

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Edenilce Hortencia Jorge Elliott

**Estudos de recuperação paralela na proposta curricular do Estado de São
Paulo (gestão 2007-2010)**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Edenilce Hortencia Jorge Elliott

**Estudos de recuperação paralela na proposta curricular do Estado de São
Paulo (gestão 2007-2010)**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em *Educação: Currículo*, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Branca Jurema Ponce.

SÃO PAULO

2009

Elliott, Edenilce Hortencia Jorge.

Estudos de recuperação paralela na proposta curricular do Estado de São Paulo (gestão 2007-2010) / Edenilce Hortencia Jorge Elliott – São Paulo: [s.n.], 2009.

157 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP.

Orientador: Prof^a Dr^a. Branca Jurema Ponce.

- | | |
|-------------------------|-----------------------|
| 1. Currículo | 2. Políticas Públicas |
| 3. Recuperação paralela | 4. Reforço escolar |

I. Título

Banca examinadora

*Dedico este trabalho aos queridos
alunos que alegre e espontaneamente
participaram desta pesquisa, ou seja, a
todos os alunos.*

*Eu fico com a pureza da resposta das crianças
É a vida, é bonita, e é bonita...*

(Gonzaguinha)

Agradecimento especial

Aos meus pais, Oswaldo da Gloria Jorge (*in memorian*) e Elza Campos da Gloria Jorge que sempre me incentivaram nos estudos.

A Deolinda Rocha Martins (*in memorian*), tia-avó, cuja convivência inspirou a minha vida e a vida de meus irmãos.

A Patrick Elliott (*in memorian*), que sempre se orgulhou das minhas escolhas.

Ao meu irmão Edelson, que fez sua última viagem antes do combinado, durante esta caminhada.

À minha irmã Egle e a meu cunhado Karl-Heins Schiffke, que mesmo fora do Brasil, estiveram presentes no desenvolvimento desta pesquisa.

À minha irmã Elza, que acreditou que eu poderia realizar este trabalho.

À minha cunhada Aparecida, pelo apoio e orações.

Aos meus sobrinhos Ighor Rafael, Mario Pedro, Yanina Rafaela e Mark-Andre, constantes inspirações.

A todos os primos e primas das famílias Rocha, Gomes de Campos e Gonçalves da Silva pelo apoio e orações.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Branca Jurema Ponce, pela confiança e carinho dedicados a mim ao longo deste trabalho.

Aos Professores Doutores Antonio Chizotti e José Cerchi Fusari, pelas valiosas orientações feitas por ocasião do exame de qualificação.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo, pelas reflexões necessárias para a elaboração desta pesquisa.

Ao Professor Doutor Alípio Márcio Dias Casali, pelas brilhantes aulas as quais me fizeram refletir profundamente sobre o tema desta pesquisa.

À querida amiga Deise Camilli Dias, pela amizade construída na carreira do magistério, cuidadosa revisora desse trabalho.

Ao grande amigo Isaías Lopes, personagem da trajetória profissional descrita nesta investigação.

À querida amiga Olinda Jesus da Silva Souza, pela constante interlocução.

Aos queridos amigos, João e Nélida Ramos (*in memoriam*), que se alegravam com minhas conquistas.

À querida Roseli Tibúrcio Santana, pela amizade e pela força de sempre.

Aos queridos amigos Manoel Mota (*in memoriam*) e Milton Ortega pelo incentivo incondicional e pelas orações nas Basílicas de Nossa Senhora de Nazareth e de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, em Belém do Pará.

Aos meus colegas do curso de mestrado, que me fortaleceram com laço de amizade, em especial à Renata Kelly da Silva pelo desprendimento em ajudar.

Aos amigos Vera Zamoner, Jonas, Guilherme, Márcio, Vitor, Maria Regina, Neli, Déia, Deborah, Raquel, Paula Adriana, Sandra Viana, Márcia Savioli e Joana D'Arc, pelo apoio incondicional na realização desta pesquisa.

À minha querida família Agueci Obenige, pelo apoio e constantes orações.

ELLIOTT. EDENILCE HORTENCIA JORGE. ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO PARALELA NA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO (GESTÃO 2007-2010). Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). São Paulo - SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Resumo

Este trabalho visa analisar criticamente os projetos de recuperação paralela e reforço inseridos na Proposta Curricular do Projeto *São Paulo faz escola*, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (gestão 2007-2010), avaliando-os enquanto ações dificultadoras ou facilitadoras da construção de um currículo escolar que considere o prazer de aprender por parte dos alunos que, apesar de terem concluído, no mínimo, seis anos de escolaridade no ensino fundamental, apresentam dificuldades de leitura e escrita. A análise da temática investigada pautou-se nas linhas teóricas de Apple (2006) e Gimeno Sacristán (1999; 2000), com relação à dimensão ideológica do currículo. Consideraram-se também as idéias de Lefèvre e Lefèvre (2002; 2003; 2005) para a construção do discurso do sujeito coletivo. O estudo consistiu em uma análise qualitativa a partir de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Foi feito um levantamento da legislação sobre estudos de recuperação paralela no período que abrangeu as Leis 4024/61, 5692/71 e 9394/96, e os dispositivos legais delas decorrentes. Quanto à pesquisa de campo, utilizou-se a entrevista como instrumento de coleta de informações que geraram a elaboração de um *discurso do sujeito coletivo*, representativo da voz dos alunos entrevistados. Esse discurso procurou registrar os sentidos dos projetos de recuperação e reforço em relação ao prazer de aprender, conforme percebidos e atribuídos pelos alunos de duas escolas da rede pública estadual, localizadas na zona norte de Osasco. Constatou-se uma forte disparidade entre o que tem sido proposto pelas políticas públicas do Estado de São Paulo em relação aos projetos de recuperação paralela e reforço e as necessidades dos alunos.

Palavras- chave: Currículo. Políticas Públicas Educacionais.
Recuperação Paralela. Reforço Escolar.

ELLIOTT. EDENILCE HORTENCIA JORGE. STUDIES OF PARALLEL RECUPERATION FOR THE STATE OF SÃO PAULO (MANAGEMENT 2007-2010). Dissertation. São Paulo - SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Abstract

This paper aims to critically analyze the parallel recuperation and remedial work projects and strengthening inserted in Curriculum Project Proposal *São Paulo faz Escola*, the Department of Education of the State of São Paulo (management 2007-2010), evaluating the actions as complicating or facilitating the construction of a curriculum that considers the pleasure of learning from students who, despite having completed at least six years of schooling in elementary school, have difficulty reading and writing. The analysis of the thematic investigation was based on theoretical lines of Apple(2006) and Gimeno Sacristán (1999, 2000) with respect to the ideological dimension of the curriculum. It was considered also the ideas of Lefèvre and Lefèvre (2002; 2003; 2005) for the construction of the *discourse of collective subject*. The study consisted of a qualitative analysis from literature, documentary and field. It was a survey of legislation on remedial work studies parallel the period covering the Laws 4024/61, 5692/71 and 9394/96, and the resulting legal devices. The field research used the interview as a tool for gathering information that led to the *discourse of collective subject*, representative voice of the students interviewed. This speech sought to register the meanings of parallel recuperation projects and capacity in relation to the pleasure of learning, as perceived and assigned by the students of two public schools in the state, located in the North zone of Osasco. There was a huge disparity between what has been proposed by the public policy of the State of São Paulo in relation to recovery projects and parallel strengthening and the needs of students.

Keywords: Curriculum. Public Education Policies. Parallel recuperation.
Remedial work project

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Ancoragem
ACT	Admitido em caráter temporário
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENP	Coordenadoria de Normas Pedagógicas
CFE	Conselho Federal de Educação
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
ECH	Expressões- Chave
EE	Escola Educador
EP	Escola Professora
HTP	Hora de Trabalho Pedagógico
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IAD	Instrumento de Análise do Discurso
IC	Idéias Centrais
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
PQE	Programa de Qualidade da Escola
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar
SARESP	Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – SARESP- 2007.....	35
Quadro 2 – Escolarização de três gerações de brasileiros	72
Quadro 3 – Seletividade da escola brasileira	73
Quadro 4 - Nº de alunos da Diretoria de Ensino.....	111
Quadro 5- Alunos encaminhados para a recuperação paralela – (EP).....	114
Quadro 6- Alunos encaminhados para a recuperação paralela- (EE).....	114

Tabela

Quem é o culpado quando um aluno não passa de ano..... 34

SUMÁRIO

Resumo	08
Abstract.....	09
Lista de abreviaturas.....	10
Lista de quadros.....	11
Tabela.....	12
Sumário.....	13
Apresentação.....	15
Introdução.....	30
Capítulo 1- Projetos de recuperação paralela e reforço escolar: currículo, pesquisa, legislação.....	41
1.1.Projetos de recuperação paralela e reforço e currículo escolar.....	41
1.2.Projetos de recuperação paralela e reforço: pesquisas acadêmicas.....	50
1.3.Projetos de recuperação paralela e reforço na Lei 4024/61.....	57
1.4.Projetos de recuperação paralela e reforço na Lei 5692/71.....	59
1.5.Projetos de recuperação paralela e reforço na Lei 9394/96.....	75
Capítulo 2- Os estudos de recuperação paralela no <i>Projeto São Paulo faz escola (gestão 2007-2010)</i>.....	90
2.1. A recuperação inicial da Proposta Curricular Paulista: materiais didáticos	95
2.2. A recuperação paralela na Proposta Curricular Paulista – anos 2008-2009	100
Capítulo 3- O projeto de recuperação paralela e reforço: pesquisa de campo.....	107
3.1. Sobre a metodologia	107
3.2. Características da zona norte de Osasco, município da Grande São Paulo: realidade em que estão inseridos os alunos das escolas pesquisadas	109
3.3. Características da Diretoria de Ensino- Região Osasco.....	111
3.4. A escolha das escolas.....	112

Capítulo 4- O aluno e o projeto de recuperação paralela e reforço: um discurso do sujeito coletivo.....	115
4.1. Construindo o instrumento de análise do discurso 1 (IAD 1).....	115
4.2. Construindo o Instrumento de análise do Discurso 2 (IAD 2).....	122
4.3. Analisando o Discurso do Sujeito Coletivo.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
BIBLIOGRAFIA	141
APÊNDICES.....	148
APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA- PESQUISA EXPLORATÓRIA ...	149
APÊNDICE B- PERGUNTAS DO DSC.....	150
APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	151
ANEXOS.....	152
ANEXO 1- CAPA DIGITALIZADA DO LIVRO – LER E ESCREVER – RECUPERAÇÃO- MATERIAL DO ALUNO	153
ANEXO 2- CRÉDITOS DIGITALIZADOS DO LIVRO - LER E ESCREVER – RECUPERAÇÃO- MATERIAL DO ALUNO	154
ANEXO 3- CAPA DIGITALIZADA DA REVISTA SÃO PAULO FAZ ESCOLA – EDIÇÃO ESPECIAL DA PROPOSTA CURRICULAR- LÍNGUA PORTUGUESA.....	155
ANEXO 3- CAPA DIGITALIZADA DA REVISTA SÃO PAULO FAZ ESCOLA – EDIÇÃO ESPECIAL DA PROPOSTA CURRICULAR- LÍNGUA PORTUGUESA.....	156
ANEXO 4 - FAC-SIMILE DIGITALIZADO DO JORNAL DO ALUNO.....	157

APRESENTAÇÃO

*“Gastei uma hora pensando um verso
que a pena não quer escrever.
No entanto, ele está cá dentro inquieto vivo.
Ele está cá dentro
E não quer sair.
Mas a poesia desse momento
Inunda minha vida inteira”*

Carlos Drummond de Andrade¹

Inspirada pelas palavras do Professor Cortella², *“Não nascemos prontos e vamos nos fazendo”*, retomo a minha trajetória escolar responsável pela continuada tessitura da vida profissional. Filha de uma família negra paulistana, fui educada a valorizar os estudos como meio de emancipação. A educação básica, cursei no Instituto de Educação Caetano de Campos, desde o Jardim de Infância ao Colegial, no prédio situado na Praça da República, onde é hoje a Sede da Secretaria de Estado da Educação. Gostaria de ter cursado o Curso Clássico, após ter concluído o curso ginásial, mas fui surpreendida com o período de transição antes da reforma curricular instalada pela Lei 5692/71³. Era um momento conturbado da História do Brasil. Das janelas do 3º andar prédio do Caetano, testemunhei o confronto entre a polícia e os estudantes universitários durante a ditadura militar. Era a liberdade de expressão cerceada, silenciada à força bruta.

Foi nesse contexto histórico que, em 1972, ingressei no Curso de Letras Clássicas da Universidade de São Paulo. Além do incentivo familiar, uma professora foi fundamental na escolha da profissão. Foi D. Jacira Franklin Duarte, do 4º ano primário. Um elogio escrito em uma prova: “Você escreve bem, devia ser professora”. Poucas palavras transformaram a minha vida: no 1º ano do Ginásio já sabia responder a tradicional pergunta: “O que vai ser quando crescer?”

¹ Poema retirado do livro *Alguma Poesia* de Carlos Drummond de Andrade, grande poeta brasileiro.

² Frase emblemática do Prof. Dr. Mario Sérgio Cortella, proferida em reflexões feitas nas aulas de *Educação Brasileira* do Curso de Pós-Graduação Educação: Currículo 2007.

³ Sobre a lei 5692/71 trataremos no Capítulo 1 deste estudo.

Matriculada no 3º ano da Faculdade de Letras, ainda estudante, comecei trabalhar como professora de educação básica, em um colégio particular no Município de Osasco, atividade que se segue (agora em curso de Pedagogia), concomitantemente à carreira no magistério público do Estado de São Paulo.

Ao longo da carreira no magistério público, desde meados da década de 1970, vivenciei experiências como professora, vice-diretora, diretora de escolas estaduais localizadas na zona norte de Município de Osasco⁴, região classificada como de população carente, em cujas casas não há livros, nem mesmo os didáticos.

Nesse contexto, sempre me preocupou o fato de que os alunos têm sempre se queixado de que há aulas das quais não gostam, que não lhes satisfazem a vontade de aprender a ler, ou ainda, o fato de que, por vezes e timidamente, revelam que não sabem ler nem escrever, não importando a série que frequentam, o que, no mínimo, é perverso, visto que a escola, principalmente a pública, em atendimento às camadas sociais majoritárias, tem a função primordial de zelar pela aprendizagem desses alunos.

Como professora de Língua Portuguesa até o final da década de 1980, atuando em escolas públicas estaduais circunscritas em Municípios da Zona Oeste da Grande São Paulo, sentia certo desconforto por não aceitar o currículo pré-estabelecido para essa disciplina, percebida como sendo a única responsável pelo ensino da leitura e da produção de texto, fossem eles narrativos, descritivos ou dissertativos.

Pensava que talvez fosse esse um dos motivos de os professores das demais disciplinas transferirem (como alguns ainda o fazem) a responsabilidade de trabalho com esses conteúdos aos professores de Língua, o que implica na postura do aluno de, também, não aceitar que outro professor interfira na correção de textos, pois tem se entendido que essa atitude é legítima somente quando reservada ao professor de português. Tal concepção pode ser uma estratégia de defesa do aluno

⁴ “Osasco é uma cidade situada a Oeste do município de São Paulo, do qual foi desmembrada em 1962, distando apenas 18 km do centro da Capital Paulista. Seus limites territoriais atuais são: ao norte com o município de São Paulo; ao sul, com o município de Taboão da Serra; a leste, com os bairros paulistanos do Butantã e Jaguaré; a oeste, com os municípios de Carapicuíba, Barueri e Santana de Parnaíba e, a sudoeste, com o município de Cotia.” (Coelho, 2001, p. 35)

para não ter “pontos descontados na nota”, como se estabeleceu (ou talvez ainda se estabeleça), por anos na História da Educação, quando se refere à avaliação.

No fim da década de 1970, atuava como professora, quando entrei em contato com documentos elaborados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas- CENP⁵- da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, entre eles um, denominado *Subsídios para implantação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º Grau, material para 5ª a 8ª série do antigo 1º Grau*⁶. Sua elaboração estava

“... fundamentada nos objetivos Gerais e Específicos do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º Grau; na aplicação de determinados pressupostos teóricos das ciências de linguagem no ensino de Língua Portuguesa e no levantamento e análise das dificuldades mais comuns detectadas em alunos de 5ª a 8ª séries do 1º Grau” (1979 a, p.15; 1979 b, p. 23).

Entre os itens de especificação desse documento, na parte em que se apresenta a “organização do conteúdo” (1979 b; p. 22), fora editado um quadro (1979 b, p. 23) em três unidades, sendo que a primeira continha objetivos relativos à estrutura semântica; a segunda, os objetivos quanto à identificação, reprodução, elaboração de textos narrativos e descritivos: preparando para a dissertação e a terceira unidade, identificação e elaboração do texto dissertativo.

⁵ Após a promulgação da Lei 5692/71, houve a necessidade de estabelecer uma nova estrutura do sistema educacional. Em São Paulo, com a assinatura do Decreto nº 7510/76, na nova estrutura da Secretaria do Estado de São Paulo, incluiu-se a Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP), destacando-se, dentre as várias atribuições, além a de ser responsável pelo treinamento de professores, a de desenvolver estudos e elaborar modelos de referência da Escola de 1º e 2º Graus, Educação Especial, Educação Pré-Escolar e Ensino Supletivo. Apesar de terem sido criados em 1975, pelo antigo CERHUPE, Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais, foi a CENP que se incumbiu de divulgar os *Guias Curriculares* bem como de elaborar os respectivos *Subsídios para a implementação dos Guias Curriculares*. (SOUZA, 2008, p. 66)

⁶ À época da publicação desse documento era Coordenadora da CENP Maria de Lourdes Mariotto Haidar, sendo que a equipe responsável pela elaboração era composta por Milton José de Almeida; Suzana Magalhães Maia Vieira e Maria Lúcia Santaella Braga, equipe essa coordenada por Adélia Ferreira Mauro. (1979 a). Cabe lembrar que era governador de São Paulo, Paulo Salim Maluf e o Secretário da Educação, Luiz Ferreira Martin.

Apesar de apresentarem outras metodologias e pressuporem a inserção de novas teorias ligadas à Linguística e à Comunicação para o ensino de textos, certa preocupação com as dificuldades de o aluno identificar tipologias de texto em todas as séries do Ensino Fundamental, na prática, eu vivenciei, na escola, uma exigência de que as aulas de Língua Portuguesa aquilatasse o enfoque meramente conteudístico.

Além desses subsídios, era comum a adoção de gramáticas que continham exercícios de fixação, abordando repetitivas estruturas da gramática normativa, ou a aplicação de exercícios “avulsos”, desprezando a leitura de variados gêneros de texto. Os livros didáticos adotados utilizavam fragmentos de texto literário como pretexto para se ensinar gramática normativa, pois se acreditava que dessa maneira levar-se-ia o aluno a ler e a escrever com proficiência, procedimentos esses registrados em Planos Escolares, documentos homologados pelas antigas Delegacias de Ensino⁷, cujos teores eram “reeditados”, anualmente, por direções de escola.

Nos fins dos anos de 1970, enquanto professora admitida em caráter temporário (ACT), e durante os anos de 1980, como professora efetiva, em Escola Estadual no Município de Osasco, atuei em 5ª e 6ª séries, tendo convivido com alguns colegas responsáveis por 7ª e 8ª séries que “fiscalizavam” (não sei se intencionalmente, mas era assim que eu me sentia) se eu cumpria todo o programa gramatical do livro didático para não lhes causar problemas de continuidade do conteúdo programático do livro didático adotado. Esses colegas de trabalho, melhores classificados entre os docentes, por ocasião da atribuição de aulas,

⁷ Segundo a Indicação CEE 13/97, o *Plano Escolar é instrumento que deve ser elaborado anualmente e remetido na época própria às Delegacias de Ensino. Dele devem constar a operacionalização daquelas medidas incluídas de forma genérica no regimento, e outras que resolvam os aspectos conjunturais da instituição. Assim, devem constar do Plano, mas não necessariamente do Regimento, entre outras consideradas necessárias, as seguintes decisões: datas de matrícula, período para recebimento de transferências, período e detalhes dos procedimentos de classificação e reclassificação dos alunos, calendário das aulas e dos demais dias de efetivo trabalho escolar, grades ou matrizes curriculares em uso, sistema de avaliação da aprendizagem, procedimentos de recuperação, forma ou formas de organização dos cursos que serão utilizados no período de atividades docentes diversas etc.* Esclarece-se que durante o governo Mário Covas, por ocasião da reorganização das escolas estaduais e conseqüente municipalização do ciclo I do ensino básico, bem como com a extinção das Diretorias Regionais de Ensino-DRE, no Estado de São Paulo, as Delegacias de Ensino passaram a denominar Diretorias Ensino pelo Decreto 43.948 de 9 de abril de 1999.

geralmente, não escolhiam alunos das 5ª e 6ª séries, por considerarem que esses alunos encontravam-se em fase crítica de desenvolvimento, com que era “difícil de lidar”.

A desconfiança ocorria porque percebiam que eu preferia adotar outra abordagem de trabalho no desenvolvimento dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, ou seja, a de partir dos textos de contos, romances, buscava atrair os alunos à magia que a leitura poderia proporcionar para a sua vida e, conseqüentemente, incentivar e registrar produções textuais de própria autoria, em textos que revelassem suas idéias, seus desejos, suas próprias histórias, elevando-lhes a autoestima, de modo a vivenciarem o prazer proporcionado pela fruição da leitura.

Talvez, como professora, já sonhasse com a (re) significação da escola a partir do olhar dos alunos. Ela seria o *locus* da alegria de aprender assuntos atraentes que levassem em conta a cultura que o aluno trazia para a escola, reelaborando, assim, o sentido político-pedagógico da escola, por meio da leitura.

Apesar de alguns colegas de disciplina serem considerados bons profissionais, porque cumpriam estritamente o estabelecido, eu já percebia que alguns alunos afastavam-se dos livros por considerá-los enfadonhos, pois serviam como pretexto de prova de verificação de leitura, apenas.

Porém, para não ser mais rejeitada entre os pares e não “prejudicar o aluno” procurava, muito a contragosto, seguir o proposto pela maioria, mas não deixava de dar maior ênfase às aulas de leituras variadas, rodas de conversas sobre os textos lidos e de avaliar o avanço dos meus alunos no desempenho da leitura, bem como no desempenho da produção de texto, porque acreditava na possibilidade do sucesso escolar daquelas crianças, não importando a situação à qual estariam submetidos.

Durante esse período, entristecia-me, também, o fato de que, em conselhos de classe⁸ orquestrados pela direção de escola, alunos eram reprovados em uma

⁸ O Conselho de Classe é um colegiado constituído por todos os professores da mesma classe, presidido pelo diretor da escola, que se reúne uma vez por bimestre, sendo responsável pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação da aprendizagem, decidindo o destino escolar dos

disciplina ou duas disciplinas, sem a oportunidade de aulas de reforço ou de recuperação. Votavam pela retenção alguns colegas, a despeito de o desempenho dos alunos ser bem satisfatório nas disciplinas sob sua responsabilidade.

De um lado, essa atitude deixava marcado, nas entrelinhas, o receio de contrariar o colega, professor da disciplina motivo da reprovação e, principalmente, o poder instituído, na figura da diretora da escola. Por outro lado, já prenunciava a minha inquietação a respeito do fracasso escolar, em especial na leitura e escrita, assinalado, contraditoriamente, na democratização do ensino em fins da década de 1970 e década de 1980 que se notabilizou pela universalização do acesso escolar pelas classes populares em detrimento do ensino.

No entanto, mesmo sendo responsável por um dos votos vencidos nessas reuniões, cujos resultados já estavam prescritos (opção que me custava, veladamente, o olhar de reprovação de alguns), perturbava-me o pensamento a respeito do tempo perdido, tão frequentemente relatado pelo aluno em conversas informais com a professora, da satisfação e da alegria transformadas em frustração, em momentos de aprendizagem em que se sentiu feliz em ter aprendido o que a escola lhe exigiu, os quais, no entanto, eram revertidos em infelicidade, em exclusão.

Já me inquietava o discurso de que o fracasso escolar teria como principal responsável o aluno, perversamente justificado pelo sistema educacional por problemas sociais vários que carregaria: pobreza, desequilíbrio familiar, doenças, fome, falta de vontade, incompetência intelectual etc.

Naquelas duas décadas, quais sejam fins dos anos de 1970 e durante a década de 1980, como professora do antigo Primeiro Grau de 5^a a 8^a série (atual ciclo II do Ensino Fundamental), muitas foram as ocasiões em que me aborreceu o fato de alunos persistirem na justificativa de se afastarem da escola. Aludiam a várias razões, entre as quais, a falta de material, a dificuldade de honrar o

alunos, classificando-os como aprovados ou retidos ao final do ano letivo. Segundo as Normas Regimentais Básicas das Escolas da rede de ensino do Estado de São Paulo (Parecer CEE 67/98) deveria contar com a participação de alunos de cada classe, independentemente de sua idade, o que, na prática, não tem ocorrido na maioria das escolas por motivos vários, os quais podem ser estudados em muitos trabalhos acadêmicos sobre o assunto.

pagamento da taxa da Associação de Pais e Mestres (APM) e da aquisição do uniforme; mas, e talvez principalmente, alegavam afastarem-se da escola por já serem por ela considerados reprovados, sem mesmo ter o ano letivo terminado.

Esses fatos serviram-me de indicadores para que eu não fizesse parte daqueles grupos de professores adeptos à “elitização” da escola a qualquer preço, mesmo custando a exclusão de alunos que tinham direito a ela. Felizmente, naqueles tempos, encontrei colegas de outras disciplinas que, como eu, vieram de camadas simples e percebiam as linguagens verbal e não-verbal como grandes aliadas na experimentação da alegria da descoberta de novos conhecimentos, proporcionada por meio da escola pública.

Passei a me associar a esses colegas (éramos três: eu, o Isaías e a Nailza) no silêncio gritante da indignação. Sem provocar o confronto com os demais, mas tentando transpor modelos arcaicos de ensino, queríamos que nossos alunos, assim como nós e ainda que a duras penas, tivessem garantido o direito subjetivo à educação em escola pública.

Mesmo durante o período de democratização no Brasil e da promulgação a Constituição Federal de 1988, livres das arbitrariedades do governo ditatorial, na escola, quase que clandestinamente e com base nas contribuições de nossos alunos, fazíamos nosso trabalho integrado, resultado de longas conversas. Para fazermos a nossa parte, procurávamos planejar e desenvolver atividades que privilegiassem a leitura e a produção de textos, a partir de leitura de textos literários ou não, a ela acrescentando leituras de linguagens não-verbais, incluindo debates e resenhas de filmes.

Para realizarmos nossos anseios, carregava o televisor de minha casa e o Isaías ia buscar, de ônibus, o único vídeo-cassete disponível na antiga “Delegacia de Ensino”, ou seja, queríamos fazer valer a função social da escola, que é a aprendizagem do aluno, tornando-a lugar de encontro do aluno com a satisfação de aprender, para que, juntos, professor e aluno, tentássemos transformar aquele difícil e desafiante quadro.

Por diversas vezes, ainda hoje encontramos ex-alunos que seguiram suas vidas brilhantemente, reconhecendo a importância formativa daqueles tempos tão humanamente vividos. Todavia, com as mudanças geradas pelos sistemas, cada um de nós teve que desenvolver o trabalho em outras escolas, mas levando conosco o sabor de ter plantado uma semente em nossos alunos.

Naqueles tempos, almejando estender a formação acadêmica, apostando na continuidade da carreira do magistério⁹, cursei Pedagogia, na Faculdade de Letras e Ciências Humanas Nove de Julho, atual Uninove. Entrara em contato com novas ideias, por meio de leituras feitas sobre educação por iniciativa própria e por bibliografia de concurso público de diretor de escola, para o qual me preparava. Ainda nos anos 1980, participei de orientações técnicas promovidas pelas antigas Delegacias de Ensino, por ocasião do lançamento das *Propostas Curriculares do Estado de São Paulo* coordenado pela CENP que já havia publicado os *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa* nos fins da década de 1970, criado o Projeto IPE, cujo material além dos fascículos, transmitiam-se pela Rede e Televisão Cultura (RTC) programas sobre alfabetização, o ensino de Língua Portuguesa, dentre outros.

Assim explica Souza (2006):

A necessidade de discutir com o conjunto da rede o novo referencial teórico que dava suporte à nova alternativa de alfabetização se impôs. Um primeiro conjunto de materiais impressos produzidos pela CENP sobre o ciclo básico surgiu com a criação do Projeto Ipê. Esse material buscou apresentar, em linhas gerais, as concepções principais sobre a concepção de alfabetização, os problemas ou mitos em torno do fracasso escolar e as novas perspectivas de trabalho com a alfabetização. O projeto priorizou também a produção de textos de fundamentação voltados para a discussão de problemas gerais da educação brasileira: seletividade da escola pública, fracasso escolar, democratização e qualidade do ensino, função social da escola pública, elaboração da Constituinte e democratização da sociedade brasileira, entre outros. Tais publicações reuniram textos de autores de renome no campo educacional, reconhecidos como "educadores progressistas", tais como: Celso Rui Beisiegel, Dermeval Saviani, Luiz Antônio Cunha, Neidson Rodrigues, Maria Helena de Souza Patto, Elba

⁹ Em 27 de dezembro de 1995, o Governador André Franco Montoro promulgou a Lei Complementar 444, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Paulista, considerando como Carreira do Magistério, o conjunto de cargos de provimento efetivo do Quadro do Magistério, caracterizados pelo exercício de atividades do Magistério nos 1º e 2º graus, atuais ensino fundamental e médio. O Quadro do Magistério constitui um conjunto de cargos e de funções atividades de docentes e de cargos de especialistas de educação, privativos da Secretaria de Estado da Educação. Com base nesse Estatuto, a Secretaria da Educação passou a realizar concursos públicos para candidatos a cargo efetivo de professor, diretor de escola e supervisor de ensino no Estado de São Paulo.

Siqueira de Sá Barretto, Luiz Carlos Cagliari, Telma Weisz, Terezinha Nunes Carraher, entre outros. (2006, p.209)

Aquelas orientações técnicas serviram-me de meios de reflexão curricular, no que concernia ao ensino de Língua Portuguesa, permitindo a remissão aos temas estudados durante período em que eu cursava a o Bacharelado e Licenciatura em Língua Portuguesa, na Faculdade de Letras e na Faculdade de Educação da USP, respectivamente, onde os cursos de prática de ensino focalizavam a necessidade de se refletir sobre o funcionamento da língua, de modo a considerar o ensino da linguagem, nas suas dimensões discursiva, semântica e gramatical, valorizando-se as atividades epilinguísticas¹⁰ relativas ao ensino da gramática, favorecendo a reflexão sobre a língua por parte dos alunos; a aquisição das habilidades de ouvir, falar, ler, escrever, compreendendo as variações linguísticas e as práticas de leitura, escrita e oralidade.

Essa formação acadêmica permitiu que me distanciasse das atividades essencialmente centradas na dimensão metalinguística¹¹ do ensino da gramática. Essa postura diante do ensino da língua, ainda, ia ao encontro das práticas de atividades na referida dimensão, realizadas por alguns resistentes colegas de trabalho, especificamente da escola estadual em que trabalhava, apesar de terem participado, assim como eu, das orientações técnicas oferecidas pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação, notadamente a CENP. Provavelmente, a resistência desses meus colegas pautava-se por um desconhecimento de novas metodologias ou por receio de romper com uma tradição de ensino de gramática,

¹⁰ “As atividades epilinguísticas são aquelas que o usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) faz ao buscar estabelecer uma interação comunicativa por meio da língua e que lhe permite ir construindo o seu texto de modo adequado à situação, aos seus objetivos comunicacionais ao desenvolvimento do tópico, que alguns chamam de assunto ou tema... As atividades linguísticas são, pois, as atividades de construção e /ou reconstrução do texto que o usuário realiza ao se comunicar. Podemos relacioná-las com a gramática de uso, pois correm quando o usuário da língua de forma automática a sua gramática internalizada, a gramática da língua que internalizou em sua história de vida” (TRAVAGLIA, 1998, p.33-34.)

¹¹ “As atividades metalinguísticas são aquelas em que se usa a língua para analisar a própria língua, construindo então o que se chama de metalinguagem, isto é, um conjunto de elementos lingüísticos próprios e apropriados para se falar sobre a língua...Podemos pois afirmar que a atividade metalingüística se relaciona diretamente com o que chamamos anteriormente de gramática teórica” (TRAVAGLIA, 1998,p.34-35).

privilegiando o ensino das normas regidas nas classes de palavras ou na análise sintática, mesmo que estivessem desconectadas da aprendizagem da leitura e da produção textual dos alunos.

Um dos documentos publicados pela CENP que serviu de base teórica para o meu trabalho relativo à produção de textos e leitura foi o denominado “O texto: da teoria à prática”, de 1988, o qual incluía os estudos de Maria Adélia Ferreira Mauro, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, que tratava dos aspectos ligados à dimensão discursiva textual (texto, textualidade, tipologia dos textos, intertextualidade) e do texto, propriamente dito, como objeto do processo ensinoaprendizagem, estabelecendo-se a relação entre a oralidade e a escrita. Compunha também o documento uma parte de atividades exemplificadoras relativas à produção/leitura e interpretação de diferentes tipos e modalidades de textos; às atividades de reflexão e operação sobre a linguagem dos textos lidos/produzidos pelos próprios alunos e respectivos desdobramentos metodológicos dessas atividades. Tal publicação permitiu estender minhas leituras no campo da linguística geral.

Ainda naquela década, entrei em contato com leituras as quais tratavam do conceito da “profecia auto-realizadora”, do qual se entende que os alunos responderão sempre às expectativas predispostas pelas instituições (PATTO, 1990), ou seja, a instituição, no nosso caso, a escolar preestabelece um padrão de comportamento que deverá influenciar o discente que corresponderá às expectativas da tal profecia. Se o aluno já carrega a pecha de incapaz de responder positivamente ao que a escola lhe ensina, ele, assim, estará fadado ao fracasso.

Pode-se perceber que esse “(pré) conceito” ainda está inculcado em alguns responsáveis pela educação escolar das crianças, ao se atribuir o fracasso escolar, contraditoriamente, aos alunos. Continuei a refletir sobre a renitente justificativa, que sempre retumbava nos conselhos de classe das escolas em que trabalhei, de que alunos vinham da 4ª série do 1º Grau sem saber ler direito, de que liam de “soquinho”, de que não sabiam aplicar as regras gramaticais, de que não gostavam de ler, de que não “adiantava insistir”. Esses já estavam fadados a “repetirem o ano”, ou seja, a refazerem a série no ano seguinte, ou a saírem da escola, porque era

comum a fala entre alguns docentes que esses não teriam mais “jeito”, ao considerá-los reprovados, já ao fim do primeiro bimestre do ano letivo.

Quando ingressei no cargo de Diretora de Escola início da década de 1990, fui trabalhar em Jandira¹², município próximo à Grande São Paulo, infelizmente, continuava o predomínio da mesma situação: alguns alunos considerados “incompetentes” ou indisciplinados se afastavam da escola. Intrigada com isso, procurava-os para saber o porquê desse afastamento. Como algumas famílias não atendiam aos nossos chamados, com os endereços nas mãos, planejava visitas e me dirigia às casas dos alunos considerados “desistentes”. Algumas famílias consideravam estranha a minha atitude, mas eu enfrentava o desafio e me apresentava, era recebida e a explicava a finalidade daquele encontro. Eu precisava satisfazer a minha dúvida, mesmo sabendo que, sem apoio dos professores, não chegaria a nenhum caminho de solução do problema.

