

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA

OS PROGRAMAS DE RECUPERAÇÃO PARALELA E
A QUALIDADE DO ENSINO PAULISTA

JOSILDA MARIA BELTHER

ARARAQUARA
2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA

OS PROGRAMAS DE RECUPERAÇÃO PARALELA E
A QUALIDADE DO ENSINO PAULISTA

JOSILDA MARIA BELTHER

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação Escolar, como parte
das exigências para a obtenção do título de Doutor.
Eixo Temático: Política e Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Livre Docente:
IRIS BARBIERI

ARARAQUARA
2007

Dedico
a **Carlota Boto**, minha
professora tão estimada;
e a **Patricia e Vitor**, meus
filhos queridos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela conquista.

Agradeço ao Prof. **Iris Barbieri**, pelo incentivo dado a este trabalho, pelo exemplo de mestre e pela sabedoria e amor que cultiva em seu coração.

"Renunciar a conduzir as crianças populares às formas mais elaboradas e difíceis da cultura - e substituir para elas, as grandes obras por qualquer jornal de criança, qualquer texto de criança - ou os textos mais infantis de certos adultos, é desprezar o povo.

As crianças populares não superarão seus fracassos escolares substituindo Vitor Hugo pelo simplório, pois, de um modo ou de outro, os alunos terão acesso ao mais elaborado que esse simplório - e ganharão deles".

(SNYDERS, 1988, p.126)

RESUMO

Este trabalho analisou a contribuição dos programas de recuperação paralela para a qualidade do ensino paulista no contexto do regime de progressão continuada dos alunos. Para tanto foi necessário discutir o conceito de qualidade em educação, a recuperação paralela e os seus princípios norteadores. Foi realizada uma análise da estrutura e funcionamento desses programas em um município do interior paulista utilizando-se de dados coletados por meio de observação de aulas de reforço, participação em reuniões pedagógicas, entrevistas com professores coordenadores e análise da legislação que trata do tema. O estudo conclui que o conceito de qualidade em educação não pode prescindir de um ensino que assegure o sucesso escolar de todos os alunos por meio de uma formação que respeite a diversidade cultural, social e cognitiva de cada indivíduo mas esse sucesso inclui o domínio pelos alunos de um sólido conjunto de conhecimentos e conteúdos culturais que são aqui considerados essenciais para o exercício pleno da cidadania.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 - As questões e os objetivos da pesquisa.....	12
2 - A metodologia e a natureza da pesquisa.....	14
3 - A coleta e o registro dos dados.....	16
4 - A análise dos dados.....	19
5 - A estrutura da tese.....	21
1 - PROGRESSÃO CONTINUADA E QUALIDADE DO ENSINO.....	23
1 - O conceito de qualidade na Lei 9.394/96.....	26
2 - O conceito de qualidade na Deliberação CEE 09/97 e Indicação 08/97.....	28
3 - O conceito de qualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	30
4 - O conceito de qualidade em diferentes tendências pedagógicas.....	36
4.1 - O ideário construtivista.....	37
4.2 - A ideologia igualitarista.....	41
5 - O conceito de qualidade para a Unesco e a ideologia liberal.....	46
6 - A "qualidade total" nas escolas.....	50
7 - Os ciclos, progressão continuada e a qualidade do ensino.....	56
2 - OS PROGRAMAS DE RECUPERAÇÃO PARALELA OU REFORÇO NO CONTEXTO DO REGIME DE CICLOS DE APRENDIZAGEM	
1 - Recuperação paralela: legislação regulamentadora.....	71
2 - Recuperação contínua e paralela: pressupostos teórico-pedagógicos.....	71
2.1 - O conceito de recuperação paralela.....	84
2.2 - Dois princípios norteadores: diversidade e contextualização.....	84
3 - Os programas de recuperação paralela em outras experiências de escolas organizadas em ciclos.....	85
3 - A ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DOS PROGRAMAS DE RECUPERAÇÃO PARALELA DA REDE ESTADUAL DE UMA DIRETORIA DO INTERIOR PAULISTA.....	95
1 - A análise do desempenho dos alunos.....	96
2 - As entrevistas com os PCPs.....	99
3 - A observação das aulas.....	103
4 - A participação em reuniões pedagógicas.....	109
5 - As orientações técnicas.....	112
6 - A observação das aulas.....	117

4 - A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	122
1 - A legislação e a realidade.....	130
2 - O problema do transporte dos alunos.....	133
3 - A falta de interesse dos alunos.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
BIBLIOGRAFIA.....	157
DISPOSITIVOS LEGAIS.....	159
ANEXOS.....	161

INTRODUÇÃO

A recuperação paralela dos alunos é uma determinação legal que tem como objetivo atender alunos com baixo rendimento escolar. É idéia que se desenvolveu com o paradigma de avaliação diagnóstica e formativa. A avaliação postulada por esse paradigma deve ser contínua e cumulativa e objetiva indicar o aproveitamento dos alunos quanto ao alcance dos objetivos propostos.

Tem a função tanto de orientar o trabalho do professor quanto de indicar ao aluno seu progresso e suas dificuldades não superadas.

Se a avaliação é contínua também a recuperação das dificuldades dos alunos deve ser igualmente continuada; o professor deve envidar esforços para que o aluno aprenda, propiciando-lhe recuperação contínua de suas dificuldades de aprendizagem.

Se, esgotadas as possibilidades do professor e o aluno ainda apresentar dificuldades de aprendizagem, deverá ocorrer o encaminhamento desse aluno às aulas de recuperação paralela.

Esse modelo de avaliação e recuperação substitui o modelo de avaliação classificatória ou avaliação tradicional, como é mais conhecida.

Nesse modelo de avaliação tradicional o aluno é o responsável exclusivo pelo seu fracasso escolar e a avaliação apresenta um caráter mais classificatório que formativo e diagnóstico, punitivo e sobretudo excludente pois não auxilia o avanço do aluno.

A superação desse modelo de avaliação tradicional foi amplamente defendida por teóricos que adotaram um paradigma formativo e também pela legislação brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96.

Os pressupostos da avaliação formativa são de que todo aluno é capaz de aprender, de que a aprendizagem é contínua e cumulativa e de que a avaliação tem um caráter formativo e orientador do processo pedagógico. Assim, a avaliação deve diagnosticar dificuldades dos alunos e indicar ao professor as intervenções pedagógicas mais adequadas. A avaliação não tem mais a função de apenas aprovar ou reprovar.

Nesse contexto, a reprovação também perdeu sentido e passou a ser questionada, especialmente com a democratização da escola pública, quando a reprovação começou a ser entendida como um mecanismo de exclusão, uma atitude de descaso para aqueles que não conseguiam aprender, alunos esses pertencentes em sua maioria às classes sociais menos privilegiadas.

A avaliação passou a ser analisada com um enfoque sociológico e político e a reprovação com uma função excludente pois as pesquisas demonstraram que quanto maior o nível de reprovação maior o de evasão escolar.

A Carta Magna de 1988, atendendo aos avanços obtidos na pesquisa educacional adotou alguns princípios a serem obedecidos na escola, entre eles, o de assegurar a permanência dos alunos na escola. A partir de então, e até

antes disso, alguns Estados passaram a adotar em seus sistemas de ensino os ciclos de aprendizagem com progressão continuada dos alunos.

Essas medidas visaram tanto atender as determinações constitucionais e legais quanto ao paradigma de avaliação formativa e apresentam um caráter altamente democrático de educação. No entanto, não foram aceitas pelo magistério e geraram um descontentamento generalizado entre eles, com a alegação de que essas medidas gerariam a redução da qualidade do ensino.

No Estado de São Paulo foi adotado em 1997 o regime de progressão continuada dos alunos e o ensino fundamental foi estruturado em dois ciclos de aprendizagem: ciclo I (do 1º ao 4º ano) e ciclo II (do 5º ao 8º ano). Durante os ciclos a reprovação dos alunos foi inibida e os professores apresentaram muitas resistências alegando a perda do poder em sala de aula e a indisciplina e desmotivação dos alunos. Essa questão foi desenvolvida e discutida em nossa pesquisa de mestrado, por meio de pesquisa bibliográfica e um estudo de caso realizado em uma escola de segundo ciclo do ensino fundamental do interior paulista.

A pesquisa de mestrado, envolvida com as discussões acima referidas não deu conta de discutir a temática da qualidade do ensino. Entretanto, ficou claro o embate entre os discursos dos professores - de que ocorreria redução da qualidade do ensino - e o discurso da Secretaria Estadual de Educação - de que não se perde em qualidade pois não se trata de promoção automática, mas de progressão continuada.

A Secretaria de Estado da Educação considerava inócuas as queixas e resistência dos professores, sobre a relação que estabeleciam entre progressão continuada e qualidade do ensino. Em vários documentos oficiais

publicados enfatizou a diferença existente entre progressão continuada e promoção automática. A diferença consiste em assegurar aos alunos durante o processo ensino-aprendizagem um conjunto de medidas a serem desenvolvidas durante o ciclo que assegurariam a progressão dos alunos com aprendizagem.

Essas medidas a que se referia a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo eram: os programas de recuperação paralela e reforço, a recuperação de férias, a recuperação de ciclo e a recuperação contínua da aprendizagem.

A recuperação contínua deveria ocorrer durante o processo de ensino aprendizagem pelo professor regular da classe; a recuperação paralela seria oferecida inicialmente em horário diverso ao das aulas e por outro professor. A recuperação de férias seria oferecida no período das férias de janeiro e a recuperação de ciclo ocorreria após a reprovação do aluno no último ano do ciclo. Tais medidas diferenciariam a proposta de progressão continuada da proposta de promoção automática.

Considerando que a recuperação de férias foi extinta em 2003, que a recuperação de ciclo é uma prática quase inexistente nas escolas, entendemos relevante analisar as contribuições dos projetos de recuperação paralela dos alunos para a qualidade do ensino, pois somente as ações desenvolvidas nesses programas efetivamente contribuiriam para caracterizar a progressão continuada e descaracterizar a promoção automática.

AS QUESTÕES E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Diante desse quadro de referências formulamos algumas indagações que geraram questões que nortearam o projeto de pesquisa de doutorado e o seu desenvolvimento. As principais questões levantadas seriam respondidas algumas com a análise da bibliografia que trata do tema, outras com a

análise da legislação regulamentadora da recuperação paralela dos alunos e da educação em geral e outras ainda que seriam respondidas após o desenvolvimento de uma pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica e da legislação deveria dar conta de responder a questões sobre o que constitui qualidade do ensino para o poder público (representado pelo Ministério da Educação e Secretaria de Estado de Educação de São Paulo), para autores que tratam do tema, para as agências internacionais de fomento à educação (como a Unesco e Banco Mundial).

Deveria ainda indicar quais os pressupostos teóricos que devem embasar a prática pedagógica dos professores regulares e dos professores de recuperação paralela no contexto do regime de progressão continuada dos alunos.

Outras questões que nortearam a pesquisa exigiram uma pesquisa de campo para dar conta de mostrar quais as contribuições das aulas de recuperação paralela para evitar a promoção indiscriminada dos alunos, para evitar a promoção automática.

A análise da prática adotada nas escolas também possibilitaria verificar como Poder Público tem conduzido a progressão continuada e os programas de recuperação paralela de forma a democratizar o saber e promover a inclusão social.

As questões relativas às ações das escolas e a práticas dos professores, se eram condizentes com as prescrições oficiais ou não, se os objetivos proclamados são realizados na escola, sobre o que já foi feito e o que é necessário fazer para garantir e melhorar a qualidade do ensino, foram questões que só poderiam ser respondidas por meio de pesquisa empírica.

Assim, a presente pesquisa de doutorado comprometeu-se com o objetivo geral de analisar as contribuições dos programas de recuperação paralela para garantir qualidade do ensino.

Esse objetivo geral foi desdobrado em alguns objetivos específicos e pretendiam identificar a compreensão do conceito de qualidade em educação que alguns pesquisadores e educadores brasileiros apresentam em publicações nos últimos anos e o conceito presente em documentos oficiais e legislações (tais como PCNs, LDB, documentos que instituíram a progressão continuada, projeto pedagógico de recuperação paralela das escolas).

Também constituiu objetivo desse trabalho identificar a estrutura e o funcionamento dos programas de recuperação paralela dos alunos em um conjunto de escolas do segundo ciclo do ensino fundamental do município de Araraquara.

Após a análise da prática adotada pelas escolas objetivamos com esse trabalho indicar ações necessárias à garantia da qualidade do ensino a serem realizadas pelo poder público e pelos profissionais da escola.

2 - A METODOLOGIA E A NATUREZA DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida de acordo com uma abordagem histórico-estrutural que possibilitou à pesquisadora detectar as causas, as conseqüências e as contradições da política educacional em exame: os programas de recuperação paralela no contexto do regime de progressão continuada dos alunos.

Essa política educacional tem gerado polêmicas, é influenciada pelas demandas sociais atuais e influencia a prática dos professores e a formação escolar dos alunos.

A pesquisa é de natureza qualitativa pois inclui o ambiente natural como fonte de dados (todas as escolas de ensino fundamental de um município do interior de São Paulo). Vários são os autores que destacam essa característica da pesquisa qualitativa como Bogdan e Biklen (1994) e Ludke e André (1986).

Além da característica do ambiente natural, essa pesquisa apresentou um caráter descritivo e indutivo. No conjunto das questões de pesquisa elencadas, conceitos foram sendo gradativamente explicitados e construídos com os dados coletados na análise bibliográfica e na pesquisa empírica por meio de observações, entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos.

Os dados coletados foram interpretados à luz de um referencial teórico baseado em autores filiados a diferentes correntes pedagógicas como Snyders, Saviani, Cassassus e outros, sempre buscando identificar as contribuições e os significados que esses autores atribuiriam à política educacional em exame. A análise de autores com concepções por vezes até contraditórias enriqueceu o processo reflexivo sobre a complexidade do tema e suas relações com um modelo de escola pública democrática e inclusiva.

Trata-se de pesquisa qualitativa, inicialmente do tipo exploratória na medida em que a pesquisadora se voltou para a análise do conjunto de escolas estaduais do primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, de um município do interior paulista para familiarizar-se com o objeto de pesquisa em exame em sua realidade concreta. Posteriormente, assumiu um caráter de pesquisa explicativa pois buscou a descrição de uma realidade e o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2002).

Para Bogdan e Biklen (1982), *apud* Ludke (1986) uma pesquisa qualitativa se caracteriza por utilizar o ambiente natural para a coleta dos dados, por

meio de um amplo contato do pesquisador com a realidade investigada, em diferentes ocasiões e situações. Isso tudo para identificar o contexto em que ocorre o fenômeno a ser estudado, suas influências e determinações.

Da mesma forma, a pesquisa qualitativa se preocupa com a análise do fenômeno no seu ambiente natural porque se está muito mais voltada para a análise do processo do que propriamente com os resultados observados. Assim, a preocupação da pesquisa é verificar como o problema da pesquisa se manifesta no cotidiano escolar e quais são as possibilidades de proposição de mudanças com vistas a resolução do problema levantado.

É também no cotidiano que a pesquisa qualitativa coleta a interpretação que os participantes dão ao problema, a forma como entendem e posicionam-se com relação ao problema estudado; essa interpretação dada pelos participantes, no caso em tela, os professores, gestores e alunos, é muito relevante porque desvenda um discurso, que confrontado com a prática observada, permite estabelecer importantes relações entre o que é proclamado pela legislação e o que efetivamente ocorre na escola.

3 - A COLETA E O REGISTRO DOS DADOS

O trajeto percorrido pela pesquisa exigiu o emprego de diferentes formas de coleta e de registro de dados. De fato, para seu desenrolar foram escolhidos e utilizados diferentes procedimentos e materiais que se mostraram adequados às questões de pesquisa e objetivos elencados.

Foram eles: pesquisa bibliográfica, análise documental, observações de aulas de recuperação paralela, entrevistas com professores coordenadores, participação em reuniões pedagógicas, entrevistas coletivas com

professores e entrevistas com alunos que frequentam as aulas de recuperação paralela.

3.1 - Assim, a **pesquisa bibliográfica** exigiu, antes de tudo, extenso levantamento bibliográfico. Por meio dele buscou-se dar conta da revisão da literatura que possibilitasse a constituição de um quadro de referências teórico-conceitual fundamental para a sustentação da argumentação.

Várias fontes foram utilizadas: livros, artigos, teses, dissertações, revistas e periódicos. Essas fontes permitiram esclarecer aspectos teóricos, históricos e políticos da política educacional que constitui o objeto dessa pesquisa.

Essa análise buscou esclarecer conceitos essenciais ao desenvolvimento da pesquisa tais como: qualidade do ensino, qualidade da aprendizagem, recuperação contínua e paralela etc.

3.2 - A **análise documental** incluiu a análise de textos e documentos legais e oficiais a respeito dos programas de recuperação paralela e reforço. Também incluiu a análise e identificação do conceito de qualidade do ensino em diversos documentos oficiais, nacionais e locais como: LDB, PCNs, Deliberações e Resoluções Estaduais e projetos de recuperação paralela das escolas.

A análise desses documentos permitiu esclarecer referências histórico-políticas e referências do contexto institucional em que se insere a política de progressão continuada dos alunos e os programas de recuperação paralela.

3.3. - A **observação de aulas** de recuperação paralela também foi utilizada por essa pesquisa como elemento indicativo de uma realidade.

Essas observações foram realizadas como parte do trabalho desenvolvido por um grupo de bolsistas que estavam designadas para trabalhar na

Oficina Pedagógica e responsável pelo acompanhamento dos projetos de recuperação paralela.

Possibilitaram o conhecimento de uma realidade a ser pesquisada e ao mesmo tempo a se intervir ou ser trabalhada. Os dados aqui coletados, embora não obtidos com rigor científico, forneceram elementos importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

O registro das observações ocorreu por meio de relatório previamente elaborado pela Oficina Pedagógica e buscava identificar/verificar na prática dos professores, os pressupostos teóricos e legais da recuperação paralela.

3.4 A realização de **entrevistas semi-estruturadas** com professores coordenadores também buscou identificar a prática desse profissional no acompanhamento dos programas de recuperação paralela. Foram coletados dados sobre a organização das turmas, seleção de professores, integração entre professores regulares e da recuperação paralela, sempre considerando as determinações legais.

Esses dados, juntamente com os coletados com as observações de aulas possibilitaram uma visão ampliada do funcionamento de uma rede de escolas e o levantamento de aspectos positivos e negativos dessas práticas.

3.5 - As **entrevistas coletivas** com os professores de recuperação paralela ocorreram durante orientação pedagógica realizada na Oficina Pedagógica; deu voz aos professores e forneceu informações importantes para a pesquisa relativas às possibilidades e dificuldades do trabalho docente, bem como mais elementos para uma análise ainda mais apurada do problema.

3.6 - A **participação em reuniões pedagógicas** ou reuniões de HTPCs como são mais conhecidas, deu-se em todas as escolas de ciclo II do ensino

fundamental e assumiram um caráter de orientação por parte da Oficina Pedagógica para orientar os projetos de recuperação paralela. Para a pesquisa contribuiu porque deu voz agora aos professores das classes regulares e forneceu dados importantes sobre a estrutura geral das escolas e a sua influência sobre os referidos projetos.

3.7 - **O ponto de vista dos alunos** foi obtido por meio de uma redação que solicitamos aos alunos de um 6° ano do ensino fundamental de uma escola de periferia e que era considerada pela escola a classe mais problemática. Os alunos puderam expressar suas opiniões sobre a sua escola; teve como objetivo identificar soluções e alternativas de trabalho pedagógico necessárias a um processo de ensino mais motivador e com qualidade. Poucas pesquisas em educação optam por coletar dados com alunos mas foram adotadas nesse trabalho pois entende-se que constitui um instrumento de coleta de dados que oferece contribuições valiosas, especialmente com alunos do 2° ciclo do ensino fundamental que já sabem avaliar práticas docentes e emitir juízos de valor sobre a sua eficácia.

Dessa forma, a pesquisa utilizou dados obtidos durante a nossa atuação enquanto integrante da Oficina Pedagógica, enquanto bolsista do Projeto Bolsa Mestrado da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e designada para trabalhar na Oficina Pedagógica. Mas não se caracteriza, entretanto, como pesquisa ação pois não incluiu o envolvimento ativo da pesquisadora durante toda a pesquisa, mas apenas contatos pontuais. A nossa atuação na realidade estudada deu-se apenas durante um ano letivo e com um caráter muito mais de investigação que de intervenção.

4 - A ANÁLISE DOS DADOS

Por meio desses referidos procedimentos foram obtidos os dados que constituíram a base da análise.

Por meio da **pesquisa bibliográfica** identificamos diversos conceitos e definições de qualidade de ensino elaboradas por diferentes tendências pedagógicas. Algumas questões como o que é qualidade de ensino e de aprendizagem e como medir qualidade de ensino foram esclarecidas.

A **análise documental** forneceu a base legal regulamentadora das aulas de recuperação paralela e do regime de ciclos e possibilitou identificar nesses documentos também um conceito de qualidade do ensino.

A **observação de aulas** permitiu identificar tendências pedagógicas adotadas pelos professores e coordenação pedagógica das escolas; esses dados foram comparados e analisados a partir dos conceitos obtidos por meio da pesquisa e análise bibliográfica. Da mesma forma as **entrevistas semi-estruturadas** com coordenadores pedagógicos e **entrevistas coletivas** com professores de recuperação paralela sinalizaram um embate entre práticas fundamentadas em diferentes ideários que ora demonstram preocupação com a qualidade da escola pública por meio de diferentes pontos de vista.

A **participação em reuniões pedagógicas** forneceu dados importantes sobre a forma como a escola está estruturada: em ciclos, séries ou de que forma? Ocorreu efetivamente mudanças na estrutura da escola de forma a atender o regime de ciclos? Como vem sendo desenvolvido o trabalho coletivo? Esclareceu ainda mais sobre a necessidade do Professor Coordenador na escola ciclada especialmente para promover a integração entre os professores.

Cabe reiterar que o compromisso essencial da pesquisa reside em contribuir para esclarecer sobre condições necessárias à melhoria da qualidade do

ensino da escola estadual paulista. Mais especialmente compromete-se em contribuir para elucidar condições necessárias para o funcionamento ideal dos programas de recuperação paralela.

Além de tudo isso, cabe salientar que a escola pública caminha em sentido de manutenção da sua organização em ciclos, sem retrocessos para as séries e reprovações, o que propicia mais relevância ainda à presente pesquisa.

5 - A ESTRUTURA DA TESE

O texto subsequente que constitui esta tese será apresentado nos seguintes capítulos:

O capítulo 1, **Progressão continuada e qualidade do ensino**, apresenta uma análise do conceito de qualidade do ensino implícito no regime de progressão continuada dos alunos. Analisa o conceito em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Lei de Diretrizes e Bases e documentos que instituíram o regime de progressão continuada dos alunos. Inclui a análise do conceito de qualidade em uma perspectiva neoliberal.

O capítulo 2, **Os programas de recuperação paralela e reforço no contexto do regime de progressão continuada dos alunos: aspectos legais e pressupostos teóricos**, é resultado da análise da legislação que regulamenta as aulas de recuperação paralela e reforço dos alunos; essa análise incluiu: identificar os pressupostos teóricos que devem embasar a prática pedagógica do professor de recuperação paralela dos alunos e relacionar recuperação paralela com qualidade do ensino.

O capítulo 3, intitulado **A estrutura e funcionamento dos programas de recuperação paralela da rede estadual em um município de uma diretoria de ensino do interior paulista**, descreve a estrutura e o funcionamento

dos programas de recuperação paralela e reforço das escolas estaduais de Araraquara. As informações contidas nesse capítulo foram obtidas por meio do trabalho por nós desenvolvido enquanto bolsista designada para trabalhar na Oficina Pedagógica pelo Projeto Bolsa Mestrado da Secretaria da Educação de São Paulo. Os dados obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas, observações de aulas, participação em reuniões pedagógicas são descritos e apresentam a estrutura e o funcionamento dos programas de recuperação paralela dos alunos com seus aspectos positivos e negativos.

O capítulo 4 **analisa os dados coletados** com base no referencial teórico utilizado, especialmente a partir das obras de Georges Snyders, teórico defensor da pedagogia progressista.

O capítulo 5, **Considerações finais**, indica medidas que contribuirão para garantir uma escola de qualidade e organizada em ciclos, incluindo alterações já ocorridas no cotidiano escolar e outras que ainda não se implementaram pela escola e pelo Poder Público.

1 - PROGRESSÃO CONTINUADA E QUALIDADE DO ENSINO

A progressão continuada e o regime de ciclos foram implantados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em 1998 e foi uma política amplamente discutida pelo meio acadêmico e pelo magistério. Por se tratar de uma política educacional que causou muita polêmica e resistência entre os professores, pais e comunidade, vários estudos abordaram diversos aspectos dos seus fundamentos políticos, pedagógicos e sociais.

Não obstante todos os estudos e pesquisas desenvolvidas, uma questão mostrou-se bastante importante no discurso dos professores e disso surgiu a necessidade de sua investigação: a questão da redução da qualidade do ensino. De fato, várias pesquisas entre elas Guilherme (2002) e Paro (2001), analisando a visão dos professores sobre a progressão continuada dos alunos indicam que há resistência e que é justificada principalmente pela idéia de que a progressão continuada reduziria a qualidade do ensino.

Diante disso consideramos necessário analisar o conceito de qualidade do ensino presente nas determinações legais que instituíram a progressão continuada para então proceder a uma análise das queixas dos professores.

Essa visão dos professores de que a não reprovação e democratização da escola geram a queda da qualidade do ensino não é novidade. Na década de 60, com a instituição dos ciclos de ensino pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o magistério posicionou-se de forma semelhante. A idéia de adoção de ciclos e a não reprovação durante o ciclo gerou no magistério tanta resistência a ponto de o projeto ser efetivamente abandonado e mantida a reprovação. A não aceitação do magistério gerou, segundo Azanha, 1997, uma "profecia auto-realizadora" e, fundada na idéia de rebaixamento da qualidade do ensino, insistiu na manutenção da reprovação.

Por outro lado, há denúncias também em jornais e revistas, entre professores e especialistas, de que os alunos da escola pública concluem a educação obrigatória sem o mínimo necessário para o exercício da cidadania, gerando exclusão escolar e social dos menos favorecidos e ainda perpetuando o tradicional papel da escola, de reprodutora das desigualdades sociais. Reclamam igualmente da falta de qualidade. Nesse sentido, e considerando também os dados obtidos em nossa dissertação de mestrado, o entendimento que os professores têm quanto à qualidade do ensino é o que relaciona a qualidade com os conhecimentos assimilados pelos alunos.

Mas o que efetivamente constitui qualidade? Como medir o nível de qualidade?

Até pouco tempo atrás inexistiam instrumentos para determinar se uma educação era ruim, regular ou boa, para identificar a qualidade de ensino de um sistema escolar.

Na década de 70 e 80 do século passado, a idéia de melhor educação está relacionada a mais anos de escolaridade (taxas de matrícula,

permanência e graduação alta, ou seja, a idéia de quantidade). Mas esse parâmetro foi insuficiente para medir e comparar a qualidade dos sistemas escolares de países que ofereciam os mesmos anos de escolaridade para seus cidadãos, pois democratização do acesso não assegura democratização da aprendizagem.

Surgiu então a necessidade da medição. Primeiramente foram analisados variáveis e fatores materiais que garantiam a qualidade da educação como, por exemplo: número de alunos por professor, número de livros em casa etc. Depois foram analisados fatores "imateriais" como expectativas e interações na escola ou fora dela e atualmente a atenção volta-se para medir a qualidade a partir do sucesso acadêmico (Cassassus, 2003, p. 43).

