incluídos efetivamente num sistema que tem o dever de dar-lhes competências – e isto confirma a reclusão dos excluídos.(p.120)

Como bem expressa Bahia, presencia-se um sistema perverso, porque nem professores e nem a instituição escolar tem poder de decisão. A eles é imputada a missão de ensinar, formar, orientar e tantos outros predicativos cabíveis à sua profissão. Porém, ironicamente, tem pouca autonomia para definir o que e como ensinar. Também é limitada a possibilidade de avaliar e decidir, junto aos seus pares, o momento de reter ou avançar o seu aluno.

⁴⁴ Como já mencionado, no primeiro ciclo incluem as classes de 1º ao 3º ano; o segundo, do 4º ao 6º; e o terceiro, do 7º ao 9º ano.

⁴⁵ Outra possibilidade de reprovação é a determinada pela frequência do aluno. De acordo com a Lei de Diretrizes e bases (Lei Federal nº 9394/96) mesmo para os programas de ensino que adotem a progressão continuada, o aluno que não apresentar 75% de frequência, independentemente de qual série esteja, deve ser reprovado. Há também a possibilidade do abono de faltas a partir da realização de trabalhos escritos referente ao conteúdo perdido.

No próximo item, serão destacados os sentidos atribuídos pelos professores em relação a dois aspectos específicos. O primeiro diz respeito a política de recuperação intensiva, sua efetivação na escola, as possibilidades e desafios. Neste primeiro item, praticamente são mencionados os sentidos construídos por Laura, já que era ela a professora regente desta classe e a principal responsável pela condução do trabalho. O segundo refere-se aos sentidos atribuídos pelas três professoras (Helena, Lilia e Laura) sobre o desempenho e o processo de mudança dos alunos do 4º (RI) para as três classes de 5º ano. Laura aparece novamente, pois ela passa a lecionar nesta série no ano de 2014.

Eixo 2: Sentidos das três professoras regentes do 5º ano sobre a transição do RI para a classe regular e os resultados obtidos

5.5 Sentidos da Professora Laura sobre a Recuperação Intensiva

Ao avaliar a experiência na classe de RI, Laura considerou o resultado muito positivo, embora existissem algumas divergências de perspectivas entre ela e a equipe pedagógica. Enquanto que para a equipe o principal objetivo era o de preparar os alunos para o quinto ano, o da professora era promover a aprendizagem de conteúdos e habilidades básicos que já deveriam estar consolidados nas séries anteriores. Para ela, não fazia sentido trabalhar com conteúdos do 4º ano se os alunos não compreendiam os do 1º, 2º e 3º anos, conforme pode ser observado no trecho a seguir:

Então conseguimos um nível tranquilo de trabalho. Não vou dizer que foi de 100%. Houve falhas porque estavam me fazendo exigências que não tinham como colocar na recuperação intensiva. Eu não tinha como prepará-las para um quinto ano. Não tinha como. O que eu estava preparando era para uma estrutura de vida melhor, para sistematizarem dentro do universo deles, dentro do corpo deles, no lugar onde viviam... para que tentassem conseguissem conversar, escutar, dialogar, entender.(...)Eu tive que esquecer o currículo do quarto ano para prevalecer a questão dos conceitos básicos que eles não tinham. (...) Eu não me preocupei com a grade curricular do RI, mas sim com as necessidades que os alunos tinham. (Laura)

Em sua avaliação sobre a política de RI nas escolas estaduais paulistas, a professora ainda considerou a proposta como válida, mas apontou críticas sobre o formato e a estrutura existente.

Olha, a ideia de montar uma classe que possa dar uma ajuda de aprendizagem e autoestímulo é interessante, mas não tão tarde, não num quarto ano. E outra coisa, é uma classe que tem que ser muito bem trabalhada, com uma base da alfabetização, da parte sonora, com todo o cuidado, pois esta turma pode abrir um espaço para ajuda, mas não como um depósito. (...) Esse é o grande problema. E não tivemos uma preparação desse RI, acho que esta é uma questão de gestão e de política do Estado que não tem um suporte. Não falo de suporte de livro, mas um geral. (Laura)

O sentido atribuído por Laura evidencia um problema que é uma alternativa serôdia para pensar em recuperar lacunas que ocorreram no início do processo de escolarização e, que por não serem atendidas e trabalhadas no momento adequado, foram se aprofundando e se tornando muito complexas e densas para serem sanadas em um ano letivo. De fato, lhe incomodava verificar que a recuperação intensiva era realizada tardiamente, num momento em que muitas dificuldades já tinham sido constituídas. Quando solicitada a opinar se acreditava na possibilidade de uma classe de RI recuperar os alunos, foi enfática em dizer que não, como segue:

Não como está estruturado ...eu não acredito nela. Eu sinto que o trabalho poderia ter rendido muito mais, ter uma outra abrangência de gestão operacional e de política para a nossa estrutura escolar. Desta forma como está não seria a solução porque eu acredito assim: quando uma criança está no primeiro ou segundo ano e está surgindo alguma coisa é hora de estar em alerta, de ver direitinho, fazer um trabalho acoplado à série.

Pela fala da professora é possível perceber o quanto ela lamenta pela forma de estruturação do trabalho na classe de RI. A demanda dos alunos era bem complexa e as lacunas muito profundas, em todas as áreas, inclusive nas habilidades mais elementares como a psicomotora e perceptiva. Por diversas vezes, Laura mencionou a necessidade de se ter uma estrutura diferente na

escola, na qual houvesse outros profissionais que pudessem apoiar e assessorar o trabalho docente, como *psicólogos, psicomotricistas e fonoaudiólogos*.

Porque tem crianças que têm algumas necessidades que precisa de outro profissional junto e quando não tem se torna difícil realmente. A acessibilidade disso se torna quase impossível e se essas necessidades não forem trabalhadas... como vou falar... se não forem costuradas ... não existe um trabalho adequado, com resultados positivos. Vou ser bem sincera: eu considero que meu RI avançou muito, mas não no nível para eles entrarem numa sala a toda num quinto ano. (Laura)

Além de Laura ter ressalvas com a proposta de RI pelo seu molde de estruturação, acreditava também que a sua efetivação requeria do professor e da equipe pedagógica consciência e preparação para a transição dos alunos para classe regular. Isto pode ser observado no seguinte relato:

E esta questão de retirar os alunos da sala e formar uma turma tem que ser muito pensado e estruturado de uma forma bem feita. Acredito nessa separação em alguns momentos, mas numa estruturação diferente para que a volta para a sala regular fosse bem pensada. E antes, quando eles não tiverem uma idade muito avançada. Porque o quarto ano, a antiga terceira série é complicado, né? É muito conteúdo e a defasagem é muito grande. (Laura)

Nesse relato também é possível perceber sua preocupação com a reintegração dos alunos nas classes regulares, tendo em vista que não foi possível trabalhar grande parte dos conteúdos do 4º ano, permanecendo assim uma certa defasagem. Isto ocorreu devido à política educacional de RI que prevê a criação dessa classe no sistema como um 4º ano. No entanto, o objetivo dessa docente não foi trabalhar o programa curricular desta série e sim focalizar a recuperação de conteúdos das séries anteriores (1º, 2º e 3º anos) e, claro, na possibilidade de abordar o do 4º ano.

Ora, nos moldes em que a classe de RI foi estruturada, qualquer professora seria incapaz de atingir todas as demandas cognitivas, procedimentais e atitudinais dos alunos. Os motivos são simples e óbvios. Primeiro, porque racionalmente, é quase impossível em um ano letivo recuperar conteúdos de séries anteriores e ainda trabalhar o programa estabelecido de mais uma classe.

Segundo, porque para esta turma de RI, os conteúdos do 4º ano não foram focalizados em sua totalidade.

Assim, o que tende a ocorrer é que os alunos não têm tempo hábil para aprenderem, em sua plenitude, os conteúdos do 4º ano. Eles são deslocados da recuperação intensiva para o 5º ano e, por conseguinte, as dificuldades ou defasagens de aprendizagem se perpetuam.

Os sentidos construídos por Laura e a análise crítica do conteúdo da legislação nos permite pensar que, assim como as Classes de Aceleração e as de PIC, a RI minimiza alguns sintomas dos problemas que envolvem a defasagem e as dificuldades de aprendizagem. No entanto, ela se mostrou incapaz de solucionar as raízes que desencadeiam o problema. Resultados similares foram obtidos em algumas pesquisas já mencionadas neste estudo que tratam de políticas dessa natureza, como as de Bahia (2002), Caldas (2010) Sant'Ana e Albergaria (2011) e Yamamoto (2012).

É possível dizer que a proposta de RI mostra-se como mais uma dentre o rol de políticas governamentais de enfrentamento ao fracasso escolar, mas que não consegue de fato resolvê-lo. O mesmo foi concluído por Caldas (2010), em sua pesquisa que analisou o percurso histórico das políticas de recuperação no estado de São Paulo:

Assim, inúmeras alternativas de atuação educacional vão se sucedendo ao longo da história da educação paulista na esperança de solucionar os problemas da alfabetização de alunos, os quais precisam ser separados, retirados na sala de aula com a justificativa de suprimento de suas necessidades específicas. (p.212)

Embora a maioria dos professores da Escola Vivaldi tenha demonstrado envolvimento com o trabalho realizado, o cotidiano apresentou problemas que extrapolavam os limites de decisão e atuação do professor, já que envolviam outras instâncias, numa esfera superior e macro. Contudo, o que competia a elas, se empenharam para o fazer o melhor.

Sentidos das três professoras regentes do 5º ano sobre a transição da RI para a classe regular e os resultados obtidos

5.6 Professora Laura

Depois de ter acompanhado os alunos da RI durante todo o ano de 2013, indubitavelmente, a expectativa com o retorno à classe regular era grande. Laura ficou apreensiva, mas ao mesmo tempo aliviada por saber que estaria ainda perto deles por mais um ano para ajudá-los numa fase nova e desafiadora. Mencionou estar satisfeita, pois não houve tratamento diferenciado por parte dos alunos do 5º que vieram da classe regular com aqueles provenientes da RI. Segundo ela, apesar das especificidades, não houve discriminação e nem problemas de relacionamento. Acerca do período de adaptação ela afirmou:

O que nós temos que eu observo, é que uns conseguiram se encaixar, ainda com algumas dificuldades de conteúdo. Os que já tinham um déficit de aprendizagem leve ou mediano conseguiram se alfabetizar e foram... mas aquelas crianças que tinham necessidades mais especiais, que entraram como inclusão no processo, que eram dois alunos... não! Quando os alunos estão fazendo alguma atividade ajudam muito eles e vice-versa. Não tem aquele tratamento preconceituoso. (...) Muitos conseguiram se adaptar, alguns que tinham uma facilidade maior. Tiveram dificuldade de conhecimento e não de acoplação com a turma. Alguns conseguiram, só que tem a defasagem do conteúdo porque eles só têm a base. Eles sabem ler e calcular operações básicas e, no quinto ano não é isto que se pede. Então em alguns momentos eles ficam nervosos e super ansiosos. Alguns se sentem muito nervosos e às vezes até excluídos em alguns momentos porque ainda há uma distância muito grande entre o desejo e a realidade ou do querer fazer e do que realmente é feito e do que foi imposto. (Laura)

Em seu relato Laura mencionou a sua insatisfação com a descontinuidade do trabalho em relação aos dois alunos de educação inclusiva, e com o caso de uma aluna que passava desde o ano anterior por um processo de avaliação interdisciplinar devido às dificuldades de aprendizagem. Segundo a professora, o trabalho iniciado em 2013, que trouxe muitos resultados positivos, ficou estagnado. Para ela, a instituição escolar ainda não está preparada para trabalhar com casos tão complexos como estes. As dificuldades apresentadas por estes alunos demandavam um acompanhamento especializado que a escola e os

professores regentes e auxiliares não conseguem ofertar. O trecho a seguir destaca sua preocupação:

Este ano eu me senti incomodada, não me senti agradável. Eu ando preocupada! Estou feliz porque muitos estão indo. Mas, aqueles alunos com muitos problemas, a escola não vai conseguir. Eu penso que aqui eles foram muito ajudados... tiveram uma oportunidade. Mas, no quinto ano, estes que tem casos específicos, ficaram perdidos. Estes alunos que o sistema concluiu que são inclusão, eu fico muito preocupada com esta parte de inclusão. Será que eles não vão ficar estagnados, com tudo que já avançaram até agora? Eles vão seguir, vão conseguir trabalho, mesmos com as limitações deles...mas eu queria que a gente pudesse dar mais ferramenta para vida deles. (Laura).