Àquela época, início da década de 1990, foi implantado pela Secretaria da Educação, como plataforma de governo do então governador Orestes Quércia, do Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), um programa de reforma educacional denominado “Escola Padrão”¹³ que, apesar de se constituir em uma política pública de governo discriminatória, pois não tratava igualmente todas as Escolas Estaduais, no que se referia a “vantagens”, entre elas o período denominado Horas de Trabalho Pedagógico (HTP), tinha entre outros objetivos, o de promover a formação de professores em serviço, o que poderia favorecer a construção de um projeto que minimizasse o problema da evasão.

Embora não seja objetivo desse trabalho tratar de formação docente, cabe dizer que, apesar de haver pequenos avanços, no que tange à formação docente

¹² Jandira é um município da Região Metropolitana de São Paulo, localizado há, aproximadamente, 10 km de Osasco.

¹³ Programa de Reforma do Ensino Público implantado no Estado de São Paulo de 1992 a 1995 que pretendeu uma “transformação da Escola Pública em uma escola de qualidade”. (Secretaria de Estado da Educação, Plano Diretor das Escolas-Padrão, 1995, p. 2). À época de sua implantação, só seriam contempladas as escolas que fossem estruturadas no chamado modelo pedagógico, ou seja, escolas estaduais que funcionassem em três períodos: manhã tarde e noite. No início, somente 300 das aproximadamente 6000 escolas públicas do Estado de São Paulo foram beneficiadas, pois a grande maioria das escolas funcionava em quatro períodos ininterruptos: manhã, vespertino, tarde e noite. Ao final do Governo Quércia, somente em torno de 1.000 escolas tornaram-se “Padrão”, representando um período de forte discriminação entre as escolas públicas estaduais de São Paulo.

continuada por meio das HTP, ocorreram resistências por parte de alguns professores e familiares dos alunos, por vários motivos, que incluíam a desconfiança a respeito da efetividade da participação, que soava para alguns como uma transferência da responsabilidade do Estado pelo fracasso escolar somente para a equipe e comunidade escolar, o que não deixava de ter sentido.

Essas reações têm se concretizado na medida em que essas políticas públicas não percebem a escola como uma construção social, de caráter eminentemente humano, portadora principal da responsabilidade de promover a apropriação do conhecimento científico e da cidadania. Esse olhar sobre a escola deve ser aprofundado, visto que nela se constrói uma rede de significados impregnada em seu cotidiano.

Todavia, como diretora de escola, para mim era inconcebível, que alguns alunos nos quais eu vislumbrava grande talento, contraditoriamente eram multirrepetentes ou evadidos. Perguntava-me por que esses alunos, muitas vezes pertencentes a famílias pobres, não poderiam vivenciar, como os demais, a alegria que a escola pode proporcionar, enquanto rico espaço de contradições, de conflitos e de convivência tensa entre a cultura escolar e aquela trazida pelos alunos, local em que deve ser preservado o direito de construir o conhecimento com prazer, local no qual se entendessem alunos como seres humanos, pessoas, cidadãos. Quando me removi para Osasco, ainda na década de 1990, continuei a constatar a mesma situação na nova escola, a última, entre as vinculadas à Delegacia de Ensino da região à qual pertencia, a receber o Projeto “Escola Padrão”. Portanto, continuava a considerar importante a participação de todos os segmentos da escola na construção de um trabalho pedagógico que “desse conta” ou, ao menos, amenizasse os problemas de evasão, que eram muito acentuados.

Não foram poucas as ocasiões que, a caminho do trabalho, encontrei muitos daqueles alunos considerados indisciplinados, daqueles que não “iam passar de ano, mesmo”. Porém, eu os via satisfeitos, brincando na rua, dirigindo charrete carregada de material reciclado, sentindo o vento tocar a face alegre, e me cumprimentando: “Hei, professora!!!!”. Parece que, afastados da escola, eram muito mais felizes.

Muitos a mim confidenciavam que, em certas aulas, lhes faltavam oportunidades de expressarem suas histórias, desejos, casos corriqueiros, por eles considerados tão importantes que deveriam ser contemplados nas variadas disciplinas. No entanto, por diversas vezes, viam-se impedidos de fazê-lo em nome da preservação do tempo integral das aulas em que os conteúdos deveriam ser “passados”. Todavia, continuei a insistir em descobrir as razões pelas quais se evadiam da escola. Muitos me revelaram que nem sempre conseguiam estabelecer relação entre os saberes que traziam para a sala de aula com os ensinados na escola. Entre muitas outras, eram essas as reclamações mais frequentes.

Tal cenário que continuava a me intrigar demonstrou ser assinalado por políticas públicas que atravessaram não só minha trajetória escolar, mas também a minha trajetória profissional em escolas estaduais, como, por exemplo, o já citado Programa “Escola Padrão”. Essas políticas públicas infelizmente têm se caracterizado pela fragmentação, pelas rupturas constantes, demandadas por partidos políticos que ao assumirem o governo do Estado, querem deixar sua marca. Em detrimento das políticas públicas de Estado que se confirmam pela articulação entre as demandas sociais, a concepção, a ampla discussão pelos grupos sociais, articuladas pelas variadas ideologias, a implantação, a implementação e respectiva consolidação, as políticas de governo têm reforçado, pela sua descontinuidade, o fracasso escolar.

Por isso fui, muitas vezes, ao encontro dos alunos para saber, mais profundamente, o que lhes faltava na escola, para saber o porquê optavam pelo afastamento, ou, ainda, para saber o que ocasionava o banimento provocado pela instituição escolar. Nessa busca, constatei que muitos deles ofereciam razões diversas, muitas até ratificadas pelos pais, entre as quais mais me chocavam as seguintes: alguns diziam que perdiam tempo na escola, pois não conseguiam aprender a ler direito, ou, ainda, declaravam que a escola procurava ensinar-lhes assuntos a partir dos quais não conseguiam estabelecer relação com suas vidas.

A partir desse contexto, apesar de procurar melhorar meu desempenho (como professora e no exercício do cargo de diretora de escola) e de procurar afinar meu perfil profissional (frequentando cursos de pós-graduação, lendo livros, dialogando com meus pares diretores e professores sobre a questão da insatisfação

dos alunos à cerca da evasão escolar), um mal-estar ainda permanecia, motivo pelo qual passei a perseguir o entendimento sobre o significado da escola no que tange ao papel da leitura e dos conteúdos escolares na vida dos alunos, notadamente entre os da Zona Norte de Osasco, local em que se concentram os bairros mais carentes do referido município.

Após a promulgação, pelo então-presidente Fernando Henrique Cardoso, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, desde 1997 como supervisora de ensino, na mesma região, tenho constatado que essas questões ainda estão presentes. Como alternativa para sobrepujar o fracasso escolar, projetos, programas têm sido implementados, também na forma de projetos de recuperação e reforço, como uma medida governamental paliativa almejando atingir a melhoria da qualidade de ensino.

Todavia, o que se constata é que, de um lado, os programas oficiais prescritos não integram as práticas dos professores¹⁴, talvez por resistência deles, pois se desconsideram as condições precárias em que se realiza o trabalho docente. Por outro lado, as políticas públicas educacionais, relativas aos projetos de recuperação e reforço escolar, não têm “solucionado” o problema dos alunos que ainda não conseguem ler nem escrever, embora tenham percorrido, no mínimo, seis anos de escolaridade, mesmo porque

Estamos em um momento em que fica mais evidente que as metáforas da pedagogia não dão conta da infância, adolescência e juventude reais que freqüentam as salas de aula. Não são mais plantinhas tenras, nem massinhas moles e maleáveis, nem fios para bordados finos. Porque os educandos são outros.(ARROYO, 2004: 11)

Intrigada, ainda, com os processos de implantação de políticas públicas ao longo da carreira no magistério oficial, as quais não superaram as questões a que se propunham, concluí que um curso de pós-graduação em Educação, em nível de

¹⁴ Reforça-se que não é objetivo desse trabalho tratar da formação docente, seja ela acadêmica ou continuada, todavia é de suma importância recorrer a trabalhos sobre o assunto, tais como os publicados pela Revista da ANDES; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) bem como pelas Universidades Públicas e Particulares Brasileiras, além de livros de autores especializados no assunto.

mestrado, poderia me ajudar a refletir criticamente sobre as políticas educacionais de recuperação paralela e reforço escolar.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por tema uma investigação crítica sobre o fracasso escolar relacionado ao processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa, tendo por objeto uma política pública que prescreve projetos de recuperação paralela e reforço escolar, com ênfase na leitura e na escrita, para alunos com, no mínimo, seis anos de escolaridade no Ensino Fundamental e que ainda não conseguem ler ou escrever.

Reverendo a trajetória histórica da implantação de políticas educacionais que trataram de projetos de recuperação, traduzidas em, aproximadamente, cinquenta anos de legislação oriunda das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61, 5692/71 e 9394/96, revela-se certo esquecimento com relação à educação, como parte de um movimento cultural constituído de teias e tramas, cujas análises serão profícuas caso se realizem no *lócus de interpretação*, representado pela própria escola. Por essa revisão dos dispositivos legais oriundos das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, procurar-se-á destacar que tais projetos de recuperação não têm dado conta do fracasso escolar, notadamente, em leitura e produção de texto por parte dos alunos.

Analisa-se também a opinião dos alunos sobre os projetos de recuperação que se realizam na escola, considerando o distanciamento entre as políticas públicas e as reais demandas peculiares de cada escola. Geertz (1987) mostra-nos que há que se identificarem os fenômenos relacionados à educação, pois toda cultura tem particularidades, assim como a cultura produzida na escola.

Após a promulgação da Lei 9394/96 que, atualmente, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, o Conselho Estadual de Educação e a própria Secretaria da Educação de Rede Estadual de Ensino no Estado de São Paulo têm estabelecido um conjunto de medidas que, supostamente, pretendem “melhorar a qualidade de ensino”, ainda que caiba indagar sobre a concepção de qualidade por essas políticas adotada.

Nessa linha e por força dos resultados de desempenho insatisfatórios dos alunos, detectados pelas avaliações internas e externas (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica -**SAEB**; Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar- **SARESP**) foram estabelecidas ações que visaram a compensar a defasagem dos processos de ensino e de aprendizagem, tratando de estudos de reforço e recuperação paralela e de estudos de recuperação intensiva. No ano de 2000, foram revogadas legislações anteriores que tratavam do mesmo tema, implantando-se uma política pública que pretendia, imprudentemente, “recuperar” em um mês (o de janeiro) o que não foi apreendido pelos alunos ao longo de um ano. Em 2004, uma legislação sobre temática idêntica revogou a antecedente, excluindo a recuperação intensiva, conhecida “recuperação de férias”.

Por meio desse círculo vicioso no qual “põe-se em prática e revoga-se” a lei, em 2005, outra resolução revogou a de 2004, que dispunha sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual. A partir 2005, vigorou outra resolução, dispondo sobre aulas integrantes da jornada escolar de alunos, mas que não compunham a jornada do professor. Tratava de atividades complementares e de enriquecimento curricular, consignadas como projeto de leitura que, embora não constasse da matriz curricular, integraria a proposta pedagógica da escola. Além do projeto de leitura, as aulas de enriquecimento curricular compreendiam o projeto de recuperação para alunos dos ciclos I e II do ensino fundamental, regulamentado por outra resolução (Resolução SE nº 16, de 1º de março de 2005, alterada pela Resolução SE nº 32/2005).

Nesse sentido, verifica-se que, a cada mudança de gestão, outras políticas públicas, no caso as relativas a projetos de recuperação e reforço escolar, surgem como reparadoras de ineficiência das anteriores. Fica evidente que tais políticas impõem novas diretrizes às quais a equipe escolar deve se adaptar, sem questionamentos, porque é o “cumpra-se” inexorável que se tem estabelecido.

Recentemente, em 2007, a gestão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo apresentou nova proposta curricular¹⁵ para todas as escolas que, entre

¹⁵ É publicada pela Secretária de Educação, Profa. Dra. Maria Helena Guimarães de Castro (2007-2009), a Resolução SE 92 de 19 de dezembro de 2007, as diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e Médio das escolas estaduais de São Paulo.

outras ações, estabeleceu, para o período de 18 de fevereiro a 30 de março de 2008, 42 dias de “consolidação das aprendizagens em todas as disciplinas do currículo, tendo por base os resultados do SARESP de 2005” para o ciclo II do ensino fundamental e ensino médio, (Revista São Paulo faz Escola, 2008: 6)¹⁶, um eufemismo para o que se compreendeu como um período em que todas escolas estaduais deveriam dedicar-se à retomada dos conteúdos daquela avaliação externa, em cujos itens os alunos demonstraram fragilidade. Tratou-se, então, de um período em que os discentes deveriam ser submetidos à revisão, à recuperação, ou ainda, à aprendizagem de conteúdos dos Ensinos Fundamental e Médio em torno dos quais não se houvesse alcançado os resultados esperados.

Nesse período, a todos os alunos frequentes foi oferecido um jornal¹⁷, contendo atividades prescritas de leitura e de produção de texto voltadas a todas as disciplinas da grade curricular, aquebrantando, de certa forma, a participação do professor como autor das atividades, já que, ao material do aluno, está atrelada uma revista para o docente, servindo-lhe como uma espécie de manual. É importante esclarecer que, nesse período, não foi permitida outra atividade escolar, a não ser essa.

Findo o período chamado de recuperação inicial, (período que não se deu de forma contínua, pois apenas reviu e não apresentou novos conteúdos ao longo dos dias letivos; tampouco o fez de forma paralela, porque não ocorreu fora do período

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/93_08.HTM? Acesso em 10/10/2009.

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/saopaulofazescola/EnsinoFundCicloII/Materiais/tabid/1044/Default.aspx> Acesso em: 10/10/2009.

¹⁶ A Secretaria de Estado de Educação estabelece 42 dias de “consolidação das aprendizagens em todas as disciplinas do currículo”. (**São Paulo faz Escola**: Edição Especial da Proposta Curricular 2008) <http://www.saopaulo.sp.gov.br/trabalhandoporvoce/educacao-apoio>. A Coordenadora Geral do Projeto é a Profa. Dra. Maria Inês Fini.

¹⁷ A Edição Especial da Proposta Curricular do Projeto *São Paulo faz escola* que trata a recuperação inicial-2008 tem como coordenadora geral, Maria Inês Fini. A incumbência de elaborar material bem como a oferta de subsídios aos professores para a implementação das ações ficaram a cargo da coordenação executiva do programa, representada pela ONG Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). A equipe editorial ficou sob a responsabilidade da instituição privada sem fins lucrativos, da Fundação Carlos Alberto Vanzolini, que trata da gestão de tecnologias aplicadas à educação. Os materiais desse período não estiveram disponíveis no site do Projeto, porém foi enviado às escolas estaduais o material impresso (jornal do aluno; revista do professor). Não consta dos créditos dessa edição sobre a elaboração do material a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria da Educação que se encarregou em administrações passadas das publicações relativas ao ensino e formação continuada dos professores da rede estadual de São Paulo. (vide nota de rodapé nº 5)

regular das aulas; ou de forma intensiva, porque não se contam os dias letivos para essa última, que ocorre depois do ano letivo), os alunos matriculados e frequentes participaram de uma avaliação que serviria para aferir a aprendizagem dos alunos, em Língua Portuguesa e Matemática, não fosse o “vazamento” do conteúdo da prova por sites de relacionamento da rede interligada de computadores (internet), antes da aplicação da prova.¹⁸

Após isso, novas resoluções que tratavam de projetos de recuperação paralela e reforço foram publicadas para atender uma demanda legal e da sociedade. Porém, o baixo rendimento escolar ainda assombra a educação brasileira, e, especificamente a paulista.

Trabalhou-se com as determinações legais oriundas de políticas educacionais que reconhecem o fracasso escolar ao implantarem projetos de recuperação e reforço escolar e com as declarações de alunos que afirmam que, apesar de gostarem de estar na escola e de entenderem a importância da leitura na construção de novos conhecimentos, não sentem suas expectativas reconhecidas.

No Novo Dicionário Aurélio, encontra-se o verbete “**Fracasso**. [do *it.* *fracasso*] S.m. 2. Desastre, desgraça. 3. Ruína, perda. 4. Mau êxito; malogro.”. Quando o significado se aplica à temática do fracasso escolar refletido na implementação de projetos de recuperação e reforço, a despeito de representar tentativas de superação, é sobre os alunos em que objetivamente recaem as consequências malogradas dessas políticas.

Muitas têm sido as causas apontadas para a ocorrência do fracasso escolar, porém a responsabilidade tem recaído no aluno. Em estudo¹⁹ feito pela INEP em parceria com a UNESCO, constatou-se que pais, professores e os próprios alunos atribuem a culpa pelo fracasso escolar ao aluno, seja pelo auto índice de

¹⁸ No mínimo, seria ético cancelar a prova e aplicar outra, porém não foi o que ocorreu. Mesmo assim, os resultados da avaliação não foram os esperados pela Secretaria da Educação, conforme a Folha online que trata do assunto, disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/foha/educacao/ult305u392220.shtml> . Acesso em 03/10/2009.

¹⁹ Publicado em 2007, o documento *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios para aprender, ler e a escrever* consiste numa pesquisa feita, em 2005, com alunos de escolas brasileiras, dos seguintes Estados: Amazonas, Roraima, Rio Grande do Norte, Sergipe, São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, Brasília e Mato Grosso. Lembra-se que num primeiro momento, o Programa *São Paulo faz escola* tomou como referencia para a sua realização os resultados do SARESP 2005, para se oficializar a partir de 2007.

reprovação, evasão, retratados no baixo rendimento, no desinteresse, na participação ineficiente etc, conforme a tabela(2007, p.165)

Tabela 1

Quem é o culpado quando um aluno não passa de ano?	Nº	%
O próprio aluno	548.048	82,4
Os pais/mães (ou responsáveis)	45.951	6,9
A escola	33.037	5,0
A professora	24.569	3,7
Sem resposta	13.125	2,0
Total	664.730	100,0

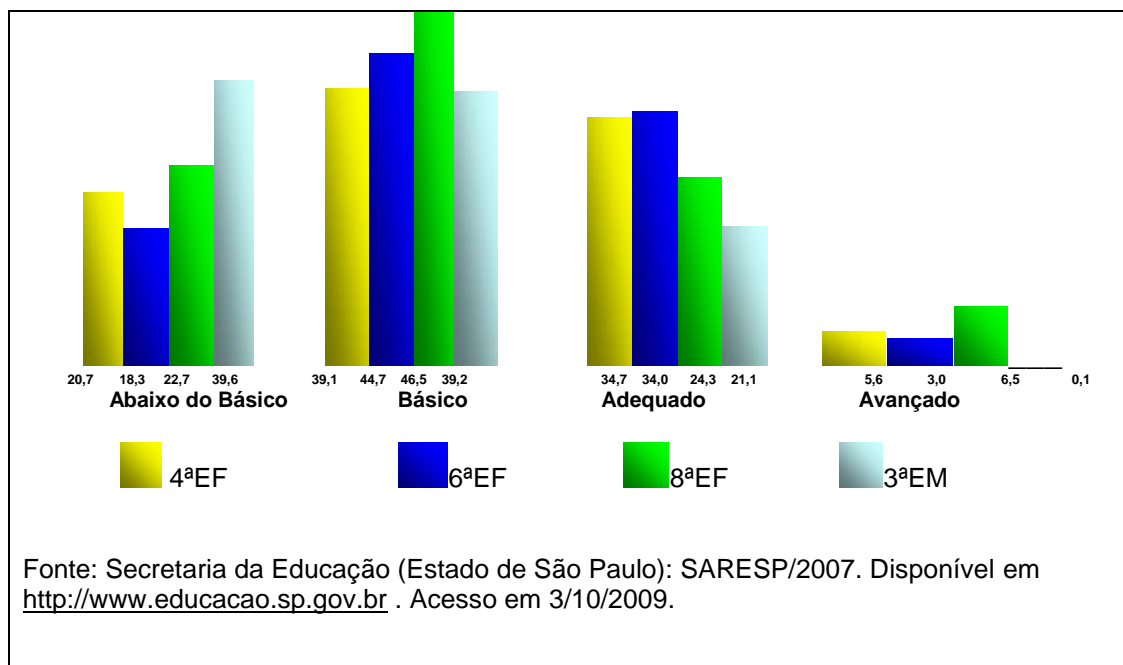
Fonte: UNESCO-MEC/INEP, Pesquisa: Sucesso e Fracasso no Ensino Fundamental

O fracasso escolar é identificado também pela dificuldade que os alunos têm apresentado com relação ao domínio da leitura e da escrita, habilidades essas que lhes permitirão, entre outras questões, ampliar seus conhecimentos, aplicar esses conhecimentos nas variadas atividades que vierem a desenvolver, na escola e fora dela.

Todavia, verifica-se que o domínio da leitura e da escrita representa uma grande fragilidade entre os alunos, expressa em avaliações externas, como o SARESP. Conquanto não seja tema desse estudo a avaliação escolar nem promover comparações entre eventos de avaliação externa, o que demanda outro estudo aprofundado, para focalizar o fracasso escolar, apenas tomar-se-ão como exemplo os resultados do SARESP 2007. Nos testes de múltipla escolha relativos à leitura, os níveis de desempenho foram classificados, como segue: a) foram considerados *abaixo do básico*, os alunos que demonstraram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontravam; b) *básico*, os que neste nível demonstraram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridas para a série em que se encontram; c) *adequado*, os alunos que neste nível demonstram domínio dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram; d) *avançado*, aqueles alunos que neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido na série escolar em que se encontram.

Analisando, pois o quadro abaixo, de modo geral, no Estado de São Paulo, verificam-se as dificuldades dos alunos que freqüentaram no mínimo seis anos de escolaridade:

Quadro 1- SARESP 2007



Concentraram-se nos níveis *abaixo do básico* (18,3%) e no *básico* (44,7%), alunos que apresentam domínio insuficiente ou desenvolvimento parcial com respeito aos conteúdos desejáveis para a série escolar que frequentavam, ou seja, 63% dos alunos apresentaram muitas fragilidades no desempenho em Língua Portuguesa, naquele SARESP-2007.

Para o nível adequado, computou-se 34% dos alunos que demonstraram domínio dos conteúdos, competências e habilidades referentes à série que cursavam e ficaram no nível avançado, apenas 3,0% deles.

Em assim sendo, como elaborar um currículo construído a partir da vivência do aluno, num contexto em que as políticas educacionais têm reduzido a educação a um “quase – mercado”²⁰, sendo a escola vista como “agência de entregas, que

²⁰ Embora não seja tema dessa investigação tratar da influência do mercado na educação, entendemos que essa condição influencia o fracasso escolar por meio da pedagogia da exclusão (GENTILI, 2007), o conceito “quase- mercado” educacional é uma lógica derivada do mercado em que a qualidade, no caso da educação, é medida segundo indicadores de produtividade, na base do “rankiamento”, intra e entre escolas. No artigo *O marketing do mercado educacional e a polarização da educação*, Roger Dale (2007, 146) reportando-se a Julian Le Grand, explica que “quase mercados” são mercados porque substituem os fornecedores competitivos independentes. São “quase” porque diferem dos mercados convencionais num certo número de sentido... Do lado da oferta... há competição entre empresas produtivas ou fornecedores de serviço. Do outro lado, o da

deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue.”? (YOUNG, 2007, p.1291)

Pautando-se nas considerações acima, o problema dessa pesquisa centra-se no fracasso escolar, retratado na dificuldade de domínio da leitura e da escrita por parte de muitos alunos e no formalismo expresso na implantação de políticas educacionais como as que geraram projetos de recuperação paralela, recuperação inicial e reforço escolar.

A pergunta central da pesquisa: O que de fato as políticas educacionais, traduzidas pela legislação e, especificamente, concretizadas na forma de projetos de recuperação paralela, recuperação inicial e reforço escolar, têm significado para os alunos?

No contexto desta investigação, levantam-se as seguintes hipóteses a respeito de projetos de recuperação e reforço escolar, configurados pela legislação: a) têm significado a superação das dificuldades dos alunos; b) têm significado uma resposta apenas formal à exclusão.

O objetivo geral deste estudo é produzir conhecimentos a respeito das políticas públicas que tratam de projetos de recuperação paralela, recuperação inicial e reforço escolar, como ações dificultadoras ou facilitadoras da construção de um currículo escolar do Ensino Fundamental da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo. Pretende-se contribuir para uma compreensão crítica de políticas públicas norteadoras da proposição desses projetos que interferem na construção da aprendizagem do aluno de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, em leitura e escrita.

Quanto aos objetivos específicos, este estudo propõe-se a: a) descrever a inserção de projetos de recuperação e reforço na educação paulista em três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61, Lei 5692/71 e Lei 9394/96); b) verificar o significado atribuído pelo discente aos projetos de recuperação,

*procura... o consumidor imediato não é o que realiza as escolhas...essas escolhas são delegadas a um administrador...em lugar de atuar por si mesmos.*Haja vista a aquisição de pacotes curriculares, elaborados por instituições privadas, pelo sistema público de ensino, inclusive no Estado de São Paulo.

considerando o sentimento do prazer de aprender dos alunos matriculados nas séries pesquisadas, diante dos contextos conflitantes presentes no cotidiano escolar; c) verificar como os projetos de recuperação e reforço escolar têm dialogado com o projeto pedagógico das escolas estudadas; d) oferecer pistas para o aperfeiçoamento da realização das atividades de recuperação e reforço.

Participaram da pesquisa 34 (trinta e quatro) alunos²¹ de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental de duas escolas estaduais da zona norte do Município de Osasco, em virtude de a pesquisadora ter facilidade no acesso a elas.

Aos diretores da escola foi entregue um termo de consentimento livre e esclarecido no qual se registraram os objetivos da pesquisa e respectivos procedimentos metodológicos.

Após obter a autorização dos diretores para a realização da pesquisa, no período da pesquisa exploratória, foram entrevistados, em cada escola, 15(quinze) alunos, respectivamente de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, participantes das aulas de recuperação paralela e reforço escolar que demonstraram interesse em participar da pesquisa. Posteriormente, feitas adequações necessárias, participaram 34 alunos, sendo 18(dezoito) e 16(dezesseis) de cada escola, respectivamente.

A investigação envolveu a pesquisa documental, bibliográfica e de campo, optando-se por uma abordagem de caráter qualitativo.

A respeito da pesquisa qualitativa, Richardson explica que pode ser caracterizada como uma tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar de medidas quantitativas de características ou comportamento. (1999, p.90). Entrevistaram-se alunos a partir das seguintes perguntas: *Na sua opinião, para que servem as aulas de recuperação e reforço?* Perguntou-se também: *Você sabe por que frequenta as aulas de reforço?*

²¹ Participaram das duas escolas, ao todo, 13(treze) meninas e 21 (vinte e um) meninos que o fizeram de livre e espontânea vontade.

A investigação de campo foi prevista para se realizar em dois momentos. Primeiramente, se fez necessária uma pesquisa exploratória, levantando-se as características das escolas e o perfil dos alunos (por meio de entrevistas), a fim de se preparar a construção do instrumento de coleta a ser aplicado ao público alvo. A pesquisa exploratória serviu, ainda, ao propósito de se aprimorarem as idéias a respeito do assunto pesquisado.

Sobre a pesquisa exploratória, Severino (2007, p.123) ensina que ela *busca apenas apresentar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto.*

Fez-se, também, um levantamento de bibliografia pertinente às políticas públicas e currículo, bem como um levantamento de dissertações e teses no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES- que tratassem sobre fracasso escolar, recuperação escolar e reforço escolar.

A partir da análise e da revisão da adequação das perguntas elaboradas e aplicadas nas entrevistas da pesquisa exploratória, novas entrevistas foram feitas com alunos específicos, que foram definidos como público alvo da presente investigação. Utilizou-se como estratégia o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que é um discurso síntese, redigido na primeira pessoa do singular e composto de expressões-chave (ECH) contempladas em respostas que têm idéias centrais (IC) ou ancoragens (AC) semelhantes, sendo que, algumas vezes, o DSC é composto de ECH de apenas uma resposta (LEFÈVRE E LEFÈVRE, 2003).

O DSC é uma estratégia metodológica, que utilizando uma estratégia discursiva, visa tornar mais clara uma dada representação social, bem como o conjunto de representações que conforma um dado imaginário. Através do modo discursivo, é possível visualizar melhor a representação social, na medida em que ela aparece não sob a forma (artificial) de quadros, tabelas e categorias, mas sob uma forma (mais viva e direta) de um discurso, que é, como se assinalou, o modo como os indivíduos reais, concretos, pensam. (LEFÈVRE E LEFÈVRE, p. 19-20; 2003).

Esta dissertação é composta de quatro capítulos precedidos de uma introdução, na qual são apresentadas a trajetória acadêmica da pesquisadora, a

escolha do tema e a formulação do problema com as respectivas hipóteses, objetivos, sujeitos e universo pesquisados, além dos procedimentos metodológicos e finalizados. Reserva-se uma parte para a apresentação e para as considerações finais, respectivamente.

O Capítulo 1, intitulado *Projetos de recuperação paralela e reforço escolar: currículo, pesquisa, legislação*, trata das teorias de currículo que influenciaram as políticas educacionais brasileiras, além de pesquisas recentes sobre o assunto, apresentadas a partir de um levantamento de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o assunto (fracasso escolar, recuperação escolar e reforço escolar), realizado a partir de consulta ao banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES. Fez-se, ainda, uma revisão cobrindo, aproximadamente, cinquenta anos de legislação brasileira e paulista (período compreendido entre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61; 5692/71 e 9394/96), a respeito de projetos de recuperação paralela e reforço escolar.

O Capítulo 2, intitulado *Os estudos de recuperação no Projeto “São Paulo Faz Escola” (Gestão 2007-2010)*, descreve os projetos de recuperação paralela e de reforço escolar propostos pelo referido Projeto do Estado de São Paulo, que constituiu uma política pública educacional integrante de um plano de governo no período citado.

O Capítulo 3, intitulado *O projeto de recuperação paralela e reforço: pesquisa de campo* descreve os procedimentos metodológicos utilizados no presente estudo, além das características da Diretoria de Ensino - Região Osasco e as características da zona norte de Osasco, município da Grande São Paulo, realidade em que estão inseridos os alunos das escolas pesquisadas.

O Capítulo 4, intitulado *O aluno e o projeto de recuperação paralela e reforço: o discurso do sujeito coletivo*, apresenta os procedimentos envolvidos na construção do discurso do sujeito coletivo, acompanhado das respectivas análises que sustentam tal construção.

Buscou-se favorecer o encontro de (novos) caminhos para a efetiva aprendizagem dos alunos, no que concerne ao domínio da leitura e produção de texto, especialmente nos projeto de recuperação e reforço, como um processo possibilitador da interação social do aluno cidadão.

Capítulo 1

Projetos de recuperação paralela e reforço escolar: currículo, pesquisa, legislação.

Neste capítulo, são apresentadas as teorias de currículo que serviram de embasamento para a concepção de políticas curriculares para a educação brasileira, nos quais se incluem projetos de recuperação paralela e reforço, bem como serão abordadas pesquisas recentes sobre fracasso escolar, projetos de recuperação paralela e reforço, a partir de um levantamento de dissertações de mestrado e teses de doutorado, de pesquisa feita no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES. Em seguida, é feita retrospectiva histórica da legislação brasileira e paulista de como são tratados os projetos de recuperação paralela e reforço, durante a vigência das Leis de Diretrizes e Bases: 4024/61; 5692/71 e 9394/7.

1.1. Projetos de recuperação paralela e reforço e currículo escolar

Nas políticas educacionais em geral, incluindo os projetos de recuperação e reforço prescritos, não se revela um conceito de currículo, no qual se levam em conta os conflitos, rupturas, ambiguidades e soluções. Na realidade, os projetos de recuperação e reforço têm revelado as dificuldades e desafios emergentes do processo ensinoaprendizagem. Fez-se necessário rever, à luz das teorias de currículo, as referidas políticas educacionais, notadamente aquelas que estabelecem projetos de recuperação como meio de enfrentar, excluir ou amenizar os baixos índices de desempenho escolar dos alunos, bem como de melhorar os índices de aprovação em avaliações internas ou externas.

Questiona-se: como tratar de currículo escolar, sem versar a respeito de educação enquanto um processo humano, responsável pela perpetuação do conhecimento? De caráter intergeracional, a educação é mediadora da produção, da reprodução, da conservação, da sistematização, da transmissão, num processo intrinsecamente humano. Dada sua natureza simbólica na formação humana, a educação visa à formação cultural das pessoas.

A educação é um investimento intergeracional com o objetivo de inserir os educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura. Entendida como prática real, superam-se as concepções espiritualizadas do processo. A educação é uma atividade como qualquer outra, é trabalho e prática e simbólica. (SEVERINO; 2001, p.67)

No campo etimológico, a palavra currículo provém do latim *scurrere* que significa carro de corrida (GOODSON, 1999). Expandindo-lhe o campo lexical para caminho, trajetória, percurso, jornada, embute-se, na mesma noção, as idéias de tempo e de espaço, envolvendo a realização de um ou mais sujeitos.

Tradicionalmente, para *currículo*, cristalizou-se o conceito restrito como sendo um elenco de disciplinas que o aluno deverá cursar durante determinado período. Numa concepção determinista e linear, o currículo constitui-se em seleção de saberes organizada por aqueles que detém o poder de o fazer. Por meio de tal seleção, prescreve-se o que se deve ensinar na escola, cujas escolhas expressam objetivos educacionais de uma dada sociedade num dado momento histórico.

Muitas foram as teorias de currículo que influenciaram a educação, inclusive a brasileira, as quais, Silva(2007) classificou como tradicionais, críticas e pós-críticas. Embora não seja objetivo dessa investigação tratar dessas teorias, elas merecem a nossa consideração no que diz respeito às suas influências trabalho específico, na concepção de propostas curriculares ou na crítica a elas.

Com relação às teorias tradicionais, o livro *The Curriculum de autoria de Bobbitt* foi publicado em 1918, quando a educação de massas se fez necessária, num contexto histórico norteamericano em que demandas econômicas, políticas e

culturais eram prementes. A teoria de Bobbitt espelha-se na teoria de Frederick Taylor que lançou a tese da administração científica, cujo foco estava centrado na eficiência e na eficácia. Silva esclarece que para Bobbitt:

A questão de currículo é simplesmente de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática...Tal como na indústria, é fundamental na educação, de acordo com Bobbitt, que se estabeleçam padrões. O estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto, digamos, numa usina de fabricação de aços, de acordo com Bobbitt, “a educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem”(SILVA, 2007, p. 24)

A teoria de Bobbitt influenciou fortemente o paradigma curricular proposto por Tyler (1950). Nele prevalecem a definição dos elementos relevantes ou variáveis envolvidos no currículo e a criação de um sistema de tomada de decisões para o seu desenvolvimento, calcados na sociedade, nos alunos e nos especialistas, determinado-se, também, o que o discente fará para demonstrar que aprendeu.

Nessa ótica, Tyler reforça a idéia do planejamento sistêmico empresarial, que satisfaz a ideologia capitalista, a qual vê a educação como forma de realização prática e pragmática daquilo que a sociedade precisa. Para o autor, é importante ensinar os comportamentos, as maneiras de pensar, de sentir e de agir que possuem certo valor na nossa sociedade e que ajudam o indivíduo a tornar-se membro efetivo dessa mesma sociedade.

Esse modelo tradicional- tecnicista influenciou a educação brasileira por ocasião da promulgação da Lei 5692/71²², que estabeleceu que os Estados Brasileiros uniformizassem o currículo escolar, período em que se elaboraram os guias curriculares.

²² Embora não seja objeto desta pesquisa analisar os objetivos da Lei 5692/71, esclarece-se que o Parecer CFE 853/71 fixou o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, estando anexa a esse parecer a Resolução CFE 8/71 que trata do mesmo assunto.