Conforme salienta Elba Siqueira de Sá Barreto, em artigo intitulado "O ensino fundamental e a busca da qualidade" (Revista Idéias, nº 16, 1.993), já a partir da década de 80 o grande desafio da escola pública passou a ser a sua obrigação de conciliar qualidade do ensino com a quantidade de alunos que ela devia atender.

A democratização da escola pública exige um novo olhar para a escola e surge um conceito de qualidade que ultrapassa o quantitativo, o número de alunos a serem atendidos para buscar também o qualitativo. A qualidade tem a ver com educação para todos, mas com os parâmetros da escola seletiva de antes, forte em conteúdos e com atendimento adequado para sua clientela, que agora é diferente.

O conceito de qualidade já remete à idéia de igualdade, de uma boa educação para todos e, portanto com atenção preferencial à inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem. A aprendizagem na sala de aula, o alcance de

todos os objetivos de ensino por todos os alunos é objetivo final da escola e passa a ser entendida como condição importante para a garantia da qualidade do ensino.

O conceito de qualidade do ensino é tema bastante corrente no discurso do magistério e da literatura educacional, mas aparece sempre indefinido, sem um conceito previamente elaborado. Não é possível avaliar a qualidade do ensino se não definirmos previamente "qualidade".

Não se desconhece que para auferir a qualidade do ensino é preciso levar em conta vários indicadores como: ambiente escolar, a prática pedagógica, modelos de avaliação, formação do professor, gestão democrática, material escolar etc.

Ainda assim, propomos analisar o conceito de qualidade implícito nas legislações mais recentes que instituíram os ciclos e a progressão continuada para depois comparar com o conceito de qualidade presente na queixa dos professores; discutir algumas definições propostas por alguns autores e/ou algumas tendências pedagógicas, entre elas o ideário representado por alguns autores como Cassassus e Perrenoud e em especial por Georges Snyders, defensor da pedagogia progressista e que valoriza os conteúdos escolares tão defendidos também pelos professores.

Também se considerou neste trabalho a análise da lógica educacional sustentada por valores econômicos e empresariais de produtividade, competitividade e eficiência, a conhecida "qualidade total em educação".

1- O conceito de qualidade na Lei 9394/96

Segundo a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 - é dever do Estado garantir educação de qualidade (artigo 4º, IX). A lei não define explicitamente o termo qualidade, mas da leitura integral da lei, no que

tange à educação básica, e especialmente com relação ao ensino fundamental, é possível extrair alguns indicativos.

Qualidade de ensino inclui atender alunos com menor rendimento por meio de programas de recuperação. O cuidado e zelo pela aprendizagem do aluno constituem elemento que indicam a qualidade ou não do processo de ensino.

A LDBEN ao enunciar a obrigatoriedade dos estudos de recuperação paralela como parte integrante do processo de avaliação demonstra que qualidade do ensino tem correspondência com qualidade da aprendizagem do aluno. Ensino de qualidade é aquele que avalia continuamente seu aluno para recuperá-lo também continuamente.

A qualidade também pode ser alcançada a partir da concretização dos fins da educação que são pela lei definidos. Assim, educação de qualidade é primeiramente promover o desenvolvimento integral do educando. Isso implica desenvolver as diversas potencialidades do indivíduo: afetiva, emocional, cognitiva, física, social etc.

Em segundo lugar, considerando os fins da educação escolar elencados pela LDB, a excelência em educação se alcança quando a escola promove os seus três fins: o preparo do indivíduo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho e o seu desenvolvimento integral.

É preciso não descuidar de nenhum desses fins da educação: desenvolvimento integral do educando, preparo para o exercício pleno da cidadania e preparo para o trabalho.

Atualmente as exigências do sistema produtivo ao setor educacional estão fundados nos interesses do paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade que pregam a liberdade de mercado como elemento essencial na

nova ordem econômica e política. Para alguns autores, como será discutido adiante, à educação cabe desenvolver uma formação para o atendimento dessas demandas e exigências do mercado às vezes até em detrimento de uma formação para o exercício da cidadania.

Entretanto, neste trabalho compartilha-se com a defesa de uma escola única, democrática e com formação para a cidadania, tese essa que se considera que se encontra implícita nos princípios da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Educação de qualidade é aquela que promove o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades necessárias às suas necessidades individuais e sociais, sua inserção no mundo com participação na construção de uma sociedade mais igualitária. Não basta a formação para a integração no mercado produtivo, é preciso formar indivíduos participantes, críticos e que interfiram positivamente na sociedade. Não basta diminuir os índices de evasão e repetência como querem as agências de fomento a educação, mas é preciso formar para a cidadania, para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

2 - O conceito de qualidade na Deliberação CEE 09/97 e Indicação CEE 08/97

A Deliberação do Conselho Estadual de Educação n.º 09/97 instituiu no ensino do Estado de São Paulo o regime de progressão continuada dos alunos e fundamentou-se na Indicação do Conselho Estadual de Educação n.º 08/97. Nessa legislação, o que se destaca quanto à qualidade de ensino é a preocupação com a viabilização da universalização da educação básica garantindo

o princípio constitucional de acesso e permanência do aluno na escola; tais medidas encaminhariam para uma melhora na qualidade do ensino.

O conceito de qualidade está vinculado à idéia de democratização e universalização da escola. Com a não reprovação e correção do fluxo escolar dos alunos há uma redução dos recursos financeiros e portanto ampliam-se as possibilidades da referida universalização do ensino.

A Indicação 08/97 esclarece que a adoção de um novo conceito de avaliação com contínuas avaliações parciais da aprendizagem e recuperação paralela é condição necessária para a educação com qualidade. A recuperação contínua e paralela da aprendizagem e a avaliação institucional são condições para uma educação de qualidade pois sem tais medidas não se pode garantir o ensino com aprendizagem.

Nessas legislações também se obtém um conceito de qualidade voltado para a idéia de que tem qualidade a escola que ensina e o aluno aprende. Não é possível pensar escola com qualidade se não consegue cumprir sua missão essencial: o ensino e a aprendizagem de conhecimentos.

Repare que não é suficiente o ensinar, a simples transmissão dos conteúdos para se obter a excelência; faz-se necessário a transmissão adequada ao aluno concreto, de modo a propiciar a assimilação/aprendizagem dos conteúdos, habilidades e valores. Repare-se ainda que a deliberação não despreza em nenhum momento a aprendizagem de conteúdos, de conhecimentos escolares.

Na Deliberação 09/97 o conceito de qualidade fundamenta-se sobretudo no processo ensino- aprendizagem e confere uma série de incumbências aos professores, delegando a eles a responsabilidade pelo sucesso do aluno. Assim, cabe a ele garantir avaliação contínua e paralela, controlar a freqüência,

promover situações de recuperação aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Ao Poder Público cabe promover a avaliação externa.

Nesse sentido a responsabilidade pela qualidade do ensino é em grande parte atribuída ao professor, justamente ele que promove as maiores queixas de que o regime de progressão continuada gerou a deterioração da referida qualidade.

É importante não olvidar que, sem desconsiderar a importância do trabalho do professor para garantir qualidade do ensino, há outros fatores a serem considerados nesse processo.

Nem se questiona aqui, que a avaliação contínua e a recuperação dos alunos de menor rendimento são medidas indispensáveis à qualidade do ensino no contexto da progressão continuada dos alunos. Entretanto, algumas condições devem ser garantidas pelo Poder Público ao trabalho docente para a efetivação dessas medidas. Entre essas condições destacamos, por exemplo, o número de alunos por classe nas salas de recuperação e reforço, que é questão que está fora do poder de decisão do professor, mas que muito influencia a qualidade do ensino.

Assim, no contexto do regime de ciclos e progressão continuada dos alunos o conceito de qualidade do ensino não se dissocia do conceito de qualidade da aprendizagem. Ensino de qualidade é aquele que propicia constantes avaliações e mecanismos de recuperação para os alunos que necessitarem. E os programas de recuperação paralela dos alunos juntamente com a prática de avaliação contínua constituem elementos essenciais para a qualidade.

3 - O conceito de qualidade do ensino nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ou PCNs, como são mais conhecidos, constituem documentos oficiais que foram elaborados na década de 90, no governo Fernando Henrique Cardoso com o objetivo de fixar o currículo mínimo a ser desenvolvido na educação básica.

A idéia de analisar o conceito de qualidade nos PCNs deve-se porque a elaboração de um referencial curricular em nível nacional pode garantir que um mínimo de conteúdos e habilidades sejam desenvolvidos por todas as escolas brasileiras.

Constitui um excelente instrumento para auferir a qualidade do ensino e juntamente com outras ações deve elevar a qualidade da educação. Essa é também a orientação do Banco Mundial; sem desvalorizar peculiaridades regionais e culturais os PCNs pretendem garantir um referencial comum que deve ser garantido a todos, para todas as crianças brasileiras e que constitua um referencial também para avaliar a qualidade do ensino.

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (PCN, Introdução, p. 13).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresenta em seu volume Introdução, preocupação com a elevação da qualidade do ensino no sentido de melhorar o desempenho das escolas e dos alunos, considerando a urgente necessidade de rever o projeto educacional brasileiro, frente, sobretudo, as taxas de

reprovação dos alunos, gerando o problema da distorção idade-série e ao baixo desempenho apresentado pelos alunos à Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional (Sediae) e pelos dados do SAEB/95. Os referidos dados demonstram um desempenho insuficiente em relação às habilidades de leitura e matemática. Esse rendimento geral insatisfatório "confirmam a necessidade de investimentos substanciais para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no ensino fundamental" (PCN, Vol. Introdução, p. 29).

Mesmo os alunos que conseguem completar oito anos do ensino fundamental acabam dispondo de menos conhecimento do que se espera de quem concluiu a escolaridade obrigatória. Aprenderam pouco e muitas vezes o que aprenderam não facilita sua inserção e atuação na sociedade. Dentre outras deficiências do processo de ensino e aprendizagem, são relevantes o **desinteresse geral pelo trabalho escolar, a motivação dos alunos centrada apenas na nota e na promoção, o esquecimento precoce dos assuntos estudados e os problemas de disciplina** (PCN, Vol. Introdução, p.29, grifo nosso).

O conceito de qualidade contempla a quantidade de conhecimentos que os alunos aprendem durante sua trajetória escolar. Não há que se falar em um conceito de qualidade que não inclua os conhecimentos que o aluno aprende.

O PCN, por outro lado, ao mesmo tempo que atenta para o problema da reprovação, alerta para outros problemas que seriam reforçados com a supressão dela. Isso confirma a relevância de nosso trabalho ao discutir essa temática.

Não se desconhece as críticas que são feitas aos PCNs entre elas, a desconsideração da cultura regional/local, a miscelânea de tendências pedagógicas neles presentes e a complexidade da linguagem e dos conceitos ali apresentados.

Entretanto, são documentos oficiais que estão postos ao magistério, que são amplamente utilizados pelo magistério e que legitimamente têm como objetivo promover a uniformização de um mínimo curricular em um país tão extenso e diverso como o Brasil.

Segundo Libâneo, 2002:

Um currículo básico comum representa um benefício para a democratização do acesso e permanência na escola consideradas a heterogeneidade social e cultural e as disparidades econômicas do país, bem como as condições de aprendizagem das crianças e jovens que se apresentam desiguais conforme cada contexto social(p.166).

Não se trata de defender que os PCNs por si só possam garantir qualidade em educação pois, conforme já salientamos, há outros fatores, um conjunto de fatores, determinantes para isso. É evidente que os PCNs também não dão conta de considerar toda a regionalidade cultural de um país com a dimensão do Brasil. Entretanto, usando as palavras de Libâneo, 2002, p. 167:

... a defesa da adequação do currículo às realidades regionais e locais não nos leva a ceder a propostas que postulam currículos exclusivos das escolas, à margem de um currículo básico nacional. Tais currículos levariam, de fato, a uma atitude discriminadora, já que estariam sonegando aos alunos aqueles conteúdos e instrumentos conceituais mais universais necessários para melhor compreender o mundo e a sociedade de que fazem parte e a potencializar suas formas de atuação na realidade. Se poderia ser legítimo o argumento de que o currículo oficial não contempla os aspectos da cultura local já que são os sujeitos reais que dão significados aos conteúdos, também se poderia dizer que estaríamos frente a uma desigualdade de oportunidades quando crianças que não têm acesso a um conhecimento mais sistematizado e mais científico.

De fato, deixar a escola sem um referencial curricular em favor de um currículo regional é medida totalmente contrária a equidade pois suprime dos alunos o direito a um conjunto de conhecimentos que foram selecionados e considerados pela sociedade para essenciais para a inserção social e para o exercício consciente da cidadania.

Conforme está descrito no próprio documento volume Introdução, folha 13, os referidos documentos "*constituem um referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental*" e visam uma maior igualdade de direitos entre os cidadãos. A referida igualdade inclui o acesso à totalidade dos bens públicos, "entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes".

Assim, embora muitos teóricos da educação considerem os PNCs documentos com inspiração neoliberal, da leitura deles se depreende uma preocupação em assegurar uma base nacional comum, com conteúdos mínimos que garantiriam uma formação para o exercício da cidadania e importante para a busca da equidade em educação.

A sua orientação metodológica construtivista também não impossibilita de constituírem-se em referenciais que garantam um mínimo de conhecimentos a todos os brasileiros. Um conjunto de conhecimentos que promovam a emancipação do indivíduo e a construção de uma sociedade mais democrática. Ou seja, não se trata de discutir neste trabalho a orientação metodológica dos PCNs mas sim identificar neles o seu conceito de qualidade.

O PCN Introdução atenta para a reprovação como um dos maiores problemas da educação brasileira pois gera expulsão do aluno do sistema escolar. A eficiência do sistema está relacionada com os índices de reprovação. "As taxas de repetência evidenciam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade

dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando principalmente os alunos de níveis de renda mais baixo” (PCN, Introdução, p.25).

É possível interpretar que ensino de qualidade é o que a sociedade atual exige com uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta aprendizagens essenciais para a formação de cidadão autônomos, críticos e participativos, capazes de atuação efetiva na sociedade em que vivem (PCN, Volume Introdução). Assim, o conceito de qualidade não é atemporal e abstrato, mas determinado pelo contexto sócio-histórico e político. Daí também a impossibilidade e inadequação de se obter a idéia de qualidade a partir do modelo de escola que existia no passado, há décadas atrás.

O contexto sócio-histórico não pode ser descartado. Vivemos em um momento histórico com características bem diversas de cinquenta anos atrás. Por outro lado, a escola não deve perder sua especificidade de formação para o exercício da cidadania e desenvolvimento integral do educando visando a redução das desigualdades sociais. Também a escola não pode utilizar como referência as exigências do mercado e regular-se somente pela economia, primar pelo desenvolvimento de habilidades e competências em detrimento da transmissão da cultura elaborada historicamente.

Conforme salientado no próprio documento do PNC, Volume Introdução, a cidadania exige acesso aos recursos culturais que inclui domínio da língua escrita e falada, reflexão matemática, coordenadas espaciais e temporais para a percepção do mundo, princípios científicos etc.

A importância dada aos conteúdos revela um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores(PCN Volume Introdução, p. 45 e 47).

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e lidar com a rapidez na produção e na circulação e produção de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladoras e crescentes.

4- O conceito de qualidade em diferentes tendências pedagógicas

Diversos autores pautados em diferentes correntes pedagógicas analisam a temática da qualidade priorizando-se diferentes aspectos do processo educativo para obter-se uma definição ou conceito. Entre os que elaboram essa análise destacamos nesse trabalho, Pedro Demo, em sua obra "Educação e Qualidade" (1993), Marchesi e Martín em sua obra intitulada "Qualidade do Ensino em Tempos de Mudança" (2003), Maria Teresa Mantoan, organizadora da obra "Pensando e Fazendo Educação de Qualidade" (2001), Juan Cassassus em sua obra "Escola e Desigualdade Social" (2002), e algumas obras de Philippe Perrenoud, em especial, "Os ciclos de aprendizagem"(2004) e "Avaliação", (1999).

Cada um desses autores identificam-se com ideários pedagógicos diferentes e alertam para aspectos diversos do processo educativo para tratar da temática da qualidade do ensino.

4.1 – O ideário construtivista

Dentro de um grupo de autores pertencentes ao que neste trabalho foi denominado como ideário construtivista incluímos a obra de Pedro Demo, a de Marchesi e Martin e as de Perrenoud. Esses autores centram atenção no método, na forma como se aprende e se ensina, para definir qualidade do ensino.

Pedro Demo trata do conceito de qualidade em educação do ponto de vista da metodologia a ser adotada pelo professor em sua prática docente. A qualidade em educação é conseguida a partir da utilização de uma metodologia voltada para o pesquisar, para a construção e reconstrução dos conhecimentos pelo aluno, para o aprender a aprender em detrimento do mero ensino que apenas propicia treinamento, instrução e domesticação.

A prática da qualidade refere-se à competência inovadora e humanizadora de um sujeito histórico formalmente preparado. Manejar e produzir conhecimento é a força inovadora primordial que decide, mais que outros fatores, cidadania e competitividade (1999,p.47).

Uma sociedade educada com qualidade é aquela composta de indivíduos críticos e criativos, capazes de indicar o rumo histórico definido coletivamente e não indivíduos "massa de manobra".

O papel do professor nesse conceito de qualidade é bastante importante na medida que é ele quem define o pesquisar; ele é orientador do processo construtivo e deve conduzir o aluno para a autonomia crescente, para fazer ciência, construir conhecimentos. O processo deve ser educativo e não

meramente de ensino. Segundo Demo o ensino deve ser formação e não mero treinamento e a aprendizagem deve valorizar o aprender a aprender.

Aprender a aprender supõe superar o mero repasse de informações ou transmissão de conteúdos. A qualidade da educação exige investimentos financeiros e sobretudo uma formação do professor fundada em outros parâmetros, com capacitação permanente baseada no aprender a aprender em detrimento da mera transmissão.

A superação da aula expositiva e a adoção de metodologias construtivas e participativas são elementos considerados essenciais para o autor para uma educação de qualidade e que só podem ser alcançadas por meio de uma renovação dos cursos de formação de professores. Não é possível alterar a qualidade do ensino sem alterações na formação dos professores porque a prática do professor reflete a sua própria experiência escolar obtida na formação inicial.

Outra obra que trata de qualidade do ensino e que incluímos nesta tendência pedagógica e a obra de Marchesi e Martín, (2003), autores europeus que participaram da reforma da educação espanhola; a análise elaborada por esses autores inclui tanto os aspectos sociológicos da questão, as relações educação e sociedade quanto com relação ao funcionamento da escola e no contexto da sala de aula.

Segundo Marchesi e Martin, 2003, p. 20, “ qualidade associa-se ao valor, à excelência, àquilo que é digno de reconhecimento, à obra bem acabada. A palavra "qualidade "pretende outorgar um selo de garantia de reconhecimento à realidade à qual se aplica.

Aspi, Chapman e Wilkinson (1994), *apud* Marquesi e Martín, (2003), indicam um conjunto de objetivos a serem alcançados como garantia para uma

educação de qualidade. Consideram que devem ser considerados a transmissão de conhecimentos e valores culturais (artísticos, literários e criativos), a satisfação às necessidades imediatas e pessoais dos alunos e a satisfação às necessidades da sociedade.

Nesse sentido, o conceito de educação não se resume à obtenção de níveis de rendimento dos alunos mas deve incluir o desenvolvimento pessoal, afetivo, estético e moral, ou seja, o desenvolvimento integral do aluno. Também nesse mesmo sentido Martimore, (1991), *apud* Marchesi e Martín, (2003, p. 21), define qualidade da educação.

A escola de qualidade é aquela que promove o progresso dos alunos em uma ampla gama de êxitos intelectuais, sociais, morais e emocionais, levando em conta seu nível sócio-econômico, seu meio familiar e sua aprendizagem anterior. Um sistema escolar eficaz é aquele que maximiza a capacidade das escolas de alcançar os seus resultados.

Esse autor atenta para o fato de que os avanços dos alunos devem ser considerados na mensuração da qualidade do ensino mas o avanço deve ser avaliado individualmente, aluno por aluno, e de acordo com as experiências anteriores dos alunos e seu nível sócio-econômico. Assim, escola de qualidade é aquela que dá atenção preferencial para alunos com maior risco de baixo rendimento, àqueles que se encontram em situações de desvantagem por estar em situações sociais ou culturais desfavorecidas. "A partir dessa perspectiva, qualidade inclui a equidade como um de seus aspectos distintivos" (p.22).

Além disso, o autor indica outros fatores importantes para a qualidade como a participação da comunidade na escola, a satisfação profissional dos docentes e dos pais.

Mas o que realmente caracteriza uma escola eficaz ou de qualidade? Várias pesquisas se dedicaram a indicar que aspectos são necessários para se obter um ensino de qualidade. Os estudos de Mortimore e Rutter indicam alguns fatores que sinalizam a qualidade das escolas (Marchesi e Martín, 2003):

- a) o desenvolvimento acadêmico dos alunos
- b) o comportamento e atitude positiva dos professores;
- c) a gestão das aulas que inclui preparação para manter a ordem e atenção na sala de aula;
- d) a liderança ativa do diretor;
- e) acompanhamento do progresso dos alunos e avaliação dos resultados da escola.

Esses mesmos autores indicam alguns aspectos que caracterizam uma escola ineficaz:

- a) prática ineficaz em sala de aula com baixas expectativas dos professores com relação aos alunos;
- b) falta de visão por parte dos professores sobre o projeto da escola;
- c) ausência de liderança e expectativas positivas por parte do diretor.

Importante atentar que o domínio de conteúdos e o sucesso acadêmico dos alunos constituem também para esses autores elementos importantes para alcançar a excelência do ensino. O bom desempenho do aluno depende do acompanhamento de seu progresso e dificuldades e fazendo-se uso de medidas como aulas de apoio ou reforço e recuperação contínua sempre que necessário e atentando-se sempre para evitar baixas expectativas por parte dos

professores com relação aos alunos de baixo rendimento. É preciso acreditar que todos aprendem se forem oferecidas condições pedagógicas adequadas.

Por fim, os estudos realizados pelos autores indicam as variáveis que geram as diferenças produzidas pela escola e em consequência os princípios que guiam as práticas escolares e também o funcionamento das escolas e as mudanças educativas. Os princípios norteadores das escolas eficazes segundo Marchesi e Martín, (2003) são:

- a) credibilidade na capacidade de aprendizagem de todos os alunos;
- b) avaliação da qualidade pelos resultados da aprendizagem dos alunos considerando o que foi adicionado pelos alunos em seu processo de aprendizagem e não em termos absolutos;
- c) a responsabilização pelo fracasso e sucesso dos alunos pela escola (e não atribuir o fracasso apenas a aspectos externos)
- d) coesão, coordenação e "consistência" na comunidade escolar de forma que garanta a coerência do currículo. A escola atua mais como um conjunto do que como partes isoladas (classes trabalhando diferentemente e individualmente).

Esses autores valorizam as diferenças individuais dos alunos e, apesar da divulgação do objetivo da equidade, também defendem uma educação diferenciada, que prima pelos avanços dos alunos considerando o seu estágio inicial. Não trata do estágio final que os alunos devem alcançar.

4.2 - A ideologia igualitarista

Em outra dimensão podemos analisar o conceito de qualidade a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica defendidos sobretudo por

Snyders, Saviani e Libâneo. A análise elaborada por estes autores estão fundamentadas na tendência elaborada nos anos 80 e que constitui uma reavaliação da pedagogia tradicional e pedagogia nova.

Essa tendência nomeada por Libâneo como teoria crítico social dos conteúdos entende a escolarização como um instrumento de emancipação social, política e cultural do povo. A educação é um processo que ajuda os indivíduos a pôr em questão as condições presentes de sua vida cotidiana geradas pelo modo de organização de produção em nossa sociedade (LIBÂNEO, 1989, p.5).

A escola, diferentemente do defendido por Pedro Demo, tem a função de transmissão de conhecimentos e habilidades necessários à vida social. A vida social compreende o acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso e à cidadania.

É a apreensão/apropriação do saber que promove a melhor compreensão da realidade; os conteúdos é que possibilitam ao indivíduo participar nas tarefas sociais e profissionais postas pelo desenvolvimento econômico e social; são os conteúdos que promovem a aprendizagem. Um ensino de boa qualidade é aquele que apresenta sólida formação em leitura, escrita e cálculo pois são esses elementos que permitirão a compreensão e explicitação da realidade social, inclusive os mecanismos de dominação existentes.

A qualidade em educação portanto refere-se a instrumentação dos dominados para a sua libertação; "o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas (Saviani, 1981, p. 5). Os conteúdos são utilizados pela classe dominante para legitimar sua dominação.

Para tal se faz necessário uma escola voltada para atender o aluno da classe desfavorecida, uma escola que se adapta ao aluno e não uma escola em que o aluno precisa adaptar-se a ela. Uma escola que respeite a desigualdade no

ponto de partida do processo pedagógico decorrente da diversidade social mas que prima pela igualdade no ponto de chegada, de forma que ao concluir o ciclo todos os alunos estejam igualmente instrumentados para o trabalho e a vida social. Daí a denominação de "ideário igualitarista". As diferenças individuais determinam diferentes percursos a serem realizados pelos alunos durante o processo educacional mas não podem determinar diferentes pontos de chegada sob pena de a escola cristalizar diferenças sociais, não alcançar equidade.

A qualidade na análise da pedagogia histórico-crítica valoriza o "o que" e "o quanto" se aprende na escola. Os professores quando ultrapassam as práticas tradicionais passam a enfatizar e supervalorizar os processos de ensino em detrimento do produto; mas o produto, entendido como conteúdos a serem dominados pelos alunos ao final do processo de ensino são essenciais para garantir qualidade.

Por outro lado, a ênfase exclusiva no produto subestima o papel dos processos na configuração dos resultados. Daí a necessidade de equilíbrio entre as pedagogias nova e tradicional não descuidando da transmissão/assimilação dos conteúdos através de um processo ativo, em que a realidade do aluno é ponto de partida e ponto de chegada.

O ideário igualitarista inclui a equidade. Equidade inclui tratar desigualmente os desiguais para alcançar a igualdade ao final do processo. Refere-se à ética muito mais que ao direito positivo pois diz respeito à direitos naturais a que cada um tem direito (Marchesi e Martín, 2003). E a escola deve minimizar as diferenças existentes entre os alunos (que decorrem da família e do nível sócio-econômico) ao invés de mantê-las durante o processo educativo.

A escola deve exigir um tratamento diferenciado para cada aluno e de acordo com seu potencial para alcançar a obtenção de resultados semelhantes entre os alunos procedentes de diferentes classes sociais e culturais. Essa prática pedagógica é essencial para a equidade pois atenta para a importância da supressão das condições iniciais, que eram desiguais, entre eles.

As políticas de igualdade buscam igualar os direitos de acesso e a igualdade dos seus resultados. As políticas de equidade preocupam-se em dar a cada estudante uma educação de acordo com suas necessidades e características sociais e culturais(SCHWARTZMAN, 2004).

Nas sociedades capitalistas a igualdade de acesso existe mas a dos resultados não, pois muitos concluem apenas o ensino fundamental, outros o ensino médio e outros o ensino superior. E ainda, muitos concluem o mesmo nível de ensino mas com diferentes níveis de aprendizagem, o que também caracteriza desigualdade pois o ponto de chegada deve ser igual para todos.