A preocupação de Laura era compreensível visto que no quinto ano havia uma dinâmica diferente, pois as cobranças eram muitas, principalmente por conta do SARESP. A coordenadora Marina chegou a mencionar que compreendia a complexidade da situação, mas acreditava que o trabalho deveria continuar e não parar por conta destes alunos da educação inclusiva. No entanto, Laura considerava que a escola deveria ter condições de trabalhar dentro da capacidade e nível deles para que pudessem continuar avançando. Nesse caso, percebemos algumas divergências e críticas em relação ao trabalho com os alunos de inclusão, como segue:

Vou ser bem sincera, não tem espaço para eles na sala de aula. Eu penso que a escola não teve uma organização para trabalhar melhor estes alunos, não todos do RI, porque alguns já estão indo, mas alguns não conseguiram ser absorvidos pelo quinto ano, na classe normal. Vou ser bem clara, não conseguiram. Pela estrutura que estava organizada a escola e pela forma dos reforços. (Laura)

Em relação a esses casos específicos, entendemos que para acompanhar o 5º ano, os alunos da inclusão precisavam de um trabalho diferenciado. A fim de que conseguissem acompanhar o trabalho realizado em sala, muitos alunos transitavam entre as aulas em classes e as aulas de apoio com o professor auxiliar. Laura considerou a ajuda fornecida nas aulas de apoio importante, mas apontou problemas em seu modo de organização. Para ela, este tipo de trabalho

precisa de uma orientação mais sistemática por parte da equipe pedagógica e da SEE/SP.

Em termos gerais, Laura demonstrou ter ciência de algumas limitações em relação ao trabalho realizado em 2014, apesar do empenho das professoras envolvidas. Disse que dos 75 alunos que compunham as três classes de 5º ano, uma média de 45 a 50 destes estariam aptos para lidar com os desafios do sexto ano. O restante, que incluía tanto alunos provenientes da turma de RI quanto das classes regulares, com certeza teriam dificuldades no ano seguinte. Todavia, disse estar satisfeita por ter contribuído com o desenvolvimento de algumas habilidades e da autonomia dos alunos para continuarem avançando.

Em relação às dificuldades apresentadas na matemática durante o ano de 2014, Laura foi enfática em sua justificativa. Para ela, havia uma grande distância entre o que foi trabalhado no 4º ano da classe de RI e o 5º ano. Os alunos não tinham “bagagem” suficiente para darem conta do programa curricular da nova série e acabaram sendo atropelados pela necessidade de dominar em um curto espaço de tempo uma série de conteúdos. A fala abaixo exemplifica tal situação:

Na matemática, eles não tinham tempo hábil para trabalhar o básico. O quinto ano atropelou eles. Porquê? Porque a proposta da matemática tanto do governo quanto da proposta do ano normal atropela eles e o professor de apoio como o da própria sala de aula, principalmente nestes grupos, não conseguem chegar até ao nível da matemática básica. Alguns se perderam! O livro do EMAI é bom, mas a gente sabe, como profissional da área da Educação que tem que ter atividades e exercícios de fixação, falta isto! Qualquer matemático que gosta da área da matemática sabe da importância das hipóteses, que precisa pensar e que você tem o direito de resolver um exercício de diversas maneiras. Mas, também tem que exercitar e treinar. É o que falta porque tem crianças que precisa deste exercício de fixação. Então tem crianças que não eram do RI e também estavam perdidas (Laura)

Quanto às pressões em relação ao SARESP, Laura também mencionou o estresse ou tensão provocados nos alunos e professores que lecionam nas classes que são submetidas a esta avaliação. Diante disso, os professores criaram estratégias para lidar com a situação, como simulação de provas nomeadas “sarespinho” e conversas informais sobre a avaliação. Contudo, para Laura, mesmo assim permaneceu um clima tenso ou negativo porque tanto os

alunos quanto os professores, tinham consciência de que nem todos estavam preparados para esta avaliação, conforme pode ser observado a seguir:

*Mas, eles ainda sim sentem **o peso e o volume** de dois meses muito massacrantes para ter o domínio do conteúdo. E este domínio eles tinham que vir trabalhando nas séries anteriores, para chegar no 5º ano não “redondinhos”, mas mais fortes. Não é no 5º ano que você faz isto. No 5º ano você aprimora e não alfabetiza. Na verdade, você alfabetiza a vida inteira. Você está sempre alfabetizando, mas não coma experiência básica e mínima que é de um 2º e 3º ano, entende?*

***É uma sensação horrível para quem trabalha no quinto ano. Há lacunas e buracos** que você fica muito nervosa! Então eles não tiveram tempo! (Laura) (grifos da pesquisadora)*

Ademais, percebe-se em sua fala um descontentamento com o processo de avaliação que, especialmente para os alunos provenientes da turma de RI, constitui-se como um mecanismo de opressão e exclusão. Oprime pelo fato de pressionar tanto professores quanto alunos a darem conta de uma série de conteúdos em um curto espaço de tempo, em um contexto rígido de avaliação. Exclui na medida em que não são levados em consideração os avanços e conquista ao longo do processo, mas sim o domínio do rol de conteúdos e habilidades exigidos nas provas.

O relato deflagra a constatação feita pela professora de falhas no sistema de ensino que “empurra” alunos adiante sem que tenham domínio de conteúdos e habilidades mínimas, sendo que estas deveriam já estar constituídas para que não houvesse sobrecarga no 5º ano. Por esta razão ela afirma ser “horrível” a sensação dos profissionais, visto que costuma recair sobre o professor desta classe, ainda que por ele mesmo, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos alunos.

A professora Laura ainda destacou o fato do tempo não ter sido suficiente para o desenvolvimento dos conteúdos necessários, tendo que trabalhar e priorizar um programa curricular volumoso em virtude das avaliações externas, sendo que havia lacunas ainda não preenchidas. Um sistema que não leva em conta o tempo de aprendizagem necessário à aprendizagem e não permite as vivências e práticas é perverso.

Assim como o PIC e as Classes de Aceleração, o que se percebe é a sucessão de políticas que focalizam índices, desconsiderando os avanços ou o tempo de aprendizagem necessário à aprendizagem de alunos com defasagem escolar. Tais políticas têm se mostrado perversas, pois visam acelerar a aprendizagem, sem avaliar as condições concretas de trabalho do sistema educacional. Depois, excluem os alunos que não estão dentro da média nas avaliações. (FREITAS, 2007; CASTRO, 2001 BÁLSAMO, 2014).

Desta forma, a proposta de promover recuperações em períodos estanques do ciclo se mostra incoerente. Ao aluno da turma de RI é oferecido um trabalho declarado como diferenciado, que o permite aprender em seu tempo, conforme suas possibilidades e necessidades. A proposta tem um caráter mais flexível e dinâmico, o que parece ser positivo. No entanto, ao findar do ano inserido neste ambiente diferenciado, ele retorna ao fluxo regular, num ritmo mais rígido e distinto, no qual precisa se adaptar para atender os resultados esperados.

É importante frisar que a incoerência da classe de recuperação não se deve aos professores e a escola em si, mas sim ao sistema de ensino. O retorno dos alunos da classe de recuperação para a regular visa especialmente a correção do fluxo, ou melhor, a diminuição dos índices de defasagem idade-ano, não sendo considerado como prioritário o processo de aprendizagem dos alunos. (Yamamoto, 2012; Gentili, 2011). Esta prática está, portanto, inserida em um conjunto de medidas que visam, conforme Yamamoto (2012:47) "conter os efeitos da repetência para os alunos e o sistema".

Diante disso, é possível pensar na necessidade de inserir nos programas de ensino propostas que visem a prevenção das lacunas e defasagens escolar para que minimize ações paliativas e remediativas, como afirma Sousa (2009:5): *"A questão que se impõe é antes evitar a educação pelo fracasso que procurar desenvolver processos de recuperação posteriores."*

Por fim, Laura finaliza sua avaliação tecendo críticas ao sistema de ensino do Estado de São Paulo, em especial à política de Progressão Continuada, ao afirmar:

Algum problema e furo há na organização no Estado de São Paulo porque não está dando certo. Claro que tem a questão social e "n" coisas, mas alguma coisa da parte pedagógica está tendo sequelas muito sérias. (...) Olha, eu sou contra passar. Não

falo da reprova antiga. Mas, que para alguns tem que dar uma parada e retida, sim. Tipo assim, porque a criança ou adolescente vai ralar para estudar se ele passa? Não existe cobrança. A vida não tem cobrança? Tu não precisa correr atrás das tuas coisas? (...) Tudo vem muito fácil. Tem crianças que já desde o 3º e 4º ano já tomam consciência que podem fazer o que quiserem, só não faltar. Criamos uma situação no Brasil complicada, principalmente no Estado de São Paulo. Complicado de resolver! Entramos numa "sinuca de bico" Uma avaliação continuada não é assim! O que eu estudei, não é. O que eu acredito, não é! Estamos criando uma situação muito séria de país, porque a vida tem que ter comprometimento, desafio e cobrança. A cobrança é importante. Sentir que você precisa ir à luta e se tu não for, ninguém vai fazer por você. É isto que está faltando, sabe? (Laura)

A posição de Laura sobre a progressão continuada deve-se ao fato dela perceber que esta política além de ter minado a autonomia do professor, retirou alguns mecanismos de cobrança dos alunos que são favoráveis à aprendizagem.

Segundo Viegas e Souza (2006), a Progressão tinha como meta a diminuição do alto índice de reprovação e evasão. No entanto, o modo como foi implementada e conduzida levou a escola gradativamente a perder a sua função principal que é a de garantir o domínio de conhecimentos construídos e acumulados historicamente.