Se currículo for entendido apenas em sua dimensão tradicional, definindo-se como um conjunto de conteúdos escolares ou um rol de disciplinas, restringe-se-lhe o campo lexical, excluindo-se, nesse sentido, a dimensão do currículo que contempla as diversas práticas de âmbito escolar.

Em contraposição às teorias tradicionais sobre currículo, Silva (2007) explica que vários estudiosos²³ elaboraram teorias com base marxista, reconceptualizando currículo a partir da crítica à ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa, entendidas como reflexos da dominação do capitalismo sobre educação as quais corroboram com a reprodução das desigualdades de classe. (SILVA, 2007, p. 38).

Pelo aspecto ideológico, Apple (2006) alerta que o currículo não é neutro, sendo que no cotidiano escolar perpetuam-se influências do contexto histórico sócioeconômico, permitindo a dominação, como um mecanismo de preservação da ideologia, cujo conhecimento é expresso por relações sociais estabelecidas na escola. Desse modo, Apple (2006, p. 76) ratifica que *a escola não é um espelho passivo, mas uma força ativa, que pode também servir para legitimar as forças econômicas e sociais e as ideologias tão intimamente conectadas a ela.*

Apple (2006) explica como as relações sociais e os currículos formais e informais se realizam, enfatizando que a escola garante, também, um *currículo oculto* que mantém a hegemonia ideológica, que tem afetado os alunos desde a educação infantil. O autor critica o papel da escola que, historicamente, tem promovido uma maximização da produção do conhecimento tecnológico, caracterizando-a como uma instituição que incorpora produtos da ideologia social e econômica na qual *um grupo de significados do senso comum, combinando o consenso normativo e o ajuste econômico, foi construído na própria estrutura educacional formal.* (2006, p.88)

Para se compreender como a escola age na seleção e na organização do conhecimento, ratificando os mecanismos de dominação, Apple (2006) descreve, a título de exemplo, o que ocorre na pré-escola que tem aplicado o *treinamento* como

²³ Silva (2007) cita os seguintes teóricos críticos: Paulo Freire, Louis Althusser; Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, Baudelot e Establet, Basil Bernstein, Michael Young, Samuel Bowles; Herbet Gintis, William Pinar, Madeleine Grumet, Michael Apple, Henry Giroux,

forma de influenciar o comportamento das crianças, condicionadas a representarem determinados papéis a serem desempenhados no ensino fundamental.

O autor (2006) discute, criticamente, a forma como se negociam os significados na sala de aula da pré-escola, exemplificando com rotinas que pretendem construir habilidades de compartilhar, ouvir e guardar as coisas. Esse comportamento condiciona as crianças, tornando a obediência o mais valorizado dos comportamentos e, desse modo, respondendo à dimensão social tal como é estabelecida no mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, ao rever o currículo prescrito na legislação, especificamente a relativa à recuperação paralela e ao reforço escolar, recorre-se ainda a Apple (2006), que propõe um estudo sobre a relação entre a ideologia e o conhecimento escolar em busca de melhor entendimento sobre como a sociedade se reproduz por meio da seleção e transmissão do *capital cultural* produzido pela sociedade industrial e como se propagam as ideologias que confirmam a estratificação e a desigualdade social.

Apple (2001) ainda nos leva a refletir criticamente quanto às políticas educacionais que prescrevem propostas curriculares para a escola pública, cujo fracasso, no entanto, é perversamente atribuído ao aluno que dela necessita.

As escolas públicas são chamadas a educar todas as crianças e, simultaneamente, são acusadas pelas disparidades sociais e econômicas que reduzem severamente suas chances de sucesso. A tomada de decisões local é glorificada pela retórica política, ao mesmo tempo em que é aprovada uma legislação para implementar programas nacionais de ensino, um currículo nacional e provas nacionais.(APPLE, 2001, p.12)

No caso do Estado de São Paulo, a homogeneização do currículo escolar, prescrita em atos normativos, tem obstruído a concretização de uma escola democrática, em que os alunos possam descobrir-se protagonistas da própria aprendizagem.

Um currículo democrático procura ajudar os alunos a se tornarem instruídos e capazes de muitas formas diferentes, inclusive aquelas requeridas pelos guardiões pelo acesso socioeconômico...Essas crianças têm o direito ao melhor possível de nossas idéias progressistas. Nossa tarefa é reconstruir o conhecimento dominante e utilizá-lo para ajudar, não para atrapalhar os menos privilegiados de nossa sociedade. (APPLE, 2001, p.31-32)

É importante que se leve em conta as contradições, os conflitos e as contestações contidas na escola, realizando-se o currículo como um “artefato histórico e cultural” (HAMILTON, 1992; GOODSON, 1999), ou seja, dependente de variações, mudanças, decorrente de um construto social, que transforma (e não só reproduz) a cultura. Sendo um campo de rupturas e ambiguidades, o currículo figura-se como prática em que a ideologia e o conflito social se apresentam.

Gimeno Sacristán considera que:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático, emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. (2000, p. 15)

Para Gimeno Sacristán (2000), o currículo, como construção cultural, constitui-se em uma prática com funções socializadora e cultural. No aspecto social, o currículo apresenta-se como um processo contínuo de tomada de decisão, caracterizado, também, por interesses individuais dos que compõem a comunidade escolar. No aspecto cultural, o currículo constrói-se como projeto para a instituição escolar: um projeto de escolarização, em que as idéias, os valores e a prática são condições básicas dos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim sendo, o autor considera o currículo como uma práxis, pois

...entender currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de idéias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos para a transformação. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 21)

Gimeno Sacristán (1999) reitera, ainda, que o aspecto cultural é imprescindível para se entender educação, sendo que esta, nesse âmbito, servirá para difundir um dado modelo. É nesse terreno fértil, pautado por variáveis e incertezas, que o currículo se estabelece, revelando sua dimensão dialética e dinâmica e permitindo a discussão de educação que se fixa

na visão *daquilo que é reproduzido* (um tipo de conteúdos de cultura cuja seleção é, em si, polêmica), *como são feitos* ou como são confrontados os objetos culturais com os sujeitos (se com uma atitude fundamentalista fechada ou com atitude crítica), em *quem* são realizadas as possíveis reproduções culturais diferenciadas (desenvolvimento de processos e de conteúdos diferentes para sujeitos de diferente classe social, gênero etc.), qual *atitude* que é estimulada diante dos êxitos culturais objetivados e que papel é desempenhados pelos *sujeitos* no vir-a-ser a cultura.(GIMENO SACRISTAN,1999, p. 154)

Desse modo, compreender o currículo demanda problematizá-lo: *que currículo se apresenta, por que, quem o define a quem interessa, para que, para quem, quem dele se beneficia e que currículo se quer.*

Tem se evidenciado que, para se dar conta dos baixos índices de aproveitamento escolar, impõem-se políticas que buscam regular o próprio sistema educacional. As políticas educacionais têm prescrito um currículo mínimo, legitimado por preceitos expressos na legislação, pretendendo oferecer uma escola igual para todos. Nesse sentido, a homogeneização do currículo em todas as escolas públicas é justificada como resposta às demandas.

Gimeno Sacristán intervém nessa discussão, esclarecendo que:

O mínimo marca uma norma de qualidade de acontecimentos e aprendizagens básicas para todo o sistema, que precisa de uma política compensatória para os mais desfavorecidos. Evitar esse problema suporia situar tais mínimos a um nível muito baixo ou esquecer-se de suas implicações sociais, isto é, de que nem todos poderão abordá-los com as mesmas probabilidades de sucesso. (2000, p. 112)

A política curricular organiza-se, por meio de alguns mecanismos, de forma a transferir para a escola e, em especial, para o aluno a responsabilidade pelo fracasso escolar. Isentando-se de uma salutar e crítica autoavaliação, os que põem em prática essas políticas oferecem projetos, como os de recuperação paralela e reforço, apresentam-nos como panacéia ao “problema de aprendizagem do aluno”.

Refletindo sobre a reforma curricular no Estado de São Paulo, encontra-se em Paro (2001) o entendimento de que a recuperação paralela,

...se for destacada do processo escolar normal, parece constituir mais um remendo do que uma solução. Já que não se conseguiu fazer com que parte dos alunos alcançasse o desempenho esperado, dá-se-lhe reforço e recuperação. (PARO, 2001, p. 136)

Não obstante, defende-se que a escola deva ser o *lócus* de promoção da satisfação de o aluno aprender, o espaço da alegria, conceituada por Japiassú e Marcondes como *o sentimento de plena satisfação de alguém, de natureza essencialmente moral, manifestando-se pela exuberância (gritos, risos, gestos desordenados, lágrimas) ou pela paz interior e serenidade de espírito.* (2006, p. 6)

Por essa perspectiva, além da preparação para o futuro, para a vida adulta, para atuar e transformar a sociedade, para a formação profissional futura, Snyders (2005) elege, como função primordial da escola, a valorização da vivência, possibilitada às crianças e jovens, durante o período de suas vidas em que permanecem na escola.

A Escola já contém elementos válidos de alegria. Ela não é oposta à alegria, esse sentimento já é possível na escola atual, o que torna ainda mais lastimável que ela não esteja entre seus objetivos primordiais. É a partir da própria escola, dos fragmentos felizes que ela deixa transparecer, que se pode começar a pensar em como superar a escola atual. (SNYDERS, 2005, p. 12)

Todavia um dos problemas que se apresenta na escola é o fato de ela não ter se constituído, em um *locus* onde é contemplado o prazer do educador de ensinar e do educando de aprender. Nesse aspecto, a escola não tem levado os docentes e

discentes a compreendê-la como um meio de transformar suas vidas para melhor. Sobre os problemas da escola, Canário (2008, p. 27) explica como ela se torna refém de uma organização que estabelece um “aluno médio”, entidade inexistente. O autor denuncia que a escola trabalha com alunos e não com pessoas.

Gimeno Sacristán conceitua aluno como sendo *uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores, ou autores de teoria sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não-adultos.* (2007, p. 11)

No que tange ao aluno encaminhado a projetos de recuperação, o currículo vincula-se ainda a uma visão disciplinadora (em termos de conduta), posto que muitos entre os alunos que não apresentam bom desempenho escolar são vistos como os que exibem certas condutas que ferem as normas de convivência estabelecidas pela escola, distanciando-se de uma prática pedagógica que tenta suprir as necessidades reais do discente.

Silva et al. (2007, p. 89) explica que o aluno, sujeito educativo, mesmo que identificado em uma só pessoa, é resultado de um ser comunitário, pois se compõe da unidade de duas ou mais pessoas, cuja identidade *permite um sentido de realidade, de história, de visão de mundo de passado, presente e futuro, de homem, de vida.*

Nesse sentido, um projeto de recuperação inserido num projeto pedagógico deve propor, em seu desenvolvimento, a possibilidade de se verem realizados os interesses, os anseios do aluno, havendo uma convergência entre o que se estabelece como importante na formação escolar e os objetivos pessoais desse sujeito coletivo.

Alheios às demandas reais do aluno, projetos de recuperação e reforço oficiais limitam-se a reproduzir uma concepção pragmatista em que, no período proposto para a realização desses projetos, as atividades são programadas visando, tão somente, aos resultados pré-estabelecidos.

Nessa perspectiva, reduz-se a realização plena do aluno, a partir do que é oferecido, frente a uma escola que se submete à regulação das relações interpessoais a partir das regras definidas pelo mercado.

Em assim sendo, o aluno/sujeito é exposto a uma tensão competitiva, cujo enfrentamento traduz-se no desafio de superar a frustração relacionada às expectativas impostas por um conjunto de medidas constituídas em políticas públicas educacionais que, no presente estudo, referem-se a projetos de recuperação paralela e reforço implantados por meio de legislação sobre o assunto, nascida no período de expansão dos antigos 1º e 2º graus, na vigência da Lei 5692/71 e da consolidação da escola básica pela Lei 9394/96, especificamente no Estado de São Paulo.

1.2. Projetos de recuperação paralela e reforço: pesquisas acadêmicas

No campo da lexicografia, o dicionário de Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira apresenta o verbete *recuperação* do latim *recuperacione* como: “ato ou o efeito de recuperar-se”, sendo que *recuperar* adquire sentidos, tais como: 1. recobrar (o perdido); adquirir novamente; 2. Reabilitar; 3. Restaurar-se, indenizar-se, ressarcir-se.

Já no dicionário Caldas Aulete, o verbete *reforço* vem assim definido: 1. ação ou resultado de tornar (algo) mais forte ou resistente 2. Peça, artefato etc. que confere maior resistência a algo: *um reforço à sola do sapato*. 3. Qualquer coisa que complementa ou dê sustentação a outra: *reforço de aulas*.

Embora ambas as expressões apareçam nas resoluções que tratam de estudos paralelos propostos a alunos com dificuldades de aprendizagem, cada qual possui significados diferentes. Ao analisar os dispositivos das “Normas Regimentais Básicas para Escolas Estaduais”, contidos no Parecer CEE 67/98, aprovado em 18 de março de 1998, Poli advertiu que *reforço é atividade de enriquecimento que pode*

se destinar a todos os alunos ou a um grupo deles. Recuperação é atividade destinada, exclusivamente, a alunos de baixo ou menor rendimento escolar. (1998, p. 4)

Aplicando o termo no campo da educação escolar, prevê-se assumir que os objetivos das atividades escolares selecionadas e compreendidas pela instituição “escola” como importantes para a formação integral do aluno não foram atingidos, devendo o discente recobrar os conteúdos por ele perdido, seja estudando solitariamente ou por meio de projetos estabelecidos pela escola para tal fim.

Nos documentos oficiais oriundos da Lei 9394/96, encontrar-se-ão quatro tipos de recuperação, quais sejam: recuperação contínua, recuperação paralela, recuperação intensiva; recuperação de ciclo, além do reforço escolar. Incluiu-se no Projeto *São Paulo faz escola* do Estado de São Paulo²⁴, a recuperação inicial, relativa aos 42 primeiros dias do ano letivo de 2008, que objetivou, segundo a Secretaria da Educação, consolidar os estudos e retomar aprendizagens para implantação do novo currículo.

No documento denominado “Unificação de Dispositivos Legais e Normativos Relativos ao Ensino Fundamental e Médio”²⁵ (2008, p. 148), encontra-se uma seção em que se apresentam o conceito e modalidades dos estudos de recuperação na seguinte conformidade:

Seção XI

Dos Estudos de Recuperação

Subseção I

²⁴ *São Paulo faz escola* é um projeto da Secretaria da Educação de São Paulo (gestão 2007-2010) constituído de várias ações, com o objetivo de implementar a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ciclo II do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, que passou a ser o referencial básico obrigatório para a formulação da Proposta Pedagógica das escolas públicas. Com a Resolução SE 76, de 7/11/2008, deixou de ser proposta e passa a ser o Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

²⁵ Publicado 2008, esse documento teve por objetivo unificar toda a fundamentação legal do ensino para facilitar a consulta dos educadores do Estado de São Paulo. É um compêndio que reúne leis, decretos, resoluções (SE), e deliberações (CEE), reunindo normas relativas ao ensino fundamental e médio e às questões afetas aos integrantes do Quadro Magistério que atuam na educação básica.

Do Conceito e Modalidades

Artigo 449 - A recuperação da aprendizagem constitui-se mecanismo colocado à disposição da escola e dos professores para garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelos alunos durante o seu percurso escolar e ocorre de diferentes formas, a saber:

I - **contínua**: a que está inserida no trabalho pedagógico realizado no dia a dia da sala de aula, constituída de intervenções pontuais e imediatas, em decorrência da avaliação diagnóstica e sistemática do desempenho do aluno;

II - **paralela**: destinada aos alunos do ensino fundamental e médio que apresentem dificuldades de aprendizagem não superadas no cotidiano escolar e necessitem de um trabalho mais direcionado, em paralelo às aulas regulares, com duração variável em decorrência da avaliação diagnóstica;

III - **intensiva**: destinada aos alunos do ensino fundamental e médio que apresentem necessidade de superar dificuldades e competências básicas imprescindíveis ao prosseguimento de estudos em etapa subsequente, a ocorrer em períodos previamente estabelecidos e na conformidade dos procedimentos a serem estabelecidos em ato normativo próprio;

IV - **de ciclo**: constitui-se de um ano letivo de estudos para atender aos alunos ao final de ciclos do Ensino Fundamental que demonstrem não ter condições para prosseguimento de estudos na etapa posterior.

A partir dessas considerações, um levantamento de dissertações de mestrado e teses de doutorado foi realizado, em consulta ao banco da CAPES²⁶, com vistas a identificar estudos sobre o tema, utilizando-se as seguintes palavras-chave: *fracasso escolar*, *recuperação escolar* e *reforço escolar*, *recuperação paralela*, *projetos de recuperação escolar*. Dessa forma, foi possível ter acesso aos resumos das variadas pesquisas.

Buscando informações no campo assunto, com a expressão *fracasso escolar* encontraram-se 812 teses/ dissertações; com a expressão *recuperação escolar*, encontraram-se 507 teses/dissertações; por meio da expressão *reforço escolar*, foram localizadas 17 teses/dissertações; a partir da expressão *recuperação paralela*, 260 teses/dissertações e da expressão *projetos de recuperação paralela*, 109 teses/dissertações²⁷. Ao ler os resumos, constatou-se que muitas teses e

²⁶ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - é uma agência de fomento à pesquisa brasileira que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do Brasil. Visa à melhoria da pós-graduação brasileira, através de avaliação, divulgação, formação de recursos e promoção da cooperação científica internacional. Disponível em www.capes.gov.br. Acesso em 15/06/2009.

²⁷ Cabe esclarecer que a busca apontada realizaram-se em 15/06/2009 e em 26/08/2009.

dissertações não eram diretamente afetas ao que é tratado neste trabalho, ainda que seus títulos (e a presença das palavras-chave) pudessem fazer supor o contrário.

Verificou-se também que a grande maioria dos resumos não tratava, especificamente, de fracasso escolar e de recuperação ou reforço relativos à leitura e produção de texto, que é a mesma ótica da presente pesquisa, apesar de estarem classificadas no assunto em categorias intituladas conforme essas cinco expressões. Por conta disso, preferiu-se verificar o teor dos resumos dos estudos postados no período compreendido entre 2000 e 2009 (até a data de busca no banco da CAPES) que tratassem do tema em tela, a partir das cinco palavras-chave citadas.

Dentre as 812 teses/dissertações concernentes a *fracasso escolar*, destacam-se três que relacionam-se, intrinsecamente, com a presente investigação, ou seja, abordam a temática ora estudada. São elas: *Fracasso escolar: a voz de quem sofre as suas conseqüências* (RAPOSO, 2008); *Práticas de Reforço e Recuperação em Escola Fundamental Estadual de Ciclo II em São Paulo*. (PEREIRA, 2005); *(Re) Significações acerca do fracasso escolar* (ROSSATO, 2001).

Em pesquisa a partir de relatos de alunos de escola pública no Rio de Janeiro, Raposo (2008) constata que o fracasso escolar é entendido como algo inerente à condição deles enquanto discentes e pessoas, expostos à repetência e à violência. Todavia, esses alunos acreditam na escola como alternativa para a superação das dificuldades.

Ao analisar como as políticas públicas paulista que inserem projetos de recuperação e reforço na disciplina de Português se realizam no cotidiano escolar, Pereira (2005) afirma que as escolas fazem um entendimento formal, burocrático das exigências legais bem como constata que as práticas dessas aulas sedimentam-se por meio de exercícios de treinamento.

Realizada pesquisa que teve como objetivo produzir (re) significações a cerca do fracasso escolar desde a voz dos alunos do ensino fundamental de uma escola pública do Estado do Paraná, Rossato (2001) alerta que

...é necessário “intensificar a vigilância sobre os efeitos das políticas públicas na vida dos alunos, é preciso intensificar a compreensão das relações que os alunos mantêm com a escola e com o conhecimento ali trabalhado, é preciso intensificar o respeito ao direito básico de educação escolar que não possibilite experiências de fracasso escolar. (2001)

Dentre as 507 teses/dissertações do assunto *recuperação escolar*, três delas se destacaram para a compreensão do tema em questão. Ei-las: *Os estudos de recuperação no ensino fundamental: aprendizagem ou discriminação?* (QUAGLIATO, 2003); *Práticas de Reforço e Recuperação em Escola Fundamental Estadual de Ciclo II em São Paulo.* (PEREIRA, 2005); *Recuperação de alunos: uma questão problemática* (VIDO, 2001);

Com relação aos estudos de recuperação, Quagliato (2003) afirma que a Lei 5692/71 apresenta, pela primeira vez, a indicação desses projetos para alunos com aproveitamento insuficiente.

É importante ressaltar que, no ano seguinte ao da publicação da lei 5692/71, os estabelecimentos de ensino estavam ainda se organizando para atender, na prática as inovações contidas na lei. A ênfase maior estava na profissionalização do Ensino Médio e na absorção do primário e ginásial que foram agrupados, ampliando a obrigatoriedade de 4 para 8 anos.(QUAGLIATO, 2003, p. 45)

Ao se referir à legislação, Pereira (2005) explica que o atendimento formal, burocrático das exigências legais quanto a projetos de recuperação e reforço possibilita a negação da interferência do professor nesse processo e em certas inovações. Explica também que as práticas utilizadas para recuperação reproduzem as práticas de aulas, sobretudo por meio de exercícios de treinamento, tanto para alunos de 5ª série em fase de alfabetização quanto para os das demais séries do ensino fundamental, por meio atividades que incluíam textos variados.

...o encaminhamento de alunos para o reforço e recuperação não pode ser visto apenas como uma ação burocrática e técnica, mas o resultado de um processo de reinterpretação pela escola e pelo professor de como adaptar e atender demandas legais a partir de seu conhecimento, práticas e bases de seu trabalho educativo, ou seja, a partir da cultura escolar e docente. (PEREIRA, 2005; p.25).

Quanto à implantação de estudos de recuperação pela Lei 5692/71, Vido (2001) apontou que

A “recuperação”, como medida administrativa, se tornou um instrumento a ser usado para sanar as dificuldades e defasagens de aprendizagem, e portanto, um instrumento a serviço do pedagógico, muito embora o próprio texto legal se refira a aprovação que o aluno poderia obter com esses estudos. Portanto, deixou dúvidas quanto ao seu real objetivo dentro do processo. Estaria a serviço de corrigir desvios, rumos de aprendizagem ou simplesmente reprovação? (VIDO, 2001, p. 12)

Das 17 teses/dissertações pesquisadas no banco da CAPES a partir da expressão *reforço escolar*, ressalta-se apenas uma dissertação de mestrado a qual discute a necessidade de essas aulas se realizarem em período diverso ao das aulas regulares.

...há uma necessidade que é estabelecida institucionalmente pelo fato de o aluno estar na aula de reforço...as dificuldades dos alunos quanto às questões de atividades de ensino aprendizagem poderiam ser trabalhadas na própria sala de aula regular, o que evitaria problemas emocionais para os alunos encaminhados para as aulas de reforço. Além disso, a abertura de turmas em horários diferentes freqüentados normalmente pelos alunos dificulta seu comparecimento. (GONÇALVES, 2006, p.27)

Na busca realizada no mesmo banco, por meio da expressão *recuperação paralela*, 260 teses /dissertações foram encontradas, destacando-se três, que abordam o tema, respectivamente, a partir da valorização da parceria escola/família, da implementação da legislação e da contribuição desses estudos de recuperação paralela no sucesso escolar no regime de progressão continuada.

Cortez (2004) constatou, em estudo sobre as modalidades de execução da recuperação escolar, que a interação entre os professores da sala regular e os

professores de reforço é maior quando trabalham juntos no período normal das aulas. Em relação aos alunos que frequentaram aulas de recuperação no horário regular das aulas, a autora constatou também avanço na aprendizagem, melhora na auto-estima além de se verificar frequência satisfatória. Todavia, a pesquisa apontou que algumas medidas educacionais, tais como a progressão continuada e a elaboração de projetos para a recuperação de alunos, são alvo de resistências entre os membros da equipe escolar, por várias razões inclusive por desconhecerem ou não compreenderem a política educacional proposta.

No que diz respeito à parceria entre escola e família, na implementação de classes de recuperação, Oliveira (2004) destacou do discurso das mães a importância dessa relação. Em contrapartida, o discurso das professoras revelou que estas consideraram fortemente a omissão da família. Aparentemente não se evidenciou um empenho da escola para que se efetivasse a participação da família na melhoria do desempenho escolar dos alunos, bem como não houvesse esforço coordenado pela escola para incentivar a parceria da comunidade familiar com a escola.

Para Silva (2007), as aulas de recuperação paralela e reforço da aprendizagem são essenciais para assegurar a qualidade de ensino, de maneira a não tomar a progressão continuada como promoção automática. Para a autora, nessas aulas, os alunos apresentam suas dificuldades o que pode promover a proposição de um tratamento diferenciado e individualizado, permitindo progressão continuada com efetiva aprendizagem.

Entre as 109 teses/ dissertações pesquisadas no banco de teses/dissertações da CAPES a partir da expressão *projetos de recuperação paralela*, destacam-se sete dissertações. Todavia, ao se verificar o teor dos respectivos resumos, constatou-se que essas teses/ dissertações tratavam de recuperação de ciclo, que não é objeto desse estudo.

Refletindo sobre as produções acadêmicas consultadas, fica evidente que políticas educacionais que tratam de projetos de recuperação paralela e reforço são vistos como um tipo de panacéia para o fracasso escolar. Apesar de legislação específica, esses projetos não têm superado ao longo do tempo, na educação

brasileira e paulista, as dificuldades que os alunos a elas encaminhados encontram, principalmente no domínio da leitura e da escrita. Há uma distância muito grande entre a prescrição legal e a prática escolar. Para uma melhor compreensão desses aspectos, segue-se uma revisão de como as leis de diretrizes e bases da educação brasileira trataram de projetos de recuperação paralela e reforço.

1.3. Projetos de recuperação paralela e reforço na Lei 4024/61

Após a promulgação da Constituição de 1937, e, em plena ditadura de Getúlio Vargas, a política educacional estabelecia-se por um conjunto de leis denominadas “Leis Orgânicas do Ensino”. Definidas pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema, constituíram-se de um conjunto de *Decretos-Lei*, que objetivaram reformar e padronizar todo o sistema nacional de educação, para atender à demanda do setor econômico produtivo que passava por um período de transição do modelo agroexportador para o de produção industrial.

Nesse contexto, verificou-se que o desenvolvimento urbano de algumas regiões brasileiras, por força do processo de industrialização, proporcionou a expansão das camadas sociais denominadas genericamente de classe média, do proletariado e da burguesia industrial, possibilitando favorecer a “mobilidade social na estrutura de classes da sociedade brasileira, com a ampliação do mercado de trabalho e do consumidor. (ANDREOTII, 2006, p. 104).

Basicamente, as Leis Orgânicas formaram-se dos seguintes decretos: a) Decreto-lei nº 4.048, de 22/01/1942 – Cria o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); b) Decreto-lei nº 4.073, de 30/01/1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Industrial; c) Decreto-lei nº 4.244, de 09/04/1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto-lei nº 6.141, de 28/12/1943 – “Lei” Orgânica do Ensino Comercial; e) Decreto-lei nº 8.529, de 02/01/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Primário; f) Decreto-lei nº 8.530, de 02/01/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Normal; g) Decretos-lei nº 8.621 e 8.622, de 10/01/1946 – Criam o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) ; h) Decreto-lei nº 9.613, de 20/08/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Agrícola.

Após 13 anos de discussão, é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024/61. Ghiraldelli (2006) lembra que, durante essa tramitação no Congresso Nacional, o Brasil passou da condição de um país pouco urbanizado para um país “industrializado e com necessidades educacionais que o Parlamento não soube perceber”. (GHIRALDELLI, 2006, p. 99).

A Lei 4024/61 estabeleceu a seguinte estrutura educacional: a) ensino pré-primário: para menores de até sete anos, ministrada em escolas maternais ou jardins da infância; b) ensino primário: constituído com um mínimo de quatro séries anuais que poderiam chegar até seis séries, com programas de artes aplicadas; c) ensino médio subdividido por dois ciclos: ginásial (quatro anos) e colegial (três anos), ambos compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores); d) ensino superior. (ROMANELLI, 1987, p.187)

Romanelli esclarece que a Lei 4024/61 representou

..um passo adiante no sentido da unificação do sistema escolar e de sua descentralização; porém...ela não pôde escapar às ingerências da luta ideológica e representou, sob aspectos assaz importantes, tais como a autonomia do Estado para exercer a função educadora e o da distribuição de recursos para a educação.(ROMANELLI, 197, p. 187)

A despeito da vigência da Lei 4.024/61, ainda vigorava o Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931 (Reforma Francisco Campos), que estabelecia a realização de exames e admissão²⁸ ao ginásio. Reportando-se aos critérios estabelecidos naqueles exames, Pessanha e Daniel (2006) esclarecem que

Reforçando a intenção de padronizar o ensino ginásial, ou melhor, o tipo de candidato que poderia ultrapassar a barreira do Exame de Admissão, os sucessivos decretos e portarias apresentavam, além dos dispositivos gerais, como período e forma dos exames, documentação exigida para a inscrição, o detalhamento dos conteúdos das provas e, inclusive, da correção.

²⁸ Tendo concluído o ensino primário, o aluno candidato à matrícula na 1ª série de estabelecimento de ensino secundário (Ginásio) deveria prestar o exame de admissão na segunda quinzena de fevereiro. Com a promulgação da Lei 5692/71, os exames de admissão foram extintos.

Durante 40 anos, crianças entre 10 e 13 anos foram submetidas ao mesmo exame, pois, embora as provas fossem diferentes, o fio do corte era o mesmo. (PESSANHA e DANIEL, 2006, p.3).

Apesar de o Plano Nacional de Educação de 1962 estabelecer como meta a matrícula de toda a população em idade escolar primária, o acesso à educação secundária representava a elitização do ensino. Eram selecionados os melhores alunos, por meio de tais exames, garantindo, somente a esses, a continuidade de estudos. Por conseguinte, projetos de recuperação e reforço não couberam naquele contexto em que a meritocracia não era objeto de questionamentos.

1.4. Os projetos de recuperação paralela e reforço na Lei 5692/71

A lei 5692/71 foi promulgada no Governo de Emílio Garrastazu Médici, no auge da ditadura militar, que perdurou durante 21 anos (de 31 de março de 1964, com a deposição do Presidente João Goulart até a eleição indireta de Tancredo Neves em janeiro de 1985), para implementar a profissionalização para o ensino médio. Para substituir a antiga lei 4.024/61, Médice criou um grupo de trabalho constituído de membros, escolhidos pelo então Ministro da Educação Jarbas Passarinho, quais sejam: Pe. José de Vasconcellos (Presidente), Valnir Chagas (Relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires. Em 60 dias, o referido grupo selou o destino da educação brasileira com essa Lei de Diretrizes e Bases, cuja vigência, a despeito de alterações, encerrou-se em 1996, com a promulgação da Lei 9394. (GHIRALDELLI, 2006, p. 120)

O entendimento por estudos de recuperação dessa Lei apresenta-se, no Parecer 1.068/72 do então Conselho Federal de Educação (CFE) ²⁹, como sendo

²⁹ Assinaram o Parecer os Conselheiros à época Pe. José Vieira de Vasconcelos, Abgar Renault, Alberto Deodato, Edília Coelho Garcia, José Carlos Fonseca Milano, Luiz de Freitas, Maria Terezinha Tourinho Saraiva, Newton Sucupira, Paulo Natanael Pereira de Souza, Valnir Chagas, Benedito de Paula Bittencourt, Almor de Queiroz Araújo, Antonio Martins Filho, Edson Machado de Souza e Lena Castello Branco Ferreira da Costa.

“aqueles que um estabelecimento oferece como forma de acompanhamento a alunos de aproveitamento insatisfatório”. (São Paulo, 1983, p. 302).

O aproveitamento escolar dos alunos estava relacionado às avaliações bimestrais nas variadas disciplinas componentes da grade curricular da escola, compreendendo-se por grade curricular o rol de disciplinas divididas, segundo a Lei, em dois grandes grupos: 1º. Núcleo comum, composto de Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa); Estudos Sociais (História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil); Ciências (Matemática e Ciências Físicas e Biológicas); Práticas Educativas (Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica e Programas de Saúde); 2º. Parte Diversificada, sendo que os alunos eram avaliados apenas por frequência nas práticas educativas e na parte diversificada.

Embora não estivesse explícita, na Lei 5.692/71, sua obrigatoriedade, o Parecer CFE 1.068/72 recomendava que as atividades de recuperação deveriam ocorrer em horários especiais e, quando facultativas ao aluno, para a remuneração dos professores poder-se-ia cobrar do aluno uma taxa especial, com prévia autorização da Comissão de Encargos Educacionais, ou seja, estudos de recuperação paralelos eram passíveis de serem pagos pelos alunos para a remuneração de professores. O mesmo Parecer coloca, como hipótese, a ocorrência de estudos de recuperação compulsórios para alunos realizados no horário regular de aulas, quando realizados pelos professores das turmas, ficando, no caso desses estudos, proibida a cobrança de taxas. (São Paulo: 1983, p. 302)

Em ambas as situações, verificam-se, na manifestação do Conselho Federal de Educação, políticas de estudos de recuperação: na primeira, eximindo o Estado da responsabilidade de prover meios para a efetiva aprendizagem dos alunos, transferindo a eles e suas famílias o encargo de pagar professores por essas aulas; na segunda, não havendo operacionalização legal para a realização desses estudos, revela-se um desinteresse em se fazer acontecer, de fato, a aprendizagem dos alunos.

Com base na interpretação do § 4º. do artigo 14 da Lei 5692/71, que trata da verificação do rendimento escolar, o Conselho Federal de Educação, à época, emitiu o Parecer CFE nº 360/74 no qual revelou que, ao instituir a recuperação de estudos

no processo ensino-aprendizagem ou entre os períodos letivos regulares como determinava o § 1º. do artigo 11 da Lei 5692-71, preocupou-se exclusivamente em “diminuir a reprovação, de dar novas oportunidades aos alunos, de corrigir o fluxo escolar, descongestionando o sistema”. (São Paulo, 1983, p. 332). Nesse sentido, já se apresentava certa intenção de liberar da escola alunos que não atingiam os objetivos dos conteúdos escolares, contribuindo para alta seletividade e promovendo a exclusão da maioria dos alunos que nela se matricularam.

Em São Paulo, projetos de recuperação foram inseridos nos *Programas de educação compensatória integrante do primeiro grau*, documento exposto na Indicação CEE 151/75. Tal legislação continha orientações a respeito do estabelecimento de critérios para o tratamento especial aos alunos que apresentassem deficiências físicas e mentais; para os que se encontrassem em “atraso considerável quanto à idade e para os superdotados”. Em assim sendo, ofereciam-se estudos de recuperação ao longo do processo ensino-aprendizagem ou entre períodos letivos regulares, dentre outros projetos.

Esse programa visava a permitir que a escola de 1º grau oferecesse oportunidade para o máximo desenvolvimento das potencialidades, habilidades e interesses do aluno. Compreendia-se, entre as justificativas para tal programa, a existência de alunos com defasagem idade/série, alunos cujos fatores de ordem sócio-econômica e cultural os conduzissem a fracassos escolares sucessivos.

Como o problema econômico estrutural parecia estar camuflado pelas justificativas, indicava-se, subliminarmente, que o problema apenas localizava-se no aluno, único responsável pelo fracasso, acentuando-se, em decorrência, a desigualdade no âmbito escolar.

Nesse sentido, os estudos de recuperação no Programa de Educação Compensatória no ensino de Primeiro Grau não passaram de prescrições legais, que não se realizaram na prática para convergir a uma efetiva aprendizagem dos alunos, já que não estava prevista sequer a contratação de professores específicos para tal fim.