As políticas fundadas na equidade procuram através da discriminação positiva dar um tratamento diferencial aos alunos para atender suas necessidades e referências culturais. Há autores que consideram perniciosas essas políticas porque geram segregação social uma vez que as pessoas apenas se relacionam com um certo tipo de indivíduos gerando políticas de 'discriminação negativa ou iniquidade' (Marchesi e Martín, 2003, p. 47).

Mantoan, 1999, em artigo intitulado " Por uma escola (de qualidade) para todos" trata da relação entre diversidade e qualidade. O sistema educacional insiste em acreditar que eliminar as diferenças de classe social, gênero, capacidade intelectual etc é necessário para melhorar a qualidade do ensino.

Mas escola de qualidade é a escola que é aberta às diferenças, que não é indiferente às diferenças e sabe lidar com elas ao invés de instituir padrões homogeneizadores em sala de aula pois estes últimos acabam por gerar exclusão intra e extra-escolar. Igualdade e respeito às diferenças não são aspectos contraditórios mas complementares.

Assim, aposta-se na obtenção de rendimentos semelhantes entre os alunos mesmo que eles apresentem condições sociais, econômicas e culturais diferenciadas. É evidente que não há intenções de homogeneização entre os alunos pois tal intento é impossível, entretanto as diferenças entre os alunos deve dar-se pela individualidade de cada um e não por fatores sociais ou culturais ou ainda pela situação em que se encontra quando ingressa na escola.

O conceito de qualidade remete à idéia de igualdade, de uma boa educação para todos com atenção preferencial à inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem. A aprendizagem na sala de aula, o alcance de todos os objetivos de ensino por todos os alunos é objetivo final da escola e condição importante para a garantia da qualidade do ensino.

Escola de qualidade é escola inclusiva que atende habilidades e necessidades de todos, que todos aprendem progressivamente. Mas que também no final do processo garante um nível de qualidade semelhante a todos, independente de como ingressou na escola.

Nesse sentido, escola de qualidade é aquela que apresenta os menores índices de problemas de aprendizagem e que oferece suportes e apoio escolar para alunos com dificuldades para superar os obstáculos que os impedem de avançar. Reprovação e baixos índices de desempenho dos estudantes apenas

indicam uma defasagem entre critérios de exigência no ensino e efetivas condições de aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, é preciso recusar os desvios de propósito da educação inclusiva de seus verdadeiros fins e denunciá-los. Os discursos públicos às vezes são enganosos e os programas nem sempre cumprem os efetivos propósitos tais como as vezes se configura a progressão continuada em aprovação automática e as classes de aceleração que aceleram independente de aprendizagem.

É nesse sentido que este trabalho pretende contribuir ao analisar os programas de recuperação paralela. As aulas de reforço, criadas para auxiliar os alunos com baixo rendimento escolar, que em geral são alunos pertencentes as classes sociais menos favorecidas, constituem então, medida essencial para garantir a igualdade de educação.

Também considerando que qualidade inclui equidade, mais ainda se justifica a análise dos programas de recuperação paralela dos alunos pois eles garantiriam um percurso diferenciado para os alunos visando uma chegada com uma bagagem de conhecimentos semelhante entre eles.

5 - O conceito de qualidade para a Unesco e a ideologia liberal

A UNESCO é uma agência multilateral de fomento à educação e cultura.

Um dos especialistas da Unesco/Oreal (Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe) é Juan Cassassus e suas obras apresentam importantes contribuições para o estudo da qualidade em educação.

Esse autor, em seu livro "A escola e a desigualdade"(2002), apresenta o conceito de qualidade a partir do desempenho demonstrado pelo aluno.

Nesta obra diz procurar responder à seguinte questão: O que é preciso fazer para melhorar a qualidade e diminuir a desigualdade na educação?

O autor dirigiu o primeiro estudo da Unesco que elaborou comparação entre o desempenho em Matemática e Linguagem de alunos de 3ª e 4ª séries, de todos os países da América Latina, com o propósito de identificar os fatores que influem no desempenho escolar para poder, então, criar políticas de educação com caráter mais igualitário e eqüitativo.

Para tanto, em seu trabalho, qualidade da educação foi entendida como "*um nível aceitável de rendimento ou sucesso acadêmico, e considerou-se como rendimento ou sucesso acadêmico a nota obtida de respostas corretas nos itens das provas de linguagem e matemática*" (p. 45).

Esse conceito de qualidade é bastante diverso daquele apresentado por Marchesi e Martín, conforme já assinalamos, que inclui na avaliação da qualidade do ensino diversos outros aspectos, considerando o desenvolvimento integral do aluno e não apenas o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

O êxito dos alunos, o seu nível de desempenho na escola é considerado um fator bastante importante na avaliação da qualidade do ensino.

Por nível de desempenho o autor considera um conjunto de informações dadas pelos alunos que indicam o que foi alcançado e o que falta alcançar, indicando a qualidade e equidade ou não. Em sua pesquisa demonstra que em países onde há maiores índices de repetência os seus alunos apresentam desempenhos mais baixos em Linguagem e Matemática do que países com baixa repetência; isso nos leva a refletir sobre o desempenho dos alunos brasileiros no último teste do PISA - (Programa Internacional de Avaliação de Alunos promovido pela OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), -

em que ocupou o penúltimo lugar em rendimento em Matemática, apesar dos seus altos índices de repetência.

Os estudos de Cassassus (2002) também demonstram que há mais desigualdades dentro dos países do que comparando-se os diversos países da América Latina. Cuba se destaca positivamente e apresenta níveis de equidade altos.

Constatadas as desigualdades o autor buscou identificar os fatores que geram as referidas desigualdades. Entre os fatores é importante destacar o nível sócio-cultural da população (o nível sócio-cultural dos pais, a dedicação dos pais aos filhos, número de livros e revistas em casa) como um aspecto importante para determinar o melhor nível de rendimento escolar dos alunos.

Os níveis de desempenho dos alunos da América Latina em Linguagem e Matemática são insatisfatórios. Com relação à linguagem o autor alerta que "as crianças aprendem a ler mas não a aprender lendo" (p. 76). Em matemática os resultados são ainda piores e os alunos sequer desenvolvem as noções e habilidades básicas. Em um contexto de globalização isso indica uma situação de desvantagem desses países.

Outro aspecto que interfere no desempenho dos alunos diz respeito à frequência dos alunos nas escolas de educação infantil; alunos que têm acesso a educação infantil apresentam desempenho acadêmico superior a alunos que não freqüentaram. " Ter ou não ter materiais didáticos faz uma diferença importante (p. 114) e as escolas que apresentam maior número de equipamentos são as que também apresentam melhor desempenho nas provas. Quanto aos docentes é importante mencionar que há aspectos sociológicos/econômicos (relacionados com rendimentos), psicológicos (crenças e atitudes dos professores quanto aos alunos) e

pedagógicos (estratégias utilizadas em sala de aula) que determinam o rendimento escolar dos alunos. Assim não é possível desconsiderar o baixo salário, a necessidade de desenvolver dupla jornada, de ter mais de um emprego e a formação do professor como fatores que influem na qualidade da educação pública.

Outro aspecto considerado importante para determinar o desempenho dos alunos refere-se a forma como os alunos são agrupados dentro da sala de aula. As escolas que agrupam os estudantes por nível de desempenho/rendimentos apresentam rendimento inferior àquelas que utilizam os grupos heterogêneos e valorizam a diversidade.

Enfim, para Cassassus o desempenho resulta de uma multiplicidade de fatores combinados. Quanto mais desigual a sociedade, mais desigualdade se verifica entre o rendimento escolar dos alunos (Brasil, República Dominicana, Bolívia e México destacam-se). Mas, apesar de tudo isso, a Unesco conclui que a escola na América Latina consegue reduzir as desigualdades sociais:

... isto permite concluir que na América Latina a escola faz sim uma diferença no que se refere à redução do impacto da desigualdade que se observa na sociedade. Desta forma, pode-se afirmar que a escola é geradora de equidade porque atenua o impacto negativo do contexto sociocultural dos alunos. Ao comparar a diminuição do impacto do nível sociocultural, percebe-se que este opera com intensidade diferente, dependendo do país. A República Dominicana, que tem a maior diferença de nível sócio-cultural entre os países, apresenta, ao mesmo tempo, a menor diferença - excetuando-se Chile e Venezuela - entre escolas. Conseqüentemente, para reduzir a desigualdade social é importante manter a área da educação como alta prioridade social (Cassassus, 2002, p. 140).

Assim, se a escola, com a qualidade de ensino que apresenta, ocupa papel importante na redução das desigualdades sociais, é de se presumir que teria uma importância ainda maior nesse sentido se fosse uma escola de boa qualidade. A qualidade do ensino constitui efetivamente condição para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

Outro dado importante obtido na pesquisa da Unesco refere-se à influência dos fatores intra e extra- escolares na determinação da qualidade do ensino. Os fatores intra-escolares tem um impacto superior aos extra-escolares no resultado dos alunos. Assim, utilizando as palavras do autor:

As diferenças de desempenho entre as escolas são grandes e também variam em intensidade entre os países. Portanto, se a influência principal no desempenho dos alunos depende do que ocorre dentro das escolas, é importante ter uma maior compreensão do que acontece ali, para adequar as práticas com o objetivo de potencializar as possibilidades das crianças afetadas negativamente pelas condições extra-escola (p. 141).

Os processos que ocorrem dentro da escola e especialmente na sala de aula são os mais importantes e decisivos para o sucesso e bom desempenho dos alunos. Entre esses processos o autor destaca o clima emocional da aula, a percepção que os docentes têm quanto às causas do desempenho de seus alunos e a gestão das práticas pedagógicas.

A Unesco partilha de uma ideologia que fundamenta seu conceito de qualidade nos resultados acadêmicos obtidos pelos alunos: tanto mais qualidade tem a escola quanto mais êxito seus alunos apresentarem nas provas.

6 - A "qualidade total" nas escolas

Com o fim do fordismo nos anos 70 a ciência, a tecnologia e a informação tornaram-se forças produtivas centrais, para fazer frente à concorrência

internacional. A década de 90 foi marcada pela busca da qualidade e produtividade no processo industrial e produção de serviços para o desenvolvimento nacional. Em 1990 foi criado pelo governo federal o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP) visando a colocação do Brasil na modernidade.

O conceito de "qualidade total" surgiu de uma transposição do conceito da área empresarial para a educação. No setor empresarial a temática da qualidade esteve associada a produtividade, competitividade e certificados de excelência.

Esses conceitos foram sendo transpostos primeiramente para os serviços públicos por meio do Decreto nº 40.536, de 12/12/1995, que instituiu no Estado de São Paulo o Programa Permanente da Qualidade e Produtividade no Serviço Público sendo depois também adotados nas universidades e escolas, com reflexos sobre o entendimento sobre o conceito de qualidade na escola e nas empresas.

Vários eventos foram realizados com o intuito de colocar a educação básica como pilar essencial para o desenvolvimento econômico e defenderam a obrigatoriedade do ensino fundamental a todos. Entre eles se destaca a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizado em 1990 na Tailândia, que acabou culminando no Brasil com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos.

A propósito dessa problemática, alguns autores analisam os limites e possibilidades das transferências dos conceitos das empresas para a educação. Para SILVA Jr, 2001 (in MANTOAN, 2001), o conceito de qualidade do ensino está relacionada a redução de custos, aumento de produção, diminuição da mão-de-obra, enfim o conceito de qualidade identifica-se com a racionalidade do processo

produtivo capitalista e neoliberal. Há uma tendência a condicionar a educação ao sistema produtivo, manter a ordem social vigente e contrapor-se à especificidade do fenômeno educativo (p.214).

Esse conceito de qualidade considera que a falta de eficácia e eficiência das teorias administrativas da escola é responsável pelo malogro da democratização da educação, não considerando que é o próprio do sistema capitalista que promove a exclusão de parcela da população. Segundo o autor, esse conceito de qualidade portanto, é acrítico, despolitizado e a-histórico, pois considera que a crise da qualidade se deve a uma disfunção da escola e não do sistema capitalista. As reformas surgem e são justificadas pela modernidade, globalização, quando na verdade constituem um ressurgimento da "Teoria Geral da Administração" capitalista, com interesses em perpetuar a dominação burguesa. É ideologia a serviço do capital pois considera que apenas os aspectos técnicos sejam capazes de superar o problema da qualidade em educação.

Machado, 2001 (in MANTOAN , 2001), também alerta para alguns pontos que indicam os limites da referida transposição, entre eles:

- a) a análise da qualidade pela quantidade
- b) o descompasso entre a educação e o mundo do trabalho
- c) os diferentes valores que permeiam os projetos educacionais e os empresariais
- d) a impossibilidade da redução do significado da formação do cidadão ao da satisfação do cliente.

A seguir descreve-se as reflexões de Machado, 2001, sobre os quatro pontos que ele analisa.

Quanta a análise da qualidade pela quantidade, o autor alerta para o fato de que embora há uma relação de interdependência entre quantidade e qualidade não se pode reduzir qualidade a quantificação e a idéia de medição, como fazem os teóricos da economia. A escola deveria valorizar a diversidade de competências e não limitar-se a avaliar somente a lingüística ou lógico-matemática. A medição não valoriza os indícios pois está sempre associada a objetividade, com a mínima hermenêutica possível. E a dimensão hermenêutica é importante para a caracterização da qualidade.

No que se refere ao recurso a indicadores de qualidade, a busca do equilíbrio entre os aspectos quantitativos e qualitativos é fundamental. Sem ela, as supostas fotografias correm o risco de transformar-se em meras caricaturas, algumas vezes engraçadas, mas sempre simplificadoras. É preciso sabedoria para lidar com indícios, para buscar o fundamental no particular, para distinguir a sutileza do pormenor irrelevante. É necessário não fugir das relações subjetivas: afinal, a subjetividade é uma dimensão característica, não é um defeito dos processos de avaliação(2001, p.23).

Quanto à relação entre a educação e o mundo do trabalho, segundo ponto analisado pelo autor, a busca pela qualidade se deu pela reestruturação do mundo do trabalho em um contexto em que o conhecimento torna-se fator importante para a produção. O modelo taylorista vem sendo abandonado nas empresas e verifica-se a crescente valorização da apreensão do global no processo de produção por todos, o trabalho em grupo, as tarefas diversificadas etc.

O trabalhador especialista do sistema taylorista está sendo substituído por um trabalhador que consegue integrar-se no grupo e consegue ver a totalidade do projeto em que trabalha; é capaz de desempenhar-se bem em diferentes projetos e tarefas: é flexível.

Também é importante entender que não existe mais a antiga periodização: formação para o trabalho/ trabalho propriamente dita / aposentadoria. O que se verifica na atualidade é a necessidade de constantes atualizações, de formação permanente do indivíduo. Não basta mais a formação inicial para manter-se no mercado de trabalho.

Na escola essas mudanças já estão ocorrendo, mas bem lentamente e com muita resistência principalmente dos professores. Ainda permanece nela o discurso e a idéia de pré-requisitos, seriação, disciplinarização, de ensinar tudo no período de escolarização. Assim, embora o mundo do trabalho exija o trabalho com projetos, no universo educacional sua presença ainda é pouco notada. Transferindo essas idéias para a escola esta deveria fixar metas a serem alcançadas , participação e cooperação de todos nas atividades e metas, valorização do trabalho em grupo e avaliação do desempenho em função das metas do projeto que se realiza. (Machado, 2001, p.30).

E o autor ainda alerta para o perigo de a escola identificar seus projetos com os projetos empresariais. Primeiro porque a construção de projetos exige a noção de valor e na escola vários são os valores envolvidos e não somente o econômico como na empresa. É preciso refletir sobre os valores e fins a serem perseguidos pela escola e pelo mercado.

A Constituição Federal e as legislações infraconstitucionais determinam que a educação deve sobretudo desenvolver o indivíduo integralmente, preparando-o para o exercício consciente da cidadania. A realização plena da cidadania exige o conhecimento de direitos e um amplo cabedal de conhecimentos, muito além de uma formação para o trabalho ou de satisfação dos interesses econômicos do mercado.

Mas afinal, o nível de qualidade do ensino baixa com a democratização e a progressão continuada ou não?

Essa discussão foi desenvolvida por Azanha, 1995, e segundo ele os professores atribuem a falência da escola pública à expansão maciça das vagas. O autor alerta para o fato de que a escola pública do passado, de poucos, seletiva, é bem diferente da escola de hoje, que é aberta a todos. Essa diferença, entretanto, não pode ser simplificada a ponto de explicar e resultar na redução da qualidade do ensino.

Essa questão precisa ser rediscutida e o autor explica que com a expansão da escola pública, nela ingressou um alunado diferente do que a escola acolhia até então. A escola, para essa clientela mostrou-se ineficaz pois seus parâmetros pedagógicos mostraram-se inadequados. Assim, a escola é que não se ajustou à clientela que recebeu e não a qualidade que baixou devido à democratização.

Essa mudança ocorrida na escola com a democratização exigiu uma mudança de mentalidade por parte dos professores. Mas essa mudança de mentalidade não se deu e em conseqüência, se instalou uma forte resistência do magistério quanto à esse referido processo de democratização. Isso gerou uma visão negativa do ensino público com ampla participação do magistério nessa estigmatização da escola pública e apoio da classe média (que freqüentava até então a escola pública com exclusividade), a imprensa e os interesses empresariais e de escolas confessionais que precisaram redirecionar seu trabalho para manter seus investimentos.

A expansão de matrículas entretanto, deve ser conciliada com educação de qualidade. Não são coisas excludentes mas que devem coexistir. A

queda da qualidade pode ter ocorrido, segundo Azanha, 1995, com relação à escola que atendia uma minoria; para essa classe social privilegiada e que insiste em prevalecer privilegiada pode ter ocorrido uma mudança na qualidade da educação; mas não há como negar que para a classe desfavorecida e que era excluída do sistema escolar essa atual escola, constitui um avanço; a análise da qualidade do ensino não pode ocorrer utilizando-se apenas determinantes pedagógicos mas também variáveis políticas e sociais.

Seguindo esse ponto de vista Marchesi e Martín, (2003), discutem essa temática com base nas idéias que os professores faziam quando da expansão das escolas médias da Espanha. Os professores entendiam que o nível baixaria com a universalização do ensino pois com a heterogeneização das turmas haveria um nivelamento por baixo e redução do nível do rendimento dos melhores alunos. Os autores atentam para a necessária diferenciação que há de ser feita entre qualidade e excelência e excelência com o progresso dos melhores.

Nesse sentido a concepção de nível educativo se reduz ao domínio acadêmico-cognitivo dos alunos que é comparado com o nível que existia entre os (poucos) alunos de outros tempos. Essa comparação não é correta porque se compara todos os alunos de hoje com os melhores alunos do passado, escola para poucos com uma escola universal.

7 - Os ciclos, a progressão continuada e a qualidade do ensino

A progressão continuada foi instituída, em 1998, juntamente com os ciclos de ensino que substituíram o regime seriado e aboliu a reprovação dos alunos. Mas o que constituem os ciclos? Que alterações efetivamente devem ocorrer na prática escolar para a configuração da escola organizada em ciclos? Esta temática

será a partir de agora desenvolvida a partir do ponto de vista de diferentes autores, nacionais e estrangeiros.

O regime de progressão continuada dos alunos e o regime de ciclos deveriam alterar o funcionamento da escola e novos paradigmas precisariam ser adotados para a sua efetiva instituição.

Os ciclos constituem uma forma de estruturar o currículo escolar que é diversa da organização em séries pois compreendem períodos com maior duração. Se a série corresponde a um período de um ano, os ciclos em geral correspondem a períodos de 2, 3 ou 4 anos. No Estado de São Paulo o ensino fundamental ficou estruturado em dois ciclos: ciclo I de 1ª a 4ª séries e ciclo II de 5ª a 8ª séries. Sem a antiga fragmentação em séries, a escola pode atender mais facilmente alunos em estágios de desenvolvimento diferenciados e com ritmos de aprendizagem diversos.

Na Prefeitura de Belo Horizonte os ciclos são estruturados de forma diferenciada, são denominados "ciclos de formação" e foram implantados com o Projeto Escola Plural. Há três ciclos na Escola Plural: 1º ciclo que corresponde à infância - 6 a 9 anos; 2º ciclo que corresponde à pré-adolescência - 9 a 12 anos; 3º ciclo que compreende a adolescência dos 12 aos 14 anos de idade.

Nessa experiência o ciclo é estruturado de acordo com os níveis de desenvolvimento do indivíduo e visam agrupar idades que necessitam de atendimento educacional específico. *O ciclo é um tempo contínuo que se identifica com o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano: infância, puberdade e adolescência* (Dalben, 2000, p. 92).

Outra experiência semelhante à Escola Plural foi adotada pelo município de Porto Alegre em que os ciclos também foram adotados adotando as fases de desenvolvimento do indivíduo como parâmetro. Segundo Krug:

Os ciclos de formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental na medida em que encara a aprendizagem como um direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). As professoras e professores formam coletivos por ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente (2001, p.17).

Esse espaço de tempo maior que o ciclo oferece para o desenvolvimento de habilidades e conteúdos com os alunos possibilita à escola trabalhar de forma singular e de acordo com as exigências de sua realidade, de seu alunado.

Outro aspecto importante do ciclo diz respeito a solidariedade que se desenvolve entre os professores do ciclo. Segundo Perrenoud "ele cria uma solidariedade institucional entre professores de do mesmo ciclo e os incita fortemente à coerência e à continuidade pedagógicas"(2004, p. 38).

O ciclo supõe orientar progressões diversificadas, diversos grupos de alunos em diferentes níveis de aprendizagem. Uma pedagogia diferenciada supõe um trabalho de individualização de percursos oferecendo uma situação ideal de aprendizagem, nem tão simples nem tão difícil, mas o suficiente para mobilizar suas capacidades e avançar. Não se trata de propor um ensino individualizado mas de propor atividades e avaliar o aluno tomando como referência o estágio em que

se encontrava no início do ciclo ou ano letivo e o que avançou até o presente.
Segundo Perrenoud, 2004, p. 46

Uma situação ótima para um aluno não o é certamente para todos. Se cada aluno seguir sua própria trajetória, indo a uma situação ótima à outra, seu percurso será individualizado *de facto*. A individualização dos percursos de formação não tem nada a ver com o que se chama, às vezes, de "ensino individualizado" para designar uma forma de tutela. A diferenciação não exclui momentos de tutela, mas não é possível nem necessário fazer da escolaridade uma seqüência de lições particulares.

Não se trata de apenas respeitar o ritmo de cada um nem de dar tempo ao tempo, mas sim de propor situações de aprendizagem que possibilitem o avanço do aluno. São situações mobilizadoras que consistem em desafios e exigem competências dos alunos. É trabalhar aquilo que emperra o progresso do aluno, trabalhar de forma diferenciada.

É não ser indiferente às diferenças e não impor ritmo único para todos os alunos.

Alguns dispositivos de diferenciação podem ser utilizados tais como: o apoio de um professor extra - classe, o trabalho alternado com subgrupos, contratos pedagógicos semanais diferenciados, ensino mútuo e dispositivos autocorretivos.

Krug, 2001, na análise que elabora da experiência da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, indica alguns dispositivos de diferenciação utilizados nos ciclos:

- a) professores itinerantes que atendem alunos juntamente com outros professores;

- b) laboratórios de aprendizagem no turno inverso das aulas;
- c) orientadores e supervisores para assessorar os professores.

Esses dispositivos de diferenciação permitem as progressões diversificadas dos alunos, apoio e respeito ao ritmo individual. Constituem mecanismos importantes de assegurar o avanço do aluno com aprendizagem.

Adotar os ciclos supõe respeitar os diferentes ritmos dos alunos, aceitar que diferentes alunos com diferentes experiências extra-escolares e acadêmicas podem aprender os mesmos conteúdos em prazos e momentos diferenciados pois seus ritmos não são lineares nem homogêneos, embora apresentem uma progressão contínua.

Esse sistema permite que alunos com maiores dificuldades ou que apresentam ritmo mais lento para aprender possam prosseguir com seu grupo de idade, condição essencial para a construção de sua identidade e auto-estima (Silva, 2001). É sabido que a reprovação não leva a homogeneidade de uma classe pois o professor sempre encontra alguns alunos no início do ano letivo que embora aprovados, não dominam uma série de conhecimentos das séries anteriores.

Os sistemas de ensino que adotaram a organização do ensino em ciclos também atendem a propósitos democratizantes e de inclusão social pois regulariza o fluxo de alunos ao longo da escolarização na medida que elimina ou limita a repetência apenas ao último ano do ciclo; sem a repetência, o sistema escolar pode deixar de ser seletivo e excludente e tornar-se mais inclusivo, democrático e a serviço do aluno.

Como a evasão sempre foi a maior aliada da reprovação, os ciclos também asseguram, com a regularização do fluxo, o princípio de permanência do

aluno na escola, objetivo este buscado desde o século passado após as políticas de expansão quantitativa da rede escolar.

Assim, os ciclos constituem uma proposta político-pedagógica pois nela reside o pressuposto de um processo ensino-aprendizagem contínuo e um repensar constante desse processo por parte do professor; esse repensar é imprescindível ao trabalho do professor pois possibilita a tomada de decisões e adoção de medidas necessárias ao desenvolvimento do aluno, ainda durante o processo de ensino.

A organização do ensino em ciclos não é novidade. Os ciclos foram discutidos e defendidos desde a década de 50 no Brasil e adotados em vários Estados brasileiros a partir da década de 70 do século passado.

Na década de 80 alguns sistemas municipais de educação de alguns Estados brasileiros como Paraná, Minas Gerais e São Paulo adotaram os ciclos de alfabetização com um modelo de aprovação automática na passagem da 1ª para a 2ª séries e pretendeu-se ao mesmo tempo que atender um maior contingente da população também assegurar a progressão contínua dos alunos por meio de um tratamento mais adequado à cada criança de acordo com seu nível de conhecimento, pondo fim à exclusão social e cultural dos alunos.

No Estado de São Paulo, o Ciclo Básico, segundo BARBIERI, s/d, na época Chefe de Gabinete da Secretaria de Educação e que participou diretamente da criação e implementação do referido projeto, objetivou reduzir o custo total de escolarização básica e aumentar as médias de aprovação nas duas séries iniciais. Para tanto, seria necessário uma mudança na prática pedagógica pois deveria:

- a - levar em conta o aspecto de continuidade do processo educativo;

- b) permitindo o atendimento individualizado para os que permanecessem mais tempo na escola para superarem as etapas de alfabetização;
- c - permitir mais flexibilidade na organização curricular, no agrupamento dos alunos e na avaliação do desempenho individual na fase de alfabetização;
- d - propiciar à escola a oportunidade de elaboração de sua própria proposta pedagógica, atendido o Regulamento (BARBIERI, s/d, p. 13).

Assim, verifica-se já na década de 80 do século passado, um discurso muito semelhante ao que se verifica hoje com a defesa da progressão continuada. E a necessidade de, desde aquela época, a mudança de paradigma por parte dos professores.

Também não se desconhece que outros países como Inglaterra e Estados Unidos adotaram o regime de ciclos escolares por meio do sistema de avanços progressivos onde a idade era o critério determinante para a formação dos grupos ou classes escolares. Segundo Barreto e Mitroglou, 2002, esses países, embora apresentem no seu bojo uma proposta mais democrática de educação do que os sistemas que instituem a repetência, acabam por proceder a uma seleção social pois permite o alcance de diferentes níveis de aprendizagem, conhecimentos e competências por alunos da mesma idade e com o mesmo tempo de permanência na escola.