Outro elemento que parece estar atrelado à progressão continuada é a política de bonificação fornecida aos professores, a partir do cálculo do resultado do IDESP, que é construído com dados do SARESP. Tudo indica que pode haver por parte das escolas o interesse e esforço para não reter o aluno (ainda que se julgue necessário) visando não comprometer a avaliação anual da escola e, conseqüentemente, a obtenção do bônus financeiro. A esse respeito Moura (2013) sintetiza os problemas que decorrem dessa prática:

(...) tornou comum nas escolas, ao final de cada ano letivo, a direção e coordenação pedagógica calcularem, a partir das metas estabelecidas pela Secretaria da Educação, o número de estudantes que pode ser reprovado. Essa prática gera muito descontentamento entre os professores, pois é estabelecido um número X de estudantes que pode ser reprovado para que a escola possa ser contemplada com o bônus. Assim, o Conselho Final, momento em que os professores analisam o desempenho dos estudantes ao final de cada ano, torna-se um momento de entrave e conflitos entre os professores que vislumbram o bônus e os que abdicam dele em prol do trabalho pedagógico feito durante todo o ano letivo. Esse fato fragmenta a categoria docente e cria desacordos nas escolas, pois há professores que não abrem mão

do bônus, devido às condições salariais precárias e há professores que querem abrir mão do bônus para poderem reprovar os alunos que eles acham necessário, pois se trata de uma questão ética e pedagógica. (p.106)

Além de Laura, outros professores demonstraram insatisfação e descrença sobre as inúmeras políticas educacionais que são impostas pelo governo. Sem muito poder de voz diante das propostas políticas que chegam à escola para serem cumpridas, os docentes acabam se sentindo desmotivados, por terem que atuar com uma proposta que não ajudaram construir e que nem sequer foram consultados e preparados. (SOUZA, 2006 SANFELICE, 2010; FERNANDES, 2010; FRIGOTTO, 2011)

A partir do exposto, entende-se que parece existir uma relação estreita entre as políticas de progressão continuada da SEE/SP e de recuperação intensiva, pois com a primeira, nota-se que os alunos vão avançando para as séries seguintes, possivelmente sem ter o domínio dos conteúdos e habilidades requeridas, fazendo-se necessárias outras medidas que objetivam minimizar ou solucionar os problemas de aprendizagem evidenciados pelos alunos. Assim, a “solução” encontrada envolve a criação destas classes de recuperação da aprendizagem que visam promover o reforço ou aceleração escolar, a fim de suprir as lacunas existentes no processo de escolarização e, posteriormente, realocar o aluno no ano correspondente a sua idade.

5.7 Professora Helena

Ao receber este grupo de alunos, Helena percebeu uma significativa variação acerca dos níveis de desenvolvimento dos alunos. Apesar de reconhecer a qualidade do trabalho na turma de RI, afirmou se sentir um pouco perdida diante do grau da heterogeneidade do grupo e com a situação dos três alunos que não estavam alfabetizados e que apresentavam comprometimentos em diversas áreas do conhecimento. Neste sentido afirmou:

Na sala de aula você fica perdida com esta variação de nível. Fica muito difícil de trabalhar porque você tem 30 para dar conta e 2 ou 3 que tá fora ali do foco. Alguém sai perdendo! Tudo bem você

pode trabalhar em duas linhas, mas atenção que você vai direcionar para um não vai ser a mesma para o outro. E por mais que você se desdobre e sua intenção seja a melhor possível, não é a mesma coisa. (Helena)

A principal dificuldade ressaltada por Helena residia no fato de não conseguir trabalhar com alunos com diferenças tão discrepantes de conhecimentos quando comparado ao nível de complexidade dos conteúdos do 5º ano.”

Outra questão colocada pela professora era a excessiva cobrança pela efetivação do programa curricular da série, especialmente de Matemática e Língua Portuguesa. Como já tinha uma longa experiência com turmas de 5º ano sabia que chegaria o momento em que seria exigido dela a garantia do trabalho com determinados conteúdos para a realização do SARESP. Ela demonstrou ainda estar aliviada pelo fato de naquele ano, haver professores específicos para cada área, e afirmou que as disciplinas de História, Geografia e Ciências não estavam sendo esquecidas, como nos anos anteriores.

Quando recebeu os alunos provenientes da turma de RI, Helena tinha consciência das dificuldades que encontraria. Assim, a estratégia adotada na Matemática foi trabalhar com a grade curricular do 5º ano com a maioria dos alunos e as professoras auxiliares se dedicariam ao grupo menor, com maiores dificuldades.

Ao referir-se a adaptação dos alunos à nova classe, ressaltou, assim como Laura, que apesar das dificuldades apresentadas estavam conseguindo acompanhar. *“Então! Tem seus gargalos. A maioria deles acompanha razoavelmente, com bastantes déficits. Mas, estes aí estamos colocando no grupo de recuperação.”*

Percebe-se ainda pela fala de Helena um sentimento de impotência e de perda de autonomia quanto aos rumos e decisões a serem tomadas em relação aos alunos. Para ela, não cabe mais ao professor, como outrora, avaliar e decidir reter um aluno com o intuito de recuperar lacunas que porventura tenham ficado, como segue:

Neste ano, como a lei mudou, nós não podemos retê-los, então automaticamente, eles vão para 6º ano, dominando ou não o

conteúdo do 5º ano. Eu acho que eles não estão preparados...nunca, nem pensar. (Helena)

Esta fala de Helena chama a atenção, para o dilema em torno da progressão continuada e progressão “automática” como um dos focos da problemática do fracasso escolar nas escolas estaduais paulistas, conforme foi apontado anteriormente. (VALENTE e ARELARO, 2002; VIEGAS e SOUZA, 2006; MOURA, 2013). A preocupação aqui diz respeito a promoção automática utilizada como mero recurso para melhoria das metas, índices e redução de gastos - combinação típica da política educacional neoliberal e, também à falta de coerência para os professores, na avaliação realizada na escola, conforme pondera:

Em relação de desenvolvimento de sala de aula, de aprendizagem, produção e produtividade da criança, até aonde vai a autonomia do professor, quando finalizando o ano você fala que tem dois termos para que você possa reter um aluno, mas nem sempre estes dois termos são levados em consideração? Isto aí está lá no papel, mas na hora que você vai fazer uso deste instrumento, você é questionado. A escola sempre tem a tendência de acomodar tudo isto. Então ela não tem regras definidas, eu acho, e não persevera nestas medidas que ela tem como instrumento para ser usada. A autonomia do professor na avaliação do aluno é bem parcial ou até mínima. (Helena)

A expressão “dois termos” utilizada pela professora, refere-se à possibilidade de retenção do aluno devido a faltas. Essa situação pode ser alterada no caso de haver compensação de faltas por meio da realização de trabalhos extraclasse, conforme estabelece o artigo 77 do parecer CEE 67/98.

Vale ressaltar que, segundo a LDB/96 ainda que a instituição de ensino adote a progressão continuada, a promoção do aluno está condicionada ao cumprimento da frequência exigida. Todavia, Helena questiona a adoção do recurso da compensação de faltas e o fato desta decisão ir para o conselho escolar, sendo que é o professor que acompanhou o aluno durante todo o ano letivo. Para ela, o docente é a pessoa mais capacitada para avaliar a necessidade ou não da retenção. Isso parece indicar que há uma incoerência entre o referido parecer e a LDB, no que tange à exigência de cumprimento de 200 dias letivos

para a aprovação de alunos. Ademais, um aspecto relevante a ser pensado é se a realização de um trabalho escrito seria suficiente para recuperar as lacunas apresentadas pelo aluno em relação ao seu processo de aprendizagem.

Outra queixa da professora Helena refere-se à falta de tempo para dar conta de todas as demandas do cotidiano escolar, principalmente em relação aos conteúdos. Para ela, o cotidiano escolar é atravessado por uma infinidade de situações não planejadas ou inesperadas que vão se sobrepondo e que demandam tempo além do planejado. Sobre esse aspecto afirma:

Eu acho, primeiramente, que o tempo de sala de aula e escola é muito pouco. No meu caso aqui, vou falar da minha experiência: nós entramos na escola às 7 horas; em sala de aula chegamos entre 7:20 à 7:30 porque você tem toda uma acolhida lá fora. Tem a parte de religiosidade e quando tem a comemoração cívica, você não entra para sala de aula antes de 7:30. Às 9:30 nós temos o intervalo, o sinal é 9:50, demora-se mais um pouco e você entra para a classe 10:00 às 10:05, isto quer dizer que já comeu parte deste tempo. Vêm as aulas específicas e aí um ou outro entra lhe dá um recado e você perde o foco daquilo que você estava trabalhando.(Helena)

Percebe-se que a questão temporal parece produzir um sentimento de frustração para esta professora, que se vê cobrada diante das demandas impostas no cotidiano e por perceber que isto interfere em sua prática. Nesse sentido, Rubinstein (2012) reflete a preocupação com a questão que envolve o tempo cronológico e o tempo necessário à aprendizagem, alertando que esta dinâmica compromete a qualidade da aprendizagem. A autora compara a temporalidade fugaz a um rolo compressor que:

Produz um achatamento, no sentido de promover um saber artificial. Não há espaço para o aprofundamento. As mudanças advindas do avanço tecnológico promovem uma rápida obsolescência dos conhecimentos técnicos, o que por outro lado, paradoxalmente, exige uma aprendizagem permanente. Para construir um saber é necessário um tempo de ver, um tempo de compreender e um tempo de concluir, nada tem a ver com o tempo cronológico. (...) Ora, para fazer uma leitura mais ampla, de poder interpretar a realidade, é necessário ver/inventar, compreender/articular, concluir/integrar. O tempo cronológico não dá conta desse processo. (p.135)

Como uma das características do mapeamento contemporâneo, os atores da escola, como todo ser humano, se sente aprisionado pelo tempo. Nota-se

professores que exauridos pelos programas e metas a serem atingidas, provas e inúmeras outras tarefas, não dispõem de tempo suficiente para realizar todas as mediações necessárias. Sobre isto, Helena relata:

Eu acho o tempo de sala de aula muito curto. De qualquer maneira a gente tira leite de pedra com este tempo curto... Então você vê aquilo rápido, o seu tempo de correção... ou você só faz a correção ou fica só na parte de conteúdo mesmo... é tudo parcial e alguma coisa sai perdendo porque na sala de aula é pouco tempo. Então é muito atoleiro de conteúdo que você fica doida ... Então é uma pressão lascada! (Helena)

Evidencia-se assim que sua percepção sinaliza o tempo como um dos fatores que interferem na prática educativa. Pode-se entender que o professor parece ser uma vítima da sensação eminente da compressão do tempo, problema que leva o sujeito a um árduo desafio de autogerir suas múltiplas funções, equilibrando o tempo despendido ao trabalho, lazer e a convivência com seus pares. A dificuldade em conseguir administrar o condensado fluxo do tempo pode gerar angústia, além de minar as possibilidades de interações e convivências significativas.