O Parecer CFE nº 2.106/77, que tinha como assunto a repetência escolar, quando tratava de critérios para a recuperação oficializada no texto da Lei 5.692/71, informava que esses temas seriam discutidos por técnicos e professores, por estratégia multiplicadora, apesar de admitir que a circulação de material produzido pelo então Conselho Federal de Educação para professores era precária.

Já o Parecer CFE nº 3.151/77, que tratava da evasão escolar, quando apresenta sugestão a respeito da recuperação recolhida da XIV Reunião Conjunta do Conselho Federal com os Conselhos Estaduais, vinculou atividades de recuperação propostas aos alunos ao amadurecimento dos educadores quanto a critérios de avaliação.

Nesse Parecer, o Conselho Federal baseia-se, teoricamente, no conceito de avaliação de Aluízio Boynard³⁰, reproduzido a seguir:

O significado da recuperação - é bom sublinhá-lo - se mostra sob diferentes prismas: o psicopedagógico, que implica a consideração dos interesses, necessidades e possibilidades de cada aluno, o aumento da produtividade do ensino e o atendimento às diferenças individuais; o social, pela integração do aluno no contexto escolar que lhe facilitará a promoção humana, o tornar-se um eficiente partícipe de sua comunidade e de seu tempo; o econômico, pela redução das perdas do sistema de ensino (evasão e repetência) e pelo aumento de sua produtividade.³¹

Nesse excerto, contido no referido Parecer, transparece que a realização plena da aprendizagem, com auxílio da recuperação, àquela altura, estaria distante de acontecer visto que requereria um projeto de educação nacional que dependeria de questões individuais, concernentes ao próprio aluno, questões sociais e econômicas.

Ainda em 1978, no governo militar de Ernesto Geisel, a questão relativa à recuperação de estudos prevista na Lei 5.692/71 demanda análise, pois, o Parecer CFE 2.164, cujo assunto versa sobre a recuperação de estudos prevista na Lei

³⁰ Aloisio Peixoto Boynard é autor do livro *Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus* juntamente com Edília Coelho Garcia (Conselheira do CFE) e Maria Iracilda Robert.

³¹ GARCIA, Edília Coelho et alii. Os Novos Caminhos da Aprendizagem. Bloch Educação, Rio de Janeiro, 1977 apud Parecer CFE nº 3.151/77.

5.692/71, *retoma a Indicação CFE 38/73 no qual é declarado que alguns sistemas, algumas escolas e professores “não entenderam o objetivo dos estudos de recuperação interperíodos, deixando de ministrar a mais salutar forma de recuperação- a paralela ao processo ensino-aprendizagem” (sic).*

Ora, pela legislação não se percebem ações efetivas que operacionalizem a implantação de projetos de recuperação paralela, haja vista que esses projetos não atingiam a todos os alunos que dele necessitavam, e que, anteriormente, o contido no Parecer CFE 1.068/72 já estabelecia: que as atividades de recuperação ocorridas em horários fora do período regular de aulas seriam facultativas ao aluno; que se esse optasse por elas, arcaria com uma taxa especial, que seria destinada ao pagamento dos professores.

No Parecer 2.164/78, o Conselho Federal inseriu um item específico a respeito de recuperação: segundo o entendimento daquele Colegiado, a recuperação não deveria ser vista como um meio facilitador da promoção dos alunos com defasagem, mas como “elemento indispensável para corrigir desvios, ou insucessos constatados na avaliação”.

Para tanto, o Conselho Federal destacou dois tipos e momentos de recuperação. O primeiro tipo (e momento) refere-se àquela a qual chama de **paralela**, “feita no processo”, atendendo às diferenças individuais dos alunos, as quais devem ser identificadas pelo professor: “... *aquela que se faz no desenvolvimento do processo, no dia a dia da sala de aula, quando o professor constata a avaliação formativa: é a recuperação paralela, imediata, de muito valor, pois aplicada enquanto o erro, a insuficiência de aprendizagem, ainda é pequena, portanto mais fácil de ser sanada.*”(sic). Nota-se que aquela recuperação paralela referia-se à hoje chamada de recuperação contínua. Poder-se-á inferir que, diante do fracasso escolar, são definidas políticas educacionais que se mostram como uma “prestação de contas” dada à sociedade, querendo significar que algo está sendo feito como lenitivo ao mal que representa a repetência escolar. Nessa ótica, a ação política não se coloca como um investimento que objetiva a promoção do sucesso escolar do aluno.

O segundo momento referia-se àquela chamada de recuperação final ou interperíodos (expressamente citada na Lei 5692/71), realizada após as provas bimestrais, semestrais ou finais e oferecida aos alunos que se situam abaixo de uma nota ou conceito previamente estabelecidos no regimento escolar:

*... aquela que se oferece **ao final do processo**, a avaliação somativa, quando se verifica que os comportamentos esperados não foram alcançados. É a **recuperação final ou interperíodos**, citada expressamente na Lei 5.692/71. Esse tipo de recuperação mais utilizado pelas escolas, que se aplicam de modo geral, após as provas bimestrais, semestrais ou finais, conforme o caso, aos alunos que se situam abaixo de uma nota ou conceito previamente estabelecido. (sic).*

Mais uma vez, a recuperação configurava-se centrada na nota e não no processo ensino-aprendizagem, pois só ocorria em finais de processo ou interperíodos quando as médias bimestrais já haviam sido divulgadas, ou seja, a recuperação serviria para que o aluno tivesse a oportunidade para conseguir a nota que lhe promoveria para a série seguinte.

Neste caso, o conceito de recuperação distancia-se da idéia de avaliação formativa, aproximando-se de uma concepção que lida com a classificação dos alunos em “aptos” e “não aptos. O conceito de recuperação contido no primeiro tipo-**paralela**- mais se afina com o conceito de recuperação contínua, pelo fato de se realizar durante o período de aulas. Já no segundo tipo e momento, refere-se à recuperação intensiva, porém não explica se as aulas destinadas a esse tipo de recuperação são realizadas à parte dos dias letivos. Se não o fosse, poderia ser confundida com a recuperação contínua, pois do mesmo parecer transcrevemos que:

... é doloroso constatar que nesse caso, os alunos que “ficam de recuperação”, assistem às mesmas aulas, fazem os mesmos exercícios, cumprem as mesmas tarefas, dentro de um mesmo período de tempo, ainda que as necessidades a recuperar sejam diferentes, como diferente seja pelo ritmo de aprendizagem. (sic). (Parecer 2.164/78)

A partir da confusa tentativa de conceituar recuperação na legislação da década de 1970, não ficam claras as reais intenções das políticas educacionais para garantir aos alunos o envolvimento em projetos de recuperação que promovam a aprendizagem efetiva e, por assim dizer, a superação das dificuldades que ocasionaram o fracasso, caracterizado pelos altos índices de repetência e de evasão escolar.

No final da década de 1970, governo militar de João Batista de Figueiredo e durante a década de 1980 (durante o processo de democratização pela qual o país passava), ocorre a universalização do ensino de 1º grau, viabilizada, inclusive, por meio da ampliação física da rede (construção de prédios escolares), ressaltando-se a valorização da quantidade de medidas e não a qualidade social expressa pelas demandas de grande número de alunos oriundos da classe popular que passam a se matricular na escola.

A constituição do ensino de 1º grau em oito anos não resolveu a questão das fragilidades de aprendizagem dos alunos, não minimizadas por projetos de recuperação que, na prática, contribuíram também para o alto índice de evasão e repetência. Assim sendo, entende-se que o objetivo geral daquela Lei 5692/71 não foi alcançado, visto que às crianças e jovens que tiveram cerceado o direito à educação, não foi possibilitada a autorrealização.

A auto-realização é um processo sem o qual nenhum ato educativo é possível. A educação, como cultura, é um processo de humanização do homem... Enquanto processo que leva ao autoconhecimento e ao autodomínio, a educação possibilita, ao mesmo tempo, a auto-realização... Na medida em que percebe o desafio do mundo circunstancial e o aceita, o homem passa a agir, ou melhor a interagir nesse mundo, gerando um processo dialético, no qual o aprofundamento em si mesmo é, ao mesmo tempo, causa e efeito de sua atuação sobre o meio. Duplo é o resultado dessa interação: autoconhecimento e autodomínio, de um lado, e criação de cultura, do outro. É isso que chamamos de humanização do homem: processo do qual se torna mais homem, mais humano. E o ato em si é educativo. (ROMANELLI, 1987, p.236)

Na avaliação do desempenho dos alunos, a adoção de equivalentes numéricos justificou-se a pretexto de facilitar o registro de aproveitamento de alunos em processo de transferência, embora todos os alunos fossem submetidos a essa

forma de verificação de desempenho escolar. Na verdade, a adoção de equivalentes numéricos significou a manutenção da valorização dos aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos, constatando-se a dificuldade de se realizar, na prática, o que preconizava o parágrafo 1º do artigo 14 da Lei 5.692/71: “*na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final caso seja exigida*”. (sic)

Essa concepção valorativa encontrava respaldo nas teorias da aprendizagem que serviram de base para aqueles estudos de recuperação, ratificando a valorização dos aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos.

Uma dessas teorias é o *behaviorismo* de Skinner, que aponta o conceito-chave denominado *condicionamento operante*, mecanismo que premia uma determinada resposta de um indivíduo até o organismo ficar condicionado a associar a necessidade à ação.

Na educação, a teoria de Skinner define a organização de material didático³², com base no esquema “*estímulo-resposta*”, ou seja, os resultados do desempenho escolar estão ligados à mudança de comportamento dos alunos em relação à superação das dificuldades, constatada pela verificação da aprendizagem. Esta, no caso brasileiro, é traduzida em menções e seus equivalentes numéricos.

Uma aplicação educacional bem conhecida é a instrução programada- um arranjo deliberado do material para tirar vantagem dos efeitos do reforçamento. A modificação do comportamento inclui vários programas sistemáticos para alterar e controlar o comportamento, e que está apoiada nos princípios skinnerianos, é amplamente usada na educação e na psicoterapia. (LEFRANÇOIS, 2008, p. 401)

³² “No livro *Tecnologia do Ensino*, de 1968, Skinner desenvolveu o que chamou de máquinas de aprendizagem - a organização de material didático de maneira que o aluno pudesse utilizar sozinho, recebendo estímulos à medida que avançava no conhecimento. Grande parte dos estímulos se baseava na satisfação de dar respostas corretas aos exercícios propostos”. (B.F. SKINNER: o cientista do comportamento e do aprendizado, In *REVISTA NOVA ESCOLA - GRANDES PENSADORES*, São Paulo, Editora Abril, 2008.)

Na legislação da década de 1970, a teoria cognitivista de Bruner ampara os estudos de recuperação, trazendo três idéias gerais relativas ao desenvolvimento intelectual da criança, do ato da aprendizagem propriamente dita e da noção do “*spiral curriculum*”. O currículo em espiral trata da fase de seleção do que deve ser ensinado, referindo-se ao que é importante para o conhecimento do adulto e se esses conteúdos contribuiriam para que a criança fosse um adulto melhor.

Um currículo em espiral é aquele que desenvolve novamente os mesmos tópicos em idades sucessivas ou níveis de graduação, assim como em diferentes níveis de dificuldades. Por exemplo, nos primeiros anos de escola os alunos são expostos a conceitos mais simples de uma área em particular, nos anos seguintes são reapresentados à mesma área de estudos, mas os níveis conceituais se tornam progressivamente mais complexos. (LEFRANÇOIS, 2008, p. 240)

Na referida legislação, recorreu-se à teoria do planejamento e da instrução de Gagné, que afirma que a aprendizagem das pessoas se dá por várias formas.

Aprendem pelo condicionamento simples pavloviano, pelo condicionamento skinneriano e por processos mais cognitivos. Essas várias formas de aprender são evidentes nos diferentes resultados de aprendizagem - que correspondem a cinco. LEFRANÇOIS, 2008, p. 401

Para Gagné (apud LEFRANÇOIS, 2008), há cinco tipos diferentes de habilidades ou domínios da aprendizagem, a saber: 1. habilidades intelectuais, 2. informação verbal, 3. estratégias cognitivas, 4. atitudes e 5. habilidades motoras, sendo que a primeira preocupa-se com o *como* aprender e as outras quatro com o *quê* aprender. *Essa teoria é direcionada para resolver questões muito práticas, como planejar programas instrucionais, e é, provavelmente, a teoria de planejamento da instrução mais influente nas décadas passadas.* (LEFRANÇOIS, 2008, p. 413)

A teoria de Gagné resultou implicações educacionais, descritas em nove eventos implícitos nos projetos de recuperação da legislação citada, quais sejam: 1. ganhar atenção; 2. informar os aprendizes do objetivo; 3. estimular a recordação da

aprendizagem; 4. apresentar o estímulo; 5. proporcionar orientação para aprendizagem; 6. eliciar o desempenho (resposta); 7. proporcionar feedback; 8. avaliar o desempenho; 9. estimular a retenção e a transferência.

Além das teorias de Bruner e Gagné, aquela legislação referendou, como embasamento, a teoria de Piaget, entendida como a teoria da aprendizagem, em que: 1. a aquisição do conhecimento é um processo desenvolvimentista gradual que se torna possível pela interação da criança com o ambiente; 2. a representação do mundo das crianças é uma função do estágio de desenvolvimento, definido pelas estruturas de pensamento que elas apresentam; 3. as quatro forças que moldam a aprendizagem são a maturação, a experiência ativa, equilíbrio e interação social.

Justapondo teorias behavioristas e cognitivistas, os estudos de recuperação, na vigência da Lei 5692/71, basearam-se em concepções que ora levavam em conta que itens ensinados aos alunos “partem de fora para dentro”, no caso das behavioristas, ora consideravam que o aluno exercia um papel ativo na construção do conhecimento, como a teoria cognitivista. Esta justaposição de teorias poderia prejudicar a atuação do professor, que oscilava entre os papéis de transmissor e de mediador no processo ensino-aprendizagem.

Ainda na letra da lei, reforçou-se a ideia de que os estudos de recuperação se faziam valer, quando vinculados ao aproveitamento do aluno em termos de menção ou conceitos (com equivalência numérica). O aproveitamento era classificado como plenamente satisfatório, satisfatório ou insatisfatório e suas variáveis, se o aluno estivesse aprovado ou reprovado.

Em função disso, os estudos de recuperação limitavam-se a reiterar o processo de aprendizagem das aulas regulares, com base em comportamento do aluno já esperado, com o objetivo de se dar prosseguimento ao programa pré-estabelecido para as aulas postas na grade curricular. Fica explícito, naquela lei, que *o aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante **estudos de recuperação**, proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.*³³

³³ Parecer CFE nº 2.164/78

No Estado de São Paulo, após formular os objetivos e de traçar normas para a organização do sistema de ensino, o Conselho Estadual de Educação baixou normas para a elaboração do que chamou de currículo pleno para os estabelecimentos de ensino de 1º grau, consolidadas na Deliberação CEE nº 2³⁴, de 3 de janeiro de 1972. Nessa Deliberação, relacionavam-se as matérias do núcleo comum e da parte diversificada (nos termos da Lei 5692/71), sendo que anexa a ela, a Indicação CEE nº1/72 operacionalizava as normas para a elaboração do currículo pleno, definindo-lhe os fundamentos teóricos, as dimensões dos objetivos educacionais, a organização do currículo, a organização de classes, o sistema de avaliação, sistema de promoção e sistema de recuperação.

Destacando-se o sistema de recuperação, a Indicação CEE 1/72 deixou explícito que a recuperação é uma oportunidade, numa visão mercadológica, que deve ser desenvolvida durante o período letivo, “*partindo dos resultados acumulados no ano anterior*” (sic), ou seja, a referência são os resultados, expressos nas notas atribuídas no período letivo.

Apresentavam-se, também, nesse sistema de recuperação, os períodos intensivos, que tinham lugar após as sínteses de cada avaliação bimestral e da final do ano letivo, valorizando-se a recuperação de notas e não aquela que serviria de reparação da fragilidade detectada no processo de aprendizagem dos alunos, evidenciando-se, mais uma vez, a ênfase nos aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos.

Essa afirmação encontra plena sustentação nos atos político-educacionais, haja vista que no início dos anos de 1970, conservaram notas ou valores numéricos, com média ponderada, para sintetizar o desempenho escolar dos alunos. Embora o capítulo III do o Regimento Comum das Escolas de 1º grau, aprovado pelo Decreto 10.623/77, tratasse de verificação de rendimento escolar por meio de menções A, B, C, D, E, com os conceitos, respectivamente, excelente, bom, satisfatório, sofrível e insatisfatório, visando a uma avaliação global e qualitativa, nos termos da Resolução SE 134/76, esses conceitos eram transformados em valores numéricos equivalentes,

³⁴ A relatora da Indicação nº1/ 72 anexa à Deliberação CEE 2/72 foi a Conselheira Therezinha Fram. O Presidente do CEE à época era Jair Moraes Neves.

na seguinte conformidade: A=5; B=4; C=3; D=2; E=1, sendo que o aluno seria considerado promovido se atingisse um mínimo de 12 e máximo de 20 pontos.

Desse modo, os alunos que participavam dos estudos de recuperação, ao final de bimestre ou do ano letivo, estavam imbuídos da intenção de melhorar a nota em detrimento de superar suas fragilidades de aprendizagem. Nesse contexto, aos alunos é atribuída a responsabilidade pelo fracasso escolar.

A Deliberação CEE Nº. 33/72 fixa normas para a elaboração do regimento, incluindo, no item intitulado *organização didática*, o sistema de recuperação, onde constavam: seleção e agrupamento dos alunos; sistemática de trabalho; condições para a sua efetivação e os critérios de avaliação. Cabe frisar que esse sistema estruturou-se no tripé *aluno- metodologia - avaliação*, sendo que ao primeiro era conferida a responsabilidade de obter sucesso nos estudos de recuperação ofertados pela Escola, que os considerava como *oportunidade*, classificação explícita na já referida Indicação CEE nº 1/72.

Essa situação perdurou, ou seja, os estudos de recuperação eram realizados apenas nos finais de bimestres e no final do ano letivo. Somente por meio da Resolução SE 26/79, algumas escolas consideradas *carentes* foram autorizadas a desenvolverem estudos de recuperação em Português e Matemática. Cabe notar que nas considerações do então Secretário de Educação, contidas nessa Resolução, explicitou-se a necessidade de recuperação contínua para os alunos de rendimento escolar insuficiente.

Fica evidente que o aspecto sócio-econômico tinha relevância entre os critérios para se permitirem projetos especiais de recuperação, restando aos alunos a responsabilidade de superar aquela carência por meio projeto que lhe era oferecido, pela escola, como “oportunidade” e não como direito.

O professor do projeto que obtivesse 85% da frequência nas aulas receberia um atestado, que lhe serviria como título, convertido em pontos, para fins de remoção ou ingresso no magistério público (neste caso, especificamente para professor contratado em caráter temporário). Infere-se que tais projetos de

recuperação serviram mais como incentivo para atrair o professor pelas vantagens oferecidas.

No ano de 1981, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo estabeleceu, por meio da Resolução nº 48, projetos especiais de recuperação de Matemática e Português, que aconteceriam a partir do segundo bimestre, em duas aulas semanais, abrangendo, por classe, o mínimo de 10 e o máximo de 35 alunos.

Ora, se a Resolução previa um número de até 35 alunos que iriam para estudos de recuperação, denota-se que, além de a recuperação contínua não dar conta de sanar as *“insuficiências recuperáveis verificadas no desempenho escolar do aluno”*. (Resolução SE 48 /81), para a recuperação paralela não foi considerado que o prédio escolar poderia não dispor de salas suficientes para desenvolver tais atividades.

Apesar da democratização do acesso à escola, a análise da legislação escolar indica que as políticas educacionais não favoreceram a permanência e o sucesso escolar dos alunos, verificando-se excessivas taxas de evasão e repetência escolar. Essas políticas não deram conta do fracasso escolar, geralmente imputado ao aluno e à organização escolar. A naturalização desse fracasso parece justificar todo pretense esforço das políticas públicas de inserir alunos das camadas sociais denominadas carentes um ensino de qualidade social.

Para permitir maior entendimento a respeito do por que as políticas públicas não terem universalizado a escola, recorremos a Oliveira (1992, p. 5) que verifica três gerações de brasileiros, analisando a permanência dos ingressantes no sistema de ensino e a situação educacional brasileira e verificando que há uma discrepância entre o que é previsto na legislação como dever do Estado e o que é efetivamente realizado. Em seu estudo questiona por que, após mais de cem anos de proclamada a República, legalmente, não se conseguiu universalizar a escola elementar de apenas quatro anos.

Reproduz-se abaixo o quadro 2, descrito por Oliveira (1992):

Quadro 2

Escolarização de três gerações de brasileiros

1977-1988	1977	1978	1979	1980	1981	1984	1985	1988
serie	1/I	2/I	3/I	4/I	5/I	8/I	1/II	1/III
n. Relat.	1000	533	441	359	358	182	205	67
1960-1971	1960	-	-	1963	1964	1967	1970	1971
serie	1/I	-	-	4/I	5/I	8/I	3/II	1/II
n. Relat.	1000	-	-	252	145	86	63	48
1929-1940	1929	1930	1931	1932	-	-	-	1940
serie	1/II	2/I	3/I	4/I	-	-	-	1/II
n. relat.	1000	785	443	243	-	-	-	24

Fontes: Teixeira de Freitas, 1946: 261-300; Cunha, 1975: 12; Anuário Estatístico do Brasil, FIBGE [Vários anos]

Oliveira (1992) salienta que um direito recorrente em nossa legislação é o da obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar, sendo que logo após a Proclamação da República já se garantiam quatro anos de escola gratuita para toda a população, direito reeditado nas Constituições Federais do Brasil do século XX.

Quando analisa a demanda por educação fundamental e os níveis de atendimento, embora o contingente dos excluídos da escola tivesse diminuído, ainda preocupa o número dos que não alcançavam resultados escolares satisfatórios nas três gerações de brasileiros. Oliveira (1992) explana que o estabelecido na legislação não se constata na realidade, pois 20% da população com mais de 10 anos de idade, não têm quatro anos de escolarização, sendo que 24% dessa população, mesmo conseguindo chegar aos bancos escolares, não conseguiram chegar ao final de alguns anos, progredir e concluir qualquer curso, contingente denominado “analfabeto funcional”.

A respeito da taxa de analfabetismo no Brasil, dados apresentam a grave taxa de analfabetismo constatada entre os anos de 1940 e 1970. Ao se constatar a ineficiência de políticas educacionais, tais como os estudos de recuperação, se faz evidente a exclusão já durante a escola elementar para a grande maioria, haja vista o quadro nº 3:

Quadro 3

SELETIVIDADE DA ESCOLA BRASILEIRA

Série/ Grau	Distrib.	Geração 1942/1952		Geração 1961/1971	
	Teórica				
1ª primária	1000	1.681.700	1000	4.120.500	1000
4ª primária	-	260.800	155	985.600	239
1ª ginasial	784	1200.100	71	627.600	152
4ª ginasial	640	58.900	35	374.300	91
1ª colegial	540	57.900	34	397.500	96
3ª colegial	465	33.500	20	264.700	64

Fonte: MEC/SEEC, quando aos dados relativos às duas gerações. (Apud Chagas ,1980,p. 103)

A despeito de que a legislação preconiza, o que se evidencia é a exclusão escolar. Nos períodos registrados no quadro 2 , entre os que iniciam a 1ª série primária apenas 15% são egressos do 3º colegial, sendo que uma das grandes causas da exclusão está nas retenções durante a escolaridade. Na vigência da Lei 5692/71, na década de 1980, dados do MEC/SEEC destacam que aproximadamente 6 milhões de crianças entre sete e quatorze anos estavam fora da escola.

Revisitando trabalhos acadêmicos das décadas de 1970 e 1980, Oliveira (1992) relata que há dois níveis de problemas para época: um deles refere-se aos que, embora estejam na escola, não concluem determinadas séries, portanto, questiona-se considerá-los alfabetizados. O autor afirma, ainda, que:

...aqueles que nunca foram à escola ou têm menos de um ano de escolarização, situam-se entre os setores mais empobrecidos da população. São os que se encontram na “linha da miséria absoluta” [...] este contingente representa algo em torno de 20% da população brasileira com dez anos de idade ou mais . (p. 9)

Nas décadas de 1970 e 1980, por se considerar a questão da distribuição de renda a principal causa do fracasso escolar, políticas educacionais consideraram diminuir o problema com medidas paliativas: oferta de merenda escolar, de material didático, de livros e outras.

Reforçando a ideia de que a garantia do supedâneo legal, como o que trata de projetos de recuperação, não extingue o fracasso escolar, traz-se à tona a constatação de que as políticas daquele período ignoram que a organização escolar não beneficia a transformação do *status quo*.

As escolas públicas têm, geralmente, turmas de 40 alunos e as aulas duram 3 horas diárias; as atividades dos alunos consistem em ouvir e anotar, sempre sentados, e quase nunca falam; o material pedagógico consiste em quadro-negro, giz caderno, lápis e livro-texto; a atividade educativa é toda acionada pela professora e é avaliada somente por esta. (CUNHA, 1986, p. 153)

Dessa maneira, constata-se que os textos legais e as respectivas políticas públicas no período de 1970 e 1980 são contraditórios na medida em que estabelecem um ensino universal, gratuito e obrigatório nos oito primeiros anos de escolaridade, mas, na prática, não deram conta de recuperar as lacunas curriculares apresentadas pelos alunos.

Em assim sendo, reporta-se às conclusões de Cunha (1986) que, à época em que vigorou a Lei 5692/71, nos anos de 1970 a 1980, já denunciava:

Os setores de renda mais baixa têm menos chances de entrar na escola; quando entram, o fazem mais tardiamente e em escolas de mais baixa qualidade. Isso faz com que seu desempenho seja mais baixo e, em

consequência, sejam reprovados mais freqüentemente. Por isso, e devido, também, à migração e ao trabalho “precoce”, evadem com maior freqüência. Todos esses fatores determinam uma profunda desigualdade no desempenho escolar das crianças e de jovens das diversas classes sociais. (Cunha, 1986, p. 169)

Se os textos legais e as ações relativas às políticas educacionais são contraditórios, a adoção de estudos de recuperação para alunos de desempenho escolar insuficiente revela que há uma discriminação social, não só extra, mas também intra-escolar, haja vista que a Resolução SE 48/81 publicada pelo Secretário de Educação do Estado de São Paulo, à época, trata o processo de recuperação como meio que poderá levar o aluno a sanar as *insuficiências recuperáveis* (inciso III do artigo 2º).

Políticas educacionais outras, como a implantação do Ciclo Básico em 1983, na rede Estadual de São Paulo, nos termos do Decreto 21.833/1983, revelam a tentativa de diminuir os índices de repetência e evasão nas 1^{as} séries do antigo 1º grau.

Dentre suas considerações iniciais, o texto do Decreto 21.833³⁵ estima que é uma *vantagem* permitir aos alunos que necessitam de atendimento individualizado a permanência de maior tempo na escola. Embora se deva louvar essa tentativa, em seu discurso infere-se também o fracasso social por força das próprias insuficiências.

No Estado de São Paulo, o Ciclo Básico perdurou até o final da década de 1990. Somente em 1998, o Estado de São Paulo adotou o regime de progressão continuada por ciclos.

1.5. Projetos de recuperação paralela e reforço na Lei 9394/96

³⁵ O Ciclo Básico foi implantado em São Paulo no Governo de Orestes Quécia, sendo que o Secretário da Educação era Chopin Tavares de Lima.

Durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394³⁶ (LDB) foi aprovada pelo Congresso Nacional em 1996, oito anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, e se caracteriza por dois eixos a flexibilidade e a avaliação. Essa Lei abrange os meios para estabelecer na educação escolar o vínculo ao mundo do trabalho e à prática social, como preconiza o artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p. 9)

É no artigo 24 da LDB que se registra a “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino e seus regimentos”. (1996, p.17).

Após a publicação da Lei 9394, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo institui para a rede pública de ensino o regime de progressão continuada, por meio da Deliberação CEE 09/97³⁷ e Indicação CEE 8/97. Para justificar a adoção desse regime, o Conselho de Educação explica que

A adoção do regime de progressão continuada em ciclo único no ensino fundamental pode vir a representar a inovação mais relevante e positiva na história recente da educação no Estado de São Paulo. Trata-se de uma mudança radical. Em lugar de se procurar os culpados da não aprendizagem nos próprios alunos, ou em suas famílias, ou nos professores, define-se uma via de solução que não seja pessoal, mas sim a institucional. A escola deve ser chamada a assumir institucionalmente suas responsabilidades pela não aprendizagem dos alunos, em cooperação com outras instituições da sociedade, como por exemplo, o Ministério Público, os Conselhos Tutelares e o CONDECA – Conselho Estadual (ou Nacional, ou Municipal) dos Direitos da Criança e do Adolescente. (Indicação CEE 8/97)

³⁶ Juntamente com o então Presidente Fernando Henrique Cardoso assina a Lei 9394/96 o Ministro da Educação Paulo Renato Souza, membros do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

³⁷ São relatores da Indicação CEE 9/97, anexa à Deliberação CEE 10/97, os Conselheiros Arthur Fonseca Filho e Pedro Salomão José Kassab.

Por sua vez, a Secretaria da Educação do referido Estado procedeu a uma reforma do ensino fundamental público, concretizada por resoluções, dentre elas a Resolução SE 4/98, que trata da implantação da progressão continuada e a Resolução SE 20/98, que trata da reclassificação dos alunos do ensino fundamental e médio. Cabe lembrar que antes mesmo da promulgação da LDB, a Secretaria de Estado da Educação estabeleceu o Sistema de Programa de Avaliação do rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)³⁸.

Embora não seja objeto dessa pesquisa, faz-se mister traçar em linhas gerais a influência dessa avaliação externa no sistema de ensino paulista, para melhor visualizar a repercussão dela na implementação de projetos de recuperação e reforço.

No Comunicado de 22/03/95, publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 23/03/95, ficavam expressas as Diretrizes Educacionais do Estado de São Paulo nas quais se detalham as ações do plano de governo de Mário Covas³⁹ à educação paulista, concernentes à racionalização administrativa (extinção das Diretorias Regionais, reorganização da rede preparatória para o processo de municipalização, dentre outras medidas). Outra ação foi a de imprimir novos estilos de gestão pedagógica, em resposta aos altos índices de retenção e evasão (reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental, correção de fluxo, reclassificação para o ajuste idade/série, progressão continuada etc.) A implementação dessas ações contou com a contundente liderança da então Secretária da Educação, Teresa Roserley Neubauer da Silva, Rose Neubauer, por meio da política denominada *Escola de cara nova*.

Foi nesse contexto que se implantou a avaliação externa SARESP, um instrumento cujos resultados serviriam como indicadores para incrementar o processo ensinoaprendizagem, estabelecendo ações voltadas à formação do professor, bem como estabelecer entre outros projetos, os de recuperação paralela e reforço.

³⁸O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que ocorre no Estado de São Paulo desde 1996, tem como objetivo subsidiar professores e técnicos das diferentes redes de ensino no desenvolvimento de ações, para a superação de problemas de aprendizagem e na proposição de situações de ensino significativas para os alunos.

³⁹O regime de progressão continuada iniciou no primeiro mandato de Mário Covas Jr de 01/01/1995 a 10/01/1999, como Governador do Estado de São Paulo.

Compunham o projeto educacional de implementação do regime de progressão continuada no ensino fundamental, estabelecida pela Deliberação CEE 9/97, os seguintes mecanismos: a) a avaliação institucional interna e externa; b) avaliações de aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa de aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo ciclo; c) atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se, necessárias ao final de ciclo ou nível; d) meios alternativos de adaptação, reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos; e) indicadores de desempenho; f) controle de frequência dos alunos; g) contínua melhoria do ensino; h) forma de implantação, implementação, e avaliação do projeto; i) dispositivos regimentais adequados; h) articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre frequência e aproveitamento escolar.

Defensora da progressão continuada, Penin (2000) explica que, ao final da década de 1991, a educação paulista estaria perto de universalizar o acesso da população do Estado de São Paulo, no que dizia respeito ao ensino fundamental. Tratando das dificuldades encontradas para o estabelecimento da permanência dos alunos na escola declara que

Todavia, ainda persistem em grande parte do país os altos índices de repetência e de evasão escolar da população de baixa renda. Vários estudos foram sendo realizados nesta última década [de 1990] oferecendo mais detalhes sobre o fenômeno da repetência e da evasão escolar dos alunos. Um deles mostra que os alunos embora permaneçam oito anos na escola, parte substancial deles alcança, no máximo até a 3ª série escolar, ou seja, dos oito anos de escolarização das crianças, a escolaridade média é de 3,5 anos. Um dos autores, [Sérgio Ribeiro] inconformado com esses resultados, denominou o trabalho pedagógico realizado na escola de **pedagogia da repetência**, ou seja, a escola acolhe os alunos, mas não lhes possibilita o aprendizado. (PENIN, 2000, p. 24)

Barreto e Mitrulis (2001) afirmam que a introdução dos ciclos ocorreu nos anos 1990, tempos em que os ecos da crise do paradigma chegaram perto da escola brasileira (2001, p.115), na emergência das profundas transformações sociais, políticas e tecnológicas, perpassando pelas novas visões de mundo, de

concepções de conhecimentos dentre outras. Nesse contexto, a escola adquire novo papel:

...a escola deixa de ter papel tão marcado na pura transmissão do conhecimento, devendo transformar-se numa facilitadora do manejo de informações pelos alunos. Ao mesmo tempo, passa a ser um espaço privilegiado de construção de identidades, do cultivo da cidadania e valores de convivência que aspiram à melhoria da qualidade de vida. (BARRETO E MITRULIS, 2001, p. 116)

Barreto e Mitrulis (2001) explicam que, na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, *o ciclo é entendido como um conjunto de graus e séries consecutivas entre as quais não há reprovação, mas cujos conteúdos de ensino se reportam ao grau ou série.* (p.133).

Sob o ponto de vista dos alunos, as autoras (2001) advertem que a implantação dos ciclos tem levado ao entendimento de que houve uma abolição da possibilidade de reprovação, suscitando a falta de motivação para os estudos, com a qual a escola e os próprios pais não têm sabido lidar.

A falta de notas e a eliminação da possibilidade de retenção têm levado muitos adolescentes ao absenteísmo, sendo que o recurso aos Conselhos Tutelares e os comunicados e apelos à colaboração das famílias nem sempre vêm sendo capazes de contornar essas dificuldades. Isso ocorre, sobretudo, com aqueles alunos mais velhos, que freqüentam a escola nos moldes convencionais. Há indícios de que os alunos socializados desde cedo na nova filosofia mostram menor tendência a faltar indevidamente às aulas do que os mais antigos, surpreendidos pela mudança de regime no meio do percurso escolar. (BARRETO E MITRULIS, 2001, p. 131)

Como foi visto, a Indicação CEE 9/97 estabeleceu que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo deveria desenvolver ações objetivando a elaboração de projeto para a implantação do regime de progressão continuada, devendo especificar dentre vários mecanismos, as atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo, e, se necessárias, ao final de ciclo ou nível; além delas, também deveriam estar claros os meios alternativos de

adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos.

Mesmo um pouco antes da promulgação da Lei 9394/96, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na gestão de Rose Neubauer, regulamentou estudos de recuperação paralela e reforço, por meio da Resolução SE 46/96, da qual estabelecia que os professores da classe regular seriam os que ministrariam as aulas de recuperação paralela, com uma carga horária mínima de 3 horas semanais. Essa carga horária foi ampliada para até 5 aulas, na Resolução 27/2002. A Resolução SE 42/2004 normalizou as aulas de recuperação paralela, que poderiam acontecer no primeiro semestre, desde a primeira quinzena de março até o final de junho, recomeçando na 2ª quinzena de agosto até o final da primeira quinzena de dezembro.