No Brasil, segundo as autoras, o que se pretende é que todos os alunos indistintamente alcancem um mesmo nível de conhecimentos ao final dos ciclos e por isso é que a legislação autoriza a permanência do aluno no mesmo ciclo em casos em que ele ainda não domina os conteúdos e habilidades do ciclo.

Dessa forma, a escola precisa garantir que até a conclusão do ciclo o aluno efetivamente aprenda um conjunto de conhecimentos e adquira um leque de competências necessários à sua inserção social. Durante o ciclo, algumas medidas ou providências devem ser tomadas durante o percurso do processo de ensino-aprendizagem tais como a recuperação contínua a ser desenvolvida pelo professor regular da classe e as aulas de recuperação paralela e reforço a serem desenvolvidas em período contrário ao horário das aulas. Essas medidas são essenciais para a garantia da qualidade de ensino pois são elas que permitem o avanço com aprendizagem.

Outros autores entendem que a progressão continuada entende qualidade como menores gastos com os alunos e é coerente com a teoria do Estado mínimo, com ideais neoliberais. A escola ensina submissão e é por isso que é importante a manutenção dos alunos na escola, especialmente se não aprender muito conteúdo. Criou um novo tipo de exclusão que ocorre no interior da escola; exclusão sem excluir da escola.

Freitas, 2003, elabora sérias críticas ao regime de progressão continuada dos alunos instituído em São Paulo porque considera que ocorreu apenas um agrupamento de séries com o objetivo de garantir a progressão continuada dos alunos. Não considera que a proposta paulista tenha adotado os ciclos pois estes organizam as experiências escolares de acordo com a idade dos alunos e na progressão continuada não se verifica preocupação com a mudança dos tempos e espaços escolares mas tão somente com o regular fluxo dos alunos. Arroyo, citado por Freitas, 2003, denomina os referidos projetos de "ciclos de formação" e "ciclos de progressão continuada", respectivamente (p.9).

Segundo Mainardes, 2001, três elementos são essenciais para que a progressão continuada e os ciclos não se configurem promoção automática:

- 1) não prejuízo da avaliação do processo de ensino e aprendizagem;
- 2) obrigatoriedade de estudos de recuperação e reforço;
- 3) possibilidade de retenção no final do ciclo.

Sem os referidos elementos a progressão continuada se transforma em promoção automática e a qualidade do ensino oferecido sofre prejuízos pois há conteúdos e habilidades mínimas a serem dominados ao final de cada ano letivo e do ciclo.

Não se trata de apenas acelerar a passagem dos alunos pela escola mas de garantir permanência com qualidade. Vasconcelos, 1999, *apud* Mainardes, 2001, cita alguns aspectos importantes a serem considerados na progressão continuada para garantir a aprendizagem dos alunos, entre eles:

- a) participação do professor nos projetos da escola;
- b) conscientização do professor da importância e da função da avaliação da aprendizagem e do papel da escola;
- c) investimentos no professor;
- d) atendimento ao aluno com dificuldade (monitoria, revisão, aulas no contraturno, laboratórios de aprendizagem, atendimento individualizado). Mas ocorre?

Assim, os ciclos de aprendizagem possibilitam um tempo maior ao professor e aluno para alcançar os objetivos definidos para o ciclo. Mas isso também não significa que as dificuldades não devam ser administradas durante todo o ciclo. Ao contrário, medidas devem ser tomadas durante todo o ciclo sem acreditar que o

tempo possa sozinho sanar tais dificuldades; senão, a progressão continuada pode produzir grandes desigualdades pelas diferenças de desempenho final dos alunos.

Segundo Ludke:

Não se pode simplesmente suprimir as séries e suspender as avaliações dos alunos na passagem entre elas, passando o aluno das mãos de um professor para os de outro, sem assumir a responsabilidade de verificar como ele se encontra em relação aos domínios esperados para aquele período" (p. 30, 2001).

Daí a importância de os objetivos de ensino a serem alcançados no final do ciclo serem claramente definidos e delimitados pelos professores, pois constituem o norte a ser dado para o trabalho docente. Além dos objetivos de final de ciclo também devem ser delimitados objetivos a serem alcançados a mais curto prazo, em um ano ou semestre, que funcionariam como pontos de referência para os professores durante o percurso. Segundo Perrenoud, 2004, *"nos ciclos longos, parece útil, dispor de pontos de referência intermediários, desde que não induzam obrigações de resultados e nenhuma seleção durante o ciclo!"* (p. 44).

Os ciclos nos indicam novos problemas e novas (ou não) posturas. Quanto mais o aluno for avaliado durante o ano, menor será a chance de concluir o ciclo ou o ano letivo e concluir que ele pouco aprendeu . No entanto, a individualização e diversificação dos percursos dos alunos não sinaliza para o abandono da avaliação, pelo contrário, ela é essencial para convergir as ações para o alcance dos objetivos.

Para o professor, especialmente para os professores do segundo ciclo do ensino fundamental, o regime de progressão continuada constitui uma inovação e um desafio pois a escola desde o período medieval estrutura o currículo de forma seriada com conteúdos determinados para cada série e para cada

disciplina. Trabalhar interdisciplinarmente e avaliar continuamente é tarefa árdua e nova.

Já os professores do primeiro ciclo do ensino fundamental paulista são menos resistentes à progressão continuada porque são polivalentes, conseguem avaliar e analisar o desempenho do aluno integralmente e não em disciplinas estanques, como se verifica entre os professores especialistas do ciclo II. Além do mais, as experiências com o Ciclo Básico implantado a partir de 1984, já permitiram uma reflexão sobre a temática - também não se desconhece que os professores primários também foram muito resistentes ao projeto do Ciclo Básico, como também foram resistentes os professores da rede pública paulista na década de 60, com o Ato 306/68, que instituiu os ciclos e a promoção automática durante os ciclos.

Segundo Barreto, 2002, p. 42:

Os professores reclamam constantemente que não estão preparados para trabalhar com os ciclos. Efetivamente, nem a Universidade e nem Supervisão estão preparadas para trabalhar com os ciclos porque eles, nas dimensões em que estão propostos, são uma proposta nova no horizonte das políticas educacionais contemporâneas.

A resistência apresentada pelos professores ao regime de ciclos e a não reprovação dos alunos foi objeto de vários estudos acadêmicos e entre eles destacamos os trabalhos de Silva, 2001, Paro, 2001 e Guilherme, 2001. A insatisfação e resistência que os professores têm com relação à não reprovação é justificada por vários motivos. Entre eles, os professores reclamam da perda da autoridade em sala de aula devido a não reprovação, gerando indisciplina. Assim, os professores sempre utilizaram as notas e provas como meio de garantir a

disciplina na sala de aula e como forma de garantir que o aluno estudasse; sem a reprovação, os professores queixam-se da incapacidade que enfrentam em motivar os alunos para os estudos e que perderam o poder de levar os alunos a estudarem.

Também indicam a falta de democratização do saber, pois segundo os professores, sem reprovação a escola pública não valoriza os conteúdos e portanto oferece uma escola pobre para os pobres. A idéia de que a progressão continuada não valoriza a assimilação dos conhecimentos, é corrente entre os professores, denota uma falta da real compreensão dos propósitos da progressão continuada. Às vezes, segundo Paro, (2001), os professores lamentam mais pelo fato de os alunos passarem de ano sem saber do que propriamente por eles não saberem.

Outro argumento que sustenta a resistência dos professores ao regime de progressão continuada diz respeito à idéia de que a reprovação serve como motivação para o aluno aprender; há um entendimento de que a falta de reprovação é que gera o não estudar e não aprender. É o entendimento de que a prova é instrumento de aprendizagem não um instrumento para nortear o trabalho do professor e instrumento de luta contra as desigualdades e fracasso dos alunos.

Somado a esses, ainda aparece mais dois argumentos: o de que a progressão continuada não torna o aluno responsável e não prepara para a vida pois “a vida lá fora reprova” e da forma como está estruturada, a escola não educa e nem prepara para a vida; o outro argumento é o de que a progressão continuada foi instituída apenas para reduzir os elevados índices ou estatísticas de reprovação.

Por outro lado se faz necessário analisar os aspectos institucionais a que estão submetidos os professores bem como analisar o discurso que o poder público elabora. Muito comumente o Estado culpabiliza o professor pelos problemas

da escola, pelo insucesso dos alunos em uma postura muitas vezes de ocultar a sua própria negligência. Segundo Paro, 2001, sem as condições necessárias ao trabalho docente(número adequado de alunos por sala, salários condizentes para evitar sobrejornada dos professores, formação continuada etc) muitas vezes o professor acaba impossibilitado de realizar um trabalho a contento e apela pela reprovação como *salvação que os livre do vexame de serem tratados de incompetentes* (2001, p.99).

Juntamente com os ciclos, o regime de progressão continuada adotou um novo conceito de avaliação. Esta agora deve ser contínua e cumulativa do desempenho dos alunos, deve desempenhar uma função diagnóstica, investigativa que indica intervenções para o acompanhamento contínuo do avanço do aluno. A avaliação serve para ajudar o aluno a aprender na medida que indica conquistas e dificuldades e possibilita ao professor reordenar sua ação pedagógica.

Esse modelo de avaliação supõe constantes avaliações por parte do professor para identificar as dificuldades dos alunos e intervir e enviar os alunos para as aulas de recuperação paralela e reforço.

Isso exige uma nova concepção de ensino e aprendizagem bem como um novo modelo de professor. Quanto ao processo ensino aprendizagem é preciso crer, a partir de então, que todo aluno é capaz de aprender e portanto o professor deve estar atento à diversidade presente na sala de aula e às individualidades dos alunos para respeitar os seus diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Exige habilidade por parte do professor para lidar com a heterogeneidade presente em cada sala de aula, intervir sempre que necessário, durante o processo e não apenas no final do ano letivo para assegurar o avanço de

todos os alunos sem distinção. O avanço supõe um aluno motivado com as situações de aprendizagem significativas e contextualizadas oferecidas pelo professor. Nesse contexto, a relação professor/aluno deve ser de apoio e parceria e não ameaçadora.

Além da avaliação contínua e cumulativa dos alunos pelo professor da classe regular, a legislação determinou a realização de recuperação paralela e contínua dos alunos com menor rendimento escolar. A escola deve contemplar em seu projeto pedagógico formas e instrumentos de recuperação contínua e paralela para esses alunos.

Também foi adotada nos primeiros anos da implantação da progressão continuada dos alunos, a proposta de Estudos de Recuperação e Avaliação nas Férias.

Essa proposta constituiu-se em modalidade de recuperação intensiva para os alunos que não conseguissem desempenho suficiente ou satisfatório durante o ano letivo. Foi aplicada nas férias de janeiro de 1998, 1999 e 2000. A recuperação intensiva de janeiro duraria no mínimo 20 dias. Esse modelo de recuperação intensiva não pretendeu desenvolver em alguns dias os conteúdos não dominados durante o ano letivo. Segundo o documento que a instituiu, o objetivo era o desenvolvimento de conceitos e habilidades básicas em cada componente curricular necessárias para a continuidade dos estudos.

A proposta de recuperação intensiva nas férias foi amplamente combatida pelos professores e vista com ironia pelos alunos que entendiam-na como condição para “passar de ano”. Foi extinta em 2003, pela Resolução SE 84 de 15/08/2003.

Abolida a reprovação, extinta a recuperação intensiva, as aulas de recuperação paralela e reforço restaram como alternativa importante para não transformar a progressão continuada dos alunos em promoção automática sem aprendizagem.. De fato, se não há reprovação nem recuperação nas férias e considerando que o número de alunos por classe não é adequado para um trabalho individualizado e garantidor de atenção que os alunos necessitam, as aulas de reforço afeiçoam-se como alternativa mais importante para o avanço do aluno com efetiva aprendizagem.

Assim, este trabalho pretende investigar a importância dos programas de recuperação paralela no contexto do ensino organizado em ciclos como contribuição para a construção de uma escola com mais qualidade, conteúdos e mais democrática.

Neste trabalho portanto, consideramos que um dos indicadores da qualidade em educação diz respeito ao acesso, permanência e sucesso dos alunos na escola. O sucesso de todos os alunos inclui formação com aprendizado de conteúdos culturais que inclui a atenção aos alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem de forma que eles consigam melhorar seu nível de desempenho.

2 - OS PROGRAMAS DE RECUPERAÇÃO PARALELA OU REFORÇO NO CONTEXTO DO REGIME DE CICLOS DE APRENDIZAGEM.

1 - A recuperação paralela: legislação regulamentadora

A recuperação paralela dos alunos, ou aulas de reforço, como é mais conhecida na rede estadual paulista, é matéria que está contemplada em diversas legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Deliberação CEE 09/97 que instituiu a progressão continuada, no Regimento Comum das Escolas Estaduais e em diversas resoluções da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Essa temática faz parte da nova concepção de avaliação do rendimento escolar e do regime de ciclos de progressão continuada dos alunos. Com a progressão contínua dos alunos, a recuperação paralela em período contrário ao horário das aulas ou não, juntamente com a avaliação e recuperação contínua realizada pelo professor regular constituiriam mecanismos garantidores de

progressão com efetiva aprendizagem. "É destinada aos alunos do ensino fundamental que apresentem dificuldades de aprendizagem não superadas no cotidiano escolar e necessitem de um trabalho mais direcionado, paralelo às aulas regulares"(Resolução SE 15, de 2-2-2005).

Em São Paulo, as primeiras resoluções que regulamentaram as aulas de reforço e a recuperação paralela pretenderam assegurar um ensino de qualidade a todos os alunos durante o ciclo, com aprendizagem efetiva e com respeito às diferentes demandas existentes em cada escola e ritmos entre os alunos.

Essas resoluções apresentam um conjunto de pressupostos teóricos que fundamentam o regime de ciclos e progressão continuada e seriam essencialmente importantes para promover avanços na aprendizagem dos alunos. O cumprimento das referidas determinações legais são vitais para a realização plena da política educacional em questão.

A temática da recuperação paralela e reforço dos alunos está contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 em seu artigo 24, V, que determina que *a verificação do rendimento escolar observará o critério da avaliação contínua e da obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar.*

A Deliberação 09/97 do Conselho Estadual de São Paulo, que instituiu o regime de progressão continuada dos alunos, determina em seu artigo 1º que a avaliação do processo ensino-aprendizagem deve contemplar recuperação contínua, recuperação paralela e recuperação ao final de cada período letivo. A avaliação ao final de cada período letivo poderia ocorrer em períodos destinados

especificamente à recuperação dos alunos ou nas férias, conforme será posteriormente discutido.

O artigo 3º da referida deliberação determinou que o projeto educacional de implantação da progressão continuada deveria especificar mecanismos que assegurassem atividades de reforço e recuperação paralela e contínuas ao longo do processo de ensino.

As Indicações 8/97 e 22/97 do Conselho Estadual de São Paulo alertam para a importância da recuperação paralela e reforço, quando a avaliação indicar a necessidade, como instrumento essencial para a garantia da aprendizagem progressiva.

As Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais elaboradas em 1998, que garantiram a implementação da progressão continuada, estabelecem as funções da avaliação do processo de ensino e da aprendizagem. Entre elas destaca a de fundamentar as decisões do conselho de classe quanto à necessidade de procedimentos paralelos ou intensivos de reforço e recuperação da aprendizagem e obrigatoriedade de realização de atividades de recuperação e reforço para todos os alunos em todas as disciplinas em que o aproveitamento for considerado insatisfatório.

Assim, a avaliação deve indicar ao conselho de classe a necessidade ou não, de envio dos alunos para aulas de reforço em todas as disciplinas.

A legislação posterior que regulamentou os estudos de recuperação e reforço dos alunos em nível estadual foram resoluções elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Diversas resoluções foram sendo elaboradas (Resolução 46/1996, 07/1999, 34/2000, 40/2001, 27/2002 e

42/2004), uma ampliando a outra e adequando-se aos problemas encontrados pela realidade educacional. Elas tratam tanto de aspectos pedagógicos quanto de aspectos relativos às questões administrativas nos projetos de reforço e recuperação paralela e apresentam relevantes contribuições para a análise e encaminhamento da escola organizada em ciclos.

A primeira resolução a regulamentar os estudos de recuperação paralela e reforço dos alunos foi a Resolução 46/96. O professor do reforço era o próprio professor da classe regular do aluno. Essa resolução determinava uma carga horária de, no mínimo, 3 horas semanais, fora do horário regular das aulas. Essa carga horária semanal manteve-se até a Resolução 27/2002, quando ampliou o número de aulas para até 5 aulas semanais. Atualmente com a Resolução SE nº 15 de 2-2-2005, a recuperação paralela ficou reservada apenas para o ensino fundamental; no ciclo I, 3 aulas semanais e no ciclo II duas aulas semanais por turma e não mais em horário contrário ao das aulas regulares mas sempre na 6ª aula.

Em 1999 a Resolução SE 7/99 inova determinando os períodos que deverão ocorrer as ações de recuperação paralela e reforço dos alunos: maio, junho, setembro, outubro e novembro. Antes dessa resolução a escola poderia organizar a recuperação paralela dos alunos de acordo com o projeto pedagógico da escola e os seus projetos de recuperação e reforço. Atualmente, com a Resolução SE 42/2004, esse período foi ampliado compreendendo os seguintes intervalos: no primeiro semestre, a partir da 1ª quinzena de março até o final de junho e no segundo semestre a partir da 2ª quinzena de agosto até o final da 1ª quinzena de dezembro.

O cumprimento ou não pela escola quanto ao início e término das aulas no referido período fica sob a responsabilidade da supervisão de ensino, atividade extremamente importante para a garantia de uma escola com qualidade de ensino.

A Resolução SE 67/98 manteve as diretrizes anteriores e inovou ao prever a admissão ou contratação de professores exclusivamente para as aulas de reforço. Assim, se até então era o professor ou professores da classe regular do aluno que deveriam ministrar as aulas de reforço agora a escola poderia contratar um novo professor para trabalhar com os alunos com dificuldades não superadas em classe.

A idéia de outro professor para as aulas de reforço foi inovadora com relação ao sistema do ciclo básico adotado em São Paulo, na década de 80; nesse projeto o professor usufruía de uma jornada única de trabalho e era também responsável pelas aulas de recuperação e reforço de seus próprios alunos, em período contrário ao seu horário de aulas, quando então completava sua jornada de trabalho. O fato de o professor regular do aluno também ministrar as aulas de recuperação paralela apresenta aspectos positivos e negativos.

É medida positiva pois o professor do aluno já conhece suas dificuldades e habilidades e portanto pode desenvolver um trabalho mais individualizado e pontual com cada aluno. Também o professor pode usufruir das aulas de reforço para refletir sobre sua prática pedagógica e aprender a cada dia, com seus próprios alunos e dificuldades.

Por outro lado é importante que nas aulas de recuperação paralela sejam utilizadas atividades diversificadas e motivadoras, o que exige do professor novas metodologias e práticas, o que nem sempre se verifica quando o professor da

classe regular é o mesmo professor da recuperação paralela pois há uma tendência a repetir os procedimentos utilizados com sucesso com os demais alunos na sua sala de aula.

Com um outro professor para o aluno, torna-se indispensável garantir a comunicação entre os dois docentes para garantir um vínculo de compromisso com a aprendizagem do aluno; esse vínculo pode ocorrer durante os HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e reuniões de Conselho de Classe/Série, momentos esses que a presença do professor do reforço é indispensável.

Sem essa integração e trabalho coletivo entre os professores, as aulas de reforço perdem sua função de auxiliar o trabalho do professor regular.

A Resolução SE 40/2001, que dispõe sobre a atribuição de aulas de reforço e recuperação determina que os professores responsáveis pelas aulas de reforço deverão ser escolhidos prioritariamente entre os docentes em exercício na unidade escolar e depois aos candidatos selecionados na Diretoria de Ensino. Além disso, cabe ao Diretor da Escola selecionar os professores primeiramente a partir do critério do comprometimento com o desenvolvimento da proposta de reforço dos alunos, independentemente do vínculo funcional e classificação.

Esta determinação atribui ao Diretor da Escola uma responsabilidade importante na medida que deverá primeiramente avaliar o comprometimento dos professores com a aprendizagem dos alunos para então proceder a atribuição de aulas. Também cabe ao Diretor de Escola e Supervisor de Ensino avaliar os docentes ao final das atividades considerando os progressos na aprendizagem dos alunos e considerar os resultados de seu trabalho como critério seletivo para os próximos processos de atribuição de aulas de reforço.

Outra determinação presente em toda a legislação que trata das aulas de recuperação e reforço diz respeito a determinação da obrigatoriedade do registro das atividades do professor e desempenho ou avanço dos alunos. Assim, cabe a todo professor da classe regular registrar as principais dificuldades e/ou defasagens de seus alunos; esse registro pode ser feito em local de livre acesso ao professor do reforço, para encaminhar seu trabalho; neste trabalho consideramos importante que o professor elabore uma ficha de acompanhamento individual do desempenho do aluno.

Elaborado o diagnóstico e o registro dos avanços e dificuldades dos alunos deve ainda informar ao professor do reforço as medidas pedagógicas que já foram tomadas; essas informações são essenciais para nortear o trabalho do professor do reforço, que além de diversificado, deve ser fundado nas dificuldades específicas de cada aluno. Não se pode olvidar que a legislação atenta também para o fato de que as ações de recuperação e reforço não eximem o trabalho do docente da classe do processo de recuperação contínua dos alunos. Assim, paralelamente ao trabalho do reforço, o professor da classe regular deve promover uma ação pedagógica mais individualizada possível e promover a contínua recuperação de seus alunos.

A Resolução SE 34/2000 alerta para a necessidade de um planejamento cuidadoso por parte da escola para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem. Também enfatiza o papel indispensável do professor coordenador pedagógico nessa tarefa pois é ele quem garantirá um vínculo de compromisso entre os professores com relação a aprendizagem do aluno. Assim, prioritariamente nos HTPCs e também nas reuniões de conselho de série/classe o professor coordenador pedagógico deverá promover a troca de

informações entre os professores sobre as dificuldades dos alunos, promovendo uma constante orientação, acompanhamento e avaliação do processo de recuperação paralela e reforço dos alunos. A última resolução que trata do reforço (N°15/2005) enfatiza que os resultados obtidos nas atividades de reforço e recuperação deverão ser considerados nos procedimentos de avaliação adotados pelo professor da classe regular e na análise do desempenho do aluno realizada pelo Conselho de Série/Classe.

Mas como colocar em prática essa premissa se o professor do reforço não participa das reuniões? Se apenas encontra o professor da classe em horários de intervalo e com conversas rápidas?

Aos docentes das aulas de reforço a legislação determina que desenvolva um trabalho diversificado e significativo. De fato, o trabalho de recuperação dos alunos deve apresentar-se diverso daquele oferecido pelo professor da classe regular pois se o aluno não aprendeu com a metodologia do professor regular não é pedagogicamente correto que se repita o mesmo procedimento pelo professor do reforço. Também deve ser significativo, atraente e motivante; não deve apresentar um caráter punitivo mas uma nova possibilidade de aprender e agora de forma mais individualizada e para atender a diversidade de características, de necessidades e ritmos de cada aluno. Enfim, a escola deve atender o aluno no reforço não para resolver seus problemas extra-escolares, mas para atenuar os efeitos dele decorrentes.

A Resolução da Secretaria da Educação, n° 15/2005, determina ainda que o professor do reforço deve participar das reuniões pedagógicas (HTPCs), dos Conselhos de Série e Classe e das capacitações promovidas pela Diretoria de Ensino. Cumpre informar que no Estado de São Paulo os professores

que desenvolvem os projetos de recuperação paralela não são remunerados para participar das reuniões pedagógicas, nem das reuniões de Conselho de Classe. Para participar das capacitações na Diretoria de Ensino são dispensados do horário de trabalho apenas se forem professores efetivos ou professores contratados pela escola. Nessa situação são dispensados das aulas do dia e não sofrem prejuízo em seus rendimentos. Se o professor do reforço for professor "eventual" ele não é dispensado para as capacitações e se faltar às aulas de reforço tem desconto no seu pagamento pela falta do dia.

Essas aulas devem centrar preocupação no desenvolvimento de habilidades básicas que auxiliarão a aprendizagem nas diferentes disciplinas escolares. Há um discurso comum entre professores e coordenadores pedagógicos de que nas aulas de reforço ao invés de se priorizar o desenvolvimento de conteúdos específicos a prioridade deve ser o desenvolvimento de habilidades básicas que contribuirão para todas as áreas de conhecimento. As dificuldades específicas com os conteúdos das disciplinas devem ficar a cargo, sobretudo, do trabalho do professor da classe regular que deve cuidar delas a partir da recuperação contínua dos alunos no desenvolvimento das aulas regulares.

Essa idéia foi difundida pela interpretação dada às resoluções da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo que determinam:

... o processo de aprendizagem nas diferentes áreas de conhecimento está respaldado no desenvolvimento de habilidades básicas e os estudos de recuperação e reforço se caracterizam em momentos de atividades específicas para a superação das dificuldades encontradas e para a consolidação de aprendizagens efetivas e bem sucedidas para todos os alunos.

Essa análise que os professores e coordenadores fazem da relação conteúdo/habilidades gera uma interpretação errada da própria orientação da Secretaria Estadual de Educação pois leva a um empobrecimento das aulas de reforço que acabam por ser entendidas como aulas menos preocupadas com aprendizagem de conhecimento e mais voltadas para o desenvolvimento de habilidades básicas. A relação a ser estabelecida entre habilidades e conteúdos deve ser analisada a luz dos conceitos desenvolvidos por Libâneo, que são bastante elucidativos.

Segundo Libâneo, (1994, p. 28), os conteúdos de ensino compreendem

... os conhecimentos, habilidades, hábitos e convicções, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções e atitudes.

As habilidades portanto constituem um elemento dos conteúdos de ensino e dele não pode se dissociar pois só por meio dele é que é possível desenvolvê-las. Ainda aproveitando as idéias de Libâneo que compartilha com a pedagogia progressista:

As habilidades são qualidades essenciais necessárias para a atividade mental no processo de assimilação de conhecimentos. Os hábitos são modos de agir relativamente automatizados que tornam mais eficaz o estudo ativo e independente. Nem sempre é possível especificar um hábito a ser formado, pois esses hábitos vão sendo consolidados no transcorrer das atividades e exercícios em que são requeridos. Hábitos podem preceder habilidades e há habilidades que se transformam em

hábitos. Por exemplo, habilidade em leitura pode transformar-se em hábito de ler e vice-versa. Algumas habilidades e hábitos são comuns em todas as matérias; por exemplo: destacar propriedades essenciais de objetos ou fenômenos, fazer relações, comparar, diferenciar, organizar o trabalho escolar, fazer sínteses e esquemas etc.; outros são específicos de cada matéria, como observação de fatos da natureza, utilização de materiais específicos, resolução de problemas matemáticos etc (1994, p.131).

Assim, não há que se dar prioridade às habilidades em detrimento dos conhecimentos nas aulas de reforço. Ambos devem ser amplamente desenvolvidos pois os conhecimentos além de desenvolverem as habilidades são instrumentos teóricos e práticos para lidar com os desafios e problemas da prática social, isto é, para torná-los ativos e participantes da transformação social. Deve promover o exercício crítico da cidadania.; deve ampliar a compreensão da realidade, a consciência dos valores e interesses dos alunos, para nela atuar positivamente.