De acordo com a sua fala, os professores ainda precisam lidar com problemas de ordem burocrática ou administrativa que acabam prejudicando ou interferindo no trabalho com os alunos, como por exemplo, a quantidade insuficiente de livros didáticos para os alunos, conforme exposto no trecho a seguir:

Mas, mesmo assim, tem livros somente para duas salas e para a terceira não tem. Nós estamos à espera até agora porque foi feito o pedido.(...) Então muito daquilo do EMAI ou é reproduzido ou como na maioria das vezes é passado na lousa. Quer dizer, você volta a velha estratégia de lousa e giz e aí demanda tempo. Você fica com mais tempo naquela atividade sendo que poderia ser mais rápido, entendeu? (Helena)

Deste modo, a falta de recursos materiais como fator prejudicial ao trabalho pedagógico foi um aspecto ressaltado por Helena. Todavia, é sabido que o suporte aos professores é um problema sério e comum em muitas escolas da rede estadual paulista, conforme apontam os estudos de Fontana (2000), Lapo e Bueno (2003). Uma vez que as decisões e recursos são autorizados e fornecidos por membros superiores da SEE/ SP cabe aos professores a trabalharem, em

muitos casos, em condições inadequadas, comprometendo o rendimento e a qualidade do processo educativo.

As relações e condições de trabalho influenciam e alteram a constituição de sentidos do trabalhador, desencadeando múltiplas reações. Por essa razão, torna-se relevante perceber como essas situações são percebidas pelos docentes, bem como entender como atuam ou lidam com os problemas verificados em seu ofício. Por último, vale mencionar que a precariedade e o descaso são perceptíveis nas condições de trabalho de muitos professores, não somente no Estado de São Paulo, sendo contraditórias ao discurso oficial que, em geral, versam sobre os avanços obtidos na qualidade de ensino.

5.8 Professora Lília

Eu cheguei aqui muito motivada, mas aos poucos eu fui murchando. Esta escola é muito pequena para a quantidade de problemas que ela tem. (Lília)

Esta fala representa um desabafo da professora Lília frente ao sentimento de não enquadramento ao perfil da escola. Era o primeiro ano dela na instituição e sabia de antemão que permaneceria ali por poucos meses, pois estava aguardando a sua aposentadoria.

Lília não se identificava com a dinâmica de trabalho e isto lhe causava grande mal estar. Demonstrava não estar satisfeita e isto lhe gerou muitos conflitos, conforme anuncia:

Eu vim para esta escola e me deu um branco. Há um tempo atrás eu tinha informações desta escola, que não batia com o meu perfil, mas no stress da escolha e vendo assim poucas possibilidades para dar meu acúmulo, eu vim parar aqui. Eu estranhei muito a dinâmica da organização e da direção. (Lília)

O primeiro aspecto que incomodava a professora era a grande quantidade de atividades extraclasse como apresentações, datas comemorativas, lembrancinhas para confeccionar, dentre outras tarefas. Para ela, o tempo precisaria ser melhor gerido para trabalhar o que de fato era mais importante para o processo de aprendizagem dos alunos. Ao refletir sobre o equilíbrio entre as

esferas cotidianas e as esferas da produção material e intelectual, para promover o desenvolvimento do aluno, Leal e Souza (2012) ponderam que:

A escola atual, no entanto, não tem conseguido, garantir esse desenvolvimento, entre outras questões, pelo aligeiramento dos conteúdos e porque tem assumido cada vez mais tarefas periféricas, desviando-se da transmissão dos conteúdos, sem conseguir que o conhecimento seja apropriado. (p. 209)

Esta citação indica que a escola tem encontrado problemas em sua função de educar, ou seja de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, o que é possível através da transmissão dos conhecimentos culturais constituídos ao longo da história.

Lília mencionou que certas atividades seriam válidas se estivessem inseridas em um projeto ou em algum estudo da classe. Da forma que estavam sendo realizadas, elas seriam apenas tarefas descontextualizadas do trabalho pedagógico, como pode ser observado no seguinte relato:

Fazer apresentações de trabalho, criar projeto, mostrar para a escola inteira... fazer dramatizações, enfeitar escola e fechamentos pomposos do projetos é desta escola. (...) Veja bem, dia 24 vai ter suspensão de aula para festividade do dia da avó. Então nós estamos cheios de coisas pra fazer e ainda fazendo cartão e lembrança para o dia da avó. A vovozinha é muito importante na vida da criança, mas não vejo necessidade de fazer um evento para comemorar o dia da avó. Porque este evento não está dentro de um programa. Agora comemorar o dia da avó simplesmente por comemorar eu acho desnecessário. Nós estamos atarefadas esta semana com este tal do dia da avó. (Lília)

Em sua fala, encontramos críticas à dinâmica de trabalho da escola Vivaldi, por terem atividades decididas sem o consenso da equipe de professores. Segundo a professora, em decorrência destas tarefas “extras” havia uma sobrecarga de trabalho, comprometendo o tempo necessário para o desenvolvimento de outras atividades em sala que julgava mais importantes.

A partir das informações obtidas nas entrevistas e nas observações realizadas, ficou evidente que Lília não estava satisfeita com o trabalho desenvolvido na escola. Percebemos em seu relato, uma sensação de impotência

diante daquelas classes e da proposta de trabalho que segundo ela a oprimia e minava suas forças. Afirmava que não conseguia lidar com o desafio de trabalhar com uma turma tão heterogênea. O fato de ter que trabalhar o conteúdo programático do 5º ano e ainda atuar com os alunos que não estavam alfabetizados era uma tarefa de extrema complexidade, algo que dizia não ter habilidade para fazer. “*Eu me frustro muito. São muitos desafios...*”.

Contraditoriamente, Lilia lecionava Língua Portuguesa, mas dizia não ter habilidade para alfabetizar. Chegou a afirmar que para trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem é indispensável ao professor ter domínio de como alfabetizar, o que para ela era desafiador já que reconhecia ter dificuldades nessa área. O relato abaixo exemplifica essa afirmação:

Desde que iniciei no magistério, meu perfil sempre foi a terceira e quarta série que hoje é 4º e 5º ano, porque eu tenho dificuldade de alfabetizar. Daí ao longo dos anos não se tinha mais este privilégio. Por que eu perdi este privilégio? Porque as crianças nas mudanças por aí a fora do sistema, chegam ao quarto ou quinto ano sem estarem alfabetizadas. Foi aí que eu tive que correr atrás para aprender e conseguir dar conta. E frustra-me muitas vezes de não conseguir dar conta. (...) Eu me sinto impotente com isto. (Lília)

Cabe lembrar que essa professora tinha 23 anos de atuação no magistério, mas que por aspectos não explicitados em seu relato, não conseguiu desenvolver em sua trajetória profissional a função de alfabetizadora. Infelizmente, essa limitação parece ter sido um aspecto negativo especialmente na atuação com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, como os provenientes da turma de RI.

Além disso, esta situação aponta para um problema sério no Brasil, que diz respeito à formação e às condições do trabalho docente, discutida no capítulo dois deste estudo. Os baixos salários conduzem muitos professores a duplicar a jornada de trabalho, impedindo-os de terem tempo disponível para a formação continuada, planejamento e reflexões que visem o aperfeiçoamento da prática educativa, conforme destaca Oliveira (2009):

(...) os professores que trabalham em escolas públicas costumam assumir mais de uma jornada de trabalho como docente em

diferentes estabelecimentos. Um mesmo professor leciona em dois ou até três estabelecimentos distintos, em geral por necessidade de complementação de renda (...). Nesses casos, o professor não se identifica com uma escola em particular. Por assumir um número considerável de aulas, esses professores acabam por não conhecerem bem a maioria de seus alunos e não encontram tempo para atividades que julgam importantes para o bom desempenho profissional como: preparar aulas, estudar, atualizar-se. (p.212)

O cansaço parecia estar afetando o aspecto emocional de Lília e interferindo na imagem que fazia de si mesma. Ela demonstrava estar muito cansada e desanimada frente a sua rotina de trabalho. Dizia contar os dias para a sua aposentadoria. Talvez, o fato de ter acúmulo de cargo e de lecionar em outra escola pode ter contribuído para agravar essa condição.

Eu não me sinto dominadora de todas as competências para trabalhar com qualquer ano. Eu não me sinto competente para trabalhar com dificuldades de aprendizagem. Eu corro atrás e faço o que eu posso, mas eu sei que não é o suficiente. (Lília)

Cabe frisar que, apesar de Lília relatar que apresentava dificuldades em trabalhar com alfabetização, isso não significa que ela não seria capaz de atuar nesse campo. O que chama atenção é que, embora essa professora apresente uma larga experiência como educadora, em sua fala, ela deu ênfase às suas fragilidades, demonstrando ser bastante crítica a respeito de sua prática profissional.

Tais dimensões podem estar relacionadas ao que aponta Ball (2005) ao afirmar que um conjunto de sentimentos negativos tem acometido grande parte dos professores em virtude da cultura da performatividade infiltrada no sistema escolar.

Além da fria racionalidade da performatividade vinculada à culpa e ao tormento de querer ser “um bom professor”, existe a revolta da moral pública, construída em nosso nome na mídia, que se destina a difamar a “pior escola” e “professores que deixam a desejar” (p.551)

Diante desse cenário, inúmeros muitos professores não conseguem discernir o contexto político e o modo como as mudanças impactam o cotidiano da escola e o trabalho docente. Em decorrência disto, acabam vítimas do

processo de culpabilização, que tende a responsabilizar o professor por todas as mazelas que atingem o sistema educacional.

Somam-se às estas problemáticas, a falta de conhecimento para lidar com questões complexas, como por exemplo, a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular.

Nas últimas décadas, a escola passou a receber crianças com inúmeras especificidades, sem contudo, pensar que grande parte dos professores não receberam e continuam não tendo formação condizente e nem o suporte adequado para lidar com estes alunos. (BUENO, 2004; ANACHE, 2012). A cobrança excessiva, a perda da autoridade e os desafios impostos contribuem para um quadro de estresse, e adoecimento.