Nas resoluções anteriores, que datam de até 1996, ainda não ficava explícita a utilização de avaliações externas como instrumentos indicadores da implementação de projetos de recuperação paralela e reforço. Mais tarde, a importância dessas aulas se fez presente, por exemplo, nos dados referentes ao Relatório do Sistema de Avaliação Externa do Estado de São Paulo - SARESP/98- (2000, p. 36), de cujos resultados inferem-se as características investigadas com relação ao histórico escolar de alunos de 5ª série, por exemplo. Levaram -se em conta as seguintes variáveis: 1) o fato de o aluno ter sido reprovado em alguma série (e quantas vezes o foi); 2) ter deixado de frequentar a escola por algum tempo; 3) ter necessitado de aulas de recuperação quando cursava a 4ª série.

Quanto ao último resultado do Sistema acima referido, indicou-se que os alunos que não precisaram frequentar aulas de recuperação (em Língua Portuguesa) alcançaram notas 4,84 pontos mais altas, quando comparados com aqueles que tiveram aulas de recuperação paralela e reforço. Porém, se comparados com os que não frequentaram aulas de recuperação, pelo fato de a escola não as ter oferecido, obtêm notas 9,68 pontos mais altas.

Esses resultados indicaram que as aulas de recuperação contribuíram para melhorar o desempenho dos estudantes que apresentaram dificuldades de aprendizagem, mesmo que houvesse uma distância entre os grupos de melhor e

pior desempenho escolar. Saliente-se que um dos objetivos do SARESP/98 estava vinculado aos objetivos da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que prestigiava conteúdos e seus respectivos objetivos, explicando que, em Língua Portuguesa,

Os conteúdos foram distribuídos por série, de forma detalhada. Ao lado dessa explicação, sobressaem também os objetivos pretendidos, diretamente relacionados à discussão dos pressupostos contidos na Proposta, embora não devam ser vistos com inflexibilidade, de modo a não levar em conta a realidade das salas de aula. (1991, p. 11).

Quanto aos objetivos, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º Grau⁴⁰ procura promover a desenvoltura do uso na linguagem de forma que possibilitasse aos alunos a melhora em seu desempenho linguístico, seja na leitura como na escrita: *objetivos têm de estar presentes como consciência da atividade pedagógica, dando sentido e direção às ações em sala de aula. (1991, p. 15)*

Embora os objetivos e conteúdos da Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º Grau (1991) fossem os exigidos nas questões do SARESP/98, o professor vê-se obrigado a seguir o que está na “Proposta”, a despeito da advertência transcrita a seguir:

A Proposta de língua Portuguesa não deve ser lida como uma solução, um receituário ou um rol de conteúdo a ser seguido; ela pretende, antes de tudo, ser um estímulo à reflexão, visando a uma mudança de ponto de vista e de atitudes em relação à linguagem e à língua e a uma consciência do papel do professor de língua portuguesa, para que seja capaz de adequar suas ações a esse papel. (1991, p. 16)

Diante dos dados preocupantes obtidos no Relatório da avaliação externa de 1998, a Resolução SE 7/99 determina estudos de recuperação paralela e reforço

⁴⁰ Embora o SARESP fosse criado na vigência da LDB 9394/96, as Propostas Curriculares do Estado de São Paulo dos anos 1980 (por isso utiliza-se a expressão “1º Grau”) serviram de embasamento para a análise pedagógica dos itens das provas de Língua Portuguesa, contidas no documento Relatório SARESP/ 98. As mesmas Propostas foram reeditadas em 1997 pela própria CENP. As edições foram as seguintes: 1ª edição: 1986; Copyright: 1987; Reimpressão: 1987/1998; 2ª edição: 1988; 3ª edição 1988; 4ª edição 1991; 5ª edição 1997 com o título : Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa: ensino fundamental (nomenclatura ajustada à LDB 9394/96), sendo que o conteúdo é o mesmo.

nos meses de maio, junho, setembro, outubro e novembro. Cabe lembrar que, em resoluções anteriores, tal qual a Resolução SE 165/97 que dispunha sobre estudos de recuperação e avaliação nas férias, essas aulas eram oferecidas, após o término do ano letivo, aos alunos considerados não aptos a prosseguirem estudos na série subsequente.

Além desses, alunos com assiduidade irregular eram chamados a participar, também, desses estudos, garantindo uma espécie de correção de fluxo. Muitos deles eram promovidos, por frequentarem as aulas da recuperação de férias, o que pareceu favorecer prioritariamente as estatísticas relacionadas à promoção e à evasão escolar que a efetiva aprendizagem dos alunos.

Na prática, essa recuperação intensiva ficou conhecida, naquele dezembro, pela propaganda veiculada por meio de cartazes espalhados pelas escolas com o slogan: “Faça um ano em um mês”. Era o fatídico mecanismo voltado à conquista e ao retorno dos alunos de baixíssimo desempenho escolar em até três disciplinas ou de frequência irregular, inferior a 75%. De modo subjacente, estava a intenção de, por meio desse mecanismo, se corrigissem os índices da evasão escolar, como previa o inciso I do artigo 9º, que imputava ao conselho de classe/série a tarefa de *analisar o desempenho do aluno, visando assegurar não só a continuidade de estudos, como também a superação de dificuldades que ainda possam existir.*

A carga horária para o desenvolvimento das atividades para os alunos de 1ª a 4ª série era de vinte e cinco horas semanais, em dois turnos diurnos distribuídos em 4 horas diárias. Para as classes de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e de classes de ensino médio, a carga era dimensionada conforme as necessidades contidas no projeto de recuperação da unidade escolar, que procurava estabelecer o mesmo número de horas contidas na grade curricular.

Como essas aulas de recuperação intensiva poderiam ser ministradas por professores titulares de cargo, por profissionais da classe de suporte pedagógico, *desde que em horário diverso e fora da área de atuação* (1998, p.128), ou seja, diretor, vice-diretor, supervisor de ensino ou, ainda, por docentes ocupantes de função atividade e outros candidatos, houve uma grande procura desses profissionais que viram também a oportunidade de aumentar o orçamento durante as

férias escolares no período de 07 a 31/01/1998, apesar do cansaço do trabalho anual.

Publicado o Parecer CEE nº 67, em 18 de março de 1998, que estabeleceu as normas regimentais básicas para as escolas estaduais do Estado de São Paulo, os regimentos escolares deveriam disciplinar os critérios para promoção e encaminhamento para atividades de reforço e recuperação em todas as disciplinas.

Em maio de 1998, a Secretaria da Educação publicou a Resolução SE 67/978 em que fica posta a realização de estudos de recuperação paralela, com o objetivo de *garantir aprendizagem efetiva e bem sucedida de todos os alunos no regime de progressão continuada e ou parcial*.

Essa Resolução descreveu três tipos de recuperação, dispondo que as atividades pedagógicas de reforço e recuperação deveriam ocorrer de *forma contínua*, como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento das aulas regulares; *de forma paralela*, ao longo do ano letivo e em horário diverso das aulas regulares, sob a forma de projetos de reforço e recuperação da aprendizagem; *de forma intensiva*, nas férias escolares em janeiro, sempre que houvesse necessidade de atendimento a alunos com rendimento insatisfatório e, também, no recesso de julho para os cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estabelece também que o crédito das horas bimestrais não poderia ultrapassar 5% da carga horária total do conjunto de classes, dividido igualmente nos quatro bimestres.

Em 10 de dezembro de 1999⁴¹, na segunda gestão do Governador Mário Covas, a Secretaria de Estado da Educação publica a Resolução SE nº 179/99, que dispõe sobre estudos de recuperação intensiva na rede estadual de ensino.

Essas determinações foram reeditadas pela Resolução SE 101/2000, dando nova redação ao artigo 11, que tratava dos períodos de inscrição e seleção de professores; orientação técnica; desenvolvimento da recuperação e avaliação final

⁴¹ Com a reeleição de Mário Covas para o governo do Estado de São Paulo em janeiro 1999, filiado ao PSDB, a Secretária da Educação de São Paulo, Rose Neubauer dá continuidade ao programa de governo para a educação paulista até 2001, no Governo de Geraldo Alckmin (vice-governador) que assume o governo do Estado de São Paulo a partir de 06/03/2001, por ocasião do falecimento do Governador Covas.

dos alunos. Essa medida favoreceu a classificação de alunos na série seguinte, ou a reclassificação daqueles alunos, correção de fluxo e o ajuste idade-série. Essa Resolução contemplava a realização do projeto de recuperação intensiva no recesso de julho e nas férias de janeiro, para os cursos de organização semestral, como a EJA.

A ênfase dada à recuperação intensiva leva a entender que a intenção era a de promover ou atribuir certificado de conclusão de curso a um grande número de alunos cuja defasagem de série/idade era acentuada ou, ainda, cuja frequência às aulas regulares era extremamente irregular. Assim, a escola estaria, de certa forma, livre de um grande contingente de alunos que haviam passado do tempo estimado para a sua permanência nela.

Por ocorrerem aulas no período de férias regulares e pelo fato de a legislação permitir a contratação de professores efetivos (muitos deles optaram por receber um salário extra ao ministrarem essas aulas), muitos professores e alunos não usufruíram as férias. Cabe lembrar que esse projeto de recuperação intensiva aconteceu no mesmo período em que ocorria o Programa de Reorganização da Trajetória Escolar (classes de aceleração) que visavam à correção de fluxo idade/série dos alunos. Coincide também com o processo de Reorganização das Escolas Públicas Estaduais (Decreto 40.510/95), em que maioria delas foi dividida em dois grupos: escolas que ofereciam apenas o ciclo I do Ensino Fundamental e as que ofereciam o ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Vale dizer que essa divisão preparou o processo de municipalização do primeiro grupo.

No ano letivo de 2001, a Resolução SE 40 centralizou-se no processo de atribuição das aulas de reforço e recuperação, estabelecendo que o Diretor da Escola seria responsável em atribuir, primeiramente, tais aulas a professores “da casa” candidatos a ministrar aulas de recuperação paralela. Esses seriam selecionados, com base em critérios, tais como o comprometimento e o limite de carga horária atribuída, independentemente da classificação na Unidade Escolar. Posteriormente, as aulas remanescentes seriam atribuídas nas Diretorias de Ensino a professores classificados. Há uma ênfase na necessidade dos registros dessas aulas na medida em que se deveria garantir um constante diálogo entre o professor da classe e o professor das aulas de reforço.

Apesar dessas intenções, as aulas de reforço não se realizaram em muitas escolas, pelo fato não haver espaço físico suficiente para tantas turmas formadas. Às vezes, as aulas ocorriam entre ou após períodos regulares de aula, ou seja, alguns alunos frequentavam aulas na hora do almoço (das 12 h às 13 h) ou ao final do período (das 18 às 19 h), adentrando o período noturno, o que concorria para a evasão dessas aulas.

Para 2002, a Resolução 27/02 propôs que fossem oferecidas as três formas de recuperação: 1) a contínua, a ser realizada ao longo do desenvolvimento das aulas regulares; 2) a paralela ou reforço, sob a forma de projetos de reforço e recuperação de aprendizagem, cujas atividades seriam desenvolvidas no primeiro semestre (a partir da 1ª quinzena de março até o final do mês de junho) e no segundo semestre (a partir da 2ª quinzena de agosto até o final de novembro); 3) a intensiva, nas férias escolares de janeiro ou no recesso de julho, para os cursos de organização semestral.

Além dessas formas de recuperação, a Resolução estabelece a recuperação de final dos ciclos I e II do ensino fundamental, com a justificativa de que as aulas serviriam para atender às necessidades reais dos alunos, auxiliando-os na retomada de habilidades e conteúdos básicos não dominados no ciclo, constituindo condições para o progresso do aluno, com sucesso, na próxima etapa de escolaridade.

Todavia, o que se verificou em algumas escolas foi a tentativa da formação de classes homogêneas de recuperação de ciclo, o que prejudicava o trabalho pedagógico do professor (obrigação essa relegada a professores inexperientes), desagradava aos pais e estigmatizava alunos no cotidiano escolar, penalizando a todos. Por força de experiências não bem sucedidas na organização de classes de recuperação de ciclo, pelos motivos já descritos, outras escolas elegeram não só a recuperação contínua, mas também a paralela, como formas de qualificar o desempenho dos alunos, evitando-se a realização da recuperação de ciclo.

Em 04/12/2003, na Resolução SE 131⁴², que dispunha sobre o Projeto Bolsa Mestrado, os estudos de recuperação e reforço recebem uma distinção, pois os

⁴² Em janeiro de 2003, Geraldo Alckmin é eleito em sufrágio universal Governador de São Paulo, pelo PSDB. Assume a pasta da Secretaria de Estado da Educação Gabriel Benedito Isaac Chalita.

bolsistas poderiam ser designados para atuar na oficina pedagógica das diretorias de ensino no desenvolvimento e acompanhamento de projetos de reforço e recuperação da aprendizagem nas unidades escolares.

Como na Diretoria de Ensino à qual as escolas pesquisadas estão jurisdicionadas houve o registro de poucas solicitações de bolsistas para atuar nas oficinas pedagógicas, os estudos de recuperação nem foram acompanhados por esses profissionais, que passaram a desempenhar funções adversas às estabelecidas por lei, por ordens superiores. Já que o número de escolas a serem atendidas era grande (à época, 53 escolas), tornou-se quase impraticável um acompanhamento completo. Observe-se que, na legislação atual que rege o Projeto Bolsa Mestrado (Decreto 53.277/ 2008 e Resolução SE 64/2008), não consta mais afastamento de professores bolsistas para tratarem de projetos de recuperação paralela junto às oficinas pedagógicas das diretorias de ensino.

A Resolução 42, de 5 de maio de 2004, dispunha sobre a recuperação paralela e a recuperação contínua, incluindo a recuperação de final dos ciclos I e II do Ensino fundamental. Deixando de configurar a recuperação de férias, nesse contexto, evidenciou-se que a recuperação ao final dos ciclos ratificaria os pressupostos do regime de progressão continuada, preconizada pela Deliberação CEE 8/97. Porém, o que sucedeu é que as famílias não concordaram com a retenção dos filhos ao final do ciclo, fato largamente veiculado nos meios de comunicação de massa, pois a compreensão equivocada da progressão continuada, entendida no senso comum como sendo um tipo de *promoção automática*, já havia sido instalada.

Alterada pela Resolução SE 32/05, que estabeleceu em que momentos deveria ocorrer a recuperação paralela, indicando-lhes uma diminuição do número de horas por turma, em relação às resoluções anteriores, desta vez na Resolução SE 15/05 continuou explícita a utilização dos indicadores no processo de aprendizagem, evidenciados nas avaliações externas, principalmente a do SARESP, em suas considerações. Fica assegurada a avaliação externa como principal indicador para a medição da aprendizagem do aluno, deixando em segundo plano as interferências no complexo cotidiano escolar, no que se refere às atividades de recuperação paralela, desenvolvidas ao longo do processo ensino-aprendizagem.

A Resolução SE 16 /2005 trouxe ainda um novo acessório: as aulas complementares de enriquecimento curricular que se anunciaram como uma *contribuição para o aprofundamento da compreensão do mundo da cultura e para a afirmação dos valores ao convívio social, ético e solidário*; como forma de propiciar o *desenvolvimento das competências de leitura...*, inserindo-se como *prioridade no contexto da política educacional da Secretaria da Educação de São Paulo, uma vez que as estas competências constituem-se essenciais à participação cidadã numa sociedade letrada*; considerando, também, *a prática da leitura compreensiva, que requer a ampliação e a organização dos espaços pedagógicos da escola.*⁴³ Compreenderam as aulas de enriquecimento curricular o projeto de leitura para todos os alunos do ciclo II e o projeto de recuperação para alunos dos Ciclos I e II, que apresentam dificuldades de aprendizagem, sendo que esse último foi objeto de regulamentação da Resolução nº 15/2005.

Porém, a inserção dessas aulas no período regular das aulas constituintes da grade curricular só foi possível porque a carga horária de outras disciplinas que constituíam a matriz curricular básica para o ensino fundamental - Ciclo II – diurno-referente à Resolução SE 4/98 fora substituída pela matriz curricular básica (para o mesmo ciclo), estabelecida pela Resolução SE 11/2005. Com essa alteração, provocou-se o surgimento de espaços de tempo que não faziam parte da matriz curricular, de modo que o projeto (e não aulas) fosse realizado ainda no período das aulas regulares. Assim destacam-se o artigo 3º e respectivo parágrafo único, abaixo transcritos:

Artigo 3º. O projeto de leitura visa enfatizar a leitura de textos representativos dos diferentes gêneros textuais, conferindo tratamento sistematizado a estratégias e atividades, capazes de estimular e orientar o aluno.

Parágrafo único - O projeto de leitura, embora não conste da matriz curricular, integra a proposta pedagógica da escola e compõe a carga horária de todas as classes de 5ª a 8ª séries, com uma aula semanal por classe, dentro do período regular de aulas da classe.

⁴³ Os textos formatados em itálico foram transcritos da Resolução SE nº 16, de 1º de março de 2005.

Ocorreu que os diretores das escolas pesquisadas (o que também aconteceu nas demais escolas jurisdicionadas à mesma Diretoria de Ensino) organizaram a realização do Projeto de leitura nas últimas aulas do período, levando em conta que os professores efetivos não poderiam compor a jornada de trabalho com o projeto, visando a ampliar a possibilidade de atribuir as aulas do projeto também a professores contratados (Professores Ocupantes de Função Atividade- OFA), desde que portadores de licenciatura plenas, habilitados preferencialmente em Língua Portuguesa, nos termos da Resolução SE 235/2003, que dispôs sobre as regras para a atribuição de aulas.

Infelizmente, a implantação do Projeto de leitura no ensino fundamental, nesses moldes, possibilitou a maior fragmentação da matriz curricular, diminuindo aulas de algumas disciplinas. Também se dificultou a atribuição das aulas do projeto para professores efetivos 'da casa', sendo que, se porventura essas aulas não fossem atribuídas, previa-se a falta de professores habilitados, deixando-se o prejuízo para os alunos que provavelmente seriam dispensados das aulas mais cedo, por falta de professor, o que ocorreu em muitos casos. Essa legislação continuou vigente para o ano de 2006.

Retomando a legislação que tratou dos projetos de recuperação paralela e reforço, verifica-se que há uma grande distância entre o prescrito na lei e a realização, na prática, pelos envolvidos no processo ensinoaprendizagem.

Na vigência da Lei 4024/61, os projetos de recuperação e reforço não tiveram relevância, pois vigoravam mecanismos de exclusão dos alunos de classes populares egressos do curso primário, como a continuidade dos exames de admissão instituídos desde a década de 1930 para o ginásio.

Com relação à Lei 5692/61, observa-se como a universalização do acesso escolar serve de justificativa para a realização dos estudos de recuperação e reforço que assumem o objetivo de suplantar as dificuldades de aprendizagem, apresentadas pelos alunos oriundos de classe popular. Todavia dispositivos legais, (deliberações, resoluções, pareceres) que dela derivam apontam para a controversa ideia de que o aluno é o responsável pelo fracasso escolar o que se concretizou na dificuldade de os alunos dominarem basicamente a leitura e a produção de texto.

Embora na implantação dos projetos de recuperação e reforço tenham recebido destaque na Lei 9394/96, tornando-os obrigatórios, na prática o que se percebeu, principalmente, na realização deles em escolas do Estado de São Paulo, uma dificuldade do entendimento da progressão continuada à qual esses projetos estão atrelados.

A despeito de o conceito de progressão continuada prever um respeito pelo ritmo de aprendizagem do aluno, transformou-se em uma espécie de promoção automática, para responder a uma racionalização administrativa que correspondeu a um processo de municipalização do ensino (transferindo, de certa maneira, para esse sistema as dificuldades de aprendizagem dos alunos).

Outros obstáculos apresentaram-se para a realização de projetos de recuperação na educação paulista, quais sejam: falta de salas disponíveis para a realização dessas aulas; dificuldade de contratação de profissionais para as aulas por impedimentos estabelecidos nos critérios da legislação de atribuição de aulas, prejudicando a real aprendizagem do aluno.

Capítulo 2

*Escola é...
O lugar onde se faz amigos,
Não se trata só de prédios, salas e quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente*

Paulo Freire⁴⁴

Os estudos de recuperação no Projeto São Paulo faz Escola (Gestão 2007-2010)⁴⁵

O objetivo deste capítulo é descrever criticamente os estudos de recuperação do Projeto *São Paulo faz escola*, focalizando a recuperação inicial dos 42 dias (de fevereiro a abril de 2008) e os projetos de recuperação paralela que se seguiram.

Contando com forte aparato das tecnologias de informação e comunicação (TIC) (site específico⁴⁶, vídeos em DVD, teleaulas, teleconferências pela Rede do Saber⁴⁷), além de materiais gráficos: cadernos do gestor, jornal do aluno, revista do professor, caderno do aluno e caderno do professor etc., a partir de 2007, a nova equipe de gestão da Secretaria de Educação de São Paulo, implementou um projeto

⁴⁴ Excerto do poema *A Escola* de autoria do Educador Paulo Freire.

⁴⁵ Em janeiro de 2007, é eleito em sufrágio direto para governador do Estado de São Paulo, pelo PSDB, José Serra.

⁴⁶ O Programa São Paulo faz escola conta com o site www.saopaulofazescola.sp.gov.br. Acesso em 03/07/2009.

⁴⁷ Para atender ao contingente de profissionais espalhados por todo o Estado de São Paulo, oferecendo formação e garantindo homogeneidade nas ações desenvolvidas, a SEE-SP investiu em recursos de videoconferência, teleconferência, ferramentas de gestão e ambientes colaborativos na Internet, dando aos participantes a oportunidade de aproximar-se dos especialistas de universidades, quais sejam: USP, PUC-SP, UNESP dentre outras. www.rededosaber.sp.gov.br Acesso em: 03/07/2009

denominado *São Paulo faz escola*⁴⁸ que se constitui em um pacote de medidas governamentais com o objetivo de estabelecer a melhoria da qualidade de ensino por meio da Proposta Curricular baseada no conceito de competências, tendo como eixo norteador o domínio da leitura e escrita pelo aluno.

Fazendo parte de um plano de governo do Estado de São Paulo de José Serra (gestão 2007-2010), que objetivou melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas do Estado de São Paulo, essa proposta curricular é uma ação relacionada a um plano político para a educação, o qual definiu dez metas, quais sejam: a implantação do *Programa Ler e Escrever*; a reorganização da progressão continuada; o estabelecimento do Currículo; a recuperação da aprendizagem; a diversificação curricular do Ensino Médio; a consignação da Educação de Jovens e Adultos; a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos; a implementação dos sistemas de avaliação e a gestão dos resultados e os plano de obras e investimentos.

A Proposta Curricular faz parte de um plano político para a melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas do Estado de São Paulo. Ela é válida, portanto, para todas as escolas que compõem o sistema estadual de ensino. Esse, provavelmente, é seu principal argumento: a sua escola faz parte de um sistema de ensino. (Caderno do Gestor, 2008, vol.1 p. 29)

O plano político definiu cinco metas imediatas para a implementação do *Projeto São Paulo faz escola*: a implantação da Base Nacional Comum para toda a rede estadual nos ensinos fundamental –Ciclo II - e Médio; a divulgação dos conteúdos básicos de aprendizagem para todos as séries dos Ensinos Fundamental e Médio; a distribuição das Propostas Curriculares (por disciplina) e orientação de práticas de sala de aula para professores de disciplinas/ séries do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio; a seleção de oito mil Professores Coordenadores para apoio à implantação e orientação do Programa, assim como a

⁴⁸Com o pedido de demissão do cargo por Maria Lúcia **Vasconcelos**, em julho de 2007, foi nomeada para a Secretaria da Educação Maria Helena Guimarães de Castro que foi secretária executiva do Ministério da Educação em 2002 e presidente do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais do MEC entre 1995 e 2002 durante a gestão presidente Fernando Henrique Cardoso (1992-2002). Foi nomeada como coordenadora geral do *Projeto São Paulo faz escola* Maria Inês Fini.

implantação da avaliação bimestral dos alunos e de processos contínuos e dirigidos de recuperação.

Destaca-se que esse Projeto utilizou como indicador principal os resultados da avaliação externa SARESP, que tem apontado baixos índices de desempenho nas questões que exigiam o domínio de habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

Para a organização curricular dos ensinos fundamental e médio, o Programa da Secretaria de Educação estabeleceu diretrizes, cujos pressupostos compreendem a reorganização curricular da educação básica como uma das ações que possibilitariam o alcance de metas de melhoria do processo educacional paulista; a implementação, no ano de 2008, das propostas curriculares de ensino fundamental e médio organizadas pela Secretaria, bem como a necessidade de se estabelecerem diretrizes que orientem as unidades escolares na montagem das matrizes curriculares desses níveis de ensino.

Quanto à organização curricular das escolas, a Secretaria da Educação de São Paulo determinou carga horária mínima a ser desenvolvida em 200 dias letivos. O ensino fundamental organizar-se-ia em oito séries, desenvolvidas em regime de progressão continuada, constituída por dois ciclos: a) ciclo I, correspondendo ao ensino da 1ª à 4ª séries (com 25 aulas semanais de 50 minutos, com 1000 aulas anuais; b) ciclo II, correspondendo ao ensino da 5ª à 8ª séries (com 27 aulas semanais, com duração de 50 minutos, com 1080 aulas anuais, no período diurno). No período noturno, estabeleceu-se 27 aulas semanais, com duração de 45 minutos, totalizando 1080 aulas anuais, sendo que educação física seria ministrada fora do horário regular das aulas.

O Ensino Médio estruturar-se-ia em três séries anuais, com sua organização curricular orientada por dupla finalidade: 1ª) curso de sólida formação básica, que abre ao jovem efetivas oportunidades de consolidação dos conteúdos estudados ao longo do ensino médio, objetivando a preparação para prosseguimento de estudos em nível superior; 2ª) curso de formação básica e profissional, centrado no desenvolvimento de competências para o mundo produtivo que assegura ao jovem

sua inserção no mercado de trabalho, mediante a aquisição de determinada habilitação profissional.

Para o ensino médio, ainda seriam oferecidas 06 (seis) aulas nas 3ª séries, integrantes da parte diversificada das matrizes curriculares, que se caracterizam como disciplinas de apoio curricular, a serem distribuídas pela direção da escola, em número de 02 (duas) aulas para um dos componentes que integram cada área do conhecimento. Tais aulas devem ser vistas como um reforço preparatório para o vestibular e para o prosseguimento de estudos no ensino superior.

A proposta curricular foi estruturada por princípios, entre os quais: *currículo é cultura* (o currículo é a referência para ampliar, localizar e contextualizar os conhecimentos que a humanidade acumulou ao longo do tempo) e *currículo deve ser referido a competências* (a prática cultural é resultante da mobilização desse conhecimento nas ciências, nas artes e nas humanidades).

Na proposta, *o currículo deve ser referido a competências- leitora e escritora*, promovendo os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno; deve enfrentar problemas e agir de modo coerente em favor das múltiplas possibilidades de solução ou gestão, bem como deve articular as competências para aprender. Assim sendo, *o currículo deve articular as competências para aprender*.

Além desses princípios, nessa proposta curricular, *o currículo é contextualizado no mundo do trabalho*. Centrado no desenvolvimento de competências para o mundo produtivo, relacionadas à habilitação profissional, o currículo concentra-se na idéia de que servirá para assegurar a inserção do aluno no mercado de trabalho.

Outras etapas referem-se à determinação, por parte dos professores, dos pré-requisitos das disciplinas, séries e bimestres, para que se faça o acompanhamento cognitivo do aluno, bem como o diagnóstico do saber, realizado com a finalidade de se fazerem os ajustes do currículo, do controle de intervenção do professor, da criação de apoio curricular e de aceleração de aprendizagem.

Outro aspecto evidente na Proposta Curricular do Estado de São Paulo é influência da avaliação controladora do processo ensino-aprendizagem. Os documentos dessa Proposta apresentam etapas do projeto de avaliação do trabalho escolar, iniciando-se pela definição do currículo básico nas disciplinas, nas séries e nos bimestres, no que diz respeito aos pontos de partida e de chegada esperados na aprendizagem do aluno.

Em 6 de novembro de 2008, foi publicada a Resolução SE 74 que instituiu o *Programa de Qualidade da Escola – PQE-*, que proclamou

garantir o direito fundamental de todos os alunos das escolas estaduais paulistas poderem aprender com qualidade e a necessidade de disponibilizar diferentes indicadores de natureza quantitativa e qualitativa que forneçam diagnósticos acerca da qualidade do ensino oferecido e possibilitem a definição de metas exequíveis. (DOE⁴⁹ 7/11/2008)

A mesma Resolução instituiu também o *Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)*, calculado a partir do desempenho escolar, medido pelos resultados alcançados no SARESP, bem como o fluxo escolar, considerando o tempo necessário para os alunos aprenderem, medido pela taxa média de aprovação nas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Esse índice, ainda, subsidiaria o cálculo das metas de qualidade fixadas para cada unidade escolar, além do indicador coletivo a ser utilizado na atribuição da bonificação por desempenho ou mérito, sendo que a meta de qualidade de ensino foi fixada para cada ano, desde 2008 até 2030.

Por conta do IDESP, ficou evidente que a meritocracia foi formalizada, promovendo uma disputa entre as escolas e vinculando, perversamente, o sucesso escolar a uma espécie de premiação oferecida à equipe escolar, traduzida pelo bônus de merecimento.

Em consequência disso, constituindo ainda etapas do projeto de avaliação da escola, pela Proposta Curricular, incluiu-se não só a sistematização da avaliação,

⁴⁹ DOE é a sigla de Diário Oficial do Estado de São Paulo

para cada disciplina e cada série, ao final do bimestre, cujos resultados servirão para se realizarem mudanças curriculares, como também a divulgação pública dos resultados do processo. Pretendeu-se a criação de classes de apoio destinadas aos alunos que apresentassem ou mantivessem defasagens, como, por exemplo, turmas de projetos de recuperação paralela e reforço.

2.1. A recuperação inicial da proposta curricular: materiais didáticos

Fazendo parte do pacote curricular proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para todas as escolas, foi estabelecido para o período de 18 de fevereiro a 30 de março de 2008, 42 dias de “consolidação das aprendizagens em todas as disciplinas do currículo, tendo por base os fracos resultados do SARESP de 2005⁵⁰” (*Revista São Paulo faz Escola*, 2008, p.6). Segundo essa proposta, os alunos matriculados e frequentes deveriam ser submetidos à revisão, à recuperação, ou ainda, à aprendizagem de conteúdos dos ensinos fundamental e médio.

Como aconteceu nos primeiros dias letivos de 2008, esse tipo de apresentação da nova proposta curricular denominou-se *recuperação inicial*, nomenclatura que não consta da legislação contida na *Unificação dos dispositivos Legais e Normativos Relativos ao Ensino Fundamental e Médio* (2008, p. 148) pela Secretaria da Educação. Dessa forma, escapou-se estrategicamente de ser essa recuperação denominada *intensiva*, o que acarretaria em desconsiderar 42 dias letivos, os quais deveriam ser deduzidos dos 200 dias letivos, estabelecidos no inciso I do artigo 24 da lei 9394/96.

Para favorecer a análise, entendeu-se ser interessante observar como a Proposta Curricular do Estado de São Paulo pretendeu dirimir as dificuldades que os

⁵⁰ O SARESP- 2005 ocorreu durante a gestão do então Secretário de Educação Gabriel Chalita, durante o governo de Geraldo Alckmin (2005 a 2006), ambos pelo PSDB. A utilização dessa avaliação externa como parâmetro para introduzir a nova proposta de governo para a educação paulista soou na rede oficial de ensino como uma espécie de avaliação crítica à gestão da Secretaria da Educação do governo anterior, (Governador Geraldo Alckmin e Secretário da Educação Gabriel Chalita), embora sob o mesmo partido político, PSDB.

alunos apresentam nesses dois quesitos. Em assim sendo, estreitou-se o olhar nas “orientações para a aplicação das atividades”, contidas na *Revista do professor de Língua Portuguesa*, enfatizando-lhes a função conativa da linguagem, o que denunciou certa intenção de controle do trabalho docente para se alcançar o objetivo de implantação de uma política curricular, por meio de suporte didático.

Dentre outras informações contidas na Revista *São Paulo Faz Escola* (2008)⁵¹ do professor, destacaram-se as explicações sobre o que e como aplicar as atividades encontradas no *Jornal do aluno*⁵². No modo imperativo, as ações dos professores são determinadas por essa “revista, tipo manual”, sendo que o discurso pedagógico se mostrou um tanto autoritário, pois evidenciou o intuito de disciplinar as atitudes de professor e aluno, direcionando o primeiro a executar, passo a passo, as atividades comandadas e o segundo, a responder às expectativas de alcance da meta, ou seja, de se construírem as competências leitora e escritora.

*Neste momento do ano, você já vivenciou também o Projeto São Paulo Faz Escola, edição especial da Proposta Curricular (Recuperação Intensiva), que ocorreu nas primeiras semanas do ano letivo de 2008, com a distribuição do **Jornal do Aluno** e da **Revista do Professor**, para professores e alunos de todas as séries do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio. O Projeto é uma evidência de que a Secretaria da Educação está disposta a não medir esforços para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos e ajudar os professores e a escola nesse sentido. (Caderno do Gestor, 2008, p. 29)*

Como a Revista e o Jornal serviram de mecanismo de prescrição da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, a utilização desses materiais poderia levar a uma dependência do corpo docente (parece ser a intenção), pois os procedimentos neles contidos não correspondem à prática pedagógica, por fatores que incluem o distanciamento entre os procedimentos contidos no pacote curricular e a própria cultura do complexo cotidiano escolar. Esse material pedagógico representou um ordenamento prescrito pelo qual o poder político hegemônico definiu os

⁵¹ A *Revista São Paulo faz escola: edição especial da proposta curricular* destina-se a professores das várias disciplinas a cinco grupos assim constituídos: Língua Portuguesa; Matemática; Ciências e Geografia; Língua Inglesa e História; Arte e Educação Física. São autores do material de Língua Portuguesa: América dos A. Costa Marinho, Jorge Miguel Marinho, Maria Alice M. de O. Armelin.

⁵² O Jornal foi destinado para uso individual do aluno.

procedimentos metodológicos que deverão ser seguidos por professores e absorvidos pelos alunos.

Esses “artefatos”, que serviram de mediadores entre o pacote de medidas da política educacional e o corpo docente (e, conseqüentemente, o discente), tenderam a condicionar o professor a executar tarefas, reforçando o descolamento entre o que tem poder para pensar o currículo e aquele que deve, apenas, executá-lo.

Essa situação favoreceu, de certa forma, o controle do processo de implantação do currículo, cujos resultados esperados pela Secretaria deveriam estar explícitos nos resultados do “Saresp- 2008”, que aconteceria em novembro daquele ano.

Retornando à descrição, destacou-se da Revista citada o item denominado “Combinados”, presente, apenas, na edição direcionada aos professores de Língua Portuguesa, transparecendo serem esses os responsáveis em anunciar aos alunos a “nova Proposta Curricular”, indicando como deveriam proceder nas demais disciplinas, durante o período de recuperação. Transcreve-se, a seguir, o “Combinados” em cuja linguagem destacam-se as características de um manual de instrução:

No primeiro dia de aula, converse com os alunos, explicando que, durante um mês e meio, aproximadamente, todos os professores da escola vão se empenhar para que eles se desenvolvam bastante na leitura e na escrita, já que ler e escrever bem são condições essenciais para ter um bom desempenho em todas as áreas do conhecimento e participar ativamente da vida em sociedade. Diga a eles, que no mundo de hoje, a leitura e a escrita são necessárias para que conheçam e façam valer seus direitos, saibam quais são seus deveres e usufruam o conhecimento construído pela humanidade. Proponha a eles um pacto: você vai se esforçar para que todos aprendam, e eles vão se empenhar a aprender, não faltando às aulas, fazendo perguntas quando não entenderem, esforçando-se para fazer as atividades, ajudando os (as) colegas e aceitando e procurando ajuda quando precisarem. Registre esses combinados em um cartaz e afixe-os na parede da sala de aula em um lugar visível. (Revista do Professor, 2008, p. 20).

Nas linhas e nas entrelinhas, o discurso presente no documento ditou as normas aos executores do programa na escola, suscitando a idéia não só a respeito do despreparo do professor, do desconhecimento da própria da função, como também da falta de disciplina por parte do aluno, legitimando por assim dizer, a

política educacional que precisava intervir, soberanamente, sobre a realidade escolar.

Nesse sentido, a disciplina do professor e do aluno para a execução das atividades propostas remete à ideia moderna de que “a disciplina é que impede o homem de desviar-se do seu destino, desviar-se da humanidade através de suas inclinações animais” (KANT, 2006. p.12)

Quanto ao prazo estipulado para que a recuperação de conteúdos e a construção de competências aconteçam, a aplicação desses manuais intensificou o entendimento de que o processo ensinoaprendizagem deveria ocorrer respondendo a um tecnicismo, cuja eficiência da produção, no entendimento dos órgãos oficiais da educação paulista, culminaria nos resultados esperados, em curto prazo de tempo, ou seja, na melhora de índices de aproveitamento dos alunos nas avaliações externas. Isso demandou uma obediência cega ao currículo proposto aos professores, os quais foram induzidos a exigir dos alunos a mesma postura.

Essa política de homogeneização do currículo expressa nos materiais destinados à recuperação dos alunos promoveu o controle por meio de um pacto (“combinados”), que, contraditoriamente, já estava pré-estabelecido nos procedimentos metodológicos da Proposta, de forma que o disciplinamento por ele emanado seria eficaz também para levar os alunos a respeitarem regras e a cumprirem deveres sem questionamentos. Nessa perspectiva, para essa política curricular, a escola serviria para cumprir o papel de reguladora das atitudes dos alunos cujo condicionamento o levaria a internalizar valores, que seriam úteis à vida em sociedade.

A intervenção do Estado no currículo escolar assumiu uma standardização do ensino através, por exemplo, da Revista e do Jornal, assegurando-se pelo sistema de fiscalização da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

O controle da implantação da Proposta Curricular foi feito das seguintes formas: a) pelas videoconferências proferidas por representantes dos órgãos superiores ou pela própria Secretária de Educação, cujas falas estão disponíveis no portal *São Paulo faz escola*; b) pelo número de acessos feitos pelos gestores e

professores, que utilizaram os respectivos números de Cadastramento de Pessoa Física (CPF) como senha de acesso ao portal; c) pelo “monitoramento” do trabalho dos supervisores de ensino nas escolas, que devem periodicamente enviar à Secretaria da Educação relatórios sobre o processo de implementação da Proposta Curricular; d) pelas visitas dos representantes da Secretaria às diretorias de ensino e às próprias escolas, muitas vezes sem um prévio aviso. O que se exigiu nessas visitas foi a prestação de contas do trabalho feito pela equipe escolar, que deveria seguir à risca as instruções contidas nos manuais dirigidos a professores e alunos. Verificou-se que, para a eficácia do pacote, a escola foi utilizada como reprodutora, também por meio do material didático destinado a professores e alunos, da ideologia voltada à manutenção da ordem social vigente.

De um lado, como mecanismo de execução das prescrições curriculares, a *Revista do professor* favoreceu essa política curricular cujo controle enfraqueceu a autonomia do corpo docente. De outro lado, ao serem postas em prática as prescrições contidas naquele manual, pretendeu-se legitimar uma política pública compensatória, oficializada pela recuperação intensiva por 42 dias, destinada aos alunos que tiveram baixo desempenho no SARESP 2005.

Pelos depoimentos dos alunos recolhidos para esta pesquisa, a respeito das suas impressões sobre essas “novidades”, verificou-se que não os agradou o fato de essa política os rotular como alunos de escola pública que apresentam deficiência cultural. Com isso, desconsiderou-se o que já estava construído por eles no ambiente escolar, ou o que realmente os discentes necessitavam para dirimir as fragilidades escolares ou até mesmo para saberem mais, contribuindo para que a escola exerça a sua real função. Assim, verificou-se que o desejo dos alunos foi menosprezado no discurso hegemônico.

Nessa ótica, por essas políticas públicas implantadas no Governo de José Serra que objetivaram a melhoria do desempenho escolar, tendo como base os resultados em avaliações externas, os alunos se configuraram como destinatários da educação. O fato de todos os alunos da escola pública paulista passarem pelos 42 dias de *recuperação inicial* serviu como uma maneira de responsabilizar a escola, alvo de políticas públicas fracassadas, como a única responsável pelo baixo desempenho escolar.

Apesar de o discurso hegemônico fixar-se na idéia de educação para todos, quando impõem pacotes curriculares, notadamente o de recuperação à maneira intensiva, acima descrita, pacotes materializados em “revistas-manuais” para professores e “jornais-didáticos” para alunos, oferece-se um currículo fragmentado, por meio do qual se pretende que os alunos respondam as atividades cujos conteúdos e competências seriam cobradas no Saesp do ano de 2008.

Para essa política pública de governo, os bons resultados esperados da avaliação externa se mostraram como um meio de se apreciar positivamente o pacote curricular, ou seja, o esperado bom rendimento do aluno poderia servir de pretexto para validar o currículo prescrito.

Para 2009 ainda na gestão de Maria Helena Guimarães Castro⁵³, após ter sido revisada e ampliada, a Proposta passou a ter amparo legal na Resolução SE 76, de 7 de novembro de 2008, a qual dispôs sobre a implementação da Proposta Curricular da Rede Oficial do Estado de São Paulo para o Ciclo II do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, passando a ser o referencial básico obrigatório para a formulação da Proposta Pedagógica das escolas estaduais e deixando de ser proposta para ser o Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Artigo 1º- A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, elaborada por esta Pasta, a ser implantada no ano em curso, passa a constituir o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual.

Parágrafo único - A Proposta Curricular, que complementa e amplia as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, incorpora as propostas didáticas vivenciadas pelos professores em suas práticas docentes e visa ao efetivo funcionamento das escolas estaduais em uma rede de ensino.

2.2. A recuperação paralela na Proposta Curricular Paulista – anos 2008-2009

⁵³ Alegando ter atingido, as metas Maria Helena Guimarães Castro pede demissão do cargo, saindo do comando da Secretaria da Educação em 15/04/2009, sendo substituída por Paulo Renato Souza, ex- Ministro da Educação durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. A mídia divulgou que a demissionária alegara ter o seu substituto *mais peso político para as eleições de 2010*. <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,maria-helena-sai-da-educacao-estadual-e-cede-para-paulo-renato,345797,0.htm> . Acesso em: 10/10/2009.

Ainda na gestão de Maria Helena Guimarães Castro, em 13 de maio de 2008, foi publicada a Resolução SE 40 que dispôs sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino, destinados ao trabalho com as estruturas logicomatemáticas e linguísticas. Quanto ao desenvolvimento das atividades de recuperação paralela, mediante proposta do conselho de Classe/série e ou do Professor Coordenador Pedagógico, a legislação de 2008 indicou que as escolas deveriam elaborar projetos especiais a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo, sendo que, no primeiro semestre, deveriam acontecer a partir do início de março até o final de julho (observa-se que a resolução fora publicada somente no mês de maio) e no segundo semestre, do início de agosto até o final de novembro, para aluno do ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em duas aulas semanais.

Nesses períodos, só permaneceria o aluno que apresentasse necessidade de superar a dificuldade diagnosticada pelo professor, o qual deveria definir os conteúdos, as expectativas de aprendizagem e dos procedimentos avaliatórios adotados. Caberia ao professor coordenador, ou ao diretor, definir os critérios de agrupamento dos alunos e de formação de turmas, constituídas de 15 a 20 alunos, definindo-lhes o horário de frequência e o encaminhamento de informações aos pais ou responsáveis, ficando ausente a importante participação do professor para tal planejamento.

Quanto à execução do projeto, as aulas deveriam ser conduzidas prioritariamente por professor titular de cargo, senão por professor ocupante de função atividade ou aquele admitido em caráter temporário.

Como esses docentes deveriam ter no mínimo 10 aulas atribuídas na mesma unidade escolar, ou em até duas unidades escolares, muitos alunos ficaram sem essas aulas por algumas razões aqui elencadas: muitos desses profissionais já possuíam a carga horária de aulas desejada ou o teto de aulas possível (40 aulas semanais); os horários eram incompatíveis ou, ainda, quando se estabeleceu o mínimo de dez aulas para cada professor candidato às aulas.

Por força das muitas reclamações por parte de professores (que se interessavam pelas aulas, mas que eram impedidos pela legislação de ministrá-las) e pelo apelo dos diretores de escola, a Resolução 40, de 13 de maio de 2008 foi

alterada pela Resolução SE 60, de 12 de agosto de 2008, flexibilizando, um pouco mais, as condições de contratação de professores que estivessem com interrupção de exercício e candidatos a admissão. Se lhes fossem atribuídas, no mínimo, dez aulas, os professores das turmas de recuperação teriam o direito de obter duas aulas a mais para participarem da hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), possibilitando um trabalho integrado com o professor da classe e o professor Coordenador.

Constatou-se que, no ano de 2008, a própria legislação quase inviabilizou a realização das aulas de recuperação paralela, salvo raras exceções, principalmente no primeiro semestre do ano de 2008, período em que se realizou a tão divulgada recuperação inicial de 42 dias, carro chefe da proposta curricular paulista.

Ratificando a idéia de que os projetos relativos à educação são marcas de governo e não de estado, a nomeação de novo secretário da educação, o Ministro da Educação do governo do ex- presidente Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato Souza significou mudanças, caracterizadas por um novo programa denominado *Mais Qualidade na Escola*.

Explica-se que no início do ano de 2009, revogando as Resoluções SE 40 e 60, publicou-se a Resolução SE 18 de 4 de março, que também dispôs sobre estudos de recuperação paralela indicando que tais aulas poderiam ser atribuídas a professores habilitados ou a docentes candidatos que apresentassem qualificação, nos termos da legislação de contratação de profissionais.

A Resolução também previu que essas aulas poderiam ser ministradas aos sábados ou no contra turno das aulas regulares. Dessa vez, os diretores de escola reconquistaram as possibilidades de organizarem as turmas de recuperação paralela com professores da casa ou com professores que constituíram a carga horária com, no mínimo, 10 aulas de recuperação paralela, o que não era possível nas resoluções do ano anterior. Todavia, as aulas das unidades escolares pesquisadas iniciaram em abril, por conta do burocrático sistema de atribuição de aulas.

Estabelecendo que cada escola deveria elaborar projetos especiais para o desenvolvimento das atividades de recuperação paralela, a Resolução SE 18/2009

limitou a realização dessas aulas entre o mês de março e o final de julho, não prevendo a continuidade no segundo semestre de 2009.

De acordo com o diagnóstico feito, a direção da escola pôde organizar turmas compostas de alunos que não dominavam a leitura e a escrita, apesar de frequentarem o ciclo II do ensino fundamental (*Módulo Especial*). Todavia, pelo fato de muitos desses professores não terem experiência como alfabetizadores, as duas aulas referentes ao HTPC não foram suficientes para a formação específica exigida para esses profissionais. Nem todos eles participaram de orientações técnicas nas oficinas pedagógicas, ministradas em curso do *Programa Ler e Escrever*, ação dirigida, preferencialmente a professores do ciclo I do ensino Fundamental. É o material didático do *Projeto Intensivo no ciclo*.

Trata-se de uma ação intensiva voltada especificamente para alunos que não têm condições de acompanhar a turma da 5ª série do ciclo II do Ensino Fundamental. Esse material utilizado nas escolas estaduais foi o mesmo aplicado em unidades do Município de São Paulo, quando o atual governador do Estado , José Serra ocupava o cargo de prefeito daquele Município.

Como já foi dito, para trabalhar com essa turma, denominada turma do *Módulo Especial*, o professor de disciplina de língua portuguesa do Ciclo II não recebera qualquer formação. Pareceu que o material foi entendido como um substituto de curso de formação, apresentando-se como um guia, um manual:

Entendemos que também você, professor (a), deve receber apoio para se guiar nessa difícil tarefa. É com esse intuito que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo adaptou e distribuiu este material de recuperação de ciclo que você está recebendo agora.

As atividades pretendem garantir que os alunos – todos - sintam-se capazes e possam aprender a ler e a escrever, e assim, continuar seus estudos. São propostas que pretendem apóia-los na busca de dois objetivos mais gerais:

- *Compreender e usar a linguagem que escreve.*
- *Ler e escrever por si mesmos.*

De um lado, poder-se-ia entender que foi considerada unicamente a formação inicial do professor, dispensando a necessidade de uma formação continuada. Por outro lado, aos órgãos centrais responsáveis pela implantação do currículo estandardizado, o material didático serviria de mecanismo de controle sobre as atividades escolares definidas para o *Módulo Especial*.

Dois livros denominados de *material do professor e material do aluno* compõem o *Módulo especial*. O *material do professor* (direcionado ao professor alfabetizador) possui três partes.

Na parte I, com um discurso mais modelado que a revista do professor descrita no item 2.1 desta investigação, o texto informa como o (a) professor (a) deve proceder ao utilizar o material com os alunos. Apresentam-se os seguintes itens: a) Leitura da proposta pelo (a) professor (a), orientando como ler os textos aos alunos; b) saber o que sabem os alunos sobre o sistema de escrita; c) avaliação do (a) professor(a) e do aluno(a); d) uso da letra (sobre os traçados das letras- bastão); e) realização da atividade em dupla; f) leitura em voz alta de textos literários pelo(a) professor(a) para os alunos;g) bons livros para ler para os alunos.

A parte II denomina-se Atividades e orientações de Língua Portuguesa, sendo permanentes, sequencias didáticas e projetos didáticos, quais sejam: a) conhecer uns aos outros, atividade em que alunos são apresentados uns aos outros e incluindo a professora; b) lista de materiais escolares, como atividade de leitura; c) roda de jornal; c) nomes dos alunos da classe; d) organização das aulas; e) diário do aluno; f) alimentos doces e salgados; g) roda de leitura; h) para gostar de ler; i) cruzadinha; leitura de poemas; j) poemas da infância; l) roda de curiosidades, acesso a leitura de textos científicos; m) projetos de jogos; n) jornais conhecidos; o) adivinhas; p) jogos conhecidos dos familiares; q) escrita de carta para os pais; r) bingo de nomes; s) músicas prediletas; t) quadrinhas; u) leitura de gráficos. Há também atividades de matemática que são associadas às atividades de língua, como, por exemplo, na leitura de uma receita de culinária. Todas essas atividades correspondem às contidas no material do aluno.

Esse material chegou com atraso às unidades escolares (após quase dois meses do início das aulas de recuperação, ou seja, no fim do primeiro semestre de

2009), constituindo-se de um caderno para o professor e outro para o aluno. Até a chegada do material, os professores desenvolveram atividades retiradas do material das aulas regulares, de livros didáticos além de seus próprios apontamentos.

Porém, com o redirecionamento das ações da Secretaria da Educação, o novo Secretário da Educação publicou a Resolução SE 41/ 2009, na qual considerou:

a especificidade e a pluralidade das demandas apontadas pelos alunos em acessar as unidades escolares no período de recesso;

as dificuldades enfrentadas pelas equipes escolares em organizarem as atividades de recuperação realizadas no primeiro semestre;

a necessidade de se adequar algumas das diretrizes que vêm norteando a implementação dessas atividades às características da realidade que ora se impõe.(D.O E. 8/07/2009)

A alteração feita em relação à Resolução SE 18/2009 referiu-se ao período de realização, ou seja, no Ciclo II do Ensino Fundamental e no Ensino Médio: as atividades aconteceriam no segundo semestre, de agosto a 30 de dezembro do corrente ano. Com relação à contratação de docentes ou candidatos à docência, cujas aulas não totalizassem o mínimo de dez aulas semanais, o Secretário informou que divulgaria as instruções oportunamente. Desse modo, tentou-se corrigir uma ilegalidade, pelo menos no papel, garantindo a realização desses estudos no segundo semestre de 2009, pois o artigo 24 da Lei 9394/96 preconiza a

VI- Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar (g.n), a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Pela alteração da recente legislação, revelou-se um grande desgaste burocrático, pois o formalismo se traduziu por uma condição de mudança da

prescrição legal que não contemplou os objetivos nela estabelecidos, ou seja, a efetiva aprendizagem daqueles alunos que apresentaram dificuldades de aprendizagem não superadas no cotidiano escolar e que necessitavam de um trabalho direcionado em estudos paralelos de recuperação. Verificou-se que o aluno não recebeu o devido atendimento, sendo que as atividades de recuperação paralela não se realizaram integralmente nos períodos prescritos nas resoluções. Dessa forma, a condição que levou esses alunos a serem conduzidos a tais estudos continua a mesma: atribuir ao discente a responsabilidade pelo fracasso escolar.

CAPÍTULO 3

O projeto de recuperação paralela e reforço: pesquisa de campo

Neste capítulo, apresenta-se a pesquisa de campo, ratificando-se a importância das pesquisas bibliográfica e documental, para o entendimento dos projetos de recuperação paralela e reforço. Faz-se, ainda, a descrição do contexto em que a pesquisa ocorreu, os participantes e suas características para o estudo.

3.1. Sobre a metodologia

Este trabalho adotou uma metodologia constituída de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. De abordagem qualitativa, a pesquisa de campo foi realizada em duas escolas da rede pública estadual, localizadas na zona norte de Osasco.

A **pesquisa bibliográfica**, realizada a partir do tema proposto, buscou esclarecimento “acerca dos principais conceitos que envolvem o tema de pesquisa, procurar um contato com trabalhos de natureza teórica capazes de proporcionar explicações a respeito, bem como pesquisas recentes que abordaram o assunto.” (GIL, 2002; p. 61). Quanto à **pesquisa documental**; a partir do tema proposto, propôs-se a analisar documentos legais e gravações, cujos conteúdos iluminaram o tratamento analítico no desenvolvimento da pesquisa. (GIL, 2002: p. 46)

Como procedimentos operacionais que serviram de mediação prática para a realização da pesquisa foram utilizadas as seguintes técnicas de pesquisa: **1. documentação**, visando a registrar e sistematizar dados, informações, “colocando-os em condições de análise para o pesquisador”. (SEVERINO, 2007, p. 124); **2. entrevista** por meio de um roteiro que serviu como um orientador de questões, tais

como idade e série dos alunos entrevistados, acrescidas de duas questões abertas, visando obter “do universo de sujeitos, respostas, também mais facilmente categorizáveis, sendo assim muito útil para o desenvolvimento de levantamentos sociais.” (SEVERINO, 2007, p. 125) .

É importante destacar que, durante a pesquisa exploratória, ao serem feitas as entrevistas com alunos que participaram do projeto recuperação, conforme a *Proposta Curricular do Programa São Paulo faz escola*, notou-se que as perguntas elaboradas à guisa de pré-testes não contemplavam as respostas dos alunos que, efetivamente, elucidassem o problema que gerou a pesquisa.

...o pré-teste não deve ser entendido apenas como uma revisão do instrumento, mas como um teste do processo de coleta e tratamento de dados. Por isso, o instrumento deve ser testado em sujeitos com as mesmas características da população alvo. (RICHARDSON, 1999, p.204)

Para sanar essa dificuldade, buscou-se um meio de garantir a pesquisa de campo de cunho qualitativo, que demonstrasse com segurança os sentidos que os alunos entrevistados têm a respeito dos projetos de recuperação a que são submetidos, relacionando-os (ou não) ao prazer de aprender. Dessa forma, deu-se continuidade à pesquisa bibliográfica para que, a partir das contribuições de autores, se pudesse favorecer uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Após procura em vários livros e suportes de texto que tratam desse tipo de pesquisa, ponderou-se que a voz dos alunos entrevistados poderia representar a voz de uma coletividade que necessita ser ouvida, também, quando se trata de projetos aos quais é submetida, no que tange ao prazer de aprender. Optou-se, então, pelo uso do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

A escolha por essa abordagem metodológica partiu do interesse da pesquisadora pelos estudos preconizados por Lefèvre e Lefèvre (2003), consistindo num discurso- síntese a partir das falas dos alunos entrevistados nas quais se revelam sentidos congruentes ou semelhantes,

A pesquisa típica que usa o DSC é uma pesquisa de opinião sobre um dado tema, dividida em três, quatro ou cinco questões abertas, a serem respondidas por uma dada amostra de população; cada uma destas questões gera um número variado de diferentes posicionamentos, ou seja, de distintos DSCs. (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2005, p.23)

A partir dessas falas, organizam-se os *Discursos do Sujeito Coletivo*, que são discursos-síntese que traduzem a fala de uma coletividade, como se fosse um indivíduo e, no caso do presente trabalho, define-se como uma forma de se representar a voz do aluno que participa de projetos de recuperação paralela e reforço estabelecidos na *Proposta Curricular do Projeto São Paulo faz escola*.

3.2. Características da zona norte de Osasco, município da Grande São Paulo: realidade em que estão inseridos os alunos das escolas pesquisadas

Antigo bairro paulistano, o Município de Osasco foi criado em dezembro de 1958 e oficialmente emancipado em 1962, com a realização das primeiras eleições municipais. Fazendo parte da Região Metropolitana da Grande São Paulo⁵⁴, localiza-se na Região Oeste e dista cerca de 20 Km da Capital, abrangendo uma área de



66,90 km², ao longo do Rio Tietê. (Negrelli e Oliveira, 1997, p.12). De acordo com Índice Paulista de Responsabilidade Social⁵⁵, no que diz

⁵⁴ Mapa disponível em http://www.emsampa.com.br/eventos/mapa_regiao_metropolitana.jpg
Acesso em 09/09/2009.

⁵⁵ Em 2003, a Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo contratou a Fundação Seade para elaborar o Índice Paulista de Responsabilidade Social - IPRS, versão atualizada com os dados censitários de 2000.

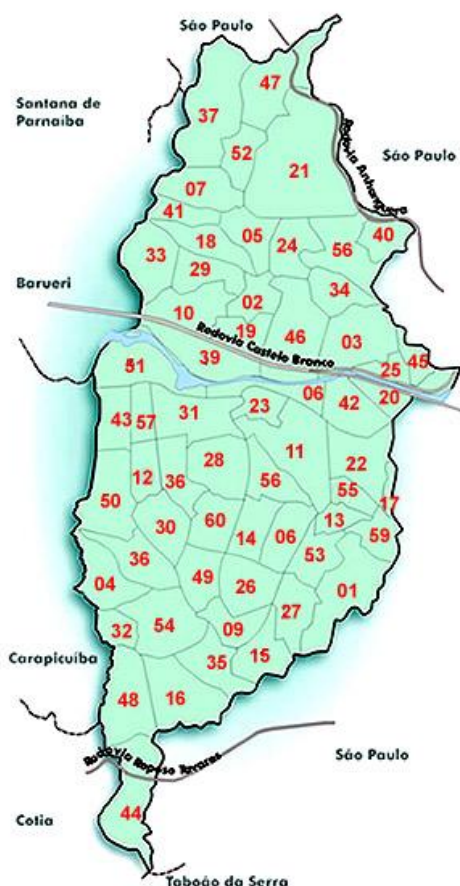
respeito à escolaridade, Osasco apresentou o seguinte comportamento quanto às variáveis que compõem esta dimensão no período de 1997-2000: a proporção de pessoas de 15 a 19 anos que concluíram o ensino fundamental passou de 48,4% para 67,9%; a proporção de pessoas entre 20 e 24 anos que concluíram o ensino médio variou de 28,4% para 45,6%; a parcela de pessoas de 10 a 14 anos com mais de um ano de estudos passou de 93,6 para 96,3%; a parcela de pessoas de 15 a 24 anos com mais de um ano de estudo manteve-se estável em 96,6%; a participação da rede municipal de ensino fundamental no total da rede pública passou de 25,8 % para 27,5%.

O Município de Osasco apresenta três áreas de ocupação. Na área central, que margeia o Rio Tietê, há uma baixa densidade demográfica por conter áreas militares e industriais. Na porção sul, apresenta também baixa densidade demográfica por se constituir *basicamente de loteamentos em terrenos grandes e de habitações unifamiliares de alto padrão*. (Coelho, 2001, 70). Na periferia de Osasco, a porção norte constitui-se de bairros, tais como Helena Maria, Jardim Elvira, Munhoz Jr., Vila Menk e Jardim Baronesa, onde está localizada uma das Escolas estudadas a qual chamaremos de Escola Professora (EP). Ainda nessa porção, encontram-se vilas formadas pela ocupação desordenada relacionada com os movimentos *Terra é nossa* e *Canaã*, na década de 1990. É em uma das áreas de recente ocupação que se localiza a outra escola estudada, a qual chamaremos de *Escola Educador (EE)*.⁵⁶

⁵⁶ Coelho (2001) informa que é na zona norte de Osasco, notadamente na vila em que se localiza a Escola Educador, o local em que se ressaltam números recordes de crimes contra a pessoa. Identificam-se como causas o alcoolismo, vingança e entorpecentes. Indica também a proliferação de um sem-número de “botecos” sem registro nem controle legal, incentivando o consumo abusivo de álcool, colaborando para o incremento de números alarmantes de violência de todo tipo.

3.2 Características da Diretoria de Ensino- Região Osasco

Mapa do Município de Osasco⁵⁷



Bairros onde se localizam as escolas pesquisadas

02-Jardim Aliança
Escola Educador (EE)

05-Jardim Baronesa
Escola Professora (EP)

Zona Norte do Município de Osasco:
porção superior da Rodovia Castelo Branco e do Rio Tietê

Pertencente à Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana de São Paulo, a Diretoria de Ensino - Região Osasco abrange uma rede de ensino constituída por escolas estaduais e escolas privadas, sendo que a rede de escolas públicas é constituída de 52 unidades escolares, cujos dados constam do quadro abaixo:

Quadro 4 - nº de alunos da Diretoria de Ensino

	Ensino Fundamental Ciclo I	Ensino Fundamental Ciclo II	Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos Ensino Fundamental	Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio
Escolas	08	52	45	17	22
Classes	95	1079	106	106	139
Alunos	3.064	40.105	25.991	4.117	6.022

Dados coletados em 17/02/2009- Setor de Planejamento Diretoria de Ensino de Osasco

⁵⁷ O mapa foi retirado do portal www.osasco.sp.gov.br . Acesso: 07/07/2009.

Cabe lembrar que a partir de 1997, 32 escolas foram municipalizadas e, em 1998, houve a reorganização das diretorias de ensino, sendo que as duas Diretorias de Ensino (1ª Diretoria de Ensino, que mantinha escolas da porção sul de Osasco sob a sua jurisdição e a 2ª Diretoria de Ensino, que tinha sob sua responsabilidade as escolas da área central e da porção norte) pertencentes à Secretaria de Estado da Educação reduziram-se a atual Diretoria de Ensino de Osasco. Essa unificação das diretorias de ensino justificou-se pela municipalização das escolas estaduais que ofereciam o Ciclo I do Ensino Fundamental, cuja responsabilidade foi transferida à Secretaria de Educação do Município de Osasco.

O controverso processo de municipalização das escolas de Osasco fragmentou os ciclos do Ensino Fundamental, prejudicando a continuidade do processo ensinoaprendizagem, restando o jogo entre a administração municipal e a administração estadual que não assumiriam a parcela de responsabilização pela lacuna curricular apresentada na aprendizagem dos alunos que saem de um ciclo I com explícitas dificuldades com relação à leitura e produção de texto, apesar de os alunos advindos de escolas municipalizadas terem frequentado aulas de recuperação paralela.

É pertinente ressaltar que alunos das oito escolas estaduais do município que ainda oferecem ciclo I do Ensino Fundamental também apresentam fragilidades no que se refere à aprendizagem da leitura e produção de texto. Parece, porém, que esses alunos serão mais bem sucedidos, já que a continuidade no ciclo II do referido ensino está sob a responsabilidade de uma mesma equipe escolar.

3.3. A escolha das escolas

Após análise das características das escolas estaduais que se localizam na zona norte, o critério de escolha das escolas pesquisadas, e dos respectivos alunos, definiu-se pela proximidade entre elas.

A Escola Professora (*EP*) foi construída em 1976. Embora vizinhos, a *EP* localiza-se em bairro mais antigo em relação àquele em que está localizada a segunda escola estudada. A Escola Educador (*EE*) foi construída em 1998, em bairro recém constituído, ocupando uma antiga área livre, cujas casas de alvenaria foram construídas por sistema de mutirão, coexistindo, ainda, com muitos barracos.

É importante ressaltar que a escolha de duas escolas não teve fim comparativo. O procedimento apenas serviu para ampliar o universo representativo da investigação.

Nas escolas, foram selecionados alunos das 5^a e 6^a séries que participaram da recuperação inicial- 2008 e que também foram encaminhados para estudos de recuperação paralela – 2^o semestre de 2008 e 1^o semestre de 2009 da *Proposta Curricular do Projeto São Paulo faz Escola*. No início da pesquisa, esses alunos não sabiam ler e escrever ou apresentaram muitas dificuldades relativas à leitura e a escrita, apesar de possuírem mais de seis anos de escolaridade no Ensino Fundamental. Ressalta-se que esses alunos vieram para essas escolas que oferecem o ciclo II a partir da 5^a série, ou seja, frequentaram o ciclo I (de 1^a a 4^a série) do Ensino Fundamental em escolas municipalizadas.

Esclarece-se que os professores que ministraram as aulas da recuperação inicial nas respectivas classes de 5^a e 6^a séries são também os que ministram as aulas de recuperação paralela.

Na *EP*, essas aulas acontecem antes do período regular, ou seja, das 10 h às 11 h e 40 min em dois dias da semana, ocupando ambientes pedagógicos cujas atividades acontecem em horário oposto ao estabelecido para as atividades de recuperação. Já na *EE*, as aulas se realizaram aos sábados, ocupando-se as salas de aulas disponíveis.

Com relação aos alunos do projeto de recuperação paralela, demonstram-se dados nos quadros abaixo:

QUADRO 5- Alunos encaminhados para a recuperação paralela- (EP)

Matriculados na EP	Matriculados na EP CICLO II- EF	Encaminhados para a recuperação (LP) 5ª e 6ª séries	Frequentes nas aulas de recuperação paralela
1926	1223	55	55

Os alunos da *EP* considerados como os que apresentavam dificuldades na leitura e na escrita foram distribuídos nas quatro classes formadas para a recuperação paralela. Portanto, a equipe escolar optou por não formar uma classe específica (*Módulo Especial*, embora tivessem recebido material do aluno desse tipo de módulo), por não haver um número considerável de alunos nessas condições.

QUADRO 6 - Alunos encaminhados para a recuperação paralela- (EE)

Matriculados na EE	Matriculados na EP CICLO II- EF	Encaminhados para a recuperação (LP) 5ª e 6ª séries	Frequentes nas aulas de recuperação paralela
1985	1220	339	339

Na *EE*, dos 339 alunos encaminhados para as aulas de recuperação foram distribuídos em 6 classes, 120 alunos do Módulo Especial, destinadas aos alunos que não dominavam a leitura e a escrita.

Capítulo 4

Quando as pessoas não sabem falar, ler, escrever adequadamente sua língua, surgem homens decididos a falar, ler e escrever por elas e não para elas.(Wendel Johnson)⁵⁸

O aluno e o projeto de recuperação paralela e reforço: um discurso do sujeito coletivo

Neste capítulo, descreve-se a construção do instrumento de análise do discurso do sujeito coletivo, proposto por Lefèvre e Lefèvre (2003), e respectivas interpretações dos dados coletados.

4.1. Construindo o instrumento de análise do discurso 1 (IAD 1)

Foram convidados para a entrevista alguns alunos de ambas as escolas que frequentavam as aulas de recuperação paralela e que estavam em horário livre no momento de sua realização. Somente participaram os que, diante do convite, se dispuseram a participar voluntariamente. No total, entre meninas e meninos foram entrevistados **34 (trinta e quatro) alunos**. O registro das entrevistas foi realizado por meio de gravação de áudio, sendo que a transcrição integral foi feita posteriormente.

Da *EP*, foram entrevistados **18**(dezoito) alunos, sendo que o grupo de meninas contava com **08**(oito) estudantes, e o grupo de meninos, com **10** (dez)

⁵⁸ Wendel Johnson (1906-1965), psicólogo americano, foi defensor da Semântica Geral.

deles, ambos os grupos, com idade média de 12 (doze) anos, sendo que entre eles estava um aluno de 16 anos. Da *EE*, contou-se com **16** (dezesesseis) participantes, sendo que **05** (cinco) eram meninas e **11** (onze) eram meninos. De ambas as escolas, os participantes eram alunos da 6ª série do ciclo II do ensino fundamental, havendo uma correspondência adequada entre idade e série, considerando que ingressaram no ciclo I com 7 anos de idade.

Na *EE*, utilizou-se uma pequena sala onde se costumam fazer pequenas reuniões. Caracteriza-se por ser um local organizado, arejado e bem iluminado, onde se encontram estantes de livros, três mesas e cadeiras, de uso dos professores coordenadores. Por se localizar numa ala do primeiro andar do prédio escolar distante das salas de aula, em que os ruídos do ambiente escolar e circulação de pessoas praticamente não ocorrem, considerou-se um local adequado para a realização das entrevistas.

Na *EP*, utilizou-se local com semelhantes condições às da primeira escola, cuja sala utilizada para o evento, localiza-se no andar térreo do prédio. Da mesma maneira, as precauções quanto à preservação do silêncio e da circulação de pessoas foram monitoradas, para facilitar o desenvolvimento da atividade. Igualmente nas duas escolas, cadeiras foram dispostas de forma que entrevistados e entrevistadora ficassem frente a frente, com o objetivo de favorecer ao clima agradável para a entrevista.

Nas duas escolas, com a ajuda dos professores coordenadores, os alunos que se dispuseram a dar entrevistas foram convidados um a um a adentrarem à referida sala. Procurando ser o mais receptiva, agradável possível, eu recebi os entrevistados que se demonstravam curiosos, animados e prontos para colaborar.

Antes de acionar gravador, eu expliquei a cada aluno o objetivo da entrevista e deixei claro que lhes seriam preservadas a identidade e a respectiva resposta gravada. Esclarecida a questão, passei a entrevistá-los individualmente. Com ajuda dos professores coordenadores, garantiu-se não haver divulgação do teor da entrevista entre eles, de modo que os demais entrevistados não entravam em contato com quem já havia passado pela entrevista, preservando a espontaneidade das respostas.

Após coletar a idade e a série em que os alunos estavam matriculados, duas questões abertas foram feitas. Remetendo aos objetivos desta pesquisa, a primeira foi a seguinte: *Na sua opinião, para que servem as aulas de reforço*⁵⁹? A segunda pergunta foi: *Você sabe por que frequenta as aulas de reforço?*

A respeito dessa última pergunta, adianta-se que os alunos entrevistados, de ambas as escolas, não souberam dizer por que freqüentavam tais aulas; utilizaram unicamente a palavra **não**, mesmo após terem dado depoimento a respeito da primeira pergunta. Provavelmente, não houve por parte das escolas esclarecimentos aos alunos, sobre as reais razões que os fizeram freqüentar tais aulas, convocando os alunos, por fazer parte de uma rotina, ou seja, formar classes de recuperação paralela, estando implícito o cumprimento por parte da escola de uma imposição legal.

Transcritas as entrevistas, passou-se a realizar a construção dos Discursos do Sujeito Coletivo (DSC), a partir dos passos a seguir descritos.

Para elaborar esse discurso- síntese, redigiu-se um texto em primeira pessoa do singular, composto por figuras metodológicas⁶⁰ quais sejam expressões-chave (ECH) das respostas que continham idéias centrais (IC) ou ancoragens (AC) semelhantes.

O Sujeito Coletivo se expressa, então, através (*sic*) de um discurso emitido no que se poderia chamar de *primeira pessoa (coletiva)* do singular. Trata-se de um eu sintático que, ao mesmo tempo em que sinaliza a presença de um sujeito individual do discurso, expressa uma referencia coletiva na medida em que esse eu fala pela ou em nome de uma coletividade. Esse discurso coletivo expressa um sujeito coletivo, que viabiliza um pensamento social: como afirma Geertz, a sociedade ou as culturas podem ser lidas como um texto. (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2003, p. 16)

⁵⁹ Para a entrevista, o termo recuperação paralela foi substituído pelo termo reforço, pois esse último é o que comumente veicula entre alunos, professores e comunidade escolar das Unidades Escolares dos entrevistados, possivelmente por ter um significado de valor eufemístico. Como já fora dito, ambos os termos não são sinônimos, mas preferiu-se a utilização daquele que veicula no senso comum, para evitar explicações e interferências na entrevista.

⁶⁰ Segundo Lefèvre e Lefèvre (2003), o Discurso do Sujeito Coletivo é construído de três figuras metodológicas. As **expressões-chave** (ECH) são trechos ou transcrições literais que revelam a essência do conteúdo discursivo. A **idéia central** (IC) é um nome ou expressão linguística que revela e descreve, de maneira sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisados. Já a **ancoragem** (AC), os autores explicam como uma manifestação linguística explícita de uma dada teoria ou ideologia ou crença que o autor do discurso professa.

Como primeiro passo, as respostas de todos os alunos entrevistados foram analisadas isoladamente, ou seja, inicialmente analisaram-se as respostas oferecidas à seguinte pergunta: *Na sua opinião, para que servem as aulas de reforço?*

Feito isso, copiou-se integralmente o conteúdo de todas as respostas referentes à pergunta, no **Instrumento de Análise de Discurso⁶¹ 1 (IAD 1)** na coluna: expressões-chave. Cabe destacar que, cada entrevistado será indicado por um número cardinal, para preservar-lhes a identidade.

Em segundo lugar, foram representadas (formatadas em itálico) as idéias centrais de cada resposta e as expressões-chave das ancoragens (em itálico sublinhado). O terceiro passo foi o de colocar as idéias centrais e ancoragens identificadas, a partir das expressões-chave, nos respectivos campos. O quarto passo consistiu em identificar e agrupar as idéias centrais e as ancoragens de mesmo sentido ou de sentido equivalente, ou, ainda, de sentido complementar, sendo que cada agrupamento foi identificado com letras maiúsculas. O quinto passo consistiu em atribuir uma idéia central-síntese, ou ancoragem síntese, que expressasse as idéias centrais e ancoragens do mesmo sentido. Esclarece-se que foram registradas as falas dos entrevistados, conservando-lhes as marcas da oralidade.

⁶¹ Lefèvre e Lefèvre (2003) op. cit. p. 47

IAD 1

Na sua opinião, para que servem as aulas de reforço?

EXPRESSÕES – CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS	ANCORAGEM
1. <i>Pra pessoa tipo aprender mais, ficar mais craque assim. Em português, matemática, bastante coisa, pra pessoa escrever, pra quando for prova assim a pessoa ter cabeça pra pensar, pra bastante coisa. Eu aprendi ficar mais craque na leitura, fazer bem as coisas assim, que nem tipo assim, a professora na sala ensina a gente fazer coisa tipo narração, tempo aí na do reforço a professora deu livro pra gente e a gente tem que escrever como é que a gente vê nossos colegas, que ela tem, a gente aprende mais sobre a escola também, ela passa coisa de narrativa, personagens, tempo, assim, ela passa as mesmas coisas que a gente passa na sala.</i>	Para aprender mais	A
2. <i>Pra aprender mais, pra aprender ler, escrever, fazer bastante coisas. Porque eu precisava desenvolver mais as aulas de português. Sentia de dificuldade de responder as perguntas.</i>	Para aprender a ler e a escrever	B
3. <i>Na minha opinião o reforço serve para ajudar quando a gente está com dificuldade na lição, pra nossa letra ficar melhor e pra mim é só isso. Eu só fiz reforço na quinta e na sexta série. To na sexta série agora e a professora também tá dando lá um monte de textos lá uma apostila vermelha que tem uns textos, ela manda copiar, sei lá.</i>	Para aprender mais	A
4. <i>Pra aprender ler e escrever. Mas ainda não sei ler. Eu sei um pouquinho. É assim, tipo assim quando acaba o reforço a professora manda eu já ler, aí eu já consigo ler um pouquinho. Ela dá livros, ela fala palavras pra gente conseguir ler, uma vez na sala ela falou assim; o que está escrito aqui? Aí eu fui lendo e to conseguindo ler.</i>	Para aprender a ler e a escrever	B
5. <i>Pra nós melhorar na sala de aula e pra tirar notas boas nas provas.</i>	Para melhorar desempenho e recuperar nota	C
6. <i>Para melhorar e...como é que eu posso dizer? ...Pra ficar melhor na aprendizagem, e melhorar nas aulas que ele ta com dificuldade. Mas eu sei ler e escrever mais ou menos. Ler eu leio, escrever eu escrevo pouco. Ajuda nas outras disciplinas. Quando eu to com dificuldades pra fazer a lição, eu peço pra professora me ajudar.</i>	Para melhorar desempenho e recuperar nota	C
7. <i>Porque pra você aprender mais, que nem eu fechei com 4, pra eu não ficar com 4 neste bimestre, pra fechar com 6,7 pra melhorar as notas. Eu já sabia escrever, mas tinha dificuldade pra escrever um pouquinho. Mas troco as letras às vezes, mas leio normal.</i>	Para melhorar desempenho e recuperar nota	C
8. <i>Pra nós melhorar leitura e escrever, essas coisas. Agora eu não tenho mais dificuldade não. Eu tinha. Eu não sabia ler as palavras.</i>	Para aprender a ler e a escrever	B
9. <i>Pra me ajudar no movimento, na sabedoria. Pra aprender mais coisas.</i>	Para aprender mais	

<p>10. Para melhorar a letra e saber mais . Eu não tinha só problema de letra, eu não sabia direito o que era narrativa. Agora eu sei porque a professora trabalha narrativa personagens de histórias, livros. Agora o nome da historia eu esqueci, era um livro que queria ser brinquedo.</p>	<p>Para aprender mais</p> <p style="text-align: right;">A</p>	
<p>11. Para melhorar na escola e tirar nota</p>	<p>Para melhorar desempenho e recuperar nota</p> <p style="text-align: right;">C</p>	
<p>12. Para melhorar nas lições, pra gente aprender mais. Para melhorar nas matérias tudo. Tinha de ler e escrever em Matemática. Em Português eu sou mais ou menos. A professora segue um livro.</p>	<p>Para melhorar nas demais disciplinas</p> <p style="text-align: right;">E</p>	
<p>13. Para escrever direito e falar direito. Hum... a gente precisa saber ler e escrever, para aprender as coisas, aprender fazer as coisas e escrever. Só <u>assim é bom pra sua vida</u>. Eu gosto de ler e escrever.</p>	<p>Para aprender a ler e a escrever</p> <p style="text-align: right;">B</p>	<p>Aprender a ler é bom para a vida</p> <p style="text-align: right;">A</p>
<p>14. Pra aprender, escrever mais e para ler, para quem tem dificuldades mais. Eu gosto das aulas de reforço. É assim: é pra gente aprender mais, então tem uma menina, ela não queria fazer reforço, então aí eu falei assim: é melhor pra gente, porque aprende mais, continhas... essas coisas. Nas aulas de português, é difícil e continuo tendo um pouquinho de dificuldade, mesmo com o reforço, mas tem que continuar né? Porque é assim: na 6ª série, tem que saber ler, escrever né. Porque que a gente vem na escola pra aprender ler e escrever. E as professoras vêm para aprender (<u>ensinar</u>) a gente não é? Aí eu pego as minhas continhas, fico dividindo, escrevendo... É fazer as atividades da escola né?</p>	<p>Para aprender a ler e a escrever</p> <p style="text-align: right;">B</p>	
<p>15. Para gente aprender mais escrever e ler. Eu gostei do livro que queria ser brinquedo, mas no final ele preferiu ser brinquedo mesmo.</p>	<p>Para aprender mais Língua Portuguesa</p> <p style="text-align: right;">B</p>	
<p>16. Para gente aprender várias coisas, por exemplo, tipo assim, é... pra gente não repetir, a gente tem que ir pro reforço aprender várias coisas. O que eu aprendi lá eu gostei. Eu gostei mais que a professora passou sobre os nomes.</p>	<p>Para melhorar desempenho e recuperar nota</p> <p style="text-align: right;">C</p>	
<p>17. Para gente aprender, quem não sabe ler, e quem não sabe escrever. E eu sei ler e escrever, mas eu estou aprendendo no reforço. Tem coisa que ajuda ... o livro que eu uso lá no reforço. É aquele verde (o do módulo especial) Quando a professora chama a gente pra ler, é bom a gente saber... Ajuda para vida, para gente trabalhar, como professora.</p>	<p>Para aprender a ler e a escrever</p> <p style="text-align: right;">B</p>	
<p>18. Para ensinar e melhorar mais as pessoas, se a pessoa não sabe ler, eles ensina ler, ensina um monte de coisa. Ah, antes eu não sabia ler e aprendi ler. Eu aprendi a ler no reforço e ajudou muito nas outras aulas.</p>	<p>Para aprender a ler e a escrever</p> <p style="text-align: right;">B</p>	
<p>19. Para aprender, se não como ia saber ler, aprender aquilo que a gente não sabe né? É que eu não sabia ... eu tinha um pouco de dificuldade pra ler e agora gora eu to bem, to lendo em casa agora . O livro que você usa no reforço é aquele verde. Eu gostei da história do livro que queria ser brinquedo no fim ele queria ser livro, né? Primeiro ele achou que tinha que ser um brinquedo, depois ele achou que tinha que ser livro. Sabe, é bom saber ler, tipo uma pergunta que você lê, pra você tipo responder a pergunta. É para pra coisa da escola ou fora da escola, pra alguma coisa tipo pra não passar alguma coisa errada, pra não tropeçar. - Igual tipo assim, pra estacionar ônibus, pra</p>	<p>Para aprender mais</p> <p style="text-align: right;">A</p>	

atravessar a rua com cuidado, pra nós continuar mais os estudos. Eu estudo de vez em quando em casa.		
20. <i>Pra aprender mais, aprender as coisas que eu não sei e aprender coisas novas que eu não sei. Pra no futuro, se tiver emprego bom, vou ter que saber ler e escrever. A professora explica muito bem, passa atividades legais de português. Eu gostei dos pra resumir, ai coloca questão uma pra responder.</i>	Para aprender mais	A
21. <i>Para melhorar, o estudo né, em português, pra gente aprender ler, né, ler melhor, sem gaguejar, né. Aí que bom, quando crescer, <u>quando a gente for arranjar serviço, eles pedem a ficha, quando a gente pegar a ficha lá, quando a gente pegar a ficha a gente saber ler e escrever.</u></i>	Para aprender a ler e a escrever	Aprender a ler e a escrever para conquistar emprego B
22. <i>Para gente aprender mais a matemática, mais português, para gente aprender mais as coisas, pras pessoas entender né, o que a gente fala, o que a gente ta lendo e escrever, é pra aprender mais sobre histórias, Pra gente se formar, fazer faculdade, essas coisas assim.</i>	Para melhorar nas demais disciplinas	E
23. <i>Para aprender mais, senão eu não passo de ano e já vou fazer 16 anos esse ano. Mais assim, quando a pessoa ta ruim na aula de português, aí aprende mais coisa com aulas de reforço. E Português serve para bastante coisa, para trabalhar, quando se ta precisando, pra ler jornais, revistas, um monte de coisa.</i>	Para melhorar desempenho e recuperar nota	C
24. <i>Para aprender melhor, como eu que to ruim em matemática e português, eu já to aprendendo melhor, porque se não conseguir aprender, quando eu crescer não vou ter serviço bom.</i>	Para melhorar nas demais disciplinas	E
25. <i>Serve pra melhorar os estudos, quem não entende a professora, entende no reforço, melhora. Eu preciso saber mais ler e escrever porque serve pra arrumar emprego, terminar os estudos, serve pra um monte de coisa. Se você ta agora sabendo ler e escrever então você pode ensinar os seus filhos.</i>	Para melhorar desempenho e recuperar nota	Saber ler e escrever auxilia a conseguir emprego e na educação dos filhos B
26. <i>É pra nos aprender mais e pela relação que nós não tamos muito bem nas aulas, que ta com problema na escrita, na leitura que ajuda na educação, na inteligência. Sabe, eu quero ser jogador de futebol. Por causa que tem muitas regras no futebol e tem que aprender muito, sobre futebol.</i>	Para aprender a ler e a escrever	B
27. <i>Ah, eu acho assim, que para reforçar mais os alunos, para saber mais assim, tem muita gente que não gosta, eu também não gosto, mas tem que ir né?, Pra reforçar, passar de ano. Por causa que tem muito professor que passa muito trabalho, mas eu faço, eu gosto do professor, almoço aqui, tudo... E melhorar o aprendizado...-<u>Quando eu tiver trabalhando, para trabalhar, o currículo, precisa disso também.</u></i>	Para melhorar desempenho e recuperar nota	Estudar ajuda a conquistar trabalho B
28. <i>Para aprender, estudar, para quem ta um pouco ruim. <u>Só depois pode ser bom para trabalhar, para ser bom.</u></i>	Para aprender mais	Estudar ajuda conseguir trabalho B

<p>29. <i>Serve pra gente aprender mais, para a gente não ter dificuldade e..., ai! Mas eu não sei ler.</i></p>	<p>Para aprender a ler e a escrever</p> <p style="text-align: right;">B</p>	
<p>30. <i>Ah, para você aprender mais, o que não aprendeu ainda. Eu não aprendi escrever direito e eu to ruim de ler. Eu não leio na escola, caso que eu leio só pra mim mesmo, mas eu leio bem. É bom ler pra gente ter um trabalho, e ser alguém na vida.</i></p>	<p>Para aprender a ler e a escrever</p> <p style="text-align: right;">B</p>	<p>Saber ler é útil para conseguir trabalho</p> <p style="text-align: right;">B</p>
<p>31. <i>Para saber mais tipo assim, se eu estou ruim na minha letra eles ensina a melhorar, a aprender a ler mais rápido, saber essas coisas assim. Da aula de português do reforço, eu gostei do ofício. Tipo assim, eu comprei um negócio nas Casas Bahia, aí veio quebrado, aí eu faço um ofício pedindo ao diretor pra ele trocar o negócio pra mim. <u>É bom saber ler quando você for trabalhar, se não saber ler, você não passa no serviço, se não saber ler, não consegue serviço. .</u></i></p>	<p>Para aprender a ler e a escrever</p> <p style="text-align: right;">B</p>	<p>Saber ler é útil para conseguir trabalho</p> <p style="text-align: right;">B</p>
<p>32. <i>Para mim melhorar na escola, no meio da semana eu faço reforço no sábado e durante a semana eu sinto que eu melhora. É pra melhorar no desempenho de estudo. Para tipo assim, eu chegar a fazer um trabalho, essas coisa, entrevista.</i></p>	<p>Para melhorar desempenho e recuperar nota</p> <p style="text-align: right;">C</p>	
<p>33. <i>Pra aprender a ler, escrever, pra aprender tudo. Eu já sei ler.</i></p>	<p>Para aprender a ler e a escrever</p> <p style="text-align: right;">B</p>	
<p>34. <i>Para gente ter mais aprendizado, escrever melhor, ler melhor, aprender mais coisas e prestar atenção no que os professores falam. <u>Claro para algum dia eu ter um serviço bom e arranjar mulher, ter uma boa casa, ter carro...</u></i></p>	<p>Para aprender a ler e a escrever</p> <p style="text-align: right;">B</p>	<p>Estudar ajuda conseguir trabalho, bens e constituir família B</p>

4.2. Construindo o Instrumento de Análise do Discurso 2 (IAD 2)

O sexto passo tratou da construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), propriamente dito, para o qual foi necessário elaborar o **Instrumento de Análise de Discurso 2 (IAD 2)**, agrupando as expressões-chave do **IAD 1**. Feito isso, passou-se a construir o DSC de cada grupo representado pelas letras maiúsculas, textualizando o discurso.

IAD 2

Na sua opinião, para que servem as aulas de reforço?**A - Para aprender mais**

EXPRESSÕES – CHAVE	DSC
<p>1- <i>Pra pessoa tipo aprender mais, ficar mais craque assim. Em português, matemática, bastante coisa, pra pessoa escrever, pra quando for prova assim a pessoa ter cabeça pra pensar, pra bastante coisa.</i></p> <p>3- <i>Na minha opinião o reforço serve para ajudar quando a gente está com dificuldade na lição, pra nossa letra ficar melhor e pra mim é só isso.</i></p> <p>9- <i>Pra me ajudar no movimento, na sabedoria. Pra aprender mais coisas.</i></p> <p>10. <i>Para melhorar a letra e saber mais . Eu não tinha só problema de letra, eu não sabia direito o que era narrativa. Agora eu sei por que a professora trabalha narrativa, personagens de histórias, livros. Agora o nome da historia eu esqueci, era um livro que queria ser brinquedo</i></p> <p>19- <i>Pra aprender mais, aprender as coisas que eu não sei e aprender coisas novas que eu não sei.</i></p> <p>20- <i>Pra aprender mais, aprender as coisas que eu não sei e aprender coisas novas que eu não sei.</i></p> <p>28- <i>Para aprender, estudar, para quem ta um pouco ruim.</i></p>	<p><i>Na minha opinião o reforço serve para ajudar quando a gente está com dificuldade na lição, pra nossa letra ficar melhor e pra mim é só isso. Pra pessoa tipo aprender mais, ficar mais craque assim. Em português, matemática, bastante coisa, pra pessoa escrever, pra quando for prova assim a pessoa ter cabeça pra pensar, pra bastante coisa. Pra me ajudar no movimento, na sabedoria. Para melhorar a letra e saber mais. Eu não tinha só problema de letra, eu não sabia direito o que era narrativa. Agora eu sei por que a professora trabalha narrativa, personagens de histórias, livros. Agora o nome da historia eu esqueci, era um livro que queria ser brinquedo Pra aprender mais coisas. Pra aprender mais, aprender as coisas que eu não sei e aprender coisas novas que eu não sei. Pra aprender mais, aprender as coisas que eu não sei e aprender coisas novas que eu não sei. Para aprender, estudar, para quem ta um pouco ruim.</i></p>

B - Para aprender a ler e a escrever

EXPRESSÕES- CHAVE	DSC
<p>2- <i>Pra aprender mais, pra aprender ler,</i></p>	<p><i>Ah, para você aprender mais, o que não aprendeu ainda. Eu não aprendi escrever direito e</i></p>

<p>escrever, fazer bastante coisas.</p> <p>4- <i>Pra aprender ler e escrever. Mas ainda não sei ler. Eu sei um pouquinho</i></p> <p>8- <i>Pra nós melhorar leitura e escrever, essas coisas.</i></p> <p>13- <i>Para escrever direito e falar direito.</i></p> <p>14- <i>Pra aprender, escrever mais e para ler, para quem tem dificuldades mais.</i></p> <p>15- <i>Para gente aprender mais escrever e ler.</i></p> <p>17- <i>Para gente aprender, quem não sabe ler, e quem não sabe escrever.</i></p> <p>18- <i>Para ensinar e melhorar mais as pessoas, se a pessoa não sabe ler, eles ensina ler, ensina um monte de coisa.</i></p> <p>21- <i>Para melhorar, o estudo né, em português, pra gente aprender ler, né, ler melhor, sem gaguejar.</i></p> <p>26- <i>Para aprender melhor, como eu que to ruim em matemática e português.</i></p> <p>29- <i>Serve pra gente aprender mais, para a gente não ter dificuldade e..., ai! Mas eu não sei ler.</i></p> <p>30- <i>Ah, para você aprender mais, o que não aprendeu ainda. Eu não aprendi escrever direito e eu to ruim de ler. Eu não leio na escola, caso que eu leio só pra mim mesmo, mas eu leio bem.</i></p> <p>31- <i>Para saber mais tipo assim, se eu estou ruim na minha letra eles ensina a melhorar, a aprender a ler mais rápido, saber essas coisas assim.</i></p> <p>33- <i>Pra aprender a ler, escrever, pra aprender tudo.</i></p> <p>34- <i>Para gente ter mais aprendizado, escrever melhor, ler melhor, aprender mais coisas e prestar atenção no que os professores falam.</i></p>	<p><i>eu to ruim de ler. Eu não leio na escola, caso que eu leio só pra mim mesmo, mas eu leio bem...Serve pra aprender mais, pra aprender ler, escrever, fazer bastante coisas.Mas ainda não sei ler. Para saber mais tipo assim, se eu estou ruim na minha letra eles ensina a melhorar, a aprender a ler mais rápido, saber essas coisas assim Para melhorar, o estudo né, em português, pra gente aprender ler, né , ler melhor, sem gaguejar. Para melhorar, o estudo né, em português, pra gente aprender ler, né , ler melhor, sem gaguejar.É para quem tem dificuldades mais. Eu sei um pouquinho. Serve para aprender melhor, como eu que estou ruim em matemática e em português. Para ensinar e melhorar mais as pessoas, se a pessoa não sabe ler, eles ensina ler, ensina um monte de coisa. Para gente ter mais aprendizado, escrever melhor, ler melhor, aprender mais coisas e prestar atenção no que os professores falam.</i></p>
--	---

C - Para melhorar o desempenho e nota

EXPRESSÕES – CHAVE	DSC
<p>5- <i>Pra nós melhorar na sala de aula e pra tirar notas boas nas provas.</i></p> <p>6- <i>Para melhorar e...como é que eu posso dizer? ...Pra ficar melhor na aprendizagem, e melhorar nas aulas que ele ta com dificuldade.</i></p> <p>7- <i>Porque pra você aprender mais, que nem eu fechei com 4, pra eu não ficar com 4 neste bimestre, pra fechar com 6,7 pra melhorar as notas.</i></p> <p>11- <i>Para melhorar na escola e tirar nota</i></p> <p>16- <i>Para gente aprender várias coisas , por exemplo , tipo assim, é... pra gente não repetir, a gente tem que ir pro reforço aprender várias coisas.</i></p> <p>23- <i>Para aprender mais, senão eu não passo de ano .</i></p> <p>25- <i>Serve pra melhorar os estudos, quem não entende a professora, entende no reforço, melhora.</i></p> <p>27- <i>Ah, eu acho assim, que para reforçar mais os alunos, para saber mais assim.</i></p> <p>32- <i>Pra aprender a ler, escrever, pra aprender tudo.</i></p>	<p><i>Para melhorar e...Como é que eu posso dizer? Pra nós melhorar na sala de aula e pra tirar notas boas nas provas...Pra ficar melhor na aprendizagem, e melhorar nas aulas que estou com dificuldade. Porque pra você aprender mais, que nem eu fechei com 4, pra eu não ficar com 4 neste bimestre, pra fechar com 6,7 pra melhorar as notas. Por exemplo, tipo assim, é... pra gente não repetir, a gente tem que ir pro reforço aprender várias coisas., senão eu não passo de ano . Serve pra melhorar os estudos, quem não entende a professora, no reforço, melhora. Eu acho assim, que para reforçar mais os alunos, para saber mais assim. Serve pra aprender a ler, escrever, pra aprender tudo.</i></p>

D - Para melhorar em outras disciplinas

EXPRESSÕES – CHAVE	DSC
<p>12- <i>Para melhorar nas outras matérias tudo.</i></p> <p>22- <i>Para gente aprender mais a matemática, mais português, ciências para gente aprender mais as coisas.</i></p> <p>24- <i>Para aprender melhor, como eu que to ruim em matemática e português.</i></p>	<p><i>Para melhorar nas outras matérias, serve para gente aprender mais a matemática, mais português ciências, para aprender mais as coisas. Para aprender melhor, como eu que estou ruim em matemática e português.</i></p>

IAD 2 (Ancoragem)

O DSC também pode ser composto por ancoragem, que é uma figura, que sob forma discursiva, os depoimentos refletem pensamento e valores a respeito de determinado tema. (Lefèvre e Lefèvre, 2002, p.42) Dessa forma, podem se tornar explícitos os valores embutidos no discurso dos alunos entrevistados, contribuindo para que sejam esclarecidos os saberes desse grupo.

A- Só assim é bom para a vida [saber ler e escrever]

EXPRESSÕES – CHAVE	DSC da Ancoragem A
<u>13- Só assim é bom pra sua vida.</u>	Só assim é bom pra sua vida: saber ler e escrever.

B - Só aprendendo a ler e a escrever para conquistar emprego, constituir família, adquirir bens materiais

EXPRESSÕES – CHAVE	DSC da Ancoragem B
<u>21- quando a gente for arranjar serviço, eles pedem a ficha, quando a gente pegar a ficha lá, quando a gente pegar a ficha a gente saber ler e escrever.</u>	Quando a gente for arranjar serviço, eles pedem a ficha, quando a gente pegar a ficha lá, quando a gente pegar a ficha a gente saber ler e escrever. Porque serve pra arrumar emprego, terminar os estudos, serve pra um monte de coisa. Se você está agora sabendo ler e escrever então você pode ensinar os seus filhos... Quando eu tiver trabalhando, para trabalhar, o currículo, precisa disso também. Só depois pode ser bom para trabalhar, para ser bom. É bom ler pra gente ter um trabalho, e ser alguém na vida. bom saber ler quando você for trabalhar, se não saber ler, você não passa no serviço, se não saber ler, não consegue serviço. Claro que para algum dia eu ter um serviço bom e arranjar mulher, ter uma boa casa, ter carro...
<u>25- porque serve pra arrumar emprego, terminar os estudos, serve pra um monte de coisa. Se você ta agora sabendo ler e escrever então você pode ensinar os seus filhos.</u>	
<u>27- ...-Quando eu tiver trabalhando, para trabalhar,</u> <u>o currículo, precisa disso também.</u>	
<u>28- Só depois pode ser bom para trabalhar, para</u>	

<p><u>ser bom.</u></p> <p>30- <u>É bom ler pra gente ter um trabalho, e ser alguém na vida.</u></p> <p>31- <u>É bom saber ler quando você for trabalhar, se não saber ler, você não passa no serviço, se não saber ler, não consegue serviço.</u></p> <p>34- <u>Claro que Para algum dia eu ter um serviço bom e arranjar mulher, ter uma boa casa, ter carro...</u></p>	
--	--

4.3. Analisando o Discurso do Sujeito Coletivo

Pêcheux (apud Orlandi, 2000, p. 17) esclarece que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

Orlandi (1996, p. 33) faz uma observação a respeito da noção de *sujeito*, alertando que o conceito, neste caso, não se trata do sujeito em-si, abstrato, mas aquele que está mergulhado no social e preso na contradição que o constitui, considerando a apropriação da linguagem socialmente.

Orlandi (2000, p. 26) afirma, ainda, que a análise do discurso visa à compreensão, ou seja, saber como um objeto simbólico (no caso o discurso) produz sentido. A partir da compreensão, procura-se explicitar os processos de significação presentes no texto, permitindo escutar outros sentidos ali presentes. Para a autora, a análise do discurso remete à análise de uma prática social, considerando-lhe o contexto histórico-social.

Em assim sendo, retomando as idéias centrais dos discursos individuais dos entrevistados, procurou-se agrupar, em categorias, as opiniões presentes no *discurso do sujeito coletivo*. A temática relativa à questão “para que serve a recuperação paralela?”, segundo a voz dos alunos, forneceu quatro categorias, a partir das quais se passou a analisar os *DSC*, conforme se segue:

1. Recuperação paralela como meio de aprender mais

Para o aluno, a recuperação paralela serve para ajudá-lo a suplantar as dificuldades apresentadas nas atividades escolares, ou seja, em situações escolares pontuais, como a melhorar a letra, a ajuda na compreensão das tarefas escolares e a obtenção de sucesso nas provas. O *aprender mais* parece restringir-se, apenas, à quantidade de informações que a escola pode emitir em detrimento de uma atuação que proporcionasse qualidade de vida cidadã.

Na minha opinião o reforço serve para ajudar quando a gente está com dificuldade na lição, pra nossa letra ficar melhor e pra mim é só isso. Pra pessoa tipo aprender mais, ficar mais craque assim. Em português, matemática, bastante coisa, pra pessoa escrever, pra quando for prova assim a pessoa ter cabeça pra pensar, pra bastante coisa. Pra me ajudar no movimento, na sabedoria. Para melhorar a letra e saber mais. Eu não tinha só problema de letra, eu não sabia direito o que era narrativa. Agora eu sei por que a professora trabalha narrativa, personagens de histórias, livros. Agora o nome da história eu esqueci, era um livro que queria ser brinquedo. Pra aprender mais coisas. Pra aprender mais, aprender as coisas que eu não sei e aprender coisas novas que eu não sei. Pra aprender mais, aprender as coisas que eu não sei e aprender coisas novas que eu não sei. Para aprender, estudar, para quem ta um pouco ruim.

Observa-se que as aulas de recuperação paralela propõem um ensino de língua vinculado à aprendizagem da caligrafia, o que para o sujeito coletivo isso também o levará ao domínio da leitura e da escrita. Essa visão ingênua do sujeito coletivo sobre leitura reflete a ênfase equivocada que vem sendo dada durante as aulas.

Recorre-se à Koch (2006, p. 11) para refletir melhor sobre o conceito de leitura: para ela consiste em uma atividade na qual se leva em conta as experiências do leitor. A autora acrescenta que a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico.

No *DSC*, percebe-se, ainda, que o aprender refere-se a uma mudança mobilizada pela vontade de querer saber mais. A fala *pra me ajudar no movimento*,

na sabedoria expressa a idéia que o sujeito coletivo tem em relação à função da escola coerente com os projetos de recuperação que estabelece.

No discurso, fica implícito que as atividades relacionadas à língua portuguesa apresentam uma insistência na escrita legível, embora no discurso diga que atividades com narrativas fazem certo sentido para esse sujeito quando expõe: *Agora eu sei por que a professora trabalha narrativa*. O intradiscurso revela ainda que o trabalho com narrativa trata-se de uma atividade própria da cultura escolar, sendo que as aulas de reforço sobre o assunto esclareceram a dúvida do aluno.

Com relação à transferência da aprendizagem, Pozo (2002) explana que utilizar conhecimentos numa situação nova “é uma das dificuldades mais habituais que defrontam professores e alunos... Sem capacidade de ser transferido para novos contextos, o aprendido é muito pouco eficaz” (p. 63).

O sujeito coletivo revela uma expectativa com relação aos projetos de recuperação relacionados à leitura e escrita, no sentido de ampliar positivamente seus conhecimentos.

2. Recuperação paralela como meio de aprender a ler e a escrever com proficiência

Do DSC infere-se que a recuperação paralela é destinada aos alunos que não sabem ler nem escrever após seis anos, no mínimo, de escolaridade (apesar de frequentarem a 5ª ou 6ª série). Infere-se, também, a vontade de aprender a ler e a escrever com proficiência, por parte do sujeito nas atividades propostas pelo professor, revelando conhecer uma das funções sociais da leitura e da escrita. Porém, o discurso revela que o trabalho com leitura na escola não propiciou ao aluno um trabalho que atingisse objetivos, tais como: ler para estudar, ler para se informar, ou ainda ler por prazer.

Ah, para você aprender mais, o que não aprendeu ainda. Eu não aprendi escrever direito e eu to ruim de ler. Eu não leio na escola, caso que eu leio só pra mim mesmo, mas eu leio bem...Serve pra aprender mais, pra aprender ler, escrever, fazer bastante coisas. Mas ainda não sei ler. Para saber mais tipo assim, se eu estou ruim na minha letra eles ensina a melhorar, a aprender a ler mais rápido, saber essas coisas assim. Para melhorar, o estudo né, em português, pra gente aprender ler, né, ler melhor, sem gaguejar. Para melhorar, o estudo né, em português, pra gente aprender ler, né, ler melhor, sem gaguejar. É para quem tem dificuldades mais. Eu sei um pouquinho. Serve para aprender melhor, como eu que estou ruim em matemática e em português. Para ensinar e melhorar mais as pessoas, se a pessoa não sabe ler, eles ensina ler, ensina um monte de coisa. Para gente ter mais aprendizado, escrever melhor, ler melhor, aprender mais coisas e prestar atenção no que os professores falam.

O sujeito coletivo declara não ler na escola, embora essa fosse para ele uma condição para adquirir conhecimento, de onde se pode inferir postura passiva da figura do professor diante dessa situação. É redundante no discurso a idéia de que participar das aulas de reforço é um meio de melhorar como pessoa. Esse sentimento demonstra uma expectativa positiva das referidas aulas, embora o sujeito ainda afirme que não saiba ler com proficiência.

Pelo discurso, verifica-se que o sujeito reconhece que a leitura é um instrumento necessário para ampliar-lhe os conhecimentos promovendo a realização pessoal: *Para ensinar e melhorar mais as pessoas, se a pessoa não sabe ler, eles ensina ler, ensina um monte de coisa.* O sujeito coletivo atribui à leitura um meio de reconhecer o próprio papel no mundo que está inserido.

Com relação ao ensino de leitura, Kleiman alerta que o contexto escolar não favorece o alcance dos objetivos:

Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas do ensino de língua. Assim encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata de leitura, de interação a distancia através (sic) do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter idéia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe. (1999, p.30)

Depreende-se que as atividades escolares não o levam a ler por prazer; a leitura não tem sido trabalhada como uma diversão, um entretenimento, como ponte

para a imaginação, de maneira a tornar escola um *locus em que brota a alegria* (SNYDERS, 2005)

3. Recuperação paralela como meio de melhorar o desempenho e nota

O discurso denuncia uma relação direta entre a recuperação paralela e avaliação. O aluno acredita que a recuperação paralela o ajudará no rendimento escolar. Acentua-se a dimensão meritocrática das atividades escolares, assim como da recuperação paralela, em que a aprendizagem é reduzida à melhoria do desempenho traduzido pelas notas bimestrais. Corresponde à tônica do currículo oficial do *Programa São Paulo faz escola*, que proclama objetivar um melhor desempenho nas avaliações internas e nas externas, como o SARESP, com vistas a melhorar a performance medida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), indicador de qualidade das escolas da rede oficial de ensino.

Para melhorar e... como é que eu posso dizer? Pra nós melhorar na sala de aula e pra tirar notas boas nas provas...Pra ficar melhor na aprendizagem, e melhorar nas aulas que estou com dificuldade. Porque pra você aprender mais, que nem eu fechei com 4, pra eu não ficar com 4 neste bimestre, pra fechar com 6,7 pra melhorar as notas. Por exemplo, tipo assim, é... pra gente não repetir, a gente tem que ir pro reforço aprender várias coisas., senão eu não passo de ano . Serve pra melhorar os estudos, quem não entende a professora, no reforço, melhora. Eu acho assim, que para reforçar mais os alunos, para saber mais assim. Serve pra aprender a ler, escrever, pra aprender tudo.

O DSC indica, ainda, que as aulas de recuperação paralela convertem a aprendizagem escolar em desempenho por meio de provas com o objetivo de se atingir a média mínima considerada satisfatória para cada bimestre ou mesmo para

o aluno “passar de ano” (DSC), ou seja, para que o aluno não seja considerado retido. Instituir na escola, por meio de legislação, projetos de recuperação e reforço não tem garantido o estímulo de interesses próprios do sujeito coletivo pesquisado.

Fica evidente no discurso a crença de que essas aulas satisfarão o anseio do aluno que é obter o sucesso escolar, já que foram estabelecidas para que ajudasse o aluno a estudar para apresentar bons resultados, configurados pelas menções legalmente determinadas. Todavia o que se constata é um distanciamento entre o que a legislação específica se propôs a desenvolver por meio dessas aulas de recuperação e as necessidades desse sujeito nas relações sociais fora da escola.

Apesar de o DSC apresentar a crença do aluno nesses projetos, a exemplo da fala *a gente tem que ir pro reforço para aprender várias coisas (DSC)*, apesar de os objetivos propostos nas resoluções que trataram dessas atividades, garantirem que os alunos se sentirão capazes e poderão aprender a ler a escrever, contraditoriamente não avalizam a continuidade dos estudos nas séries seguintes com domínio na leitura e escrita.

Com relação à aprendizagem, Pozo esclarece que a essa implica uma mudança nos sistemas de avaliação “baseados unicamente na “avaliação final” que têm mais a ver com a função seletiva dos sistemas educativos do que com sua função formativa” (2002, p. 63)

Elucidando essa questão, ao criticar a utilização da avaliação educacional como meio de incrementar as oportunidades educacionais e sociais, Soares (1987, p. 51) destaca que, ao pretender verificar se o aluno obteve sucesso ou não no desempenho escolar, mascaradamente e dissimuladamente a avaliação exerce o controle da hierarquia, representando uma forma de dominação (Bourdieu-Passeron, 1975 apud Soares 1997). Nesse sentido, a autora explica que, pelo fato de fazer parte da política educacional para todos os alunos, a avaliação traz no bojo o princípio de desigualdade entre os indivíduos, já que a “igualdade de oportunidade foi oferecida”.

Recorrendo a Young (1957)⁶², Soares (1997) faz crítica à meritocracia que acompanha o princípio de desigualdade, pois nessa perspectiva, o sistema educacional e a avaliação escolar revelam-se instrumentos perversos que acentuam o ideal meritocrático por levar cada indivíduo a assumir sua posição na hierarquia social em virtude de seus naturais talentos e mérito.

Talvez por conta desse conceito de mérito tão presente no pacote curricular, a ênfase na verificação do desempenho tem desestimulado o aluno a considerar a escola como promotora da própria emancipação, quando o aluno se vê refém de uma sistemática que o leva a participar de projetos de recuperação e reforço, fica presente a expectativa de ser promovido para o ano escolar seguinte de maneira a se livrar supostamente do fracasso escolar.

4. Recuperação paralela como meio de melhorar em outras disciplinas

Pelo discurso, infere-se que o aluno reconhece que as atividades de leitura e escrita podem favorecer um melhor desempenho na aprendizagem em outras disciplinas. Nesse aspecto, o discurso aponta para uma sugestão do aluno à escola, no sentido de que as aulas deveriam ser direcionadas por um trabalho interdisciplinar em que esse *mais* representaria ampliação do conhecimento, compreendendo melhor a realidade.

Para melhorar nas outras matérias, serve para gente aprender mais a matemática, mais português, ciências, para aprender mais as coisas. Para aprender melhor, como eu que estou ruim em matemática e português.

⁶² Michael Young utilizou a palavra *meritocracia* no livro "*Ascensão da Meritocracia*", num sentido pejorativo, diferente daquele utilizado pelos defensores dela. Para estes, *mérito* significava aproximadamente habilidade, inteligência e esforço. Para Young, a meritocracia aparece como uma faceta cruel da desigualdade presente nas sociedades.

O DSC sinaliza que as aulas de reforço devem alcançar um objetivo que vai em direção a um tratamento interdisciplinar às atividades de leitura e escrita que podem eliminar o hiato existente entre as atividades propostas nessas aulas projetos e a aquisição de conhecimento pelo aluno. Supõe a leitura e a produção de texto como eixo integrador das várias disciplinas, articulando-as de modo a fazerem sentido os conhecimentos trabalhados na escola.

Entendido como meio de conseguir uma melhor formação, o enfoque interdisciplinar pode permitir ao estudante desenvolver melhor as atividades escolares, transpondo esses conhecimentos fora dos muros da escola, favorecendo uma compreensão crítica da realidade em que vive.

Para Fazenda, o enfoque interdisciplinar pode possibilitar “a identificação entre o vivido e o estudado, desde que o vivido resulte da inter-relação de múltiplas e variadas experiências. “(2002, p.42)

Na legislação que prescreve os projetos de recuperação paralela e reforço , estudada nesta pesquisa, o que se considera são os indicadores de aprendizagem do aluno, evidenciados nas avaliações externas, principalmente no Saesp e a garantia de oportunidades de aprendizagem dos alunos⁶³. Contudo, a ênfase que se dá ao desempenho na avaliação externa encobre a importância de um trabalho escolar que produza e aprofunde conhecimentos.

Para além da justaposição de disciplinas, a dimensão interdisciplinar que se deseja é aquela cuja postura diante do saber traduz-se pela interação das disciplinas, envolvendo os sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Como ensina Fazenda, *a abordagem interdisciplinar, ao contrário, reconhece alunos e professores como pessoas portadoras e construtoras da história do aluno, que é, antes de tudo, pessoa, ele é sujeito* (2007, p.47).

Por essa ótica, vislumbra-se nesse discurso uma retomada do papel da escola como um agente das mudanças do mundo. (FAZENDA, 2002).

⁶³ Refere-se à Resolução SE 40/2008, revogada pela Resolução SE 18/09 a qual conserva as mesmas considerações que justificam a operacionalização daquela resolução por ela substituída.

IAD 2 (Ancoragem)

A- Só assim é bom para a vida [saber ler e escrever]

EXPRESSÕES – CHAVE	DSC da Ancoragem A
<u>13- Só assim é bom pra sua vida.</u>	<i>Só assim saber ler e escrever é bom para a vida.</i>

Saber ler e escrever é bom para a vida.

A partir do discurso extraído da Ancoragem A, revela-se uma representação sobre uma das funções da escola que é a de ensinar a ler e escrever, refletindo as expectativas do aluno entrevistado que nela estuda. Com relação à importância das aulas de reforço, o depoimento (ainda que tacitamente) conserva a esperança recorrente nos demais discursos de que a escola o incluirá dentre os que terão uma vida melhor, porque vão saber ler e escrever. Está claro para esse sujeito que essa condição garantir-lhe-á uma vida melhor.

Saber ler para a vida é um valor contido nesse discurso, pois a escola está para garantir o direito inalienável de entender mais e melhor o mundo que o cerca pela leitura, valorizando-lhe a leitura de mundo desse sujeito, numa franca descoberta de um mundo novo de forma mais crítica.

O depoimento está pleno da esperança de libertação, de surgimento de um homem novo, por meio do domínio da leitura. Em busca de um projeto emancipatório, o sujeito faz retomar a pedagogia do oprimido de Freire (1993), a qual requer aniquilar a educação bancária, opressora, alienadora, por meio da qual o aluno é reduzido a um mero depositário de conteúdos escolares.

Conquanto essas aulas nutram a esperança desse sujeito que é a de sair da condição de não saber ler nem escrever, na prática o que se constata é que a operacionalização e a realização dessas aulas, desvinculada das atividades das aulas que ocorrem no horário estabelecido pela grade curricular, prejudica a contratação de professor, atividade burocrática que se realiza no mesmo período em que as aulas devem ser realizadas.⁶⁴

B- Só aprendendo a ler e a escrever pode-se conquistar emprego, constituir família, adquirir bens materiais

Observou-se uma incidência no entendimento de que o domínio da leitura e da escrita está estritamente ligado com a conquista do emprego, com a aquisição de bens materiais e com a constituição de família. Sendo esse *sujeito coletivo* marcado pela difícil condição socioeconômica, infere-se uma preocupação com o mercado de trabalho, com a sobrevivência.

Quando a gente for arranjar serviço, eles pedem a ficha, quando a gente pegar a ficha lá, quando a gente pegar a ficha a gente saber ler e escrever. Porque serve pra arrumar emprego, terminar os estudos: serve pra um monte de coisa. Se você está agora sabendo ler e escrever então você pode ensinar os seus filhos...Quando eu tiver trabalhando, para trabalhar, o currículo, precisa disso também. Depois pode ser bom para trabalhar, para ser bom. É bom ler pra gente ter um trabalho, e ser alguém na vida. É bom saber ler quando você for trabalhar, se não saber ler, você não passa no serviço, se não saber ler, não consegue serviço. Serve para algum dia eu ter um serviço bom e arranjar mulher, ter uma boa casa, ter carro...

⁶⁴ De acordo com a Resolução SE 41 de 08/07/2009, que dispõe dos estudos de recuperação paralela e reforço, “no período de agosto a novembro a carga horária semanal de atividades de recuperação paralela será de 2(duas) ou 3(três) aulas, a fim de atender, prioritariamente, aos alunos que ainda não tenham atingido domínio satisfatório das competências lingüísticas e logicomatemáticas”. Todavia, somente nesse mesmo período a escola está liberada para enviar os projetos de recuperação paralela e reforço para serem homologados pela Diretoria de Ensino. Após a autorização da realização dos projetos, inicia-se a contratação de professor cuja atribuição de aulas depende da demanda somente daqueles professores classificados no início do ano letivo para a referida atribuição, além de se exigir que o candidato já obtenha carga horária composta de, no mínimo 10(dez) aulas, ou de haver, no mínimo 10 aulas de reforço para serem atribuídas a outro professor classificado, mas que não ainda possui nenhuma aula. Esse trâmite burocrático tem reduzido praticamente pela metade o período para realização das aulas de reforço. Se essas condições legais não forem satisfeitas, os alunos correm o risco de não participarem das aulas de reforço.

Nessa ancoragem, o *DSC* expressa grande esperança quanto ao valor do domínio da leitura e da escrita para inserção no mundo do trabalho. Para o sujeito coletivo, as aulas de reforço constituem uma possibilidade de aprender a ler, pois espera inserir-se no mundo do trabalho. Infere-se no discurso a relação existente entre trabalho e grau de escolaridade.

O sujeito coletivo sustenta, ainda, a crença de que a leitura o conduzirá aos conhecimentos culturalmente construídos, de modo que será capaz de auxiliar os próprios filhos nas tarefas escolares.

A despeito de se realizarem de forma precária, esses projetos de recuperação paralela e reforço vinculam-se à confiança imputada à escola que os oferece. Para o sujeito coletivo, a escola como uma instituição responsável pela mobilização social ainda é respeitada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados no âmbito deste trabalho objetivaram analisar criticamente os projetos de recuperação paralela e reforço, buscando avaliá-los como ações dificultadoras ou facilitadoras da construção de um currículo escolar que considerasse o prazer de aprender entre alunos que, apesar de terem no mínimo seis anos de escolaridade, ainda apresentam dificuldades de leitura e escrita.

Delineamos considerações sobre a realização de tais projetos recuperação paralela a partir da análise documental no que concerne à legislação que os estabelece, ao *Projeto São Paulo faz escola*, à pesquisa de campo, cujas informações geraram a construção do discurso do sujeito coletivo, representativo da voz dos alunos a respeito do assunto, mediada pelas linhas teóricas sobre currículo que iluminaram a investigação dessas políticas curriculares.

Primeiramente, analisamos a legislação que abrangeu a vigência da Lei 4024/61, Lei 5692/71 até os atos legais advindos da Lei 9394/96. Por meio do levantamento e da análise dos dispositivos legais publicados num período de aproximadamente meio século, constatamos que há um enorme distanciamento entre o prescrito pela legislação e o que ocorre na prática no contexto escolar. Leis, decretos, deliberações e resoluções relacionadas a projetos de recuperação paralela têm servido, apenas, ao oferecimento de uma resposta formal à demanda de superar o fracasso escolar.

No caso do *Projeto São Paulo faz escola*, concernente à recuperação inicial desenvolvida nos primeiros 42 dias letivos do ano de 2008 bem como aos estudos de recuperação paralela subsequentes, a legislação prescreveu a standardização do ensino por meio de proposta curricular que tem no material didático um forte aliado. Aos idealizadores desse Projeto para a educação paulista, reservou-se a implantação de estudos de recuperação sem que os professores participassem, sem que se levassem em conta as especificidades de cada escola. Nesse sentido, o professor passou a ser um mero reproduzidor dessas políticas públicas que recebem a marca de um governo centralizador e do aluno, um recipiendário delas.

O amplo apoio legal é puramente burocrático, dificultando inclusive a contratação de professores. Qualquer elemento dificultador, nesse caso, coloca-se em contradição aos ditames legais, por ser a recuperação paralela uma obrigatoriedade estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Esse estudo desvela que os objetivos previstos na legislação estudada sobre os projetos de recuperação paralela, no que tange à leitura e à escrita, não são alcançados. No discurso do sujeito coletivo não houve referência a qualquer atividade proposta pelos materiais didáticos nem as que o professor, porventura tenha trazido de sua autoria, naturalizando-se o fracasso escolar. A lei limita-se a servir para um projeto de governo

Embora o Projeto *São Paulo faz escola* pretendesse direcionar as aulas pelo material didático para uma abordagem epilinguística, o que se viu foi a continuidade de um tratamento metalinguístico nas atividades de leitura e escrita, de acordo com o *discurso do sujeito coletivo*. Aos professores não foi destinado nenhum curso específico para tratar desses projetos de recuperação paralela, ficando subentendido que as orientações presentes nos manuais dos professores deveriam dar conta da formação continuada. Houve certo desestímulo ao uso de materiais alternativos pela formalização do material didático apresentado ao professor.

A despeito da prescrição oficial disposta para os projetos de recuperação paralela, essas aulas têm servido apenas para que o aluno melhore o desempenho escolar, traduzido pelas notas bimestrais, sendo que a escola passa a cumprir mais uma determinação burocrática das exigências impostas pela legislação.

A forte disparidade que há entre o que é formalizado pela legislação e o atendimento às reais necessidades dos alunos que participam desses projetos localiza-se no fato de que é praticamente desencorajada, em tais prescrições, a realização efetiva do projeto político pedagógico de cada escola e respectivo desenvolvimento do processo ensinoaprendizagem. O currículo oficial e suas derivações, como os projetos de recuperação paralela, impõem sua execução, a despeito das demandas do cotidiano escolar, enfraquecendo o necessário planejamento e execução das práticas escolares derivadas da participação efetiva dos docentes e discentes nesse processo.

Expresso em políticas governamentais para a educação como as referidas nesta pesquisa, de certa forma, o projeto de recuperação paralela passa a prejudicar a afirmação de instituições escolares, dentre elas o conselho de classe o qual tem sua função esvaziada na medida em que é chamado, tão somente, ratificar a realização do projeto.

Por força do atraso da publicação de resolução específica, resultando nos prazos exíguos para a elaboração do projeto propriamente dito, o encaminhamento à diretoria de ensino para homologação, publicação do saldo de aulas e contratação de professores, prejudica o aluno, pois todo esse trâmite se realiza no mesmo período em que a ele deveriam ser ministradas as aulas de recuperação paralela.

Ao aluno resta apenas a expectativa de aprender a ler e escrever ou ter seus conhecimentos ampliados. É uma forma de exclusão que se instala o que, contraditoriamente, seria um projeto para promover a inclusão de alunos que apresentaram defasagem.

Ficou evidente nesta pesquisa a disparidade entre a prescrição legal que está a serviço dos interesses da política do governo paulista para a educação, como os estudos de recuperação paralela do *Projeto São Paulo faz escola*(gestão2007-2010) e as expectativas do aluno, expressas no discurso do sujeito coletivo. Deste modo, consideramos que esses projetos deveriam ser absorvidos como parte integrante das atividades escolares, e não como um apêndice, já que o sujeito coletivo revelou na pesquisa que o aluno gosta de estar na escola e acredita que as atividades por ela propostas resultarão no domínio da leitura e da escrita.

Evidencia-se que, nas políticas educacionais investigadas em que se insere legislação que dispõe sobre estudos de recuperação paralela, urge considerá-los em consonância com um projeto político-pedagógico no qual se leve em conta o aluno, sua voz, seus desejos e sua esperança concretizados na escola e fora dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREOTTI, Azilde Lina. *A administração Escolar na era Vargas e no nacional-desenvolvimentismo: 1930-1934*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.102–123, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584 103. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art8_22e.pdf . Acesso em 01/10/2009.

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. e MITRULIS, Eleny C. *Trajetória e Desafios dos Ciclos Escolares no País*. IN: Estudos Avançados/ Universidade de São Paulo 15(42), São Paulo: IEA, 2001.

CANÁRIO, Rui. *O prazer de aprender*. In Revista Projeto Pedagógico. São Paulo: UDEMO, 2008.

CHAGAS, Valnir. *Educação Brasileira: o ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: Saraiva, 1980

COELHO, Maria Inês Zampolin Coelho. *Osasco: Geografia, violência e segurança pública*. Osasco: Fundação Instituto Tecnológico de Osasco, 2001.

CORTEZ, Raquel Cristina. *Recuperação escolar e as diferentes modalidades de execução*. 172 p. Mestrado. Universidade de São Paulo – Educação. 2004.

CUNHA. Luís. Antonio. *Educação e desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

DALE, Roger. O marketing o mercado educacional e a polarização da educação. In **GENTILI**, Pablo (org). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

DURKEIM, Emile. *Educação e Sociologia*, São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FAZENDA, Ivani, *Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro : efetividade ou ideologia*. São Paulo: Edições Loyola. 2002.

_____, O lugar da busca e a busca do lugar do aluno na interdisciplinaridade. In FURLANETTO, Ecleide Cunico; MENESES, João Gualberto de Carvalho e PEREIRA, Potiguara Acácio (Org.), *A escola e o aluno: relações entre o sujeito aluno e o sujeito-professor*. São Paulo: AVERCAMP Editora, 2007.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. 1993.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *A ordem do discurso*, São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. *Microfísica do poder*, São Paulo: Graal, 2008.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GENTILI, Pablo (org). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____, *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, Jose e **PÉREZ GÓMEZ**, Angel I, *Compreender e Transformar o Ensino*, Porto Alegre; Artmed, 2007.

GONÇALVES, Marianka de Souza. *Produção de texto em aulas de reforço no ensino fundamental*. 130 p. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. 2006

GUION, Daniela Cristina. *Classes de recuperação de ciclo na cidade de Piracicaba: a implantação do programa e a visão dos alunos*. 111p. Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba 2003.

JAPIASSU, Hilton e **MARCONDES**, Danilo, *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2006.

KANT, Immanuel, *Sobre a Pedagogia*, São Paulo: Editora Unimep, 2006.

KOCH, Ingdore Vilaça; **ELIAS**, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFRANÇOIS, Guy R. *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LEFÈVRE, Fernando; **LEFÈVRE**, Ana Maria. Cavalcanti. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. Ed. rev. e ampl. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2003. 256 p. (Diálogos).

Depoimentos e Discursos: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília- DF: Líber Livro Editora, 2005.

LEFÈVRE, Fernando et al. *Assistência Pública à saúde no Brasil: estudo de seis ancoragens.* Revista Saúde e Sociedade, 2002.

NEGRELLI, Ana Lúcia M. e **OLIVEIRA**, Neide C. e *Osasco e sua história.* São Paulo: CG Editora, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos.* Campinas: Pontes, 2000

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela. *Política Educacional no Brasil: desafios dos anos 90.* In Revista da Faculdade de Educação/ USP, São Paulo, v.8, n. 1, p. 5-19, jan./jun. 1992.

PACHECO, José Augusto. *Escritos Curriculares*, São Paulo: Cortez Editora. 2005.

PARO Vitor. *Reprovação Escolar: renúncia à educação.* São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar.* São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PENIN, Sonia Terezinha S. *Qualidade de ensino e progressão continuada.* IN: USP fala sobre Educação. São Paulo FEUSP, 2000.

PESSANHA, Eurize Caldas e **DANIEL**, Maria Emília Borges. *A prova de português nos exames de admissão ao ginásio na escola estadual São Paulo.* In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso luso-brasileiro de História da Educação. Uberlândia: EDUFU, 2006. v. 1. p. 1-10. Disponível em http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/395EurizeCaldasPessanha_MariaEmiliaBorges.doc.pdf . Acesso em 18/10/2009.

PEREIRA, Ana Maria *Práticas de Reforço e Recuperação em Escola Fundamental Estadual de Ciclo II em São Paulo.* 2005. 215 p. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo- Educação: História, Política, Sociedade.

POLI, Francisco A. *Normas Regimentais e Regimento Escolar.* Boletim Informativo. Diretor UDEMO. Jul/1998 – n.º 4. São Paulo. 1998.

POZO, Juan Ignácio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem.* Porto Alegre: ARTMED, 2002.

QUAGLIATO, Maria Francisca Tereza. *Os estudos de recuperação no ensino fundamental: aprendizagem ou discriminação?* 150 p.Mestrado. Universidade Estadual de Campinas - Educação. 2003.

RAPOSO, Fernanda Carvalho Ramalho. *Fracasso escolar: a voz de quem sofre as suas conseqüências*. 1v 140p. Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro-Educação. 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. (e col.). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Editora Atlas S.A. 1999.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil: 1930-1973*. Petrópolis: Vozes, 1980.

ROSSATO, Maristela. *Produzindo (Re) Significações acerca do fracasso escolar*. 1v. 200p. Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Educação; 2001

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez Editora. 2007.

SILVA, Jair Militão et al., Demandas do aluno no projeto pedagógico. IN: FURLANETTO, Ecleide Cunico; MENESES, João Gualberto de Carvalho e PEREIRA, Potiguara Acácio (Org.), *A escola e o aluno: relações entre o sujeito aluno e o sujeito-professor*. São Paulo: AVERCAMP Editora, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autentica 2007.

SOARES, Magda Becker. Avaliação educacional e clientela escolar, In **PATTO**, Maria Helena Souza (Org.) *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 1987.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990*. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, Apr. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100009&lng=en&nrm=iso do: 10.1590/S0100-15742006000100009 Acesso em: 14 Out. 2009.

SNYDERS, George. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de texto literário*, São Paulo: Paz e Terra, 2005.

TRAVAGLIA, Luis Carlos, Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. Editora Cortez. 1998.

VIDO, Maria Helena Comune. *Recuperação de alunos: uma questão problemática*. 1v. 130p. Mestrado. Universidade Estadual de Campinas- Educação. 2001.

YOUNG, Michael. *Para que servem as escolas*, *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15/06/2009.

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei Nº 4024 de 20 de dezembro de 1961.

_____. Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

_____. Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. **PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

SÃO PAULO (ESTADO). ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA. Estado dos Municípios 1997-2000: Índice Paulista de Responsabilidade Social, 2003.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. *Subsídios para a implementação do guia curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau: 5ª e 6ª séries*; coord. Maria Adélia Ferreira Mauro. 2ª ed. São Paulo, SE/CENP/DRHU, 1979 a. 115 p.

_____. *Subsídios para a implementação do guia curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau: 7ª a 8ª séries*; coord. Maria Adélia Ferreira Mauro. 2ª ed. São Paulo, SE/CENP/DRHU, 1979 b. 120 p.

_____. *Propostas curriculares para o ensino de língua portuguesa 1º grau*, coord. Eny Maya Marisa de Moraes, 4ª edição. São Paulo, SE/CENP/DRHU, 1991. 77 p.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Ensino de 1º e 2º grau, São Paulo: SEE, 1983.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado de Educação. Relatório SARESP/ 98: Conhecendo os resultados da Avaliação, v.1, São Paulo: SEE, 2000.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 1980. *Legislação de ensino de 1º e 2º graus (Federal)*. Compilação e organização de Leslie Maria Leslie Maria José Rama e outros. São Paulo: SE/CENP, vol. 1 a 7

SÃO PAULO, Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 1981. *Legislação de ensino de 1º e 2º graus (Federal)*. Compilação e organização de Leslie Maria Leslie Maria José Rama e outros. São Paulo: SE/CENP, vol. 8 a 23.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 1997 a 2004 .*Legislação de ensino de 1º e 2º graus (Federal)*. Compilação e organização de Leslie Maria Leslie Maria José Rama e outros. São Paulo: SE/CENP, vol. 24 a 31.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 1976.*Legislação de ensino de 1º e 2º graus (Federal)*. Compilação e organização de Leslie Maria Leslie Maria José Rama e outros. São Paulo: SE/CENP, vol. 1 a 7

SÃO PAULO (Estado), Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 1977 a 1996 .*Legislação de ensino de 1º e 2º graus (Federal)*. Compilação e organização de Leslie Maria Leslie Maria José Rama e outros. São Paulo: SE/CENP, vol. I a XLII.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1997 a 2006) .*Legislação de ensino de 1º e 2º graus (Federal)*. Compilação e organização de Leslie Maria Leslie Maria José Rama e outros. São Paulo: SE/CENP, vol. XLIII a LXII.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Resolução SE n.º 86/ 2008, de 28 de novembro de 2008. *Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda escolar nas unidades escolares*. SE/CENP. Disponível em www.educacao.sp.gov.br . Acesso em: 10/07/2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Resolução SE n.º 40/ 2008, de 13 de maio de 2008. *Dispõe sobre estudos de recuperação paralela e reforço*. SE/CENP. Disponível em www.educacao.sp.gov.br . Acesso em: 10/07/2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Resolução SE n.º 18/ 2008, de 04 de março de 2009. *Dispõe sobre estudos de recuperação paralela e reforço*. SE/CENP. Disponível em www.educacao.sp.gov.br . Acesso em: 10/07/2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Resolução SE n.º 41/ 2009, de 08 de julho de 2009. *Altera a Resolução SE 18 de 4 de março de 2009 que dispõe sobre estudos de recuperação paralela e reforço*. SE/CENP. Disponível em www.educacao.sp.gov.br . Acesso em 10/10/2009.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. São Paulo faz escola: Edição Especial da Proposta Curricular, 2008.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. São Paulo faz escola: Caderno do Gestor, vol. 1, 2008.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Ler e escrever: Recuperação (material do professor). 2009. Disponível em www.educacao.sp.gov.br . Acesso em: 10/10/2009.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Ler e escrever: Recuperação (material do aluno). 2009. Disponível em www.educacao.sp.gov.br . Acesso em: 10/10/2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA- PESQUISA EXPLORATÓRIA

1. Qual o seu nome?
2. Quantos anos têm?
3. Onde você mora?
4. Que série cursa?
5. Em que escola frequentou o ciclo I do Ensino Fundamental?
6. Naquela escola você já participava do reforço?
7. Você gosta das aulas de recuperação? Por quê?
8. Você sabe por que está frequentando as aulas de reforço?

APÊNDICE B- PERGUNTAS DO DSC

1. Na sua opinião, para que servem as aulas de reforço?
2. Você sabe por que frequenta as aulas de reforço?

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Diretor da Escola

Eu, Edenilce Hortencia Jorge Elliott, RG 6.042.059, CPF 953.196.548-04, sou mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação: Currículo, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Estou realizando uma pesquisa, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Branca Jurema Ponce, cujo objetivo é investigar o fracasso escolar relacionado ao processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa, tendo por objeto uma política pública que prescreve projetos de recuperação paralela e reforço escolar, com ênfase na leitura e na escrita, para alunos com, no mínimo, seis anos de escolaridade no Ensino Fundamental e que ainda não conseguem ler ou escrever.

Para analisar o sentido que os alunos dão a esses projetos, serão realizadas entrevistas gravadas (de 05 a 10 minutos para cada aluno), a partir das quais será construído um instrumento de análise denominado *discurso do sujeito coletivo*, contendo a opinião deles sobre esses projetos, sendo que a participação dos alunos é voluntária.

A identidade dos alunos será mantida no mais absoluto sigilo, sendo que serão omitidas todas as informações que permitam identificar suas falas.

Há que se destacar que, indiretamente, que a você contribuirá para a compreensão do objeto estudado e para a produção de conhecimento científico.

Atenciosamente

Assinatura da pesquisadora

Local e data

Consinto a participação dos alunos que quiserem participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

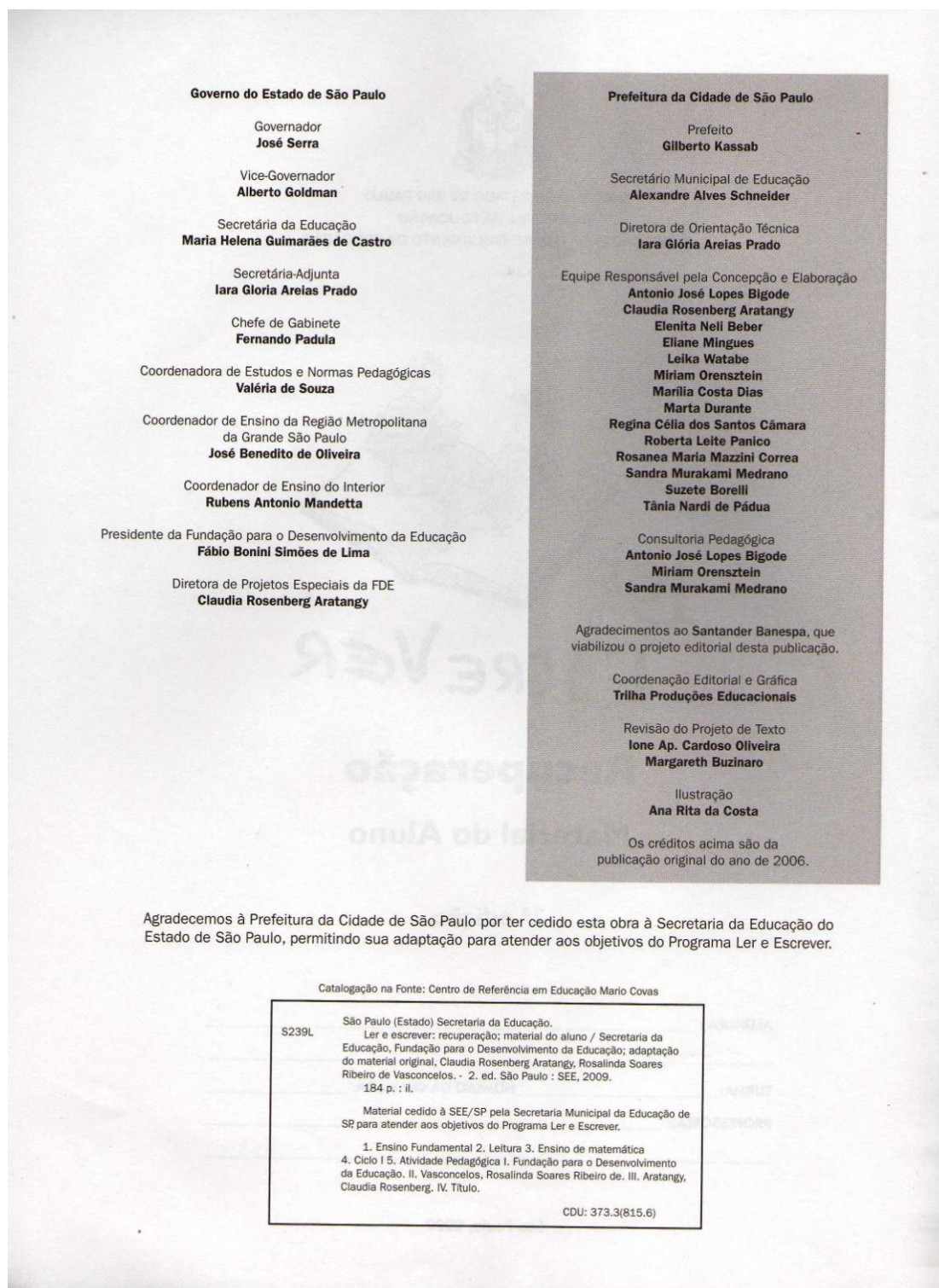
Assinatura do Diretor da Escola

ANEXOS

ANEXO 1- CAPA DIGITALIZADA DO LIVRO – LER E ESCREVER –
RECUPERAÇÃO- MATERIAL DO ALUNO




ANEXO 2- CRÉDITOS DIGITALIZADOS DO LIVRO - LER E ESCREVER – RECUPERAÇÃO- MATERIAL DO ALUNO



ANEXO 3- CAPA DIGITALIZADA DA REVISTA SÃO PAULO FAZ ESCOLA –
EDIÇÃO ESPECIAL DA PROPOSTA CURRICULAR- LÍNGUA PORTUGUESA



ANEXO 4- CRÉDITOS DIGITALIZADOS DA REVISTA SÃO PAULO FAZ ESCOLA – EDIÇÃO ESPECIAL DA PROPOSTA CURRICULAR- LÍNGUA PORTUGUESA

São Paulo faz escola EDIÇÃO ESPECIAL DA PROPOSTA CURRICULAR	
 <p>GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO</p> <p>Governador José Serra</p> <p>Vice-Governador Alberto Goldman</p> <p>Secretária da Educação Maria Helena Guimarães de Castro</p> <p>Secretária-Adjunta Iara Gloria Areias Prado</p> <p>Chefe de Gabinete Fernando Padula</p> <p>Presidente da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE Fábio Bonini Simões de Lima</p>	<p>Colaboração</p> <p>Luísa Esmeralda Faustinoni Zoraide Faustinoni da Silva (Língua Portuguesa)</p> <p>Leitores críticos</p> <p>Língua Portuguesa: Egon Rangel Matemática: Maria Eliza Fini</p> <p>Autores</p> <p>Língua Portuguesa: América dos A. Costa Marinho, Jorge Miguel Marinho, Maria Alice M. de O. Armelin</p> <p>Apoio</p> <p>Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas Fundação para o Desenvolvimento da Educação Fundação Carlos Alberto Vanzolini</p>
<p>CONCEPÇÃO E COORDENAÇÃO GERAL DO PROJETO</p> <p>Maria Inês Fini</p> <p>COORDENAÇÃO EXECUTIVA</p> <p>CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária Presidente: Maria Alice Setúbal Coordenadora Geral: Maria do Carmo Brant de Carvalho</p> <p>ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>Coordenação da Equipe de Produção</p> <p>Anna Helena Altenfelder Eloisa De Blasis Maria Estela Bergamin</p>	<p>EQUIPE EDITORIAL</p> <p>Coordenação Executiva</p> <p>Fundação Carlos Alberto Vanzolini – Gestão de Tecnologias aplicadas à Educação</p> <p>Projeto Editorial</p> <p>Zuleika de Felice Murrice</p> <p>Edição e Produção Editorial</p> <p>Edições Jogo de Amarelinha Conexão Editorial Occy Design (projeto gráfico)</p> <p>CTP, Impressão e Acabamento</p> <p>Imprensa Oficial do Estado de São Paulo</p>

ANEXO 5 - FAC-SIMILE DIGITALIZADO DO JORNAL DO ALUNO



O *Jornal do Aluno* está organizado por áreas. Essas áreas representam os “cadernos” de um jornal real, dividindo os assuntos para facilitar a compreensão do leitor.

No Ensino Fundamental, cada jornal está editado com a seguinte seqüência:

- Caderno da área Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física);
- Caderno da área Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia);
- Caderno da área Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Ciências);
- Caderno da área de Matemática e suas Tecnologias (Matemática).

No Ensino Médio, cada jornal está editado com a seguinte seqüência:

- Caderno da área Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física);
- Caderno da área Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia e Filosofia);
- Caderno da área Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Física, Química e Biologia);
- Caderno da área de Matemática e suas Tecnologias (Matemática).