Quanto aos projetos de recuperação paralela e reforço, deverão ocorrer a partir de decisão do Conselho de Série/Classe e elaborados a partir das fichas de avaliação diagnóstica elaboradas pelo professor da classe regular. Os referidos projetos deverão ser elaborados em conjunto com os professores, e não somente pela coordenação pedagógica, e aprovados pela Diretoria de Ensino. A direção da escola e coordenação pedagógica deverão coordenar, implementar, acompanhar e avaliar os referidos projetos, disponibilizar espaço físico e material pedagógico, promover a integração com as famílias dos alunos, enfim, zelar para que o reforço apresente um impacto positivo na aprendizagem dos alunos.

À Supervisão de Ensino e Oficina Pedagógica cabe acompanhar e orientar as unidades escolares, capacitar professores de reforço e avaliar a

execução dos projetos de reforço e seus resultados, propondo reformulação das ações quando necessário.

A legislação ainda confere a possibilidade de formação de *unidades pólo*, que seriam escolas que atenderiam classes com turmas formadas por alunos de diferentes escolas. Essas unidades podem ser constituídas em situações em que o número de alunos para as aulas de reforço não é suficiente em uma determinada escola para a formação de classes, quando então seriam reunidos alunos de diferentes escolas para a constituição das turmas.

As unidades pólo também podem ser constituídas para facilitar o acesso e frequência dos alunos às aulas de reforço. Como exemplo, poderiam ser criadas unidades pólo com turmas de reforço de 1ª a 4ª séries do bairro, em escolas que atendem alunos de 5ª a 8ª séries (vale lembrar que no Estado de São Paulo as escolas estaduais agrupam apenas alunos de ciclo I ou de ciclo II do ensino fundamental ou ainda somente alunos do ensino médio). Essa determinação também é bastante conveniente para a formação de turmas de alunos da zona rural pois é sabido que há uma grande dificuldade em garantir as aulas de reforço para esses alunos devido aos problemas de transporte escolar.

A Resolução SE 42 de 5/5/2004 que regulamenta os estudos de recuperação e reforço na rede estadual de ensino, ao determinar as atribuições do diretor de escola, do coordenador pedagógico, do professor da classe e da diretoria de ensino e oficina pedagógica, demonstra uma efetiva preocupação com a aprendizagem do aluno. Todos esses agentes da escola devem, a partir da avaliação contínua, tomar as providências e reformular ações sempre que necessário para garantir a aprendizagem contínua durante o ciclo. Se ainda assim

o aluno não desenvolver as competências, habilidades e conhecimentos, cabe à escola oferecer a recuperação de ciclo.

A temática do reforço ainda foi contemplada no Decreto Estadual nº 48.298 de 3 de dezembro de 2003 e na Resolução SE 131, de 4/12/2003, que dispuseram sobre a implantação dos Programas de Formação Continuada dos quadros do magistério da Secretaria de Educação de São Paulo e instituiu o projeto Bolsa Mestrado. Esta resolução determinou que a Bolsa Mestrado, a ser concedida a professores da rede estadual matriculados em programas de mestrado e doutorado devidamente credenciados poderia consistir em:

I) Ajuda financeira de R\$720,00 (setecentos e vinte reais) mensais por até 30 meses, ao educador que cursar pós-graduação em entidade devidamente reconhecida

II) Designação, sem prejuízo de vencimentos e demais vantagens do cargo, por trinta meses, junto à Diretoria de Ensino da jurisdição do cargo, ficando o servidor liberado de 16 horas aulas para frequentar o curso de pós-graduação.

Os servidores que optaram pela designação descrita no inciso II a Resolução determinou que atuassem prioritariamente no desenvolvimento e acompanhamento de projetos de recuperação e reforço da aprendizagem nas unidades escolares. Foi dessa forma que se deu o desenvolvimento da parte empírica dessa pesquisa pela autora.

Do exposto é possível concluir que há um conjunto amplo de determinações legais que, se aplicadas, contribuiriam para garantir e elevar a qualidade de ensino.

2 - Recuperação contínua e paralela: pressupostos teórico-pedagógicos

A atual legislação que dispõe sobre os estudos de recuperação contínua e paralela no ensino no Estado de São Paulo, conforme já dito no item anterior é a Resolução SE 15 de 22/2/2005. Nesta parte passamos a discutir os pressupostos teóricos e pedagógicos que lhe dão embasamento e que se encontram presentes, implícitos ou explícitos, nessa resolução.

2.1 - O conceito de recuperação paralela

A recuperação paralela constitui um mecanismo colocado à disposição do aluno para superar eventuais dificuldades de aprendizagem, não superadas no cotidiano escolar. No regime de ciclos e sem reprovação, as aulas de recuperação paralela adquiriram uma grande importância porque são elas que possibilitam a revisão dos conteúdos e superação das dificuldades dos alunos.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo o que diferencia a progressão continuada da promoção automática é exatamente as medidas que deverão ser tomadas durante o processo de ensino e aprendizagem que cuidaram para uma efetiva promoção com aprendizagem. Essas medidas são a recuperação contínua, paralela, de ciclo e a recuperação de férias que foi extinta.

Às aulas de reforço são encaminhados alunos que, após avaliação diagnóstica e contínua, demonstraram necessidade de atendimento individualizado e diversificado. É intervenção imediata e paralela às aulas regulares com objetivo de promover continuamente o avanço do aluno.

O conceito de ensino e aprendizagem implícito aos programas de recuperação paralela é o que compreende os processos de recuperação ou reforço integrante e necessário aos desenvolvimento do aluno. O ensino é meio utilizado

para a formação intelectual do aluno, desenvolvimento de suas capacidades cognitivas por meio de conhecimentos científicos. Só se efetiva com a aprendizagem do aluno. Não se trata de mera transposição mas reconstrução do conhecimento, atividade de pesquisa.

Essa concepção de ensino traz em seu bojo a idéia de que todos podem aprender se forem oferecidas condições ótimas. E que também o aprendizado nem sempre é linear; ele pode ocorrer em diferentes momentos do processo e por isso é que o regime de ciclos permite o prosseguimento do aluno sem reprovação, ainda que não tenha domínio de alguns conteúdos específicos da série.

2.2 - Dois princípios norteadores: diversidade e contextualização

Um dos princípios básicos da recuperação paralela é a diversidade. Segundo a Resolução SE nº 15/2005, a recuperação paralela "tem como princípio básico o respeito à diversidade de características, de necessidades e de ritmos de aprendizagem de cada aluno".

Os ciclos e a progressão continuada exigem um trabalho docente capaz de oferecer situações ideais, situações ótimas. Situações ótimas são aquelas que consideram o nível de desenvolvimento de cada aluno e exigem dele um avanço, mobilizem suas capacidades.

Não se trata de ensino individualizado como adverte Perrenoud (2000) mas de administrar a heterogeneidade de uma classe por meio de diferentes dispositivos como o trabalho em grupo, tarefas autocorretivas, oficinas de trabalho etc. "Inventar tarefas que imponham uma verdadeira cooperação" (Perrenoud, 2000, p.63) e provocar as aprendizagens almejadas.

Atividades ótimas são aquelas que apresentam um desafio ou obstáculo ao aluno. E que sejam capazes de levar o aluno a formular hipóteses para a resolução do desafio ou conflito cognitivo. Mas é preciso que o desafio seja resolvível, nem tão fácil nem tão difícil, motivante, que exige uso de conhecimento anteriores, possibilite questionamentos e culmine na elaboração de novas idéias (Perrenoud, 2004, p. 62).

A diversidade enquanto princípio norteador do reforço deve portanto considerar a heterogeneidade presente na sala de aula e apresentar o que Perrenoud, (2004), define como "dispositivos de diferenciação".

As

aulas de apoio, ou reforço ou recuperação paralela agrupam alunos com dificuldades de aprendizagem não superadas no cotidiano escolar e que, portanto, têm algo em comum; entretanto, não constituem classes homogêneas pois nem todos os alunos possuem as mesmas dificuldades e nem todas as dificuldades advém dos mesmos fatores.

Daí a necessidade de contínuas avaliações diagnósticas, avaliar para investigar, para intervir, para promover o aluno e para avaliar seu trabalho.

A contextualização é outro princípio a ser desenvolvido nos projetos de recuperação paralela segundo a Resolução 15/2005 que a instituiu. Segundo o PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais, volume Introdução, p. 91, a contextualização se dá na medida em que admitimos que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto, ou seja, o aluno tem papel ativo no processo de elaboração do conhecimento que ocorre por meio de aprendizagens significativas. A contextualização utiliza vários aspectos da vida pessoal, social e cultural do aluno e mobiliza competências cognitivas já adquiridas.

A contextualização exige um tratamento curricular interdisciplinar e que facilite a relação teoria-prática; relação com a vida do aluno (para ser útil e significativo).

A aprendizagem contextualizada valoriza mais a aplicação do conhecimento do que a memorização; a aprendizagem é sócio-interativa.

É caminhar para a autonomia intelectual e em conseqüência para a autonomia moral. O aluno deixa de ser espectador passivo para ser aprendiz ativo, que é mobilizado em suas capacidades mentais a partir de atividades significativas que lhe são proporcionadas.

Assim, segundo Perrenoud 1999, o trabalho docente sofre algumas implicações ao respeitar os princípios da diversidade e contextualização. Um dos requisitos abordados por esse autor diz respeito a "trabalhar regularmente por problemas".

O desenvolvimento de competências exige o confronto cotidiano com problemas que mobilizem capacidades cognitivas do sujeito. Nessas atividades os alunos devem buscar as soluções, construir soluções, "o que evidentemente supõe que a tarefa proposta esteja em sua zona de desenvolvimento próxima e que possa apoiar-se em uma certa familiaridade com o campo conceitual implicado"(Perrenoud, 1999, p.57).

A contextualização envolve relacionar o conteúdo novo com um conteúdo já conhecido e adquirido pelo aluno. Contextualizado é o conhecimento assimilável, que o aluno pode, a partir de alguns elementos já disponíveis em sua estrutura mental, avançar rumo a novas aquisições. É o conhecimento que nem é tão novo a ponto de o aluno não conseguir assimilar nem tão simples e conhecido a ponto de o aluno não se motivar. Faz-se necessário retomar as lições de Libâneo

quando enfatiza que na fase de transmissão/assimilação do trabalho docente é necessário que ocorra uma ligação com o que o aluno já sabe, uma aproximação dos conteúdos com experiências de vida, ou seja, é preciso que o conteúdo novo a ser apresentado ao aluno não seja totalmente novo, insignificante, descontextualizado (1994).

Mas para tanto, o professor deve em primeiro lugar suscitar o interesse do aluno para o novo conhecimento, sua atenção e atividade mental por meio da disciplina e da orientação inicial dos objetivos de aprendizagem.

Libâneo atenta para uma condição essencial para o aprendizado: a motivação e a atenção do aluno no processo de transmissão/assimilação de conteúdos. Disso se conclui que nenhuma aula, seja expositiva ou não, vinga se em primeiro lugar não despertarmos a atividade mental e a motivação para o aprendizado do conhecimento.

3 - Os programas de recuperação paralela em outras experiências de escolas organizadas em ciclos

A análise da temática da recuperação paralela dos alunos na escola estadual paulista organizada em ciclos exigiu uma análise de como outras experiências, em outros Estados e também em redes Municipais, conduziram os programas e/ou medidas que garantiram a progressão contínua dos alunos com aprendizagem. Das leituras elaboradas destacamos a experiência mineira da escola plural, a escola Candanga em Brasília e a escola Cidadã implantada em Porto Alegre.

A Escola Plural foi implementada em 1994 pela Secretaria Municipal de Belo Horizonte e constituiu uma tentativa de diminuição do fracasso escolar das crianças de classes desfavorecidas.

Propôs a organização por ciclos de formação sem seriação e ampliou para 9 anos o ensino fundamental. Assim ficou estruturado da seguinte forma o ensino fundamental:

1° ciclo = infância, atende crianças de 6 a 9 anos;

2° ciclo = pré-adolescência, atende crianças de 9 a 12 anos;

3° ciclo = adolescência, atende crianças de 12 a 14 anos.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem são encaminhados às classes de recuperação, dentro do horário normal de trabalho (CASTRO, 2002 in Dalben (org.), 2002).

Na escola plural adotou-se a lógica de 1,5 professor por turma para garantir momentos coletivos de trabalho entre os professores. O tempo do professor inclui horários para projetos de 20 aulas semanais, sendo que 14 são destinadas à sala de aula e as demais para estudo, reuniões e atendimento individual de alunos com problemas de aprendizagem.

Segundo Barreto, 2002, esse sistema adotado pela escola plural de um professor de apoio ou itinerante desenvolve o trabalho coletivo e a co-responsabilidade entre professor regular, professor de apoio e coordenador-pedagógico; também surgem projetos bastante diferenciados e diversificados de acompanhamento dos alunos.

A Secretaria Municipal de Porto Alegre implantou a escola cidadã; o ensino fundamental é organizado em ciclos de formação e enturma as crianças de acordo com as fases de desenvolvimento: infância, pré-adolescência e adolescência. As fases de desenvolvimento ou formação são baseadas nos estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon entre outros pesquisadores.

Não existe reprovação ao final dos anos letivos, mas uma forma de progressão que é diferenciada de acordo com necessidades educativas dos alunos. As diferenças de aprendizagem são atendidas no próximo ano letivo com medidas diversas.

Uma das medidas são os professores itinerantes. Cada professor itinerante atende em média 3 turmas no 1º ciclo, 4 turmas no 2º ciclo e 5 turmas no 3º ciclo (Krug, 2002).

A professora itinerante desenvolve um trabalho coletivo com o professor regular, em aula previamente planejada e que possibilita a aprendizagem para todos da sala.

Não é aula de reforço, segundo Krug, 2002, mas uma aula onde tanto pode revisar como se construir novos conhecimentos. Não é portanto, professor só para alunos com dificuldades, mas um professor de apoio no turno do aluno e atende principalmente aqueles que não conseguem freqüentar as aulas de apoio em turno inverso devido aos problemas de transporte.

O modelo de professor itinerante também foi adotado pela rede estadual do Ceará e da Bahia (Barreto, 2002).

A escola cidadã de Porto Alegre também adotou os "Laboratórios de Aprendizagem" para atender alunos com dificuldades de aprendizagem. Esses laboratórios atendem as crianças nos horários contrários ao horário das aulas regulares.

Segundo Krug, (2002), a Secretaria Municipal de Porto Alegre determinou que os laboratórios de aprendizagem teriam por atribuição:

- a) investir no processo de construção de conhecimento;
- b) criar estratégias de atendimento educacional complementar;

c) integrar as atividades desenvolvidas no Laboratório de Aprendizagem com o trabalho da turma;

d) proporcionar diversas vivências visando ao resgate do aluno em todas as suas dimensões;

e) cumprir as demais atribuições(...)

f) participar das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classe.

Os alunos só são encaminhados para os laboratórios de aprendizagem após o trabalho do professor regular de resgate da aprendizagem. Isso equivale a dizer que o professor regular tem a atribuição de promover avaliação e recuperação contínua de seus alunos.

A experiência do sistema público de ensino do Distrito Federal é a denominada Escola Candanga: uma lição de cidadania. O seu currículo parte da concepção de educação como prática social transformadora, a construção do conhecimento está vinculada à apropriação da cultura humana por meio de relações que ocorrem no processo ensino-aprendizagem. Valoriza a contextualização, a interdisciplinaridade, a iniciativa, a criatividade, a inteligência e a sabedoria legal. (Nascimento, 2001). Deve estabelecer relações entre a escola e a sociedade.

Uma das medidas adotadas pela Escola Candanga para melhorar a qualidade do ensino foi a reorganização e ampliação da carga horária de trabalho dos professores para planejamento das aulas. O professor trabalha diariamente 5 horas com alunos e no período inverso tem 3 horas diárias para dedicar-se à sua formação profissional (estudo e organização da prática pedagógica). Diante dessa realidade, os professores atuam como pesquisadores, investigadores e reflexivos pois são dadas as condições para tanto tais como: momentos de estudo e pesquisa

com seus pares, com o coordenador pedagógico, em escolas/universidades de aperfeiçoamento através de palestras, grupos de estudos, cursos, seminários etc.

A Escola Candanga também está estruturada em ciclos ou fases como são denominadas, de forma semelhante à Escola Plural da Prefeitura de Belo Horizonte. Na primeira fase são atendidos alunos que estão na infância (6/7/8 anos), na segunda fase estão os alunos que se encontram na pré-adolescência (9/10/11 anos) e na terceira fase os alunos encontram-se na fase da adolescência (12, 13 e 14 anos de idade).

Em Brasília encontramos um modelo diferente para atender alunos com dificuldades de aprendizagem. Lá existe o projeto denominado Escola em Casa e constitui um recurso utilizado para diminuir os índices de reprovação e evasão entre os alunos de 5ª a 8ª séries. O programa utilizava alunos de séries mais avançadas (do ensino médio) para atuarem como monitores e auxiliarem os alunos de séries anteriores com dificuldades de aprendizagem em conteúdos específicos. O monitor recebia meio salário mínimo por mês para atuar dez horas semanais com grupos de 5 a 20 alunos, em um período de 2 horas diárias (Nascimento, 2001).

Mantoan, 2001, avaliando esse projeto considera positivo a monitoria de alunos mais velhos para alunos de séries anteriores e que apresentam dificuldades de aprendizagem:

O tutoramento tem sido uma solução natural, que pode ajudar muito os alunos, desenvolvendo-lhes o hábito de compartilhar o saber. De fato, o apoio ao colega com dificuldade é uma atitude extremamente útil e humana e tem sido pouco desenvolvida na escola, sempre tão competitivas e despreocupadas com a construção de valores e atitudes morais (p.116).

Não se concebe portanto, atendimento individualizado para alunos com dificuldades de aprendizagem. A escola democrática e inclusiva não há segregação de atendimentos e portanto nenhum aluno aprende no reforço a partir de currículos adaptados. "O professor não predetermina a extensão e a profundidade dos conteúdos a serem ensinados aos alunos, nem facilita as atividades para alguns, prevendo de antemão a dificuldade que possam encontrar" (p.114). É o aluno que se adapta ao novo conhecimento de acordo com seu ritmo e seu tempo.

A autora sugere ainda o trabalho coletivo e de apoio como essencial para a busca de caminhos para os problemas que vão surgindo. O supervisor de ensino e os diretores escolares devem substituir sua atividade fiscalizatória por atividades de apoio e orientação à comunidade escolar e principalmente ao professor. Devem portanto, permanecerem mais na escola e valorizar o aspecto pedagógico de seu trabalho, juntamente com o burocrático e administrativo.

O supervisor de ensino é profissional que deve desenvolver entre suas funções a de formação continuada de professores e administradores, levando para escola as inovações pedagógicas e indicar ou sugerir medidas mais apropriadas para cada realidade escolar.

Assim, diversas experiências de sistemas de ensino estruturados em ciclos apontam formas diversas de atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem, que devem ser avaliadas pelos seus sistemas de ensino. Este trabalho pretende avaliar apenas o modelo utilizado de recuperação paralela adotado em São Paulo na rede estadual de ensino, que será feito no próximo capítulo.

Este capítulo pretendeu portanto analisar e descrever a legislação que regulamenta os estudos de recuperação paralela para da prática do professor extrair elementos legais e/ou baseados na experiência cotidiana dos professores. Considerei importante a análise da legislação e de seus pressupostos teóricos pois não podemos encaminhar práticas docentes ilegais nem tampouco desenvolver uma pesquisa sem demonstrar a relação entre o objetivado e o real.

No próximo capítulo descrevo a pesquisa empírica realizada em uma Diretoria de Ensino do interior paulista , por meio de entrevistas com professores do reforço, professores coordenadores, observação e registro de aulas, entrevistas coletivas com professores do reforço e participação em reuniões de HTPCs, realizadas em escolas do segundo ciclo do ensino fundamental (5ª a 8ª séries).

3 - A ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DOS PROGRAMAS DE RECUPERAÇÃO PARALELA DA REDE ESTADUAL EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA.

A análise da estrutura e funcionamento dos programas de recuperação paralela deu-se durante os anos de 2004 e 2005, momento em que nós atuamos como integrante do grupo de mestrandas e doutorandas incluídas no projeto Bolsa Mestrado, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Conforme já explicado no capítulo 2, foi criado em 2003 e implantado a partir de 2004 pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo o Projeto Bolsa Mestrado, um programa de formação continuada dos professores paulistas. Por meio do Decreto 48298/03, os educadores paulistas matriculados em cursos de mestrado ou doutorado devidamente reconhecidos poderiam se inscrever no referido projeto e pleitear um dos seguintes incentivos:

- I) ajuda financeira de R\$720,00 mensais por até 30 meses;
- II) designação do servidor, sem prejuízo de vantagens do cargo, junto à Diretoria de Ensino de sua jurisdição, ficando liberado de 16 horas semanais para freqüentar a pós-graduação.

Optamos pela segunda opção e a diretoria de ensino nos determinou o trabalho de acompanhamento dos programas de recuperação paralela e reforço do município de Araraquara. O grupo foi constituído por duas mestrandas e duas

doutorandas incluídas no projeto no ano de 2004 e em 2005 mais duas mestrandas ingressaram.

Esse trabalho foi pioneiro pois constituiu-se das primeiras concessões de Bolsa Mestrado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e até então não haviam experiências semelhantes. Foi também muito desafiante pois nos indicava as chaves para o desenvolvimento da presente pesquisa pois o projeto de doutoramento pretendia analisar o regime de ciclos e a qualidade do ensino paulista.

Pioneiro e não sem comprometimento e seriedade, o grupo de mestrandas buscou no primeiro ano de trabalho identificar possibilidades de atuação colaborativa com as escolas. Os dados coletados para essa pesquisa são os das realidades escolares que foram amplamente observadas e refletidas, profissionalmente pelo grupo de mestrandas e por nós como mestranda e também pesquisadora.

Após a análise da legislação regulamentadora do tema, conforme já descrito no capítulo 2, iniciamos um trabalho de campo em todas as escolas de ensino fundamental do referido município. Essa empreitada pretendeu compreender como as escolas desenvolviam seus projetos de reforço e/ou recuperação paralela e trouxe elementos para a análise da qualidade do ensino paulista, objetivo desta tese.

1 - A análise do desempenho dos alunos enviados ao reforço

A análise do desempenho dos alunos enviados para o reforço pretendia utilizar as tabelas de desempenho dos alunos indicados para as aulas de reforço. Conforme se verifica pela tabela inserida no Anexo I, denominada "Avaliação do Aproveitamento Escolar", cada escola, ao final do semestre, deve enviar para a diretoria de ensino o número de alunos que foram encaminhados para

as aulas de reforço no início do semestre, o número de alunos que não necessitavam mais de aulas de reforço (alunos recuperados), o número de alunos que devem manter-se nas aulas de reforço (alunos não recuperados) e o número de alunos retidos no 8º ano do ciclo.

A diretoria de ensino do município de Araraquara solicita às escolas no início do semestre um relatório sobre a recuperação paralela e desempenho final dos alunos. A Oficina Pedagógica envia um modelo de tabela a ser utilizado para esse fim, que constitui o Anexo I deste trabalho.

Esta tabela é reenviada às escolas ao final de cada semestre para que cada unidade escolar apresente dados quantitativos e qualitativos dos resultados do aproveitamento escolar dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Assim, conforme se verifica no anexo I, cada escola deve enviar para a Diretoria de Ensino relação de alunos que foram encaminhados para a recuperação paralela no semestre e de alunos recuperados e não recuperados e retidos no final dos ciclos.

Entende-se por alunos recuperados aqueles que a escola considera que superaram suas dificuldades de aprendizagem e não necessitam mais da recuperação paralela.

Por alunos não recuperados considera-se aqueles que, apesar de freqüentarem as aulas de reforço durante o semestre, ainda devem ser mantidos nos programas porque não superaram as dificuldades de aprendizagem.

Conforme se verifica no Anexo I, a escola ainda deveria indicar o número de alunos mantidos/retidos ao final dos ciclos (no quarto ano do primeiro

ciclo e no oitavo ano do segundo ciclo) para freqüentarem as aulas de recuperação de ciclo.

Além disso, a escola deveria, após uma reflexão conjunta com os seus professores, indicar as razões do baixo desempenho dos alunos e as ações que a escola desenvolveria para minimizar esse baixo rendimento dos alunos.

Com base nesse material seria possível identificar a porcentagem de alunos recuperados em cada unidade escolar, o número de alunos não recuperados e o número de alunos retidos ao final dos ciclos.

Essas tabelas foram consideradas inicialmente um material rico em dados quantitativos e qualitativos. Foram então selecionadas para análise na presente pesquisa. Isso porque com esse material seria possível verificar a adequação e eficácia da recuperação paralela no acompanhamento do desenvolvimento do aluno.

Entretanto, durante as visitas às escolas para a coleta dos dados da pesquisa, constatamos que aqueles dados poderiam não representar a realidade e a prática. Por exemplo, durante uma entrevista em uma escola foi nos informado pelo coordenador pedagógico e diretor que a escola não realizou recuperação paralela no ano anterior por problemas de transporte. A tabela que aquela mesma escola enviou para a Diretoria de Ensino entretanto, foi devidamente preenchida com dados inverídicos, como mera formalidade burocrática, indicando inclusive um percentual de 65% de alunos recuperados.

Assim, o que constatamos é que as exigências burocráticas podem ser exigidas pela Diretoria de Ensino e cumpridas pela escola mas nem sempre retratam a realidade.

Com base nisso, rejeitamos os dados obtidos nessas tabelas para o desenvolvimento dessa pesquisa.

2 - As entrevistas com os PCPs (professores coordenadores pedagógicos)

A função do Professor Coordenador Pedagógico - PCP - foi criada na rede estadual de São Paulo em 1996 pela Secretaria de Estados da Educação como resposta ao apelo dos professores para o desenvolvimento, juntamente com as reuniões pedagógicas, de uma educação continuada que favorecesse a reflexão sobre a prática pedagógica. O PCP é um agente articulador da construção do projeto da escola mas sua função principal está associada a formação em serviço do professor. Realizamos nesta pesquisa 17 entrevistas com professores coordenadores pedagógicos em escolas de ensino fundamental e médio.

As entrevistas foram registradas por escrito e seguiram um roteiro (Anexo II) que buscou verificar se na prática os pressupostos teóricos da recuperação paralela estavam sendo respeitados e se eram conhecidos pelos PCPs.

As entrevistas realizadas com os PCPs de escolas de primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental e ensino médio indicou a estrutura e funcionamento das classes de reforço.

A primeira pergunta das entrevistas com o P.C.P. foi com relação ao critério utilizado para a elaboração das listas de alunos a serem enviados para a recuperação paralela e objetivava identificar o conceito de avaliação, reforço e ciclo plurianual.

Como resultado dessa primeira pergunta verificamos que apenas uma escola montou as classes de recuperação com base nos resultados do

SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Todas as outras dezesseis escolas, montaram as turmas da recuperação paralela utilizando o critério da avaliação diagnóstica feita pelo professor. É o professor ou professores dos alunos que indicam, após avaliação diagnóstica, quais alunos necessitam ser encaminhados para as classes de recuperação paralela .

Assim, as escolas em sua maioria, utilizam o diagnóstico do professor para a formação das turmas de recuperação paralela.

A idéia de utilizar os resultados do teste do SARESP foi adotada em apenas uma escola e retrata uma idéia distorcida da avaliação externa, pois deveria ser utilizada apenas para o fim de avaliação da qualidade do ensino e não para a escola tomar decisões. A escola tem outros instrumentos e recursos para analisar sua realidade e o desempenho de seus alunos, bem mais adequados e fidedignos que os testes padronizados e elaborados por um órgão central e distante da escola e do aluno.