Neste sentido, Oliveira (2009) defende que este é um cenário típico das reformas educacionais promovidas pela ideologia neoliberal e que impacta diretamente o professor:

À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes. Estes se encontram muitas vezes diante de situações para as quais não se sentem preparados, seja pela sua formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa (...). Diante da ampliação das demandas trazidas pelas políticas mais recentes, o professor é chamado a desenvolver novas competências necessárias para o pleno exercício de suas atividades docentes. O sistema espera preparo, formação e estímulo do sujeito docente para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam (p. 355)

Quando solicitada a discorrer sobre os alunos oriundos da recuperação intensiva, Lilia afirmou não ter recebido nenhuma informação sobre quais alunos eram provenientes da referida classe. Disse que no início do ano letivo identificou os que apresentavam mais dificuldade e também conversou com os demais professores para confirmar quem eram estes alunos da RI. Além disso, mencionou que ao longo do trabalho realizado no primeiro semestre percebeu que as diferenças entre os que vieram das classes regulares e o da RI foram diminuindo, conforme exposto no trecho abaixo:

Eu tenho alunos que foram do RI que estão progredindo e que já avançaram para chegar ao nível básico de quinto ano. Também tenho alunos que vieram com nível básico de quinto ano e permanecem no mesmo nível porque não estão avançando. O aluno que não está comprometido com a aprendizagem está ficando para trás dos alunos do RI. Então, no início percebi dificuldades dos alunos do RI, mas aos poucos, percebo que eles estão se destacando. (Lília)

Para Lília cinco alunos da RI estavam apresentando dificuldades para acompanhar o 5º ano, sendo que três eram casos críticos por não estarem alfabetizados. Afirmou ainda, assim como Laura, que o maior equívoco do sistema é retardar uma proposta de recuperação para aqueles alunos que não conseguiram avançar no tempo esperado. Isto pode ser evidenciado na seguinte fala:

Por que esperar tanto tempo? Então passou o 1º, o 2º e no 3º ano a criança deveria estar alfabetizada. Não está? Então se ela não tá pronta para ir para o 3º ano já deveria haver ali uma recuperação. As crianças já deveriam ter um suporte, uma sala diferenciada. Não esperar o 4º ano. No primeiro ciclo deveria ter dois intervalos destes. Quando a criança chega ao quinto ano ela já está muito madura, já começa a se sentir diferente da outra e perceber que não está bem. Daí fica com vergonha! (Lília)

As observações de Lília sobre o modo de estruturação da recuperação intensiva evidenciam que, apesar dos problemas pessoais e profissionais, tem uma visão crítica sobre as necessidades de mudança na atual política vigente no estado paulista.

Apesar das adversidades e percalços enfrentados no cotidiano escolar, os professores não estão alheios ao que ocorre. São, portanto, opiniões e percepções de quem vive a realidade diária da escola pública.

Com isso, estamos vendo a necessidade das autoridades que elaboram as políticas públicas educacionais conhecerem os sentidos e as opiniões dos professores, tendo em vista que eles são a peça-chave no trabalho educativo. Enquanto as políticas educacionais girarem em torno de interesses econômicos, políticos e individuais é difícil que mudanças significativas sejam alcançadas.

5.9 Uma síntese sobre os sentidos dos professores

Muito poderia ser dito sobre os sentidos dos professores da Escola Vivaldi, pois a complexidade e dimensões que os envolvem são profundas. Todavia, na tentativa de sintetizar o processo vivido, considera-se que o significado de duas palavras marcam esta experiência dos professores em relação ao trabalho com os alunos da RI: RESISTÊNCIA e REINVENÇÃO.

Para Fontana (2000) a resistência de um professor a um modo de organização de trabalho e aos seus pressupostos teórico-metodológicos, não ocorre livre de algum prejuízo para ele. A defesa em priorizar convicções e crenças causa um desgaste físico e mental, decorrente do enfrentamento com o outro e, às vezes, com o poder instituído. O esgotamento vem como resultado dos conflitos e impasses, aos quais inevitavelmente, surgem nestas situações. Para a autora:

A organização do trabalho é elaborada ativa e contraditoriamente por nós e em nós, como dominação e resistência, submissão e rebeldia, disciplinamento (anulação) e preservação de nosso corpo e de nossa vontade. (...) As **marcas** e **indícios** desses embates podem passar despercebidos aos olhos dos que nos explicam, como escapam muitas vezes a nós próprios, empenhados que estamos em trabalhar e garantir nosso trabalho, em sermos aceitos, em acertar...(p.117) (Grifo meu)

Essas “marcas” e “indícios” de embates e resistência na cotidianidade da escola Vivaldi foram perceptíveis em algumas professoras, com reações diferentes, devido ao perfil e personalidade de cada uma.

Em Helena, por exemplo, essas marcas que demonstram desgastes foram muito visíveis, pelo seu semblante sisudo e às vezes cansado. Também pelas falas e atitudes, notaram-se feixes contraditórios em sua postura que oscilavam entre aceitação-resistência, submissão-confronto, indiferença-envolvimento.

Laura, com voz firme e argumentos bem fundamentados, demonstrava estar ciente do que estava fazendo e onde queria chegar. A resistência em não seguir tão somente a proposta imposta e decidir adotar os grupos operativos, causou alguns conflitos, mas, sem dúvida, possibilitou avanços significativos nos alunos.

É certo que posturas de resistências e iniciativa são importantes e necessárias. A disposição de Helena e Laura em reorganizar o trabalho com as professoras auxiliares no 2º semestre de 2014 foi um exemplo de compromisso e proatividade no exercício profissional. Mas há questões da macrorealidade que são difíceis de serem resolvidas apenas com a iniciativa pessoal e boa vontade. Exemplos disso foram a falta de material didático e o problema da alta rotatividade de educadores na escola.

Muitas vezes, foram questões alheias ao trabalho dos educadores, pois são da competência de órgãos administrativos superiores. Embora tenham sido motivo de questionamentos junto a essas instâncias, geralmente os procedimentos burocráticos de solicitação até a chegada dos materiais à escola demandam tempo. Consequentemente, isso acaba prejudicando o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado em sala de aula, que por sua vez, não pode esperar.

Outro ponto a destacar é que embora todos os professores estejam inseridas na mesma rede, seguindo um único estatuto e proposta político pedagógica, cada uma ressignificou de modo diferente as diretrizes que orientam o trabalho do professor junto aos alunos da turma de RI. São essas diferenças que permitiram que cada uma reinventasse a prática, criando estratégias e alternativas diferentes. É também pela diversidade de perfis bem como pela formação e história de vida que construíram sentidos únicos.

Vigotski (2001) afirma que *“o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa que tem várias zonas de estabilidade variada.”* (p.465) o que justifica as múltiplas possibilidades (re)ações e sentidos a respeito de uma realidade específica. Talvez por esta razão Lília tenha enfrentado dificuldades para conseguir se adaptar à proposta de trabalho da Escola Vivaldi. As condições pessoais de desgaste e abatimento não favoreceram o mesmo envolvimento. Algumas de suas falas são muito representativas e fornecem elementos para compreender seus sentidos, como por exemplo: *“Eu me frustro muito”, “Eu não me sinto competente para trabalhar com dificuldades de aprendizagem”, “Não ando satisfeita com o resultado de trabalho”.*

Alguns aspectos atrelados à ideologia neoliberal na educação, como por exemplo a performatividade, podem ser percebidos de formas diferentes pelos professores a partir de sua história pessoal e profissional. Enquanto Lília traz para

si a culpa por todos os insucessos, as falas de Helena, por exemplo, denotam o entendimento de que algumas razões para os problemas enfrentados na instituição escola extrapolam os muros da escola: *“Eu acho que a escola deveria ser repensada”, “Em relação de desenvolvimento de sala de aula, de aprendizagem, produção e produtividade da criança até onde vai a autonomia do professor?” “A sua autonomia é temporária, mas isto tem que ser repensado em função das leis da educação”, “Não dá para você fazer tudo”, “Você é o professor, mas dependendo do momento, você tem um grau de importância maior ou menor”.*

Já Laura, demonstrou ter consciência de algumas mudanças que a política neoliberal trouxe à educação e em especial a política educacional do Estado de São Paulo: *“Algum problema há na organização no Estado de São Paulo. Algum problema e furo há porque não está dando certo!”, “Criamos uma situação no Brasil complicada, principalmente no Estado de São Paulo!”*

Também foi possível perceber em suas falas a convicção dos atuais desafios impostos à educação face aos muitos problemas oriundos desta nova configuração político-econômica. Contudo, apesar dos problemas evidenciados ao longo do processo, atuou conforme seus princípios e crenças, buscando transpor os obstáculos existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como principal objetivo investigar os sentidos atribuídos por três professores de uma escola pública a respeito da política de recuperação intensiva implementada nas escolas estaduais paulista, a partir do ano de 2012. Com intuito de recuperar alunos que apresentam defasagens e dificuldades de aprendizagem, as classes foram criadas, oficialmente, para oferecer uma proposta de trabalho diferenciada, o que inclui, inclusive, aulas de apoio com professor auxiliar, três vezes por semana, no mesmo horário da aula.

O que motiva a inclusão de alunos nestas classes são dificuldades de aprendizagem, originadas por razões diversas, e que por não serem sanadas vão aprofundando e tornando-se em defasagens. Discutir e analisar essa problemática no cotidiano escolar, em especial nas classes de recuperação só é possível a partir do entendimento do contexto mais amplo que a cerca. Uma postura ao revés, incorreria numa análise reducionista.

O trabalho empírico foi realizado durante um ano numa escola pública no interior paulista, no qual foi acompanhado o processo de recolocação dos alunos de uma turma de recuperação intensiva à classe regular de 5º ano. A imersão no contexto da escola teve a finalidade de conhecer a realidade específica desta escola; a proposta político-pedagógica da SEE/SP e sua ressignificação dentro da instituição; o perfil e a condição do trabalho docente; o cenário político e econômico, dentre outras especificidades deste ambiente.

Todas estas questões tratadas são de caráter amplo e ao mesmo tempo específico, pois pertencem à realidade macro, incluindo as diretrizes do sistema público de ensino e também da realidade específica de uma escola - a Escola Vivaldi, que tem sua identidade própria. Nessa perspectiva, buscamos entender, a partir da análise dialética, as contradições, conexões ou interrelações existentes entre essa política educacional e o contexto onde ocorre sua efetivação.

Antes de apresentar uma síntese das principais informações obtidas neste estudo, entendemos que é importante compartilhar os sentidos atribuídos pela pesquisadora sobre os conhecimentos construídos e a experiência vivenciada no cotidiano da escola Vivaldi.

O conhecimento da realidade dos alunos, professores, dinâmica da escola e as contradições captadas, fomentou em mim um movimento de inquietação e reflexão contínua sobre uma série de questões deste meio. Este universo cativante e dinâmico, foi se revelando a cada visita, conversa e pelas análises de fragmentos de falas, gestos e olhares. Também pelas conexões feitas entre esta realidade específica, as leituras teóricas e o entendimento de alguns ditames legais que regem o sistema educacional.

Durante o percurso deste trabalho na escola, foram inúmeras vezes que vinham em minha mente *flashes* de uma cena, uma fala ou um olhar ou mesmo o conteúdo da política que estava investigando. Muitas vezes fui surpreendida pensando sobre os rumos da pesquisa, sobre a razão de ser e não ser de tantas situações que ocorriam na escola Vivaldi, com as professoras com quem convivi, acerca das histórias de vida e percursos dos alunos, em minhas ações e posições.

Diante de uma realidade tão complexa e instigante não há como não se envolver e isentar-se de dúvidas e de sentimentos que estavam relacionados à indignação, perplexidade e admiração pela dedicação daqueles que lidam diariamente com os problemas presentes no sistema de ensino. Alguns se oprimem, adoecem e desistem. Outros, porém, encontram forças para não olhar para as dificuldades, contestam os desafios e contradições, encontram motivações pessoais e lutam para fazer a diferença por meio do olhar, da palavra e da própria prática.

Feita esta reflexão pessoal, passaremos a destacar as conclusões sobre este estudo, a partir de nossos encontros com as professoras da escola Vivaldi. As informações obtidas nessa pesquisa indicam que:

- A política de recuperação intensiva foi percebida pelas professoras de forma positiva, embora tenham existido alguns problemas em sua implementação na escola, como por exemplo: a falta de investimento na capacitação para a professora de RI e divergência de opiniões entre a equipe gestora e a professora regente quanto ao material didático e proposta de trabalho a serem utilizados na classe de RI.

- As críticas feitas à política de RI se voltaram especialmente para a necessidade de se oferecer um suporte educacional aos alunos, tão logo sejam evidenciadas dificuldades de aprendizagem no processo educativo, e não nos últimos anos do Ensino Fundamental I. Destacou-se também a necessidade de um acompanhamento mais próximo ao trabalho realizado pelos professores auxiliares, que apresentam um papel importante na política de recuperação no estado paulista, mas que no contexto investigado, não dispuseram de uma orientação pedagógica necessária à atuação junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem.
- A implementação da política de RI na escola foi vivenciada de diferentes formas pelas três professoras. Laura, professora responsável pela turma de RI em 2013, destacou vários aspectos sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na classe, os desafios encontrados no processo, como por exemplo os impasses com a coordenação sobre sua proposta de atuação e os avanços obtidos pelos alunos ao término do ano letivo. Em sua análise, apontou a necessidade da realização de um trabalho contínuo com os alunos, pois, embora eles tivessem avançado em relação à aprendizagem, precisariam de apoio educacional no ano seguinte. As demais professoras receberam os alunos da turma de RI em 2014, e juntamente com Laura, identificaram suas dificuldades e atuaram com esses educandos de acordo com suas crenças e experiências.
- Ocorreram mudanças significativas na organização do trabalho pedagógico realizado na escola. O processo foi marcado inicialmente por uma atuação experiente e centralizadora da coordenação pedagógica que realizou um acompanhamento mais próximo das ações educativas, mas que imprimiu uma dinâmica mais rígida, o que em alguns momentos foi motivo de conflito com as professoras em virtude das exigências ou discordâncias sobre o andamento do trabalho pedagógico. Posteriormente, com sua saída e a vinda de outra profissional menos experiente para essa função,

houve uma certa desorganização do trabalho. Houve vários problemas como a descontinuidade no suporte educacional dado aos alunos com dificuldades de aprendizagem devido às frequentes mudanças de professores auxiliares, bem como uma fragilidade na orientação pedagógica ofertada aos professores efetivos e auxiliares.

- As professoras apontaram inúmeros desafios relativos à atuação com os alunos provenientes da turma de RI, a saber: a diversidade de dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, incluindo diferentes níveis de construção da escrita, problemas no desenvolvimento de habilidades motoras e de fala; falta de experiência ou sensação de incapacidade para atuar com alunos em processo de alfabetização, conflitos com a equipe de gestão, dentre outros. Entretanto, foram observadas formas de resistência e movimentos individuais e em grupo na busca de possibilidades de ação para lidar com os problemas encontrados, como quando as professoras definiram estratégias para o trabalho com os alunos em um período anterior à realização da avaliação externa.
- Em relação à aprendizagem de alunos da turma de RI que foram inseridos nas turmas de 5º ano, as professoras consideraram que, para a maioria deles, ocorreram avanços importantes na apropriação de conteúdos e no desenvolvimento de habilidades, bem como na autoestima. Todavia, apontaram que vários ainda não conseguiam atender as expectativas ou os requisitos esperados para o referido ano. Algumas demandas institucionais, as avaliações externas, bem como os problemas previamente descritos foram elencados como fatores que, segundo elas, prejudicaram o trabalho com esses educandos.

Cabe salientar que os sentidos atribuídos pelas três professoras sobre o processo e a prática realizada junto aos alunos da recuperação intensiva são diferenciados porque diversos elementos contribuem na constituição destes

sentidos: história de vida, personalidade, formação e experiência profissional, dentre outros. O conjunto de falas, atitudes, expressões e o próprio contexto nos fornecem elementos para a compreensão da forma como estas professoras pensam e (re)agem na prática cotidiana da escola.

Dentre os vários problemas evidenciados na Escola Vivaldi que prejudicaram o trabalho pedagógico com os alunos referentes à turma de RI, pode-se enumerar os de caráter micro - que abrange os relacionados à realidade local da escola e os macro - envolvendo as diretrizes e políticas educacionais nacionais e os da rede estadual de São Paulo, que estão atreladas aos objetivos presentes no modelo econômico vigente de orientação neoliberal.

No primeiro caso, dentre os aspectos já mencionados, ressaltamos a presença de concepções e práticas diferentes sobre a forma de atuação junto a alunos com dificuldades de aprendizagem, o que contribuiu para a existência de conflitos entre os membros da equipe e desgaste emocional por parte de alguns professores. No segundo caso, destacam-se as contradições presentes no discurso oficial no que tange ao objetivo de recuperar alunos que apresentam defasagens relativas a anos anteriores, considerando ao mesmo tempo a apropriação de conteúdos de um ano específico. O que se entende ser uma meta de difícil alcance tendo em vista o tempo necessário para sua realização. Acrescenta-se a isso, a falta de um programa de formação específico para professores auxiliares e de acompanhamento contínuo ou sistemático deste trabalho. Outros fatores referem-se a necessidade de revisão dos critérios de atribuição do professor efetivo, considerando aspectos como formação e experiência para atuar em classes de recuperação; problemas como a alta rotatividade de educadores na escola, decorrentes dentre outros fatores, de condições de trabalho desfavoráveis que geram a necessidade de afastamentos.

Cabe ressaltar ainda que o documento oficial que orienta a política de recuperação intensiva (Resolução 02/2012) dispõe que, por considerar os diferentes ritmos de aprendizagem no percurso escolar, torna-se necessário oferecer mecanismos de apoio à recuperação dos alunos que apresentam demandas em sua aprendizagem. No entanto, como podemos perceber ao longo desse trabalho, a política não conseguiu cumprir sua função de "recuperar" os alunos em virtude do seu modo de organização e, por desconsiderar diversos

fatores, (que em seu texto afirma considerar) necessários à sua efetividade, como as características e ritmos de aprendizagens.

Soma-se a isso, o fato de que as defasagens, dentro deste modelo, tendem a se perpetuarem na medida em que os alunos são inseridos no 5º ano, sem que tenham se apropriado efetivamente dos conteúdos do 4º ano. A turma de RI não tem como objetivo trabalhar tão somente o programa curricular desta série, mas também os das séries anteriores, visando a recuperação. Ao serem promovidos para o 5º ano, os alunos não conseguem cursar efetivamente o 4º ano, por não disporem de tempo hábil. Ademais, pode se considerar que em apenas um ano letivo, é muito difícil trabalhar os conteúdos com déficits de anos anteriores e ainda os do 4º ano.

Com isso, vimos uma fragilização e incoerência na política de RI, o que levou a refletir sobre a quem de fato essa política atende: aos alunos que têm o direito de aprender e recuperar as lacunas, muitas vezes, geradas pelo próprio sistema de ensino; ou as instâncias governamentais, que ao seguirem a política neoliberal, vinculam a qualidade da educação à diminuição de índices referentes à defasagem, retenção e evasão escolar. Os dados obtidos nos levam a crer que a política de recuperação intensiva visa a aceleração da aprendizagem, sendo portanto, uma estratégia que visa o alcance das metas estabelecidas dentro de acordos internacionais. (GENTILII, 2011). Também pode ser percebida como uma estratégia de barateamento das políticas públicas, como aponta Caldas (2010):

Deparamo-nos, novamente, com o barateamento das políticas educacionais. Redução da carga horária, redução da autonomia, redução do grau de exigência em relação à aprendizagem, redução das condições de aprendizagem. (p.191)

Ao ser sucumbida a possibilidade dos alunos de cursarem efetivamente o ano letivo do 4º ano, os educandos deram um salto automaticamente para o 5º ano. Por mais que os professores empenhassem provavelmente o nível de defasagens manteria. Neste caso, os alunos vão sendo “empurrados” adiante postergando gradativamente para as séries futuras o acúmulo acentuado de lacunas. O sistema, por sua vez, isenta-se sob a justificativa de que foram ofertados os auxílio necessários, isto é, classes de recuperação intensiva e professores auxiliares.

Além disso, ao pensarmos sobre o contexto de recuperação dos alunos, um aspecto relevante a ser considerado é o que se entende como causas das dificuldades de aprendizagem.

Garcia (1998) afirma que existe uma tendência em pensar que as dificuldades de aprendizagem ocorrem devido “a falta de algo”. Para ele, a questão não é a falta, mas sim a diferença, no modo de operação e construção psicológica. Para além desse aspecto, entende-se que não se trata de “falta de”, cuja origem pode ser atribuída ao aprendiz, ao professor ou, à família, mas sim de considerar os condicionantes políticos, históricos e sociais presentes na constituição do fenômeno do não aprender, conforme nos aponta Patto (1990).

A consciência da interdependência dos múltiplos fatores que envolve um problema educacional, permite que diante do fracasso escolar, não se incorra na antiga armadilha da culpabilização de um dos agentes do processo para justificar a não aprendizagem.

Por fim, destacamos que os resultados deste estudo apontam para questões e temas que poderão ser aprofundados em futuras pesquisas. Uma delas seria a investigação dos sentidos da recuperação intensiva sob a ótica dos familiares, bem como dos professores auxiliares.

Encerro este trabalho trazendo um trecho da obra “Zorba, o grego” de Nikos Kazantzakis. Ele consegue traduzir e elucidar um pouco do sentido atribuído pelos professores e por mim sobre o tempo necessário à aprendizagem:

Lembro-me de uma manhã em que eu havia descoberto um casulo na casca de uma árvore, no exato momento em que a borboleta rompia o invólucro e se preparava para sair. Esperei bastante tempo admirando aquela maravilha da natureza. Todavia, estava demorando muito e eu estava com pressa, não tinha mais nada para fazer, mas eu estava com pressa. Irritado com a demora, curvei-me e comecei a esquentá-la com meu hálito quente, naquela linda e fria manhã de primavera. Eu a esquentava impaciente e o milagre começou a acontecer diante de mim em um ritmo mais rápido que o natural. O invólucro se abriu e a pequena borboleta saiu se arrastando fazendo um enorme esforço.

Nunca hei de esquecer o horror que senti então: suas asas ainda não estavam abertas e com todo seu frágil corpinho que tremia ela se esforçava para desdobrá-las. Curvado por cima dela eu tentava ainda em vão ajudá-la com meu hálito quente. Foi tudo inútil. Era necessário uma paciente maturação e o desenrolar das lindas asas devia ser feito lentamente ao sol.

Agora era tarde demais! Meu sopro obrigara a borboleta a se mostrar toda amarrotada muito antes do tempo. Ela se agitou

desesperada e, alguns segundos depois, morreu na palma de minha mão. Aquele pequeno cadáver é, eu acho, o peso maior que tenho na minha consciência, pois, hoje entendo bem isso: é um pecado mortal forçar as grandes leis divinas.