Além dos critérios adotados para a formação das listas de alunos, buscamos identificar também os critérios que a escola utilizava pela escola para a formação das turmas de recuperação paralela. Todos os PCPs informaram que os alunos são agrupados por dificuldades de aprendizagem. Entretanto, em posteriores atividades de observações de aulas constatamos que os alunos são agrupados por séries e não necessariamente por dificuldades de aprendizagem. Alunos do 4º ano do ciclo por exemplo, sempre se enturmavam com alunos de quarto ano e nunca com alunos de terceiro ou quinto anos.

Verificamos em duas escolas de segundo ciclo do ensino fundamental a prática de formação de classes de alunos com dificuldades de leitura e escrita. Essas classes eram denominadas "Turmas de Alfabetização", eram

compostas por alunos de todo o segundo ciclo (do 5º ao 8º ano), objetivavam trabalhar dificuldades não superadas de leitura e escrita e eram confiadas a um professor habilitado para alfabetizar.

Nessas duas experiências podemos concluir que as turmas eram realmente montadas a partir do critério de dificuldades de aprendizagem. Também concluimos que essas turmas quase que constituíam aquilo que legalmente se conhece como recuperação de ciclo e não recuperação paralela.

Todos os PCPs durante a entrevista demonstraram conhecimento sobre a necessidade do trabalho diversificado nas aulas de reforço e todos informaram que exigem tal prática com seus professores.

Indagados sobre a contratação dos professores para as salas de reforço todas as escolas informaram que os professores do reforço são, na grande maioria, professores eventuais. Professores eventuais são professores que fazem plantão na escola para suprir eventuais faltas dos professores regulares da escola; eles são professores que cumprem determinado horário na escola mas só são remunerados pelas aulas que ministram.

Indagados sobre o principal problema enfrentado pelo reforço os PCPs das escolas de 2º ciclo do ensino fundamental e do ensino médio indicam a baixa frequência como o problema central. Já no primeiro ciclo a frequência às aulas de reforço é boa e esse problema só aparece se existir também o problema do transporte dos alunos.

O problema da pouca frequência dos alunos às aulas de recuperação paralela ocorrem devido ao problema de transporte ou devido ao desinteresse e desmotivação dos alunos. Em várias escolas verificamos que os

alunos não freqüentam as aulas de reforço devido residirem em outro bairro e não disporem de meios de locomoção para virem a essas aulas.

Uma das escolas, para solucionar o problema do transporte, optou por concentrar as 4 aulas do reforço em apenas uma manhã, para que os alunos do período da tarde pudessem ser transportados juntamente com os alunos do turno matutino. Esses alunos, após as 4 aulas de reforço no período da manhã, almoçam na escola e aguardam o início das aulas regulares no período da tarde.

Todas as escolas, por meio da direção ou coordenação pedagógica, tomam o cuidado de enviar notificação aos pais para serem assinadas e devolvidas na escola, cientificando a família da necessidade da freqüência às aulas de reforço, em dias e horários já definidos. Mas ainda assim, a freqüência é pequena.

Segundo os professores coordenadores pedagógicos a baixa motivação dos alunos para as aulas é decorrência da pouca importância que se dá ao aprender e ao descomprometimento do aluno, que sabe que não será reprovado ou punido se não freqüentar o reforço.

Todos os PCPs defendem que a causa da baixa motivação para os estudos é a progressão continuada e a não reprovação dos alunos.

Os coordenadores informaram que há integração e troca de idéias entre os professores regulares e do reforço, especialmente porque os professores são "eventuais" e permanecem longos períodos na escola. O vínculo de compromisso entre os docentes estaria garantido segundo os PCPs.

Questionamos sobre o registro dos avanços e dificuldades dos alunos do reforço pois entendíamos que o acompanhamento do aluno e a verificação por meio de avaliação contínua dos seus avanços e dificuldades constituía o cerne do programa e do trabalho de recuperação paralela. Todos os

PCPs garantiram que seus professores do reforço registravam os resultados dos avanços e dificuldades dos alunos em cadernetas ou fichas de acompanhamento individual. Entretanto, em contato com professores, posteriormente verificamos que nem toda escola oferece uma caderneta ao professor e há professores que não registram em nenhum lugar o trabalho que desenvolvem. Alguns registram em cadernos próprios doados pela escola ou em cadernos particulares/pessoais.

Em apenas uma escola constatamos a exigência pela coordenação pedagógica do preenchimento das fichas de acompanhamento individual dos alunos, indicando suas dificuldades e avanços.

3 - A observação das aulas e a prática dos professores do reforço

Para a análise da prática dos professores foram coletados dados por meio de observações de aulas durante o ano letivo de 2004 em dez escolas do 2º ciclo do ensino fundamental e ensino médio. Seis dessas escolas oferecem apenas o segundo ciclo do ensino fundamental, uma escola oferece o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental no mesmo prédio e três escolas oferecem segundo ciclo do ensino fundamental e ensino médio no mesmo prédio.

Para orientar a observação das aulas utilizamos um Relatório de Visita elaborado pela Oficina Pedagógica do município (Anexo III). Os aspectos analisados foram: número de alunos no dia, conteúdos, metodologia e outros aspectos relacionados aos aspectos legais da temática.

Esses relatórios de visitas permitiram o levantamento dos principais problemas enfrentados pela recuperação paralela no ano de 2004, que passamos a discutir a seguir.

Considerando a estruturação do relatório de visita (Anexo III) a primeira informação que analisamos foi a frequência dos alunos às aulas de reforço. Das 38 aulas observadas constatamos uma média de 5,9 alunos por dia. As listas compreendiam em geral 20 alunos com raras exceções em que a classe era composta por um número menor que 20.

Tentando compreender a baixa frequência dos alunos às aulas do reforço buscamos averiguar os fatores determinantes dessa problemática a partir de questionamentos feitos aos professores, diretores, PCPs e vice-diretores, durante as visitas às escolas. As justificativas resumiram-se em:

- a) problemas de transporte;
- b) falta de interesse e pouca importância atribuída aos alunos pelas aulas de reforço.

Quanto ao problema do transporte é importante esclarecer que ele atende alunos de zona rural ou pertencentes a outros bairros e é de responsabilidade do Poder Municipal que recebe verbas do Governo Estadual.

Quanto ao horário das aulas de reforço, em 2004 elas ocorriam no período inverso ao das aulas ou no período anterior ou posterior às aulas regulares. Dessa forma, os alunos que utilizavam o transporte escolar ficavam prejudicados pois não podiam frequentar tais aulas em nenhum desses horários – ou o ônibus não esperava ou não transportava em período diverso ao das aulas.

Vários diretores e PCPs envidaram esforços para a solução desse problema mas as tentativas resultaram infrutíferas. Assim, por várias vezes foi constatada nessas escolas, a presença de um, dois e até nenhum aluno para a aula de recuperação paralela.

Com relação a infrequencia por falta de interesse do aluno, essa constatação se deu pelas informações obtidas com os professores, tanto do reforço quanto professores regulares, diretores e PCPs, durante as entrevistas e reuniões de HTPCs.

A cada aula observada procedíamos a uma rápida entrevista com os professores que respondiam a alguns questionamentos sobre o registro das aulas dadas e do avanço dos alunos (últimas questões do roteiro de observação anexo). Foi nessas ocasiões que foi possível colher informações com os professores também sobre a baixa frequência dos alunos no reforço. Os professores analisados enfatizam a falta de interesse ou os problemas de transporte.

A falta de interesse dos alunos segundo os professores é decorrência da progressão continuada. Sem o medo da reprovação os alunos consideram desnecessária a frequência.

Quanto ao local onde as aulas ocorriam constatou-se que a maior parte delas eram realizadas no próprio ambiente de sala de aula.

Das 38 aulas observadas, apenas 4 ocorreram na sala de informática e uma em laboratório. Todas as demais ocorreram na sala de aula. Nessas aulas, na sala de informática e em laboratórios, os alunos mostram-se bem mais motivados, animados, alegres e disciplinados se compararmos com as observações das aulas regulares.

A presença também é boa comparativamente com as aulas de reforço na sala comum. Trata-se de aulas diversificadas, em ambiente diferente e bastante motivante. Os alunos esperam ansiosamente poderem usar os computadores e outros materiais didáticos.

As atividades desenvolvidas nas salas de computadores envolvem desde o uso de sites específicos para aulas de matemática até a simples digitação de texto com correção dos erros ortográficos.

Quanto às atividades realizadas, 15 aulas mostraram-se não diversificadas com cópia, resolução de exercícios colocados na lousa, correção de exercícios com aula expositiva e alunos agrupados individualmente.

Em oito aulas que seriam assistidas não compareceu nenhum aluno.

As demais aulas observadas apresentam atividades diversificadas como: reescrita de textos, elaboração de cartazes, leitura pela professora de histórias infantis, uso de revista para leitura, interpretação e filmes. Evidencia-se duas tendências: ou a repetição dos conteúdos dados em sala de aula com o uso inclusive do livro didático e exercícios do caderno do aluno ou o desenvolvimento de habilidades básicas, esta tendência muito criticada pelos professores das classes regulares.

Os conceitos e conteúdos explorados são em geral relacionados com a disciplina Matemática e Língua Portuguesa. Em apenas uma escola verificamos aulas de reforço de outras disciplinas além de Português e Matemática. Nessa referida escola havia aulas de reforço para todas as matérias do currículo escolar.

Não há nenhuma legislação ou norma que determina a relação das disciplinas a serem desenvolvidas nas aulas de reforço. Mas há um consenso entre educadores de que as aulas de recuperação paralela deverão centrar-se em Português e Matemática.

As explicações ou justificativas dadas pelos PCPs ou diretores de escola são: sem leitura e escrita o aluno não consegue bom desempenho em nenhum componente curricular.

A idéia de desenvolver habilidades básicas na recuperação paralela é defendida pela Secretaria Estadual de Educação em seus dispositivos legais. As aulas devem centrar-se no desenvolvimento de habilidades básicas do ciclo, aquelas imprescindíveis à continuidade dos estudos pelos alunos. Por exemplo, a habilidade de ler e escrever é essencial para o ingresso no segundo ciclo do ensino fundamental. Da mesma forma, o domínio das quatro operações matemáticas. Já o domínio de um conteúdo, como a divisão política de um país em Geografia, por exemplo, não constitui uma exigência considerada imprescindível para a continuidade dos estudos no ciclo, ou para a passagem para outro ciclo.

Os conceitos e conteúdos explorados nas aulas observadas foram: leitura/escrita/interpretação de textos, as 4 operações fundamentais da matemática, fração, potenciação e expressões matemáticas.

Em apenas uma aula constatamos o desenvolvimento de uma aula que objetivou o desenvolvimento de valores. Nessa, no primeiro dia de reforço a professora leu uma história que tratava da perseverança. Relacionou com a motivação dos alunos buscando motivá-los para a recuperação paralela e elevar a auto-estima dos alunos.

Não se verifica o desenvolvimento de temas transversais nas aulas de reforço. O tratamento interdisciplinar também não ocorre com relação às aulas de matemática e esporadicamente se verifica um entrosamento entre diferentes áreas do saber, especialmente em escolas que buscam desenvolver trabalho com projetos (jornal, por exemplo).

A contextualização, conforme já analisado seu conceito no capítulo 2 deste trabalho, é mais presente nas aulas se entendida como o estabelecimento de relações dos conteúdos com a vida das crianças. Entretanto, raramente o professor inicia a aula com outros conteúdos já dominados pela classe, o que, como vimos, constitui requisito para um trabalho contextualizado.

Quanto aos recursos e materiais utilizados, a grande maioria utiliza a lousa e livros didáticos e jornais e revistas, textos impressos. Dois professores apenas utilizam softwares.

Um terço dos professores utilizam o material "Ensinar e Aprender" (esse material foi elaborado para ser utilizado nas classes de aceleração e depois foi indicado pela Secretaria de Estado da Educação para ser utilizado na recuperação paralela). No final de observação de cada aula realizei uma pequena entrevista com cada professor observado para saber como os professores registram as aulas e o desenvolvimento dos alunos.

A forma de registro das aulas dadas ocorre de duas formas: ou o professor registra em caderneta própria oferecida pela escola (há escolas que não oferecem diários de classe) ou o professor registra em caderno próprio. O mesmo se dá com o registro dos avanços e dificuldades dos alunos.

Apenas no ciclo I (1º a 4º ano) encontramos três professoras utilizando portfólio e duas professoras utilizando fichas descritivas, que consideramos que constituem bons instrumentos de avaliação processual. Não foi possível a análise do diário de classe de cada professor para verificar como ocorriam os registros. Quanto ao horário de interação entre o professor regular foi indicados o HTPC e intervalos no início e fim das aulas. Apenas uma professora informou que não ocorre nenhum tipo de interação entre ela e os professores da classe regular.

4 - A participação em reuniões pedagógicas com os professores regulares

A presente pesquisa ainda incluiu a análise de algumas ações efetivadas pelo grupo de mestrandas durante o ano de 2005, nesse ano alterado com a saída de uma delas e a entrada de mais três, sendo duas novas mestrandas e uma doutoranda.

Devido aos resultados obtidos no ano anterior que indicava que os maiores problemas se concentravam nas escolas do 2º ciclo do ensino fundamental, foi determinado pela Diretoria de Ensino que a atuação do grupo de mestrandas se concentrasse nessas escolas. Foi determinado que o grupo participasse em reuniões pedagógicas com os professores regulares, para conscientiza-los da importância, fins e pressupostos da recuperação paralela.

A integração entre os professores das classes regulares e os professores de recuperação paralela é muito importante para o sucesso do ensino organizado em ciclos. A não reprovação durante o ciclo exige trabalho coletivo e interdisciplinar, junção de esforços e co-responsabilidade quanto ao desenvolvimento do aluno.

Para tanto foi elaborado pelo grupo de bolsistas do Projeto Bolsa Mestrado, um projeto de trabalho para a equipe de mestrandas para o ano de 2005, que foi submetido à apreciação da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo e aprovado.

Em 2005, quando iniciamos o trabalho de visita às escolas deparamos com um alvoroço generalizado devido às mudanças implementadas pelo Secretário da Educação de São Paulo a serem implantadas ainda nesse ano letivo; a reforma ocorreu depois da atribuição das aulas e início do ano letivo.

As alterações efetuadas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo implantaram um novo modelo de recuperação paralela e instituiu as aulas de leitura.

O primeiro ciclo passou a oferecer três aulas semanais de recuperação paralela aos alunos com baixo rendimento escolar sempre na 6ª aula (e não mais em horário contrário como acontecia até então). Além da recuperação paralela na 6ª aula, foi incluído no currículo duas aulas de leitura.

O segundo ciclo passou a oferecer duas aulas de recuperação paralela para alunos com baixo rendimento escolar (a ser oferecida sempre na 6ª aula) e três aulas de leitura. Assim, todo o ensino fundamental passou a ter uma carga horária de 6 horas aulas diárias.

Essa mudança provocou calorosos debates na escola e grande desorganização, principalmente com relação à atribuição de aulas e ao acerto dos horários dos professores pois para cada classe de reforço a escola precisava contratar um professor, já que todas as aulas de reforço ocorriam no mesmo horário.

Além do problema com os docentes, a escola ainda sofreu resistências dos alunos, principalmente com relação aos alunos do segundo ciclo que reclamavam muito por serem obrigados a ficarem para a 6ª aula. Se no ano anterior já verificamos baixa frequência às aulas de reforço, em 2005 esse problema foi transferido para a 6ª aula pois os alunos enviados para o reforço resistiam à idéia de seis aulas diárias. As escolas do segundo ciclo do ensino fundamental passaram a apresentar um outro tipo de problema relativo à frequência dos alunos. Devido à falta de funcionários, aliada a desmotivação das crianças, era comum ocorrerem "fugas" de alunos após a 5ª aula, juntamente com os alunos dispensados do reforço. Devido ao problema de número insuficiente de funcionários para manter

esses alunos na 6ª aula, algumas escolas adotaram a estratégia de manter todos os alunos para a 6ª aula e trocar o nome de recuperação paralela, adotando novas nomenclaturas tais como "Aulas de Enriquecimento Curricular", visando eliminar o preconceito existente entre os alunos com relação às aulas de recuperação paralela.

A prática de manter todos os alunos na 6ª aula para reforço foi também adotada por algumas escolas que apresentavam problemas no transporte dos alunos; assim, tornava-se inviável manter alguns alunos em aulas de reforço e outros ociosos no pátio até a chegada do ônibus. Muitas escolas então, optaram por manter todos os alunos na 6ª aula, independente da necessidade de recuperação paralela.

Para a participação nas reuniões pedagógicas elaboramos um roteiro para discussão que incluía os seguintes pontos:

a) definição e discussão de critérios para elaboração das listas de alunos a serem enviados para o reforço (orientamos que o aluno apenas indisciplinado não deve ser encaminhado para o reforço pois o é necessário que o aluno apresente dificuldade de aprendizagem);

b) necessidade da conscientização dos alunos sobre a importância do reforço e do trabalho com sua auto-estima;

c) necessidade e importância de integração entre os professores do reforço e os professores das classes regulares para o sucesso do processo pedagógico;

d) necessidade e importância de elaboração de uma ficha individual de acompanhamento dos alunos com problemas de aprendizagem (tratamos da importância de todos os professores participarem na sua elaboração e do que devia conter nessa ficha);

e) exposição dos percentuais de alunos recuperados naquela escola no ano anterior e de algumas experiências bem sucedidas de recuperação paralela no município.

O grupo participou de 14 reuniões de HTPCs sendo que para essa pesquisa serão considerados apenas os resultados obtidos em 10 dessas reuniões que contaram com a nossa presença e participação.

A participação nessas reuniões permitiu o levantamento de alguns aspectos sobre a estruturação da escola estadual paulista organizada em ciclos, alguns positivos, outros negativos, que passo a descrever.

Um aspecto importante que observamos diz respeito às **fichas de acompanhamento dos alunos**. Em apenas uma escola havia uma ficha de acompanhamento elaborada pelos professores das classes regulares e que eram enviados aos professores de recuperação paralela. As demais escolas não faziam a referida ficha ou qualquer documento similar que indicasse as necessidades individuais dos alunos a serem desenvolvidas durante a recuperação paralela.

A maioria dos professores de recuperação paralela **não participa das reuniões pedagógicas** pois eles não são remunerados e porque elas ocorrem no mesmo horário das aulas de recuperação paralela.

Esses dois aspectos verificados foram importantes para indicar que alguns aspectos indispensáveis à escola organizada em ciclos ainda não foram implementados. Sua discussão se encontra no capítulo 4 deste trabalho.

5 - As orientações técnicas

As orientações técnicas ou capacitações de professores como são mais conhecidas pela Diretoria de Ensino tinham como objetivo auxiliar na formação continuada dos professores de recuperação paralela de toda a diretoria de ensino de

Araraquara. Foram elaboradas pelo grupo de mestrandas e incluía a discussão dos aspectos legais e dos pressupostos teóricos da recuperação paralela. Além disso, propiciavam momentos de troca de experiências bem sucedidas entre os participantes com elaboração de atividades em grupos e exposição para socialização.

As avaliações realizadas pela Oficina Pedagógica e por essa pesquisa indicaram que os professores da recuperação paralela consideravam muito importantes e necessárias as orientações pedagógicas (foi a partir de 2004 que elas foram instituídas e oferecidas especificamente para professores de recuperação paralela).

Nesse trabalho consideramos os dados coletados em discussões coletivas durante as Orientações Técnicas, momento em que registramos as principais queixas dos professores. Essas informações foram importantes para esclarecer a estrutura e o funcionamento da recuperação paralela das escolas.

Em uma das atividades da Orientação Técnica foi pedido aos professores que indicassem os aspectos negativos ou queixas sobre a recuperação paralela. Essa atividade tinha por objetivo levantar os principais problemas das escolas e orientar as próximas capacitações que seriam oferecidas. Os principais aspectos citados foram:

a) baixa frequência dos alunos: os professores a consideram como um dos maiores problemas da recuperação paralela pois inviabiliza o projeto uma vez que não atende todos os alunos. Relacionados a esse problema os professores indicaram:

1- falta de empenho da direção da escola para controlar a "fuga" dos alunos;

2- dificuldade de dar continuidade ao trabalho devido à rotatividade na frequência dos alunos (o professor precisa constantemente retomar os conteúdos para os alunos que faltaram).

b) falta de valorização da recuperação paralela tanto pelos alunos, quanto pelos pais dos alunos quanto pelos professores das aulas regulares o que gera a baixa frequência e a baixa auto-estima dos alunos que são considerados pelos demais como "fracos", "burros" ou " pouco inteligentes".

c) falta de compreensão dos objetivos da recuperação paralela pelos professores das aulas regulares (muitos alunos são enviados à recuperação paralela apenas por serem indisciplinados e não por apresentarem dificuldades de aprendizagem).

d) falta de recursos materiais e ambientes diversificados na escola para o desenvolvimento das aulas;

e) ausência de capacitações e formação continuada para os professores da recuperação paralela;

f) falta de trabalho coletivo. Os professores de recuperação paralela não são remunerados para as reuniões pedagógicas e as reuniões pedagógicas ocorrem sempre no mesmo horário das aulas de recuperação paralela. Por isso, não as freqüentam. Disso decorre uma individualização dos trabalhos, sem a necessária integração entre esses professores. Os professores de recuperação paralela reclamaram que os professores regulares não valorizam a recuperação paralela, chegando a verbalizar para os alunos que não precisa freqüentar porque não serve para nada, não reprova, não aprende nada. Reclamaram da falta de unidade nos discursos e da incompreensão sobre as atividades diversificadas que são utilizadas na recuperação paralela.

g) dois professores consideram também que, não repetir o conteúdo da sala de aula e utilizar materiais e atividades diversificadas, desmotiva o aluno.

Os professores foram levados a falar também, durante a Orientação Técnica sobre os aspectos positivos da recuperação paralela: apesar das dificuldades discutidas, essa atividade objetivou favorecer uma troca de experiências e de práticas bem sucedidas entre os profissionais ali presentes, que poderiam enriquecer o trabalho e a reflexão de cada um deles. Os professores indicaram:

a) os materiais oferecidos em algumas escolas pela Secretaria de Educação: "Ensinar e Aprender" e "Aprender Para Valer".

b) utilização de ambientes diferenciados, além da sala de aula, especialmente as salas de informática;

c) uso de materiais e atividades diversificadas como poesia, revistas e gibis, baralho, mágicas, músicas, bingo e dominó. Os professores consideram que essas atividades motivam os alunos para permanecerem nas aulas de recuperação paralela;

d) número de alunos adequado, com salas com até 20 alunos, o que possibilita um trabalho mais individualizado

O levantamento e discussão coletiva dos aspectos positivos da prática dos professores objetivou indicar à Oficina Pedagógica que intervenções poderiam ser realizadas. Os aspectos positivos e negativos, dificuldades no trabalho, suas causas e conseqüências podem ser melhor visualizadas no quadro que segue abaixo.

Quadro 1 - Principais dificuldades no trabalho apontadas pelos professores de recuperação paralela em discussão coletiva durante Orientação Técnica.

PROBLEMA	CAUSAS	CONSEQÜÊNCIAS
1) Baixa assiduidade	Falta de controle pela administração da escola	Dificuldade de continuidade no trabalho devido à rotatividade dos alunos
2) Falta de valorização da recuperação paralela	Falta de estímulos pelos pais devido à incompreensão da escola organizada em ciclos.	Baixa freqüência e baixa auto-estima
3) Falta de compreensão dos objetivos da recuperação paralela	Envio de alunos sem dificuldades de aprendizagem mas apenas indisciplinados.	A recuperação paralela é entendida como castigo ou punição.
4) Ausência de compreensão dos pressupostos teóricos da recuperação paralela	Falta de capacitação e formação continuada do professor de recuperação paralela.	Práticas individualizadas e não uniformes. Falta de coerência no discurso sobre recuperação paralela
5) Falta de integração entre os professores	Não participação em reuniões pedagógicas com os professores da escola	Ausência de co-responsabilização pelo aprendizado do aluno. Prejuízo no aprendizado do aluno Ausência de uma análise mais ampla do desenvolvimento do aluno.
6) Falta de relação da recuperação paralela com conteúdos e metodologias das aulas regulares.	Trabalho desvinculado das aulas regulares	Desmotivação/desvalorização da recuperação paralela pelos alunos.

6 - As observações de aulas em 2005 e novas entrevistas com Professores Coordenadores Pedagógicos.

As observações de aulas realizadas em 2005 ocorreram em cinco escolas e mostrou um quadro novo, uma realidade modificada por alterações legais na grade curricular do ensino fundamental e nos programas de recuperação paralela.

A partir de 2005, como já descrito, a recuperação paralela foi oferecida na 6ª aula, sendo duas aulas semanais no segundo ciclo do ensino fundamental e três aulas no ciclo I.

As escolas organizaram suas atividades de formas diferentes, cada qual considerando os problemas e dificuldades locais e de acordo com suas concepções de recuperação paralela.

As escolas ficaram estruturadas em três modelos:

- a) escolas que atendiam apenas alunos com dificuldades de aprendizagem na recuperação paralela;
- b) escolas que mantinham todos os alunos nas suas respectivas classes para a recuperação paralela e adotaram outro nome para o reforço, tais como "Projeto de Enriquecimento Curricular";
- c) escolas que mantinham todos os alunos na escola para a recuperação paralela mas com reagrupamento dos alunos por níveis de dificuldades.

A alteração pela Secretaria de Educação dos horários e carga horária da recuperação paralela tentou resolver o problema da freqüência dos

alunos que era baixa devido a problemas de transporte. A partir desse ano, todos os alunos já estão na escola e nela permanecem para mais uma aula de recuperação paralela, se necessário, a 6ª aula.

Por outro lado várias escolas adotaram a prática de manterem todos os alunos na escola para a aula de recuperação paralela. Isso deu devido a dois problemas, que foram assim justificados pelos gestores da escola:

1) os alunos dispensados do reforço e que utilizam o transporte escolar ficariam ociosos no pátio ou outras dependências da escola aguardando os demais, o que provocaria desordens devido à falta de funcionários na escola;

2) se todos os alunos permanecem na escola desaparece o preconceito com relação ao reforço e resolve o problema da frequência pois nenhum aluno é liberado e portanto impossibilita a "fuga" dos menos motivados.

A opção por manter todos os alunos para a recuperação paralela tornou as classes mais numerosas e seguramente mais dificuldade para o desenvolvimento de trabalho individualizado.

Também constatamos durante entrevistas com PCPs e diretores, professores de recuperação paralela sem habilitação para as disciplinas que ministravam, devido à falta de professores principalmente na área de Matemática e Ciências; professores habilitados em Português trabalhando Matemática no segundo ciclo; professores de Geografia desenvolvendo programas de Matemática, professores de Educação Física ensinando Português, professor de Sociologia ensinando Matemática.

As classes em geral apresentam-se barulhentas, indisciplinadas e desmotivadas. Os professores que conseguem a disciplina são aqueles que se

utilizam da cópia como recurso didático (é impressionante com qualquer aluno se ocupa e se entretém quando lhe é determinado a cópia).

As classes superlotadas para o reforço apresentam alunos desmotivados; nenhum professor observado adota o trabalho diversificado em pequenos grupos. Todos trabalham com uma atividade única para todos os alunos durante suas aulas e os alunos trabalham individualmente.