Não temos e não podemos nos apressar, não podemos ficar impacientes! Devemos seguir com extrema confiança o ritmo eterno do tempo e da natureza.

(Nikos Kazantzakis)

É possível alinhar as reflexões de Zorba sobre o tempo com a reflexão sobre a importância para quem cria quanto para quem implementa as políticas educacionais, considerar o tempo próprio de aprendizagem de cada aprendiz. Há que se pensar em respeitar os estilos, etapas e ritmos tanto para o aprender como para recuperar-se.

Finalmente, torna-se importante ressaltar o trabalho de inúmeros professores que atuam no ensino público, como o que conhecemos e acompanhamos na escola Vivaldi que, apesar dos obstáculos encontrados, buscam olhar os alunos em suas especificidades e necessidades, respeitando-os como pessoas em desenvolvimento, resgatando suas potencialidades e, possivelmente, os sentidos que atribuem ao ato de aprender.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, A. J. Structural schooling inequalities in Brazil: between state, privatization and decentralization. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 163-189, 2001.
- AKKARI, A.; NOGUEIRA, N. O ensino público e a formação de professores no Brasil: na direção de novas reformas curriculares. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 1, p. 11-48, 2008.
- AKKARI, A; SILVA, C. P. A educação básica no Brasil: vozes de professores da rede pública e privada. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 379-392, maio/ago. 2009.
- ALVES, D. O. (Org.). **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- ANACHE, A. A. O psicólogo escolar e a educação de pessoas com deficiências. In: **Saberes, processos e práticas do psicólogo escolar/educacional**. Conselho Regional de Psicologia, 14º - 2012.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, P.; SADER, E. (Org). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 9-38.
- ANGELUCCI, B. C. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.
- ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica: todos pela educação. São Paulo: Moderna, 2012. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1450/anuario-brasileiro-da-educacao-basica>>. Acesso em: 11 abr. 2014.
- APASE; APEOESP; CPP. Proposta curricular do Estado de São Paulo: Uma análise crítica. São Paulo. APASE, APEOESP, CPP, 2009. Disponível em http://www.sindicatoapase.org.br/userfiles/file/2009/fevereiro/boletim_uma_analise_critica.pdf. Acesso realizado em 02 de dezembro de 2014.

APEOESP. Por uma verdadeira recuperação nas escolas estaduais. 23 de março de 2012. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/por-uma-verdadeira-recuperacao-nas-escolas-estaduais>. Acesso realizado em 9 de outubro de 2014.

ARROYO, M. G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v.17, p.33-40, jan. 2000a.

_____. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.

_____. **Mestre educador, trabalhador**: organização do trabalho e profissionalização. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1985.

ASBAHR, F. S. P. **Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 108-119, maio/ago. 2005.

ASSUNÇÃO, A. A. **Ensinar em condições precárias**: efeitos sobre a saúde; relatório de estudo exploratório. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

_____. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 87-102.

_____; OLIVEIRA, A. D. A intensificação do trabalho e a saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, maio/ago. 2009.

BAHIA, N. P. **Enfrentando o fracasso escolar**: inclusão ou reclusão dos excluídos? 2002. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, n. 15, v. 2, p. 3-23, 2002.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 09 out. 2014.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p.37-55, maio/ago. 2010.

BISSOTO, M. L. Fracasso ou iatrogênese escolar? **Impulso**, Piracicaba, v.11, n. 25, p. 103-116, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - **Características da investigação qualitativa**. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994. p. 47-51

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no dia-a-dia, da educação de nossas crianças**. Brasília: Assessoria Nacional do Programa Parâmetros em Ação, 2002.

BRAY, C. T. **Nenhuma criança brasileira vai crescer sem saber ler! Ou sem gostar de ler!** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/cartilhafamilia.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

_____. **Queixas escolares na perspectiva de educadores das redes pública e privada**: contribuição da Psicologia Histórico-cultural. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

BUENO, J. G. S. Educação **especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2.ed. São Paulo: Educ, 2004.

CAETANO, L. M. Relação escola e família: uma proposta de parceria. **Dialogica**, Maracay, v. 1, n. 1 p. 51-60, 2004.

CALDAS, R. F. Lins. **Reforço escolar**: discurso oficial e cotidiano escolar- um estudo a partir da Psicologia Escolar. 2010. 264 f. Tese (Doutorado em Psicologia) –Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2002.

_____ ; CÂMARA, S. G. Preditores da Síndrome de Burnout em professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.11, n. 1, p. 101-110, 2007.

CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p.143-155, 2000.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

CASTRO, M. J.; REGATTIERI, M. **Interação escola e família**: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2010.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 28, 1992.

_____. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). **Série Ideias**, São Paulo, n. 23, p. 25-31, 1994. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. Diagnóstico da medicalização do processo de ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no Município de Campinas. *Em Aberto*, 53, ano 11, 1992, p. 23-28.

_____. Dislexia e TDHA: uma análise a partir da ciência médica. In: CONSELHO Federal de Psicologia. Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org).

Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 74-110.

_____. **Preconceitos no cotidiano escolar:** ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, Unicamp, 1996.

_____. Educação ou saúde? Educação X saúde? Educação e saúde! **Cadernos Cedex**, Campinas, n. 15, p. 7-15, 1985.

CONSELHO Federal de Psicologia. **Cartilha Subsídios para a campanha não a medicalização da vida.** Brasília, DF, 2012.

_____. Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org). **Medicalização de crianças e adolescentes:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

_____. **Medicalização de crianças e adolescentes:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

COSTAS, F. A. T.; FERREIRA, L. S. Sentido, significado e Mediação em Vygostsky: implicações para a constituição para o processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 55, p. 205-223, 2011.

DIAS, L. C. R. **O trabalho docente e a questão da autonomia:** um estudo a partir das percepções de professores sobre seus ciclos de vida profissional. 2001. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FARIAS, F. R. O fracasso escolar no cenário das patologias da contemporaneidade. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 59, n. 2, p. 232-244, 2007.

FEITOSA, F. B.; PRETTE, Z. A. P. D.; LOUREIRO, S. R. Acuracidade do professor na identificação de alunos com dificuldade de aprendizagem. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 2, p. 237-247, 2007.

FERNANDES, M. J. S. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 75-102, dez. 2010.

_____. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, out./dez. 2012.

_____. **O professor coordenador pedagógico, a articulação do coletivo e as condições de trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulistas. Afinal, o que resta a esta função?** Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/302.pdf>. Acesso em: 08 out. 2014.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência escondida na professora**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

FLETCHER, J. M. et al. **Transtornos de aprendizagem: da identificação à intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, V. **Insucesso escolar-abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Lisboa: Âncora Editora, 1999.

FONTANA, C. R. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, v.20, n.50, p.103- 119, abr. 2000.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 8ª Ed. 2011. p. 73-101. Paz e Terra, 20

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

_____. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325. 2002.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLI, P. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 73-101.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 6. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

GARCIA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios,** Brasília: UNESCO, 2009.

_____. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, 1996.

GENTILLI, P. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GÓES, M. C. R. Lev Vygotski e Norbert Elias: notas sobre suas proposições a respeito de linguagem e conhecimento. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 9., 2005, Ponta Grossa. **Anais...** [S.l.: s.n], 2005. p. 1-7.

_____; Cruz, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, São Paulo, p. 31-45, 2006.

GORZ, A. **O imaterial**: conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume, 2003.

GRASSI, T. M. **Psicopedagogia**: um olhar, uma escuta. Curitiba: Ibpx, 2009.

HANFF, B.; BARBOSA, R.; KOCH, Z. Classes de aceleração: Pedagogia da inclusão ou da exclusão? **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.3/4, p. 7-46, 2002.
HELLER, A. **Cotidiano e história**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HYPOLITO, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Resultados INAF Brasil 2011**. Disponível em:<http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagrama_do_2.pdf>. Acesso em: 09 out. 2014.

JABLONSKI, B. A divisão de tarefas domésticas entre homens e mulheres no cotidiano do casamento. **Psicologia**: ciência e profissão, Brasília, v. 30, n. 2, p. 262-275, 2010.

JAÉN, M. J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 74-90, 1991.

JUCA, M. L. Síndrome de Caim: psicologia escolar, psicopedagogia e o “fracasso escolar” como mercado de trabalho. **Estudos de psicologia**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 253-260, 2000.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, Histeber, 2002. p. 77-96.

LAPO, F. R.; BUENO, B. Os Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LEAL, Z. F. R. G. ; SOUZA, M. P. R. . A queixa escolar sob a perspectiva do aluno: a contribuição do processo de escolarização na formação do indivíduo. In: Nilza S. T. Leonado; Zaira F. R.G Leal; Solange P. M. Rossato. (Org.). **Pesquisas em Queixa Escolar. Desvelando e desmistificando o cotidiano escolar.** 1 ed. Marilngá: EDUEM, 2012, v. 1, p. 205-226

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo, Cortez, 1994.

LUCCI, M. A. A proposta de Vygotski: a psicologia sócio-histórica. **Professorado:** Revista de currículum y formación del profesorado, v. 10, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar: In: AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 73-90.

_____. **Reiventando a avaliação psicológica.** 1996. 232 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo 1996.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? 2° ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E. de R; Souza, M. P. R.; ROCHA, M. **Psicologia e Educação:** desafios teórico práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.35-71.

_____. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. **Psicologia histórico-cultural:** contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-62.

MICHALOVICZ, C. C.; PEREIRA, G. R. de M. **A divisão do trabalho na escola: maleabilidade nas funções dos papéis educativos de escola e família.** 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT14-4263--Int.pdf>>. Acesso em: 30 de junho de 2014.

MOURA, B. C. A precarização do trabalho docente nas escolas paulistas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

NAGEL, L. O estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In: GUIMARÃES, F. M. N. (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil.** Cascavel, UNIOESTE, 2001. p. 99-122.

NILZA, S. T. et al (Org.). **Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar.** Maringá: EDUEM, 2012.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. 2005, Caxambu. **Anais...** [S.l.:s.n.], 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso realizado em: 15 Jan. 2015.

NORONHA, M. M. B. **Condições do exercício profissional da professora e dos possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do Ensino Fundamental em uma escola pública de Montes Claros.** 2001. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

NUTTI, J. Z. **Distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem.** 2002. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=339>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

OLIVEIRA, A. D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

_____. Profissão docente e gestão democrática da educação. *Revista Extra-classe*, v. 1. p. 210-217, 2009.

OLIVEIRA, N. H. D. **Recomeçar**: família, filhos e desafios. São Paulo: UNESP, Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/0dj1qT>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

_____. (Org.) **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 281-296.

_____. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à Psicologia. São Paulo: Queiroz, 1984.

PEIXOTO, L. M. F. da C. **Dificuldades de aprendizagem**: repercussões afetivas, comportamentais e na progressão escolar. 2008. 273. Tese (Doutoramento em Educação) – Universidade de Moinho, Lisboa, 2008.

PEREIRA, K. R. do C. **Diagnóstico de dificuldades de aprendizagem**: construção, concepção e expectativas. 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PLACCO, V.; ANDRÉ, M.; ALMEIDA, L. Estudo avaliativo das classes de aceleração na rede paulista. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], n. 108, p. 49-79, 1999.

PRADO, G. A. I. LDB e políticas de correção de fluxo escolar. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 49-56, jan. 2000.

PROVA ABC. **De olhos nas metas**: resultados e Análises dos itens da prova ABC. 2012. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/prova_abc.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2014.

RABELO, J.; SEGUNDO, M. das D. M.; JIMENES, S. Educação para todos e reprodução o capital: novas críticas sobre as diretrizes para educação do novo milênio. **Trabalho Necessário**, ano 7, n. 9, p. 1-24, 2009.

RIBEIRO, T. P. **Fracasso escolar**: reflexões sobre um problema que se repõe e possibilidade de enfrentamento. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.

ROBERT, McG, THOMAS, Jr. Samuel A Kirk, 92 Pioneer of Special Education Field. The New York Times, Nova York, July, 28, 1996. Disponível em: <http://www.nytimes.com/1996/07/28/us/samuel-a-kirk-92-pioneer-of-special-education-field.html>. Acesso realizado em 14 de maio de 2014.

RODRIGUES, M. L. **Sociologia das profissões**. Oeiras: Celta Editora, 2001.

RUSSO, M; CARVALHO, C. **Reforma da educação no estado de São Paulo**: dimensões político- pedagógica e curricular. 2014. Disponível em: <http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/MiguelHenriqueRusso_GT6_integral.pdf>. Acesso em: 05abr. 2014.

_____. **A política educacional do governo Serra**. Disponível em: <www.simposioestadopoliticas.ufu/imagens/anais/pdf/DC38.pdf>. Acesso em: 05abr. 2014.

SANFELICE, J. L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, ano XVII, v. 17, n. 18. p. 146-159, jan./dez. 2010.

SANT'ANA, I. M; ALBERGARIA, M. T. A intervenção do psicólogo escolar junto às classes de aceleração: possibilidades e desafios. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10., 2011, Maringá. **Anais**. [S.l.: s.n], 2011. Disponível em: http://abraper.files.wordpress.com/2012/02/conpe-trabalhos-completos-anais_x-conpe-final.pdf. Acesso realizado em 15 de janeiro de 2015.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Diretrizes para avaliação e parâmetros para**

encaminhamento dos alunos das Classes de Aceleração. São Paulo: FDE, 1996^a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 86, de 2007. **Diário Oficial São Paulo**, Poder Executivo, 21 dez. 2007a. Seção I, p. 23.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº2, de 12 de janeiro de 2002. **Dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual.** Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/02_12.HTM?Time=1

_____. Resolução SE nº 74. Diário Oficial São Paulo, Poder Executivo, 8 jun. 2013. p. 37.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Reorganização do ensino fundamental e do ensino médio.** São Paulo, 2012.

_____. **Aprimoramento da progressão continuada reestrutura ciclos do Ensino Fundamental.** São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/aprimoramento-da-progressao-continuada-reestrutura-ciclos-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

_____. **Secretário e rede iniciam discussões sobre progressão continuada e reforço escolar.** Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/secretario-e-rede-iniciam-discussoes-sobre-progressao-continuada-e-reforco-escolar>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

_____. **Relatório da implantação do Projeto Classes de Aceleração.** [S.l.: s.n.], 1997.

_____. **Reorganização da trajetória escolar:** classes de aceleração. Documento de implementação. São Paulo, [s.n.], 1998.

SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica:** das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. 405 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político- pedagógico da escola pública. 2003. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, 283-301, 2003.

SILVA, M. R da; ABREU, C. B. de M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008.

SILVA, T. T. O trabalho docente: um processo de trabalho capitalista? In: _____. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 13-28.

SOATO, M. M. C. **O projeto das classes de aceleração**: um estudo de caso. 2004. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2004.

SOUSA, C. Prado de. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n.108, p. 81-99, nov. 1999

SOUZA, B. P. Funcionamentos escolares e a produção do fracasso escolar e sofrimento. In: SOUZA, B. P.(Org.). **Orientação a queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.p. 241-278.

SOUZA, M. P. R. de. Entrevista com o professor Lino de Macedo. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 231-235, dez. 2004.

_____. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e perspectivas. In: VIEGAS, L.S; ANGELUCCI, C. B. (Orgs.). **Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica partir da psicologia escolar**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2006, p.229-243.

VALENTE, I. **20 anos de PSDB em São Paulo**: a consolidação da política neoliberal na educação. 2013. Disponível em: <<http://www.ivanvalente.com.br/blog/2013/12/20-anos-de-psdb-em-sao-paulo-a-consolidacao-da-politica-neoliberal-na-educacao/>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Progressão Continuada: por que a revisão dos ciclos? **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 11, 77-84, 2008.

VENTURA. M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista da SOCERJ**, Rio de Janeiro, v. 20, n.5, p. 383-386, 2007.

VIEGAS, S. L; SOUZA, P. R. M. A Progressão Continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. v. 10 n. 2 Jul/Dez 2006, p. 247-262 .

VYGOSTKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: Obras escogidas. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. v. 3. (Texto original publicado em 1931).

_____. **Pensamento e linguagem**. [S.l.]: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2002. (Original publicado em 1934). Disponível em: --
<<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

_____. L. S. Pensamento e palavra. In: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Original publicado em 1934).

YAMAMOTO, Kátia. Projeto Intensivo no Ciclo I: um estudo de caso etnográfico a partir da Psicologia Escolar. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ANEXO**ANEXO 1****CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA**

Eu, _____ diretor (a) do

_____ estou ciente e autorizo a realização da pesquisa intitulada “A política estadual de recuperação e as dificuldades de aprendizagem: um estudo de caso sobre os sentidos e práticas de professores de uma escola pública” sob a responsabilidade da pesquisadora Lúcia Veiga Schermack.

Para isto, serão disponibilizados ao pesquisador o espaço físico para realização de entrevista com os especialistas e alunos desta instituição e a leitura dos parâmetros teórico-metodológicos utilizados na instituição.

Saliento que os dados recolhidos serão apenas divulgados no relatório final do estudo, sendo garantidos sigilo e anonimato dos participantes e da escola.

Sorocaba, _____, _____ de 2013

Assinatura do diretor (a) e carimbo da instituição

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO E PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA (Professora)

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, em uma pesquisa cujo título é: "A política de recuperação intensiva no estado de São Paulo: um estudo de caso sobre os sentidos de professores do Ensino Fundamental" da professora Lúcia Veiga Schermack, aluna do curso de mestrado em educação da Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba, tendo como professora orientadora a Dr^a. Izabella Mendes Sant'ana.

A pesquisa pretende compreender o trabalho realizado pelos professores com alunos com dificuldades de aprendizagem numa turma de recuperação intensiva do Ensino Fundamental I e os sentidos atribuídos pelos professores em relação a esta dinâmica de trabalho.

A fim de atingir os objetivos almejados, solicito a sua participação, concedendo uma entrevista para coleta de dados sobre como se dá o processo de encaminhamento de crianças com dificuldades de aprendizagem.

Todas as informações serão tratadas de modo confidencial. Os dados poderão ser divulgados somente para fins deste estudo, mantendo-se o cuidado de assegurar o anonimato do participante.

Caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode contactar a responsável pela pesquisa - Lúcia Veiga Schermack, através do e-mail lucveiga@hotmail.com

Eu, _____, professora do Ensino Fundamental I da Escola _____, declaro que fui convidado (a) a participar do estudo, que recebi as informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei desta investigação, sem ser coagido(a) a realizá-la. Afirmando, também, que fui esclarecido sobre a garantia de privacidade e do anonimato das informações coletadas; bem como que os dados recolhidos servirão apenas para estudo e divulgação com fins científicos. Assim, estou informado(a) de que a qualquer momento posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação à pesquisa, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isto traga qualquer transtorno para mim. Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Sorocaba, _____ de _____ de 2013.

Professora

Pesquisadora: Lúcia Veiga Schermack

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO E PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA (Professor coordenador)

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, em uma pesquisa cujo título é: A política de recuperação intensiva no estado de São Paulo: um estudo de caso sobre os sentidos de professores do Ensino Fundamental", da professora Lúcia Veiga Schermack, aluna do curso de mestrado em educação da Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba, tendo como orientadora a professora Dr^a. Izabella Mendes Sant'ana. A pesquisa pretende compreender o trabalho realizado pelos professores com alunos com dificuldades de aprendizagem numa turma de recuperação intensiva do Ensino Fundamental I e os sentidos atribuídos pelos professores em relação a esta dinâmica de trabalho.

Todas as informações serão tratadas de modo confidencial e os dados poderão ser divulgados somente para fins deste estudo, mantendo-se o cuidado de assegurar o anonimato do participante.

Caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode contactar a responsável pela pesquisa - Lúcia Veiga Schermack, através do e-mail: lucveiga@hotmail.com

Eu, _____, coordenadora pedagógica da Escola _____, declaro que fui convidado(a) a participar do estudo, que recebi as informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei desta investigação, sem ser coagido(a) a realizá-la. Afirmo, também, que fui esclarecido sobre a garantia de privacidade e do anonimato das informações coletadas; e que os dados recolhidos servirão apenas para estudo e divulgação com fins científicos. Assim, estou informado(a) de que a qualquer momento posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação à pesquisa, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isto traga qualquer transtorno para mim. Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Sorocaba, _____ de _____ de 2013.

Especialista

Pesquisadora: Lúcia Veiga Schermack

Nome do entrevistado (a): _____

Atividade/cargo/função: _____

Contato do entrevistado (a): _____

ANEXO 4

Ficha de encaminhamento

Prezada professora,

Esta ficha tem por objetivo conhecer um pouco mais sobre os alunos que vamos acompanhar, seus aspectos emocionais, comportamentais e cognitivos. Pedimos que você nos forneça informações de forma detalhada, pois isso nos ajudará no desenvolvimento de ações junto aos mesmos. Todos os dados fornecidos serão tratados de modo confidencial.

Nome do aluno (a)	
Ano e Turma	
Motivos do encaminhamento (preocupações, etc.)	
Comente algumas características do aluno (suas percepções sobre o seu desenvolvimento, comportamento, personalidade, etc.)	
Escreva sobre que o aluno conhece ou já sabe realizar (em relação às atividades escolares)	
Escreva sobre que o aluno não conhece ou ainda não consegue realizar	
O que você considera que poderia favorecer na melhora da dificuldade apresentada pelo aluno	

ANEXO 5**ROTEIRO DE QUESTÕES PARA AS PROFESSORAS**

Nome: _____

Entrevistada: _____ data _____

1. Fale um pouco sobre sua formação como professora.
2. Como você vê a política de recuperação intensiva e de aulas de apoio?
3. Como estas políticas tem sido implementadas nessa escola? Quais são os desafios encontrados nesse processo?
4. Como você percebe os alunos que cursaram a classe de recuperação intensiva?
5. Como estão os alunos da Recuperação Intensiva em relação ao desenvolvimento e aprendizagem depois que retornaram às classes regulares?