A título de ilustração descrevo uma situação vivenciada em uma escola de periferia visitada, onde realizamos reunião pedagógica com os professores do reforço e entrevista com PCP e Direção. Nessa escola identificamos os seguintes problemas:

a) os professores do reforço são eventuais na escola e são "convidados" a desenvolver duas aulas semanais de reforço com uma determinada classe sendo uma de Português e outra de Matemática, independente da formação ou habilitação do professor. Esses professores consideram que não são capazes de desenvolver conteúdos de Matemática das séries finais do ensino fundamental e uma professora alegou que "às vezes o aluno sabe mais do que eu". A professora afirmou que na classe permaneceram todos os alunos, aqueles que necessitam de recuperação paralela e os mais adiantados (e que não tem dificuldades de aprendizagem) também.

b) a classe toda permanece na 6ª aula devido a problemas de transporte: todos utilizam o mesmo ônibus. Então a coordenação e direção da escola indagam: o que fazer com aqueles alunos dispensados do reforço enquanto o transporte não chega?.

c) sugerimos durante uma reunião pedagógica com os professores o trabalho em grupo nas aulas, mas os professores declararam incapacidade de gerir

diferentes grupos durante a mesma aula; segundo os professores, o trabalho em grupo gera indisciplina pois é instável e a sua duração imprevisível; além do mais, os alunos com mais dificuldades mantêm os seus problemas de aprendizagem pois os alunos não estão habituados ao trabalho coletivo, de monitoria; pelo contrário, devido às práticas escolares, prevalece o individualismo na sala de aula e os alunos mais avançados se recusam a trabalhar com aqueles que apresentam mais dificuldades.

d) não há remuneração para o preparo de aulas diferenciadas, aquelas aulas que defendemos e sugerimos. Ficou muito evidente a desmotivação dos professores para criar novas técnicas, buscar novos caminhos...

Após o trabalho desenvolvido com os professores dessa escola, procedemos à entrevista com o PCP e diretor da escola e identificamos no discurso deles alguns aspectos do discurso dos professores e outros não. Os gestores da escola culpabilizam os professores pelo insucesso das aulas de recuperação paralela.

Em entrevista com o PCP e direção dessa escola detectamos novos e antigos problemas entre eles:

a) a queixa dos professores de trabalharem diferentes componentes curriculares (Português e Matemática) é ilegítima pois no reforço não é para se trabalhar conteúdos e portanto nenhum problema existe no professor multidisciplinar;

e) os professores não preparam aulas e daí surge a indisciplina;

f) não há como liberar os alunos devido ao problema de transporte.

Duas escolas da realidade analisada adotaram a prática de reunir alunos que ainda não dominavam a leitura e escrita em uma sala e confiá-los a um professor alfabetizador durante as aulas de recuperação paralela. Essa prática foi adotada porque os professores de Português do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental alegam que não estão preparados para desenvolverem práticas de alfabetização com seus alunos.

As escolas continuam sem elaborar nenhuma ficha de acompanhamento dos alunos e os professores da recuperação paralela em geral baseiam-se no bom senso para o desenvolvimento de atividades. Apenas uma escola utiliza e exige a ficha de acompanhamento individual do aluno.

Há flagrante diferença ente alunos do ciclo I e os do ciclo II com relação à motivação para aprender e freqüentar as aulas de reforço. Os alunos mais novos, em geral que freqüentam até o 4º ano do primeiro ciclo, não faltam às aulas nem tampouco mostram-se indisciplinados na sala de aula.

A maioria das escolas não contam com a presença do professor coordenador na escola durante as aulas de reforço devido ao horário. Ou é horário de reunião pedagógica ou é horário de almoço ou jantar.

Todos esse conjunto de dados coletados durante os anos de 2004 e 2005 serão analisados com base em um referencial teórico no próximo capítulo.

4 - A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Nessa parte serão discutidos os resultados dessa pesquisa. Assim, será apresentado um conceito de qualidade, adotado após a leitura e análise da literatura que trata do assunto, a análise da realidade pesquisada e dos dados nela coletados.

O conceito de qualidade do ensino defendido neste trabalho e também pela pedagogia progressista, não despreza a democratização do acesso ao ensino.

O progresso de todos os alunos na escola, que antes atendia apenas uma elite privilegiada, constitui elemento que contribui para a garantia de um ensino de qualidade. Abandonar ou negar a democratização do acesso em favor da qualidade do ensino é retrocesso. Não é possível defender qualidade para uma minoria excluindo-se alguns setores sociais.

Entretanto, em sociedades capitalistas e com distribuição de renda tão perversa como a nossa, além do acesso ao ensino a todos os indivíduos é necessário defender um ensino público voltado para o desenvolvimento mais igualitário das aptidões e das capacidades dos homens, de forma que a seleção dos indivíduos seja mais natural e menos determinada pela posição social que ocupa. É entender a educação como instrumento nivelador dos indivíduos pois promoveria o

seu desenvolvimento integral para o exercício da cidadania, para a promoção do bem comum e a equidade social.

A simples ampliação quantitativa de acesso à educação não garante a igualdade de oportunidades. É necessário ampliar os índices de escolarização, é preciso manter o aluno na escola, mas assegurar o mesmo nível de qualidade, ainda que a escola apresente uma heterogeneidade muito grande entre os seus alunos.

Os resultados obtidos em alguns processos avaliativos da qualidade do ensino tais como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos promovido pela OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) demonstram um baixo nível de desempenho acadêmico por parte dos alunos brasileiros. Os alunos não estão aprendendo os conteúdos mínimos da educação básica. A ampliação dos sistemas de ensino também não eliminou as desigualdades nos próprios sistemas e nem as desigualdades geradas pela classe social de origem do aluno.

É nesse sentido que defendemos que não basta permanência na escola, mas é preciso garantir qualidade para todos. E também não basta a mera avaliação do produto sem a tomada de providências, organizacionais e didático-pedagógica, a partir dos resultados do produto, que levem ao sucesso de todos os alunos. É preciso pensar e tomar providências sobre a forma como deve assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade. É preciso admitir que a qualidade do produto não se dá sem a qualidade do processo.

Também não podemos concordar com educadores que defendem que só pelo fato da universalização já ganhamos em qualidade e que não é possível comparar a educação de antes, restrita a uma elite privilegiada com a educação massificada de hoje.

É claro que a expansão quantitativa da escola gerou a melhora da qualidade do ensino; não há qualidade sem quantidade ou, não existe qualidade em uma escola seletiva que atende apenas a uma minoria da população.

Então, devemos comparar sim, a escola de hoje com a escola de antes. com as devidas adaptações que devem ocorrer devido às alterações no contexto sócio-econômico e político. É preciso defender uma educação massificada, talvez diferente daquela oferecida há 50 anos atrás, mas com qualidade semelhante, capaz de preparar efetivamente para o exercício da cidadania. Os ganhos obtidos com o acesso à escola devem ser analisados a luz dos desafios e problemas que a própria universalização gerou, pois a escola "*incorporou a tensões, as contradições e as diferenças presentes na sociedade*" (Oliveira e Araújo, 2005, p.7).

É nesse sentido que esse estudo, que analisa a progressão continuada e a qualidade do ensino, pretende contribuir, pois o conceito de qualidade que se adota quando se pensa em apenas "passar de ano" ainda é aquele que a entende como a mera regularização do fluxo, como produtividade e eficácia dos sistemas escolares, independente do resultado que se alcança no final do processo.

É preciso, sobretudo, analisar o desempenho cognitivo dos alunos obtido ao final do processo de ensino, o que gera a necessidade de o Estado repensar sua atuação nas políticas sociais, após a democratização da escola, especialmente percebendo a problemática para além do limite do pedagógico e da

sala de aula; não vale apenas divulgar a idéia de que é a escola e os professores que não estão adaptados aos novos alunos. É preciso refletir também sobre a atuação do Estado nesse contexto.

Segundo Oliveira e Araújo, 2005, os países europeus utilizam três categorias para avaliar a qualidade das escolas e dos sistemas de ensino: os indicadores de investimento, os indicadores de desempenho na realidade educativa e os de sucesso e fracasso escolar dos alunos; este último está relacionado às competências e habilidades alcançadas em cada nível de ensino e depende muito dos esforços despendidos pela escola na busca da equidade, incluindo nesses esforços, os projetos que desenvolve para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, tal como os Programas de Recuperação Paralela, implantados em São Paulo com o regime de ciclos e progressão continuada dos alunos.

Assim, um conceito de qualidade do ensino necessariamente inclui o indicador de sucesso e fracasso dos alunos tal como defendemos nesse trabalho. O sucesso ou fracasso do aluno consubstancia-se em seu desempenho e rendimento escolar; isso significa dizer que a qualidade do ensino está estritamente relacionada com o quê e o quanto se aprende na escola em cada momento histórico.

A qualidade de ensino mede-se sobretudo a partir do sucesso e fracasso dos alunos. O sucesso inclui a sua permanência na escola e a aquisição de um amplo repertório cultural pelo aluno.

Não há como desconsiderar o atual contexto histórico, político e social, de globalização, de transformação dos meios de produção e do avanço acelerado da ciência e tecnologia nessa discussão. Para participar criticamente desse processo e tornar o país uma economia global competitiva, cabe á escola oferecer uma formação adequada a esse contexto.

Ao mesmo tempo em que não pode desconsiderar esse contexto a escola também não pode subordinar-se ao modelo econômico e atuar a serviço dele. A função da escola não se altera com a alteração do modelo econômico ou histórico e político pois ela continua a lidar com o processo de transmissão e assimilação do conhecimento e o preparo das novas gerações de forma eqüitativa.

A educação deve buscar a preparação para o exercício da cidadania, desempenhar função emancipadora e libertadora. Isso supõe, é claro, a articulação da escola com o mundo do trabalho através da assimilação de conhecimentos e habilidades mas para entender seu mundo e transformá-lo positivamente; supõe ainda o desenvolvimento de capacidades cognitivas para o pensamento crítico e criativo (engajados na luta pela justiça social e não pela manutenção de uma sociedade desigual).

Educação de qualidade, portanto, é aquela que promove todos, através do processo de transmissão/assimilação de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas indispensáveis à vida social.

Não é a simples formação adequada do trabalhador ao mercado de trabalho que garante ensino de qualidade. O conceito de qualidade não pode supervalorizar a questão técnica em detrimento da formação política que só se alcança com o domínio de conhecimentos e visa a participação na vida social e política do país; formação de indivíduos aptos à problematização, questionamentos e tomada de decisões.

Nesse sentido, são muito elucidativas as lições oferecidas por Snyders; o conhecimento é passaporte para a politização, não de um conjunto de alunos específicos, mas para/de uma classe social na sociedade. Cabe à escola por meio da transmissão/assimilação de conteúdos desenvolver a consciência política,

de forma a ultrapassar o fatalismo das idéias, a consciência ingênua e primária dos sujeitos alienados.

Quanto melhor se conhecer o encadeamento e a acumulação das experiências, das tradições, mais nos tornamos capazes de retomar os problemas do ponto onde eles encontram-se depois de terem conhecido tais tratamentos, tais progressos - e é por isso agora, que se pode tentar ir mais longe. Atendo-se aos lados mais explorados, a história vai ajudar a avaliar a soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente (Snyders, 1988, p.51).

A cultura, o conjunto de conhecimentos elaborados sistematicamente no decorrer do processo histórico, o contato com grandes pensadores, pode levar à compreensão do mundo, torná-lo transparente e racional. A escola deve, a partir do trabalho de continuidade e ampliação do saber do aluno, promover a ruptura, colocar em dúvida seu raciocínio e conhecimentos espontâneos, para adquirir um conhecimento mais científico, formal e politizado.

Renunciar a conduzir as crianças populares às formas mais elaboradas e difíceis da cultura - e substituir, para elas, as grandes obras por qualquer jornal de criança, qualquer texto de criança - ou os textos mais infantis de certos adultos, é desprezar o povo.

As crianças populares não superarão seus fracassos escolares substituindo Vitor Hugo pelo simplório, pois, de um modo ou de outro, os outros alunos terão acesso ao mais elaborado que esse simplório - e ganharão deles (Snyders, 1988, p.126).

Essas citações nos remetem a um problema que se verificou na prática de alguns professores de recuperação paralela durante essa pesquisa. No intuito de desenvolver habilidades básicas como ler e escrever, os conteúdos culturais são desprezados e a desvantagem do aluno desfavorecido

economicamente se manifesta claramente. Por exemplo, observamos em várias escolas de periferia a prática de, no intuito de trabalhar com a cultura dos alunos, com o que é próximo a eles, o professor desenvolver projetos que incluía a elaboração pelos alunos, de músicas no estilo "rap". Essas atividades visavam levar à discussão de alguns valores, eleitos pelos professores como importantes, e ainda se tentava estabelecer alguma relação daquilo que os alunos produziam com os conteúdos desenvolvidos pelos professores nas disciplinas. Tais práticas, apesar de bem intencionadas, não primaram pela continuidade da discussão, que deveria ocorrer introduzindo-se a partir da cultura dos alunos, elementos da cultura clássica/elaborada. A partir das letras de músicas produzidas pelos alunos, poder-se-ia, por exemplo, analisar a letra de outros estilos de música, de grandes autores de música clássica, poder-se-ia comparar com outros tipos de textos etc. Essa continuidade que trata Snyders, que gera rupturas com a cultura do aluno para ampliá-la, não se efetiva nas escolas e ficamos com a impressão de que a escola mudou sua função de transmitir uma cultura elaborada, para não ferir a diversidade de culturas ali presente.

Também é importante salientar que não se trata de considerar a importância dos conteúdos escolares para o preparo do aluno para os vestibulares. Não é só isso, é preparar para a compreensão e participação ativa na realidade, para não ser manipulado e indiferente à realidade social de que faz parte. É possibilitar uma vivência mais ativa e justa nessa realidade,

A cultura, os conteúdos escolares, as obras-primas levam à humanidade e ao progresso, pois diminui a corrupção, a violência, a miséria e as agressões, levam a compreender que o mundo é mutável, instável e transformável pelos esforços humanos. "A cultura é o esforço para não admitir como fatal e

inelutável e menos ainda como benéfico, o esmagamento dos mais fracos" (Snyders, 2001, p. 147).

"A cultura é o que me arranca de mim mesmo um questionamento sobre o meu lugar no mundo; tento me situar em relação ao tempo, aos lugares e ao futuro que precisa ser criado". (Snyders, 2001, p.198)

Assim a qualidade do ensino será auferida a partir do efetivo cumprimento do papel da escola e à ela cabe promover o processo de transmissão/assimilação de conteúdos culturais. A transmissão/assimilação envolve necessariamente a aprendizagem dos alunos. Que contribuições oferece à escola ao aluno se ela não vai além da análise do que o aluno já sabe? Se abandona os conteúdos escolares para atender os interesses do aluno e tornar a aula mais motivante e prazerosa?

Nesse sentido cabe mais uma muito expressiva citação de Snyders, quando refere-se a especificidade da tarefa escolar - a transmissão da cultura elaborada - e a faz ao finalizar a sua obra intitulada "*A alegria na escola*" (1998):

Eu gostaria de uma escola que tivesse a audácia, que corresse o risco de assumir sua especificidade, jogar totalmente a carta de sua especificidade. Uma das causas do mal-estar atual parece-me ser que a escola quer beber em todos os copos: ensinar o sistemático, mas também deleitar-se com o disperso, com o acaso dos encontros; recorrer ao obrigatório, mas ela tenta dissimulá-lo sob aparências de livre escolha. Em particular a escola, freqüentemente ciosa dos sucessos da animação, cobiça suas fórmulas mais suaves, mais agradáveis - mas ela é, na verdade, obrigada a constatar que são inadequadas para ensinar álgebra ou para chegar até Mozart.

Direi até que isso não me parece um elogio concedido à escola, que os alunos chegam a confundir a classe com a recreação, o jogo com o trabalho; que eles queiram prolongar a classe como uma recreação, retornar à escola como a um lazer; pois realmente é à escola que eles retornam? Temo que a escola tenha abandonado seu próprio papel -

reconhecendo-se precisamente que em certos momentos, para certos alunos, pode ser indicado introduzir elementos de brincadeira, momentos de distração, com a condição de que não se esqueça que estes são estimulantes intermediários, destinados a ser temporários.

Isso nos remete a outro problema verificado nas escolas observadas: a falta de interesse por estudar dos alunos, que analisamos mais adiante.

1 - A legislação da recuperação paralela, suas disposições e a realidade observada

Nessa parte questionamos e analisamos sobre a distância existente entre o ideal proposto na legislação e tendência pedagógica adotada pela Secretaria Estadual de Educação e a realidade das escolas que foram observadas; será que os objetivos e fundamentos da recuperação paralela proclamados pela legislação são efetivamente cumpridos? O que falta para alcançar a qualidade defendida neste trabalho?

Discutimos nessa parte o que falta para a escola pública estadual para garantir qualidade no ensino organizado em ciclos e com progressão continuada. Essas conclusões foram obtidas a partir dos estudos efetuados com a bibliografia consultada e também a partir do estudo empírico que desenvolvemos nas escolas.

1.1 - O trabalho coletivo

Um dos requisitos indispensáveis para o funcionamento da escola organizada em ciclos com progressão continuada, segundo todas as resoluções que regulamentam a progressão continuada, diz respeito ao trabalho coletivo e ao mutuo comprometimento e co-responsabilização entre os professores do ciclo.

Também inclui nesse coletivo, e com muita importância, os professores responsáveis pelos projetos de recuperação paralela dos alunos. De fato, são eles os responsáveis pela superação das dificuldades dos alunos, aquelas não resolvidas com os professores regulares.

Mas como promover tal integração com os professores? Uma das formas de alcançar tal intento seria por meio da participação de todos os professores nas reuniões pedagógicas coletivas, os chamados HTPCs. Entretanto, o governo do Estado de São Paulo não assegura o pagamento aos professores eventuais pela participação nessas reuniões. Apenas professores com jornada fixa e superior a 10 aulas semanais é que tem direito a uma reunião pedagógica remunerada.

A maioria dos professores da recuperação paralela é professor eventual e, portanto não têm direito à participação com remuneração nas referidas reuniões pedagógicas. Não é remunerado para a participação em reuniões pedagógicas exatamente porque é professor eventual, sem jornada mínima de 10 aulas. Esse fato prejudica sobremaneira a integração do professor da recuperação paralela com seus pares para discutir sobre seus alunos, suas dificuldades, medidas a serem tomadas.

Poderia se defender a premissa de que os professores eventuais permanecem longos períodos na escola e, por isso mantêm inevitavelmente contatos com os professores regulares. De fato, os professores eventuais permanecem em geral o período todo na escola e conversam com os professores. Mas não basta estar na escola, conversar com os professores; é necessário a discussão dirigida dos problemas de aprendizagem dos alunos de baixo rendimento bem como a busca de soluções conjuntas. E isso só pode ocorrer efetivamente durante uma reunião pedagógica conduzida por um professor coordenador

pedagógico, com propósitos definidos, com cobrança e condução do processo de integração entre o grupo de professores do ciclo.

Este é um primeiro requisito que consideramos que o Estado deveria garantir para proclamar que efetivamente investe em qualidade do ensino, que progressão continuada não é promoção automática e que há preocupação com a aprendizagem do aluno.

1.2 - A concepção de avaliação e o registro do desempenho do aluno

Outro requisito importante para a escola organizada em ciclos é a adoção de um modelo de avaliação formativa, contínua e processual pelos professores para avaliar o rendimento escolar de seus alunos. É outra determinação da legislação.

A avaliação exige o registro do desempenho do aluno. Para tanto, a ficha individual de acompanhamento dos alunos é um recurso que a escola deveria utilizar para nortear o processo de recuperação das dificuldades dos alunos e também para manter a integração entre os professores dos alunos.

Por meio de uma ficha individual, conforme já salientamos, é possível que o professor regular proceda ao registro dos avanços e das dificuldades dos alunos; esse registro possibilita ao professor de recuperação paralela elaborar seu projeto de trabalho, selecionar monitores, formar grupos de trabalho etc. Nas escolas analisadas, apenas dois professores em uma escola utilizam a ficha de acompanhamento do aluno. Verificou-se que há escolas que não oferecem sequer uma caderneta para o professor registrar o desenvolvimento dos alunos e nem qualquer outro dispositivo de registro de diferenciação dos percursos dos alunos.

Nessa parte verificamos então que a interação entre os professores é informal, não há registros e fichas de encaminhamento dos alunos. O professor do reforço recebe o aluno sem informações sobre o seu desenvolvimento, sobre o que precisa ser trabalhado e enfatizado no semestre.

Não se verifica o desenvolvimento de avaliação processual e não há integração entre o trabalho do professor regular e o da recuperação paralela porque sequer se considera o desempenho do aluno na recuperação paralela pelo professor regular. Os próprios alunos reclamam da falta de avaliação, alegam ser desnecessário as aulas de recuperação paralela porque não aumentam suas notas, não geram motivação para aprender.

E é neste sentido que concordamos com Snyders no que diz respeito à necessidade de a escola resgatar seu papel de ensinar, avaliar, cobrar, exigir...

Os alunos estão indicando que querem ser cobrados, exigidos, avaliados.

2 - O problema do transporte dos alunos

Outro grande problema detectado durante a pesquisa foi com relação ao transporte dos alunos. Nas escolas que optaram por oferecer as aulas de recuperação paralela em período inverso ao das aulas regulares, verificamos a ausência dos alunos pela falta de transporte escolar. Conforme já salientamos, em algumas visitas que realizamos nas escolas verificamos a presença de um, dois e até nenhum aluno na aula de reforço.

Há um pouco caso, não por parte da administração das escolas porque em todas as escolas visitadas verificamos que os diretores envidaram esforços para resolver o problema do transporte dos alunos, mas pelo Poder Público

em geral, que culpabiliza a Poder Municipal pelo não oferecimento do transporte. Culpabiliza e só. Em entrevista com a Dirigente Regional de Ensino, juntamente com outras três mestrandas que desenvolviam os trabalhos acompanhando as aulas de recuperação paralela, "denunciamos" a baixa frequência dos alunos pela falta de transporte dos alunos. A autoridade informou que o recurso do transporte escolar é repassado ao sistema municipal e que os recursos são volumosos; não se comprometeu a tomada de nenhuma providência e alegou que os problemas que o grupo de mestrandas apresentava naquela ocasião não constituía nenhuma novidade para a diretoria de ensino.

Disso se conclui que os sistemas de ensino ainda não lidam corretamente com a determinação constitucional de colaboração entre os sistemas para assegurar o ensino fundamental com qualidade.

Talvez em decorrência desse problema, a partir do ano letivo de 2005 as aulas de recuperação paralela passaram a ocorrer no mesmo período das aulas regulares e sempre na 6ª aula, não contando mais com a necessidade do transporte escolar dos alunos para as aulas de recuperação paralela.

A recuperação paralela sendo oferecida na 6ª aula gerou novos problemas. As escolas com grande número de alunos "transportáveis" (que moram em bairros distantes ou na zona rural), optaram por manter **todos** os alunos (inclusive aqueles que não necessitavam por não apresentarem problemas de aprendizagem) nas aulas de recuperação paralela. As escolas alegavam não saber o que fazer com os alunos que não necessitavam do reforço enquanto o transporte não chegava no final da 6ª aula. Assim, todos os alunos das classes, ficavam para as aulas de recuperação paralela, que as escolas resolveram nomear como "aulas de projetos".

Isso gerou uma total descaracterização das aulas de recuperação paralela, pois as classes mantiveram-se com um grande número de alunos (a classe toda), impossibilitando um trabalho mais individualizado e de recuperação das dificuldades. Manteve-se a função seletiva da escola pois os alunos que necessitam de um trabalho diferenciado e individualizado devido as suas dificuldades de aprendizagem, continuam com suas dificuldades e sua defasagem em relação aos demais, quando o correto seria a escola promover esforços para alcançar desempenhos finais semelhantes.

A prática escolar deixa de ser integradora para manter as desigualdades em desfavor, à evidência, dos menos favorecidos economicamente.

Além do mais, por serem os professores eventuais e/ou da recuperação paralela, em geral, profissionais em início de carreira, apresentavam maiores dificuldades de manter a disciplina e portanto desempenhar um trabalho a contento. Tudo isso somado ao fato de que os alunos são muito resistentes à 6ª aula pois alegam cansaço e desimportância das aulas.

3 - A falta de interesse dos alunos

Um dos problemas mais sérios encontrados na realidade observada diz respeito à falta de interesse dos alunos principalmente pelas aulas de recuperação paralela. Mas a falta de interesse dos alunos, embora seja bastante evidente nas aulas de recuperação paralela, não é exclusividade dela, pois verificamos que os professores em geral, das aulas regulares, também reclamam disso.

A escola atual para os alunos é desagradável, cansativa, desmotivante, desinteressante.

Em uma redação que foi aplicada durante a pesquisa, em uma classe de 6º ano do ensino fundamental, considerada a pior classe de uma escola de periferia, pedimos aos alunos que escrevessem uma redação cujo tema foi: "A escola dos meus sonhos". As redações demonstraram o total desinteresse dos alunos por aprender, uma grande desmotivação e muitas queixas com relação à escola.

As redações evidenciam que a escola poderia ser mais alegre e prazerosa se algumas condições estivessem presentes. Essas condições, apontadas pelos alunos são: professores mais legais, diretor que deixasse o aluno ir embora quando quisesse, com banheiros limpos, boa merenda, com quadras para jogar futebol, aulas de educação física todo dia, recreio duas vezes por dia, aulas de dança e computação, sem brigas e violência, com mais feriados. Dos 30 alunos que participaram, apenas um deles se referiu a uma escola com "bom aprendizado".

Como interpretar esses dados? Por que os alunos buscam a alegria e satisfação somente em atividades não intelectuais? Como reverter isso e com urgência, visto que sem as reprovações os alunos não têm mais nenhum motivo para estudar e aprender? Onde está o problema e a causa disso?

Analisando de uma forma mais ampla é possível afirmar que com o fim do mito da ascensão social através dos estudos ocorreu um generalizado desinteresse das crianças pela escola. Assim, se há algumas décadas atrás a família e a sociedade creditavam um valor à escola na ascensão social do aluno, atualmente acredita-se muito mais em outros mecanismos e instituições sociais que desenvolvam esse papel que a escola. Cursos extra-escolares, domínio de línguas e informática parecem constituir requisitos mais importantes e imprescindíveis que a escola para a ascensão social e ingresso no mercado de trabalho.

Aliado a isso e como consequência, encontramos uma grande falta de apoio da sociedade à escola e aos professores, o que constitui mais um elemento que reforça a falta de credibilidade da escola e eleva a falta de interesse dos alunos.

Essas baixas expectativas e falta de interesse por parte dos alunos pela escola e pelos estudos foi muito evidente durante a pesquisa nas visitas empreendidas às escolas e durante as observações de aulas e constituiu uma das mais angustiantes questões dessa pesquisa: o que teria gerado tanto desinteresse nos alunos para estudar? Por quê as crianças desejam tanto deixar a escola e resistem tanto às aulas de recuperação paralela?

Também o teste do PISA - Programa Internacional de Avaliação Escolar - realizado em dezembro de 2001 avaliou a motivação e o engajamento dos alunos no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e comprovou que a maioria deles afirma que a escola é o local onde eles não querem ir.

Diante dessas inquietações e juntamente com a preocupação de resgatar o papel da escola, de transmissão e assimilação de conhecimentos, busquei fundamentar-me em autores que pudessem explicitar tal problemática. Encontrei em Snyders muitas outras provocações, alento para as minhas insatisfações, respostas nem tanto, mas reflexões que me indicaram caminhos.

Duas obras de Snyders foram estudadas e fundamentaram essa parte do trabalho: "Alunos Felizes" (2001) e "Alegria na Escola" (1998). Esse autor, embasado nas idéias de Gramsci, enfatiza a alegria que a escola e a relação com o conhecimento proporcionam. O autor trata das alegrias provocadas pela aprendizagem de conteúdos e práticas escolares, algo tão ausente nas escolas que observamos e no discurso dos alunos. Segundo Snyders, 1988, p.20, *apud* Castro, 2004:

... há culturas capazes de dar satisfação. Isso significa que a caminhada em direção à verdade, à apreensão do real, dá mais satisfação, abre mais esperança que permanecer na incoerência, no aproximativo, no indeciso.

Isso significa também que a cultura pode e deve culminar em ação que mude alguma coisa no mundo, participe das forças que mudem algo no mundo.

Assim, o autor preocupa-se em atribuir à escola o papel de tecer relações pedagógicas capazes de revelar a natureza política do conhecimento e o progresso em direção ao entendimento e atuação no mundo e relações sociais (Castro, 2004). Assim aquela distração, descomprometimento, preguiça e desinteresse verificados nos alunos adolescente e pré-adolescente pôde ser mais bem compreendida com os escritos de Snyders. A causa de tudo isso segundo ele, é a falta de alegria na escola, alegria de convivência com a cultura cultivada, com a cultura elaborada, com as obras-primas.

A escola é responsável por isso, pois ao longo do tempo foi perdendo a especificidade de sua tarefa de lidar com o conhecimento para promover um ambiente mais agradável e apropriados às crianças e jovens.

O autor defende a retomada dos conteúdos escolares da escola tradicional e que foram amplamente relegados a segundo plano pelas teorias pedagógicas liberais. Assim, aqueles que defendem a não necessidade de análise das obras-primas são aqueles que insistem em conservar apenas para eles próprios e para sua classe social (a classe dominante) a leitura e o conhecimento dos grandes escritores, a cultura erudita e as vantagens que decorre disso.

Mas a introdução da cultura erudita aos alunos da classe operária/popular deve ser dar com harmonização entre a vida escolar e a vida extra-

escolar, pois a cultura dominada é tudo o que de real continha a ideologia dominante, mas metamorfoseado, sem subterfúgios, finalmente liberto de suas mistificações (Snyders, 1981). É elevação do nível de consciência e apreensão do real. Por isso a cultura além da alegria também gera angústia, é a conscientização de conflitos e dores. Ela nos coloca diante da miséria e vergonha dos homens. A ordem do mundo não se parece mais natural e nem conduz mais à aceitação.

Assim, a escola deve promover uma continuidade entre os saberes dos alunos, seus valores, interesses e expectativas; deve constituir complementaridade e ampliação do pensamento dos alunos, sem substituições; uma continuidade emocionante em que em primeiro plano é colocado o estado de espírito do descobridor, do aluno. Trata-se de o professor colocar-se no nível do aluno e o aluno no nível do professor:

Tu, o mestre... tu te instalas naquilo que o discípulo compreendeu, na maneira pelo qual ele compreendeu; (então), talvez tenha a chance de conduzi-lo para onde tu estás. (Snyders, 2001, p.142).

O professor deve estar em constante luta pelo progresso do aluno, de usar a cultura elaborada para alcançar maior coerência e estabilidade das suas experiências até então pouco explicadas e entendidas. Do cotidiano, de etapa em etapa, em direção à obra-prima. Vincular o novo ao que já constitui a experiência e o gosto do aluno.

Mas vincular para promover a ruptura quando se ultrapassar e transcender o habitual. É essa dialética da continuidade-ruptura que deve ser o objetivo da escola; só as obras-primas (entendidas por Snyders como obras do passado e do presente, artísticas e literárias, descobertas científicas, sínteses das

ciências humanas) podem providenciar alegrias, que compensam as dificuldades da escola.

A escola não pode desvalorizar as obras-primas nem mesmo se for com a intenção de não desvalorizar os desfavorecidos; os caminhos, as metodologias a serem utilizadas para se chegar à obra-prima podem ser diferentes, mas os resultados devem ser os mesmos para todos. É a obra-prima, a cultura, que leva a humanidade ao progresso, que permite-nos captar o mundo em sua mobilidade, entender que o mundo é mutável, transformável pelos esforços humanos, com menos violência, misérias e agressões; leva à alegria de participar do progresso do mundo.

A cultura é o esforço para não admitir como fatal e inelutável, e menos ainda como benéfico, o esmagamento dos mais fracos (Snyders, 2001, p.147). A cultura é o que me arranca de mim mesmo, um questionamento sobre o meu lugar no mundo; tento me situar em relação ao tempo, aos lugares e ao futuro que precisa ser criado (Snyders, 2001, p.198).

A valorização dos conteúdos escolares para a revitalização da escola é a tese defendida por Snyders. A escola deve retomar sua função principal; para tanto, não se dispensa o intenso esforço do aluno, reflexão e atividade intelectual; é ruptura com relação aos prazeres primitivos que gera angústia e que só se supera com a denúncia que se dá pelos conhecimentos.

As alegrias podem advir do obrigatório, da emoção do obrigatório:

Alguns celebram a alegria dos exames na medida em que eles provocam um "estado emocional particular em que o ser é obrigado a ir além do limite de suas possibilidades". Eu diria de bom grado que a prova é a quintessência da obrigação escolar" (Snyders, 2001, p. 104).

A relação professor aluno é muito importante nesse contexto; a forma como o professor conduz o processo e estabelece relações com seus alunos e a forma como desperta para o interesse de aprender são essenciais. Snyders, 2001, p. 21, cita Einstein: "A arte mais importante do mestre é provocar a alegria da ação criadora e do conhecimento".

"A voz, a voz do educador que comunica a emoção, o fervor, a exaltação própria às grandes obras" (Snyders, 2001, p.76)

Assim, o gosto pelo aprender, a alegria de aprender conhecimentos, deve fazer parte primeiramente da conduta do professor para transferir posteriormente para o aluno. Nas aulas observadas, verificamos não apenas alunos, mas também professores extremamente desmotivados, insatisfeitos e demonstrando pouca importância àquilo que ensinava, à ação docente.

Talvez o professor não saiba como lidar com a introdução da cultura da escola aos alunos portadores de uma cultura diversa porque também não foi formado para isso. Se nem ele tem consciência da importância da cultura elaborada, como esperar isso do aluno?

Os professores, influenciados por tendências pedagógicas construtivistas ou ativas, verbalizam cotidianamente que precisam desenvolver atividades mais interessantes, utilizar metodologias alternativas, trabalhar mais com a realidade dos alunos. Esse discurso, nem sempre está aliado ao conhecimento escolar, à cultura erudita, o que gera práticas docentes que defendem atividades práticas, com pouco exercício intelectual ou atividades voltadas para a cultura e realidade dos alunos, sem complementar-se com a cultura erudita.

No intento de tornar as aulas mais interessantes para os alunos, os professores acabam por alienar seus alunos de uma cultura que é essencial para

sua libertação, emancipação e exercício da cidadania. Isso tudo, amparado em autores que consideram que a escola precisa abreviar sua relação com a cultura erudita para tornar-se mais atraente e agradável. Nesse sentido Perrenoud, 2004, p. 100 e 101, defende que as pedagogias ativas devem dar prioridade a conhecimentos que efetivamente modificam a relação do aluno com saberes e com o mundo. Assim,

Não é necessário saber transformar decâmetros em decímetros para resolver problemas matemáticos nem dominar todas as sutilezas da conjugação no condicional, para formular hipóteses. As novas abordagens didáticas já romperam as amarras em ciências, em matemática, em língua materna e em segunda língua, em história e geografia. Já se sabe que é possível se expressar muito corretamente sem dominar a análise gramatical formal, que se podem compreender evoluções culturais ou conflitos importantes, sem conhecer o nome de todos os reis da França nem de todas as batalhas.

Segundo o autor é preciso investir menos em memorização e mais em pesquisas, trabalho por problemas, por projetos. Investir mais no que é importante para o futuro do que no que é apenas tradição escolar. É necessário definir o que é essencial e secundário transmitir e alcançar na escola.

É importante atentar que esse discurso pode influir, e já influi, professores a desenvolverem práticas escolares com desvalorização dos conteúdos que não tenham utilidade prática. Produzir discursos que defendam uma escola mais voltada para a vida prática, para as exigências do mercado de trabalho.

Sabemos que nem toda cultura escolar tem utilidade imediata, que nem todo conhecimento é diretamente aplicável na vida prática, Entretanto não podemos esquecer que constituem instrumentos necessários tanto á superação da condição de dominados (dos alunos da escola pública) na sociedade capitalista

quanto ao seu desenvolvimento intelectual. Muitos conhecimentos que a escola nos transmitiu não nos serviu para a vida prática, mas constituíram-se em instrumentos para o desenvolvimento de capacidades intelectuais essenciais à continuidade dos estudos, à motivação para continuar aprendendo.

Se a escola desenvolver só atividades práticas, os alunos por certo não se interessarão mais pelo teórico, pelo específico da escola. Se o aluno só joga bola livremente nas aulas de Educação Física, por exemplo, à evidência que não conhecerá a dança, a ginástica. E em conseqüência, não saberá apreciar a dança e a ginástica.

Se o aluno só faz desenho livre nas aulas de Arte, também não conhecerá a música, o teatro e a dança. E não valorizará nem a música, nem o teatro e nem a dança porque ficou alienado de parte de nossa cultura.

Alguns discursos que demonstram a necessidade de abreviar a relação da escola com a cultura erudita para torná-la mais atraente devem ser analisados com cautela e incluir além de sólida fundamentação pedagógica, muito compromisso político.

E ainda, é preciso entender que a relação com o conhecimento e a cultura é efetivamente motivante e alegre, tal como demonstrou Snyders em suas obras. É nesse sentido que precisamos avançar, aliando a alegria na escola propiciada pelo aprender, com a necessidade de formação de sujeitos mais emancipados e construtores de uma sociedade mais igualitária e justa.

Isso tudo sem reduzir os conhecimentos escolares e nem tampouco modificar a função específica da escola. Saber transformar decâmetros em decímetros é sim importante e pode ser bastante interessante e motivante se apresentado pela escola de forma a dar continuidade àquilo que o aluno sabe, se se

propiciar o entendimento de como, para quê e por quem esse conteúdo foi criado e se for apresentado pelo professor com entusiasmo e motivação.

Para tanto, é necessária uma prática pedagógica que trata desigualmente os desiguais para se alcançar um resultado único em termos de aprendizagem de conteúdos no final do percurso escolar. É assim que se alcança os objetivos elencados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de formação integral do aluno e preparo para o exercício consciente da cidadania.

É preciso concordar com Snyders novamente e entender a escola como a instituição menos não-igualitária, em que diferentes jovens têm condições de conviver e serem governados por princípios iguais. É, sobretudo, um local onde se desenvolvem os movimentos e as lutas contra a desigualdade e não somente preparadora para o mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou analisar a contribuição dos programas de recuperação paralela para a qualidade do ensino paulista. Desde a implantação do regime de progressão continuada dos alunos na rede estadual de ensino paulista, a recuperação paralela ou aulas de reforço também foram instituídas para atender alunos com dificuldades de aprendizagem não sanadas nas aulas regulares.

A progressão continuada adotou um conceito de avaliação processual e diagnóstica e que inclui a recuperação constante do aluno no seu processo de progressão contínua. Assim, o professor deve avaliar contínua e cumulativamente o aluno e propor processos de recuperação ao aluno que apresentar dificuldades. Se a recuperação contínua desenvolvida pelo professor regular não for suficiente, o aluno então deve ser encaminhado para as aulas de recuperação paralela, com outro professor. Mas a reprovação fica proibida durante o ciclo.

Os professores, entretanto, sempre apresentaram e ainda apresentam uma postura de resistência com relação ao regime de progressão continuada dos alunos alegando, sobretudo, que a não reprovação gera a redução da qualidade do ensino.

A Secretaria de Estado da Educação, por outro lado, defende-se assegurando que o regime de progressão continuada não é promoção automática e que medidas foram adotadas para evitar a confusão entre esses dois modelos. As medidas referidas são: a recuperação de férias e a recuperação paralela dos alunos.

Por meio dessas medidas a progressão continuada se diferenciaria da promoção automática e o discurso dos professores de redução da qualidade de ensino não merece acolhida.

Tornou-se necessário então, analisar em primeiro lugar o conceito de qualidade em educação.

O conceito de qualidade tão abrangente e indefinido pôde ser discutido a partir de tendências pedagógicas, da legislação que orienta a educação brasileira e dos documentos que orientam o currículo nacional. Também considerou as categorias utilizadas pelos países europeus para auferir qualidade do ensino e por agências internacionais de regulação da educação brasileira.

Diante desse quadro de referências foi possível compreender que a qualidade pode ser auferida a partir da categoria “sucesso e fracasso dos alunos” entendido como um dos critérios que analisa e avalia a qualidade de um sistema de ensino por meio dos conhecimentos, competências e habilidades adquiridas pelos alunos. Esse foi um critério importante adotado neste trabalho, para analisar os programas de recuperação paralela no contexto do regime de progressão continuada dos alunos em uma diretoria de ensino do interior paulista.

Os conhecimentos assumem então um lugar central na escola e constitui uma das dimensões mais importantes da educação. O desempenho final dos alunos reflete o aluno/cidadão que formamos e a seu preparo e atuação no exercício da cidadania e atuação social.

O produto do ensino é tão importante quanto o processo porque o domínio de conteúdos constitui elemento indispensável para a participação política e exercício consciente da cidadania. Assim, o processo de ensino deve respeitar diferenças individuais oferecendo diferentes percursos para diferentes alunos para alcançar um ponto de chegada único. Os percursos dos alunos podem ser diferenciados mas a igualdade no final do ano letivo ou ciclo é condição que se impõe para uma escola emancipadora e eqüitativa.

As aulas de recuperação paralela devem constituir instrumentos de discriminação positiva pois garantem um processo pedagógico diferenciado, reduz as diferenças decorrentes das desigualdades sociais.

E assim deve ser mesmo, porque cabe à escola o papel de reduzir as desigualdades sociais e não fortalecê-las.

Diante disso, restou esclarecido o papel indispensável da recuperação paralela. E então como deveriam funcionar esses programas? O que é necessário neles para garantir ensino de qualidade?

Nesse trabalho indicamos o que falta para a educação paulista. Falta compromisso político dos governantes com a educação das classes sociais menos favorecidas economicamente porque o acompanhamento da aprendizagem dos alunos no regime de progressão continuada é insuficiente e precário. Embora os programas de recuperação paralela sejam oferecidos, não se faz um controle mais sistemático sobre como são desenvolvidos esses programas, o quê e o quanto se aprende neles, que contribuições eles efetivamente oferecem.

Faltam professores capacitados porque falta capacitação e entendimento do modelo de avaliação que foi adotado. Falta controle do que ocorre

nas escolas, do processo que cada uma delas desenvolve para garantir o percurso dos alunos com efetiva aprendizagem.

Também não há mecanismos de controle do que se aprende em cada ano letivo e com a instituição dos ciclos parece proibido falar, por exemplo, em conteúdos que devem ser dominados e ensinados naquele ano, em cumprimento do programa letivo. A preocupação com o cumprimento de um programa ou com o desenvolvimento de um conjunto de conteúdos parece soar como um discurso tradicional e que portanto, os professores evitam falar. Com a idéia de mostrar-se moderno e sintonizado com as novas tendências pedagógicas, a quantidade de conteúdos a serem aprendidos pelos alunos fica em segundo plano, constitui discurso tradicional e ultrapassado.

O professor, mal pago e mal formado, com a avalanche de exigências que lhe são atribuídas, acaba por não se responsabilizar pelo fracasso ou sucesso do aluno; culpabiliza o Estado pela política de "aprovação automática" ou o aluno pela sua condição social que impossibilita o aprendizado. Considera que os alunos não gostam de estudar, que abominam a atividade intelectual e entendem que a escola deveria ser mais recreativa e menos exigente. Continuam não se sentindo como co-responsáveis pelo fracasso dos alunos e sobretudo não conseguem perceber que a escola não está adequada aos alunos.

O Poder Público por sua vez, considera a escola auto-suficiente na sua função de ensinar tudo a todos. Considera bastante oferecer duas ou três aulas de recuperação paralela semanais aos seus alunos e feito isso, a responsabilidade do sucesso ou do fracasso fica para a escola e seus professores.

A escola perdeu sua função específica de lidar com conhecimentos e com a atividade intelectual. Durante a pesquisa os alunos reclamaram que as

aulas de recuperação paralela não serviam para nada porque não ensinavam os conteúdos da série e que o professor exigia na classe.

Esse modelo de aula diversificada, com atividades práticas e nem sempre devidamente relacionadas com os conteúdos escolares, não gera satisfação para o aluno; o que o aluno espera do professor é que ele ensine conteúdos, que promova avanços em sua aprendizagem, ele sugere cotidianamente á escola que ela promova "rupturas com seus prazeres primitivos" conforme defende Snyders. O aluno sabe qual é a função da escola e sugere que ela retome suas atividades.

A escola, portanto, deve resgatar sua função. Deve ser mais exigente, exigir esforço intelectual do aluno e parar de desvalorizar sua capacidade e necessidade de aprender.

O professor deve parar de pensar em ser conselheiro, amigo e retomar sua função de promover a transmissão/assimilação de conhecimentos, provocar nos alunos a alegria de aprender conhecimentos e a cultura sistematizada.

A progressão continuada pode mesmo desmotivar seus alunos; não porque não reprova mais, mas porque os professores também deixaram de acreditar na escola e no papel que devem desempenhar. Deixaram de acreditar no poder emancipador da educação, na alegria de aprender, na satisfação que as exigências escolares proporcionam.

Os alunos dão mostras de que precisam ser mais cobrados para avançarem muito mais. As observações realizadas demonstraram que os professores mais valorizados e respeitados pelos alunos são aqueles que ensinam bem e são exigentes e não necessariamente aqueles que são amigos e condescendentes com a indisciplina. O professor que apresenta maior autoridade perante ao aluno é o professor que tem comprometimento político, que não relegou

a segundo plano sua atividade de orientar o processo de transmissão/assimilação de conhecimentos. Esses são os professores que nunca necessitam de subterfúgios para manter a disciplina em sala de aula e os alunos compenetrados nas atividades.

Nesse sentido a progressão continuada contribuiu para tornar a escola menos agradável e alegre porque os professores abandonaram práticas especificamente escolares tais como: aplicar provas, fazer chamada oral, tarefas para casa, exigir o cumprimento integral de todas as atividades realizadas em classe, exigir capricho e mais do aluno, exigir que o aluno estude, enfim, lidar com os conhecimentos culturais de forma sistemática.

A progressão continuada não pode suprimir o papel específico da escola, não deve abreviar os esforços a serem despendidos pelos alunos na atividade intelectual e nem tornar a escola um local recreativo. A escola é local de atividade intelectual pois propicia o contato com os conteúdos culturais, que exige esforço, disciplina, ordem, silêncio, prestar atenção, obrigações a serem cumpridas.

Os ciclos também não podem descuidar do sistemático, dos encadeamentos entre os conteúdos, da graduação dos programas escolares; o aluno não pode ficar na escola esperando acontecer a aprendizagem em algum momento do ciclo. Cada passo deve promover uma progressão, um avanço, que precede outra e assim por diante. Não avançar para o próximo nível ou conteúdo se ele ainda não domina o precedente.

O acompanhamento da aprendizagem do aluno deve ser mais sistemática, séria. A escola precisa encontrar mecanismos que garantam que o aluno aprenda e se não aprender deve tomar medidas para sanar as dificuldades dos alunos, a cada dia. E se for necessário o aluno deve permanecer mais um período no ciclo, sim.

Não se trata de defender a reprovação mas de garantir aprendizagem, de mostrar aos alunos que a escola tem um papel e ele deve ser cumprido. O aluno não passará pela escola apenas; todos os alunos passarão pela escola e aprenderão igualmente um conjunto de conhecimentos, em mais tempo ou em menos tempo. Mas aprenderão!

O discurso de ritmos diferenciados não pode suprimir o direito à educação, nem oferecer apenas uma educação simplificada e abreviada para aqueles com mais dificuldades. Educação é direito, direito ao conhecimento, aos bens culturais, ao desenvolvimento pleno e não mera preparação para o mercado de trabalho.

É esse modelo de escola que precisamos resgatar para garantir mais qualidade do ensino e uma escola mais prazerosa pois, conforme alerta Snyders, (1988), a escola fácil demais contribui para o não-entusiasmo, para a idéia de que não se realiza progressos.

O bom professor é aquele que fornece meios de desenvolver a vontade no aluno de se medir em relação ao difícil, de enfrentar e superar dificuldades, de progredir:

Alegria do sucesso, de todo esforço que é bem sucedido: enfrentar a prova, é preciso que haja um certo risco, uma perda ou pelo menos a ameaça de um fracasso; depois a alegria da vitória.

Sentir-se progredindo, capaz de progredir, sentir suas forças crescendo; conhecer-se melhor, governar-se, dominar-se mais, ultrapassar-se, "arrancar-se" diante do obstáculo, resistir, ir até o fim do que se tinha tentado; pelo que se pode avaliar, ver onde se está, tomar a medida de si mesmo e, em casos favoráveis, adquirir confiança em si; em suma, fazer suas provas, prestar testemunho, confirmação de si mesmo.

O prazer sentido pelo eu em seu bom funcionamento, uma certa facilidade na manipulação da força mental e que evidentemente

relaciona-se com o prazer de sentir seu corpo disponível: estar completamente pronto para agir.

Estas alegrias nos jovens são mais pronunciadas ainda: o desejo de progredir, a satisfação de se sentir capaz de progredir fazem parte integrante de sua situação: satisfação de tomar iniciativas, e assim sair da dependência infantil. O que não se separa da alegria de crescer: antes, quando ele era pequeno, não conhecia, não compreendia bem, não sabia fazê-lo; agora ele adquire poderes, ele se iniciou nos segredos dos adultos, ele vai lhes roubar parcelas de sua força (Snyders, 1988, p.207).

Em nenhum momento a escola precisa abandonar o obrigatório para tornar-se mais agradável pois não é o obrigatório que gera a insatisfação; o que gera a insatisfação nos alunos é a desvalorização e depreciação da sua cultura, o rompimento com sua existência habitual.

Sem obrigação não se avança, não se alcança a "satisfação cultural".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZANHA, J.M.P. - **Educação**: alguns escritos. São Paulo, Editora Nacional, 1997.
- AZANHA, J. M. P. **Educação**: temas polêmicos. São Paulo, Martins Fontes, 1995.
- BARBIERI, I. **As raízes e os efeitos do ciclo básico em sua fase embrionária nas três primeiras séries do ensino de 1º grau na escola pública do Estado de São Paulo**. Mimeo, Unesp, FCL Araraquara, s/d.
- BARRETO, E.S.de S. e MITRULIS, E. - Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Fórum de Debates**, Anais 2002, São Paulo, 2002.
- BOGDAN, F. e BIKLEN, A. **A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.
- BRASIL, MEC, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. 3ª edição, Brasília, 2001.
- CASSASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasil, Em aberto, nº 75, Plano Editora, 2002.
- CASTRO, A. I. T. de Educação, cultura e poder na obra de Georges Snyders: rastros e rumos da alegria na escola. Araraquara, 2004, 143 p. Dissertação (mestrado em

educação escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

DALBEN, A . I. L. F. (coord.) **Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural**. Belo Horizonte: UFMG, FaE/Game, 2000.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. São Paulo, Papirus, 1993.

FREITAS, L. C. de Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. São Paulo, Moderna, 2003.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2002.

GRACIA, R. L. A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade. **Revista Ande**, 1983, número especial.

GUILHERME, C.C.F. - **A progressão continuada e a inteligência dos professores**. Araraquara, 2002, 143 p. Tese (doutorado em educação escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

KRUG, A . Ciclos de formação: uma proposta transformadora. 2ª edição, Porto Alegre, Mediação, 2001.

LIBÂNEO, J.C. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. **Revista Ande**, nº 11, ano 6, 1986.

LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo, Cortez Editora, 1994

LUDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986.

LUDKE, M. Evoluções em Avaliação. In FRANCO, Creso (org.) **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

MACHADO, N.J. Qualidade na educação: as armadilhas do óbvio. *In* MANTOAN. M. T. E.(org.) - **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo, Moderna, 2001.

MAINDARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 192, vol. 79, Brasília, D.F., maio-agosto, 1988.

MANTOAN. M. T. E.(org.) - **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo, Moderna, 2001.

MARCHESI, A . e MARTÍN, E. **Qualidade de ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

NASCIMENTO, A . R. do Construindo um novo tempo de prática pedagógica. *In* MANTOAN. M. T. E.(org.) - **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo, Moderna, 2001.

OLIVEIRA, D. A . **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

PARO, V.H. - **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PERRENOUD , Philippe. **Avaliação da Excelência à Regulação das aprendizagens**: Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

PERRENOUD, P. **Avaliação**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem**, um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre, Artmed, 2004.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

SAVIANI, D. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara. **Revista Ande**, nº 1, ano 1, 1981.

SCHWARTZMAN, S. **Educação: a nova geração de reformas**. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2004.

SILVA, J.M.B. - **Progressão continuada por ciclos, trabalho docente e qualidade do ensino: um estudo de caso em escola de ensino fundamental do interior paulista**. Araraquara, 2001, 195 p. Dissertação (mestrado em educação escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

SNYDERS, G. **Alegria na Escola**. São Paulo, Editora Manole Ltda, 1988.

SNYDERS, G. **Alunos Felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. 3ª edição, Paz e Terra, 2001.

Revista Gestão em Rede, (Consed, Conselho Nacional dos Secretários de Educação), nº 56, setembro de 2004. Indicadores de qualidade na educação.

VASCONCELLOS, C. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação**. São Paulo, Libertad, 1998

DISPOSITIVOS LEGAIS

Comunicado CENP, de 14/02/2005 - Dispõe sobre Enriquecimento Curricular.

Decreto 48298/ de 03/12/2003 - Instituiu o Projeto Bolsa Mestrado na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Deliberação CEE 09/97 - Institui no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de

Indicação CEE 8/97 - Dispõe sobre o regime de progressão continuada.

Indicação CEE 22/97 - Dispõe sobre avaliação e progressão continuada.

Resolução SEE 131 de 4/12/2003 - dispõe sobre a implantação de Programas de Formação Continuada dos Quadros do Magistério da Secretaria de Educação de São Paulo.

progressão continuada no ensino fundamental.

Resolução SE 67/98 - Dispõe sobre atribuição de aulas de reforço e recuperação paralela na rede estadual de ensino.

Resolução SE 34 (de 7/04/200) - Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino.

Resolução SE 40 (de 27/04/2001) - Dispõe sobre atribuição de aulas de reforço e recuperação paralela na rede estadual de ensino.

Resolução SE 27 (de 01/01/2002) - Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino.

Resolução SE 84 (de 15/08/2003) - Altera a Resolução SE 27/02, que tratava da Recuperação de Férias.

Resolução SE 131 (de 04/12/2003) - Dispõe sobre a instituição da Bolsa Mestrado.

Resolução SE 42 (de 5/5/2004) - Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino.

Resolução SE 15/2005 - Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino.