

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

ROSILENE DE FÁTIMA ROCIOLI MESSIAS

**UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA RECUPERAÇÃO DA
APRENDIZAGEM ESCOLAR: DA INTENÇÃO A PRÁXIS**

FRANCA

2018

ROSILENE DE FÁTIMA ROCIOLI MESSIAS

**UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA RECUPERAÇÃO DA
APRENDIZAGEM ESCOLAR: DA INTENÇÃO A PRÁXIS**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de Concentração: Desenvolvimento Social. Linha da Pesquisa: Política e Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca

FRANCA

2018

Messias, Rosilene de Fátima Rocioli.

Uma análise das políticas públicas para a recuperação da aprendizagem escolar: da intenção à práxis / Rosilene de Fátima Rocioli Messias. – Franca: [s.n.], 2018.

255 f.

Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas).

Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Orientador: Genaro Alvarenga Fonseca

1. Políticas públicas. 2. Aprendizagem. 3. Educação.

I. Título.

CDD – 370

ROSILENE DE FÁTIMA ROCIOLI MESSIAS

**UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA RECUPERAÇÃO DA
APRENDIZAGEM ESCOLAR: DA INTENÇÃO A PRÁXIS**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de Concentração: Desenvolvimento Social. Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca, UNESP - Campus de Franca/SP

1º Examinador: _____

Prof^a Dr^a Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira

2º Examinador: _____

Prof^a Dr^a Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade

Franca, de março de 2018.

AGRADECIMENTOS

Obrigada Deus pelo dom da vida daqueles que tenho eterna gratidão...

Ao Meu Orientador Prof. Dr. Genaro A. Fonseca e à Prof^a Dr^a Vânia de Fátima Martino, pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Ao meu marido querido Renato, que sempre me apoia com um gesto de amor e ternura não me deixando desistir.

Às minhas filhas Yasmin e Ana Laura, inspiração para continuar sempre.

Aos meus pais, Alayr e Anézia por me ensinarem a ser resiliente.

Aos amigos Prof^a Dr^a Rutinéia Silva, Prof. Me. Saymon O. Justo, Prof.^a Dr^a Lisângela A. Guiraldelli, Prof^a Dr^a Marina Senne, Prof^a Dr^a Maria Madalena Gracioli e Prof^a Dr^a Sheila F. Pimenta e Oliveira.

Ao aluno Me. Wanderlei Donizete Pereira, funcionário do arquivo municipal, pelo auxílio.

Aos profissionais da escola estudada, em especial, a Pedagoga Vanessa Nogueira, por não se cansarem de estar comigo nesta jornada.

*“Aventurar-se causa ansiedade,
mas deixar de arriscar-se é perder a si mesmo.*

*E aventurar-se, no sentido mais elevado, é
precisamente tomar consciência de si próprio.”*

Kierkgaard

MESSIAS, Rosilene de Fátima Rocioli. **Uma análise das políticas públicas para a recuperação da aprendizagem escolar: da intenção à práxis.** 2018. 255f. Dissertação (Mestrado em Planejamento em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018.

RESUMO

Este trabalho, baseado e fundamentado nas teorias, idealizadas pela Secretaria de Educação Francana como ideais, as sócio construtivistas que defendem a ideia de que todo indivíduo pode aprender, pretende fazer uma análise das políticas públicas de recuperação de aprendizagem, no que tange às normatizações, leis, teorias pós-estruturalistas, pós-modernas e interacionistas, focando a qualidade em Educação como condição humana e como um direito social. Aspira-se também, por desvelar o que é realizado na prática (execução) nas Escolas Públicas Municipais de Educação Básica de Franca/SP, observando e descrevendo criticamente como se deu o processo histórico e sua influência, a partir dos anos noventa, dentro do contexto neoliberal, globalizado, capitalista vivenciado no país e, portanto, em Franca/SP, tanto no que se refere ao aspecto social, quanto no que foram e são as práticas escolares de recuperação contínua, atendimento pedagógico e recuperação paralela, analisando as políticas públicas, sua eficiência e eficácia, ou não, no âmago do processo de ensino e aprendizagem, por uma educação de qualidade para todos, atendendo aos princípios de equidade e de forma equânime. Para tanto, é realizada uma pesquisa bibliográfica de acordo com BARROS; LEHFELD (2000) se valendo da base teórica supracitada, a fim de fundamentar este trabalho, bem como uma análise documental e um instrumento diário de campo, para efetivar as observar realizadas e os registros da realidade vivenciada na unidade escolar. Dessa forma, espera-se obter evidências que configurem o processo em que se dá a recuperação contínua com sua funcionalidade, ou não, em sala de aula comum. Espera-se, também, compreender como é promovida a recuperação paralela com suas fragilidades e pujanças; e, por fim, o atendimento pedagógico que é idealizado como uma nova oportunidade, ou não, de se conquistar a aprendizagem escolar. Os três instrumentos utilizados compreendem a recuperação de aprendizagem escolar do município em questão, compondo sua política pública de recuperação de aprendizagem. E, ainda, por meio da observação, da legislação, das normatizações envolvidas no tema, e dos documentos que direcionam a recuperação de aprendizagem idealizada pela Secretaria de Educação do município, que objetivam a educação de qualidade perpassando pela observação da prática cotidiana, fazer uma análise para contribuir com a produção de conhecimento registrando as vulnerabilidades e os potenciais desta política pública a fim de sugerir a melhoria da educação, por meio da reflexão sobre os três instrumentos de recuperação de aprendizagem estudados. Por fim, o trabalho traz o panorama histórico, neoliberal, globalizado, capitalista com alguns aspectos sociais da educação francana nas quais vivem-se as práticas escolares com um distanciamento significativo entre o desejo conclamado pelas políticas públicas educacionais e a execução destas políticas públicas acerca da recuperação de aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Recuperação de aprendizagem escolar. Políticas públicas. Aprendizagem escolar.

MESSIAS, Rosilene de Fátima Rocioli. **An analysis of Public Policies for the recovery of school learning: from intention to praxis**. 2018. 255f. Dissertation (Master in Planning in Public Policy Planning and Analysis) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2018.

ABSTRACT

This work, based and based on theories, idealized by the Secretariat of Education in the city of Franca/SP, ideals the constructivist partners who defend the idea that every individual can learn, intends to make an analysis of public policies of learning recovery with regard to normatizations, laws, poststructuralist, postmodern and interactionist theories, focusing the quality in Education as a human condition and as a social right. We also intend to show what is accomplished in practice (execution) in the Municipal Public Schools of Basic Education of Franca/SP, observing and describing critically how the historical process and its influence happened, from the nineties, within a neoliberal, globalized and capitalist context experienced in the country and, therefore, in the city of Franca, both with regard to the social aspect, and in what were and are the school practices of continuous recovery, pedagogical attendance and parallel recovery, analyzing public policies, their efficiency and effectiveness, or not, at the heart of teaching and learning process, for an education quality for all, according to the principles of equity and equitable. To do so, a bibliographic research is carried out according to BARROS; LEHFELD (2000) using the aforementioned theoretical basis, in order to base this work, as well as a documentary analysis and a daily field instrument, in order to carry out the observed observations and the records of the reality experienced in the school unit. In this way, it is expected to obtain evidences that configure the process in which the continuous recovery happens with its functionality, or not, in a common classroom. It is also hoped to understand how parallel recovery is promoted with its fragilities and strengths; and, finally, the pedagogical attendance that is idealized as a new opportunity, or not, to acquire school learning. The three instruments used include the recovery learning from the city in question, composing its public policy of learning recovery. And it is still expected through observation, legislation, norms involved in the theme, and the documents that guide the recovery learning idealized by the Education Department of the city, which aiming at education quality through the observation of everyday practice, to be able to do an analysis to contribute to the production of knowledge by recording the vulnerabilities and potential of this public policy in order to achieve the improvement of education through the three learning recovery instruments studied. Finally, the work presents the historical, neoliberal, globalized, capitalist panorama with some social aspects of education in the city of Franca/SP in which the school practices are lived with a significant distance between the desire demanded by public educational policies and the execution of these public policies on the learning.

Key words: Learning Recovery. Public Policy. Learning.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Fichas informativas	146
GRÁFICO 2 – Escolaridade dos Pais.....	147
GRÁFICO 3 – Local de trabalho dos pais.....	148
GRÁFICO 4 – Renda Familiar	148
GRÁFICO 5 – Religião	149
GRÁFICO 6 – Problemas de Saúde dos discentes.....	149
GRÁFICO 7 – O discente que possui ou não plano de saúde.....	150
GRÁFICO 8 – Alunos que fazem tratamentos específicos	151
GRÁFICO 9 – Número de alunos encaminhados para a Recuperação Paralela 2015.....	158
GRÁFICO 10 – Número de alunos encaminhados para a Recuperação Paralela 2016.....	160
GRÁFICO 11 – Faltas dos alunos da Recuperação Paralela – Turma alfabetização no período da manhã-2016.....	164
GRÁFICO 12 – Faltas dos alunos da recuperação paralela – Produção de Texto inicial no período da manhã-2016	165
GRÁFICO 13 – Faltas dos alunos da produção de texto em continuidade no período da manhã-2016.....	165
GRÁFICO 14 – Faltas dos alunos da recuperação paralela – Turma Alfabetização período da tarde-2016	167
GRÁFICO 15 – Faltas dos alunos da recuperação paralela – Turma produção de texto inicial período da tarde-2016	168
GRÁFICO 16 – Faltas dos alunos da recuperação paralela – turma produção de texto em continuidade no período da tarde-2016	168
GRÁFICO 17 – Faltas dos alunos da recuperação paralela – Alfabetização - período manhã e tarde-2017.....	182
GRÁFICO 18 – Faltas dos alunos da recuperação paralela – Produção de textos - período manhã e tarde-2017	183
GRÁFICO 19 – Reconhecimento de letras	186
GRÁFICO 20 – Reconhecimento de números.....	187
GRÁFICO 21 – Construção de números.....	187

GRÁFICO 22 – Ditado de números	188
GRÁFICO 23 – Outras questões da avaliação do Perfil Pedagógico	188
GRÁFICO 24 – Operações de matemática.....	190
GRÁFICO 25 – Avaliação da leitura	191
GRÁFICO 26 – Situação problema.....	192
GRÁFICO 27 – Acompanhamento do processo pedagógico dos 5º anos- 2016	196
GRÁFICO 28 – Acompanhamento do processo pedagógico dos 3º anos- 2016	196
GRÁFICO 29 – Acompanhamento do processo pedagógico dos 3º anos- 2015	198
GRÁFICO 30 – Acompanhamento do processo pedagógico dos 5º anos- 2015	199

LISTA DE ESQUEMAS

ESQUEMA 1 – O Processo de intervenção	201
--	------------

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Quadro da Recuperação Paralela 2012	70
QUADRO 2 – Ciclos do Ensino Fundamental I da Unidade escolar	143
QUADRO 3 – Fases da Educação Infantil	143
QUADRO 4 – EJA	143
QUADRO 5 – Dados de famílias beneficiárias do Bolsa Família em 2016	151

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Rendimento escolar – Recuperação de Ciclo	54
TABELA 2 – Quantidade de alunos da Recuperação de Ciclo I e II	54
TABELA 3 – Resultados da Recuperação de Ciclo do ano de 2007	56
TABELA 4 – Acompanhamento dos números de alunos que frequentaram a Recuperação Paralela Inicial	63
TABELA 5 – Desempenho dos alunos da Recuperação Paralela 2009	64
TABELA 6 – Produção de Textos	66
TABELA 7 – Número de alunos encaminhados para a Recuperação Paralela nos anos de 2013 a 2017	71
TABELA 8 – Equipes de apoio, sua atuação e a evolução do número de escolas atendidas, no período de 1998 a 2005	75
TABELA 9 – Algumas ações dos Pedagogos Escolares em números	78
TABELA 10 – As políticas Públicas implementadas para facilitar a aprendizagem dos alunos a partir de 2005	89
TABELA 11 – Média de alunos por sala	108
TABELA 12 – Média geral de alunos por ano/série	109
TABELA 13 – Número de matrículas por ano dos alunos da rede municipal	110
TABELA 14 – Total geral de alunos encaminhados para Recuperação Paralela	111
TABELA 15 – Ações realizadas pelas Pedagogas Escolares em 2013 a 2016	120
TABELA 16 – Recuperação Paralela 2014	155
TABELA 17 – Número de alunos por ano e encaminhamentos para a Recuperação Paralela 2015	157
TABELA 18 – Número de alunos matriculados e encaminhados para a Recuperação Paralela 2016	159
TABELA 19 – Número de alunos reincidentes encaminhados para a Recuperação Paralela da escola	162
TABELA 20 – Escolaridade dos pais de alunos que frequentam a Recuperação Paralela em 2016	169

TABELA 21 – Resultado da avaliação com foco na alfabetização	173
TABELA 22 – Resultados das hipóteses de escrita dos alunos na AI e AF	174
TABELA 23 – Análise da produção de texto da Recuperação Paralela da alfabetização	176
TABELA 24 – Avaliação da Recuperação Paralela Produção de texto	177
TABELA 25 – Resultado da avaliação com foco na interpretação de textos	179
TABELA 26 – Avaliação da produção de textos da Recuperação Paralela	180
TABELA 27 – Alunos encaminhados para a Recuperação Paralela 2017 – Alfabetização e produção de textos (período manhã e tarde)	181
TABELA 28 – Ações realizadas pela Pedagoga da EMEB nos últimos quatro anos	184

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CB	Ciclo Básico
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
DA	Dificuldade de Aprendizagem
DASE	Divisão de Assistência ao Escolar
DPAC	Desordem no Processamento Auditivo Central
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organização Não Governamental
PACTO	Programa que faz parte do PNAIC
PAI	Programa de Alfabetização Intensiva
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PEI	Programa de Enriquecimento Instrumental
PGEQ	Programa Gestão Escolar de Qualidade
PME	Plano Municipal de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC	Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PRODESP	Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REC	Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca
REP	Reunião de Estudos Pedagógicos
RC	Recuperação de Ciclo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação da Educação do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
 2 CAMINHOS PERCORRIDOS PELA RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR FRANCANAS	22
2.1 As Interfaces da recuperação de aprendizagem das EMEB francanas	22
<i>2.1.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN)</i>	<i>27</i>
2.2 Caminhos percorridos pela Educação Pública Municipal de Franca no que tange à recuperação de aprendizagem escolar	31
<i>2.2.1 A busca da qualidade na Educação Francana</i>	<i>41</i>
2.3 Conhecer o caminho é a aparência, atravessá-lo é a realidade	46
<i>2.3.1 Recuperação Paralela após a LDBEN 9.394/96</i>	<i>58</i>
<i>2.3.2 Atendimento Pedagógico</i>	<i>73</i>
<i>2.3.3 Recuperação Contínua conforme a LDBEN 9.394/96</i>	<i>80</i>
 3 A RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR	82
3.1 O ideal de Educação Municipal no que tange à recuperação de aprendizagem: da intenção à práxis.....	82
<i>3.1.1 A missão da Secretaria Municipal de Educação e a recuperação da aprendizagem escolar</i>	<i>82</i>
3.2 Os fatores que podem causar as defasagens de aprendizagem dos discentes	93
<i>3.2.1 As defasagens de aprendizagem correlacionadas com a escola</i>	<i>97</i>
<i>3.2.2 As dificuldades de aprendizagem associadas com a família</i>	<i>103</i>
<i>3.2.3 As dificuldades de aprendizagem relativas as políticas públicas</i>	<i>104</i>
3.3 O que é feito para garantir a recuperação de aprendizagem nas escolas municipais	108
<i>3.3.1 A Recuperação Paralela como meio de ressarcimento da aprendizagem escolar</i>	<i>109</i>
<i>3.3.2 Atendimento Pedagógico como meio de reabilitação da aprendizagem</i>	<i>116</i>
<i>3.3.3 A recuperação contínua como reconquista da aprendizagem escolar</i>	<i>124</i>
3.4 A educação e o fracasso escolar	128

4 A RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA UNIDADE ESCOLAR	134
4.1 Demandas que envolvem a recuperação de aprendizagem da escolar estudada	134
4.2 Percurso metodológico	134
4.3 Lócus de pesquisa	141
4.4 Os resultados obtidos	143
<i>4.4.1 A caracterização da escola estudada e da comunidade</i>	<i>143</i>
4.5 A execução da recuperação paralela na unidade escolar	154
4.6 A realização do Atendimento Pedagógico na escola estudada	183
4.7 A efetivação de recuperação contínua na EMEB	193
 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 206
 REFERÊNCIAS	 213
 ANEXOS	 225
ANEXO I – AVALIAÇÃO DO 3º ANO – RECUPERAÇÃO PARALELA	226
ANEXO II – AVALIAÇÃO DA RECUPERAÇÃO PARALELA 5º (final)	232
ANEXO III – ATIVIDADES PERFIL PEDAGÓGICO – ENSINO FUNDAMENTAL	240
ANEXO IV – ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO PEDAGÓGICO - 2016	243
ANEXO V – ENSINO FUNDAMENTAL – 3º ANO	245
ANEXO VI – CARTA DE AGRADECIMENTO	246
ANEXO VII – FICHA INFORMATIVA 2017	247
ANEXO VIII – INDICADORES DA REGIÃO SUL	248
ANEXO IX – FICHA DE ENCAMINHAMENTO E ACOMPANHAMENTO DA RECUEPRAÇÃO PARALELA	249

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu das inquietações desta pesquisadora acerca da recuperação de aprendizagem escolar, a partir da leitura atenta da tese de doutorado de Ivani Lourdes Marchesi de Oliveira (2012), intitulada *Avaliação de políticas públicas de aprendizagem em alfabetização na visão de quem as implementam*, em que se pode compreender o quanto alguns alunos têm continuamente seguido o seu percurso escolar (a partir do 6º ano do Ensino Fundamental), com defasagens significativas nos conteúdos curriculares mínimos e, mesmo frequentando a recuperação de aprendizagem oferecida pelas escolas de Ciclo II (do 6º ano 9º), não conseguem o êxito desejado no final do Ensino Fundamental II estendendo a situação até ao Ensino Médio.

As reflexões realizadas, por meio das observações da tese de Oliveira (2012), no que tange à recuperação de aprendizagem, impulsionam a busca de o porquê esse fato ser recorrente, já que a Secretaria Municipal de Educação de Franca/SP declara buscar promover uma educação de qualidade para todos. Por isso, surge a necessidade de se investigar a validade das três formas idealizadas da recuperação de aprendizagem escolar (Recuperação Contínua de Aprendizagem, Recuperação Paralela de Aprendizagem e o Atendimento Pedagógico) do Ciclo I, utilizada nas Escolas Públicas Municipais de Franca (EMEB), como meio para auxiliar na promoção do ensino e da aprendizagem não conquistadas pelos discentes durante os 3º e 5º anos do Ensino Fundamental na área da linguagem escrita, haja vista que as defasagens curriculares dos discentes do Ciclo II certamente se iniciaram no Ciclo I.

Para tanto, a pesquisa voltou-se para estudos nos aspectos sociais, pedagógicos, científicos e culturais que influenciam o sucesso e/ou o fracasso escolar e suas interfaces correlacionadas com as defasagens de aprendizagem existentes nas EMEBs francanas.

A pesquisa ainda objetivou averiguar se os três instrumentos utilizados, como meio para a recuperação de aprendizagem escolar, têm cumprido o seu papel enquanto política pública e como têm sido aplicados nas unidades escolares.

O primeiro instrumento se refere à Recuperação Contínua da aprendizagem que, segundo as normatizações, deve acontecer na sala de aula, por meio das avaliações, planejamento e intervenções pontuais, para auxiliar o discente na

aquisição da aprendizagem dos conteúdos curriculares no cotidiano escolar. O segundo diz respeito à Recuperação Paralela da aprendizagem, que é um instrumento utilizado como um meio de oportunizar, a contraturno das atividades escolares, mais tempo para a construção do conhecimento daqueles alunos que necessitam. Ou seja, para os discentes que não conseguiram aprender com as mediações realizadas em sala de aula, ainda que submetidos, a priori, à recuperação contínua sem êxito, que possam fazê-lo no espaço oferecido pela Recuperação Paralela, cujo ideário é promover a aprendizagem de todos os alunos; mesmo daqueles que apresentaram alguma inabilidade. E, por fim, o Atendimento Pedagógico, que é uma ação pedagógica que busca trabalhar com os alunos tanto as suas dificuldades para aprender quanto aprimorar as suas potencialidades.

Após o entendimento de como têm sido aplicados os três instrumentos de aprendizagem *in loco*, os dados são confrontados com as normatizações e leis, para reflexão do distanciamento que há, ou não, entre a política pública no seu ideário e a implementação da mesma.

No primeiro capítulo revisita-se a história e as normatizações legislativas que regulamentavam a educação brasileira, no que tange à recuperação de aprendizagem. E, ainda, de forma mais específica, como se deu o processo histórico das escolas públicas municipais da cidade de Franca/SP acerca de como foram idealizados e propostos em diversas décadas os instrumentos utilizados para a recuperação de aprendizagem dos alunos. Considera-se, também, que a partir da década de 1990, vislumbrando os tratados internacionais de educação desta década, a promulgação da LDBEN 9394/96 e o advento da municipalização do ensino (ainda que não declarada) que induz a criação e construção de uma rede paralela de escolas municipais para atender da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental I, o município se vê responsável pela educação de um contingente grande de alunos com a exigência do Estado e da Federação de promover uma educação de qualidade para todos. Além disso, buscou-se atentar ao primeiro objetivo específico do projeto de pesquisa que visa delimitar os norteadores teóricos acerca dos mais diversos processos que concernem à realidade, mais especificamente dos três últimos anos (2014 a 2016) das escolas francanas.

Nas leituras realizadas, observou-se que a Educação Brasileira sempre esteve submissa a ideais internacionais, em especial, religiosas, políticas, sociais e

econômicas, nas mais diversas épocas. Ainda é preciso considerar que as concepções educacionais no Brasil sempre estiveram ligadas ao *poder* de alguma instituição, cujas tendências educacionais (tradicional, comportamentalista, escola nova, progressistas etc.) buscavam atender as necessidades sociais, muitas vezes, reproduzindo-as.

No que tange à recuperação de aprendizagem, observou-se desde a primeira até a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que esta foi oferecida com variados formatos, como: castigos físicos, estudos de segunda época, retenção, projeto de classes de aceleração, recuperação de ciclo, recuperação contínua e recuperação paralela, entre outros, sempre visando que a escola atendesse aos interesses da elite e do capitalismo. Mesmo nas suas formas mais democráticas de ações, a escola busca formar os indivíduos segundo a necessidade social, cultural e econômica de cada época. Ou seja, é preciso que todos aprendam para produzir e, ao mesmo tempo, consumir o que produziu, e para tanto é preciso saber ler, interpretar, escrever e manusear a tecnologia disponível. E, assim, a aprendizagem básica como a alfabetização e o letramento das crianças ainda com oito anos, como prevê o PNAIC (Pacto Nacional de alfabetização na Idade Certa), torna-se fundamental. Por outro lado, para o desenvolvimento pleno dos indivíduos e para a sua emancipação é preciso que a escolarização esteja a favor da reflexão, da criticidade e do desenvolvimento humano.

Já no segundo capítulo, discute-se, à luz de autores histórico-críticos, sociointeracionistas e da neurociência, como tem ocorrido a educação municipal, atentando-se em compreender as políticas públicas Federais, Estaduais e Municipais com seus programas e projetos, utilizados como meio para alcançar a conclamada educação de qualidade para todo.

Isso posto, é preciso considerar que a recuperação de aprendizagem surge como solução para afastar as dificuldades de aprendizagem e as defasagens curriculares como um meio redentor de superação dos educandos na sua vida escolar. Buscou-se, assim, compreender as questões que envolvem e promovem as defasagens curriculares, as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar nos diversos aspectos.

Outras considerações descritas foram como a Secretaria de Educação Municipal tem idealizado os três instrumentos de recuperação de aprendizagem, como

meio de garantir o desenvolvimento de todos os alunos, para alcançar as metas de aprendizagem traçadas por esta mesma Secretaria pensando nas avaliações externas nacionais as quais é submetida.

No terceiro e último capítulo, contemplam-se os resultados e as análises dos dados coletados, a fim de compreender como tem sido proporcionado os três instrumentos de recuperação de aprendizagem, da escola estudada. Pretendeu-se, por meio dos dados coletados na EMEB francana, compreender o processo e o distanciamento que há entre as normatizações legais, as políticas públicas e os projetos idealizados, na sua execução *in loco*, traçando um parecer reflexivo entre o que ocorre no cotidiano escolar e o ideário da política pública de recuperação de aprendizagem municipal.

Observou-se, que em todos os anos, um número excessivo de alunos é encaminhado para a Recuperação Paralela de aprendizagem e para o Atendimento Pedagógico, sugerindo que a escola não tem conseguido cumprir o seu papel de ensinar a todos e a cada um na sala de aula. E, ainda, buscou-se compreender as defasagens de aprendizagem curricular correlacionando-as com a dificuldade de aprendizagem provocada pela escola e seus atores, família e pelas políticas públicas educacionais.

O universo da pesquisa se deu em uma Escola Pública Municipal Francana, situada na área sul da cidade, onde são realizados há décadas a recuperação de aprendizagem escolar, de acordo com as especificações da Secretaria Municipal de Educação.

Para a consecução da pesquisa, realizaram-se consultas nos documentos pertinentes ao tema, tanto da escola quanto da Secretaria Municipal de Educação, leituras reflexivas de autores como: ARAUJO (1998), ARRETCHE (2001, 2011 e 2002), AZEVEDO (2003), BAUMAN (1999), BOURDIEU (2011 e 2014), CASSAUS (2007), FREIRE (1981 e 2014), FOUCAULT (1979, 1987, 1996 e 2010), LIBANEO (1994, 2001, 2006, 2012), LUCKESI (1995, 2011 e 2016), OLIVEIRA (2012), PALMA FILHO (2015), PARO (2014, 2007 e 1997), PATTO (2015), PERRENOUD (1999 e 2001), SAVIANI (2008, 2010 e 2003), SOUZA (2003, 2006, 2010 e 2004), VYGOTSKY (2007 e 1984) e ZABALA (1998) que subsidiaram este trabalho, levando-o a estabelecer relações e conclusões acerca da problemática posta. E, ainda, a observação, por meio do diário de campo, do espaço físico, do material pedagógico

utilizado e das metodologias empregadas na recuperação de aprendizagem escolar. Na análise dos dados optou-se pela abordagem quali-quantitativa, entendendo a importância de compreender de forma detalhada no contexto histórico os fatos e acontecimentos no que concerne à recuperação de aprendizagem escolar. E, ao mesmo tempo, a pesquisa dirige-se para a obtenção de vários dados quantitativos sendo necessário analisá-los para compreender a relação das quantidades obtidas com os fatos existentes.

A dissertação é encerrada após reflexão sobre os resultados obtidos e as análises realizadas, auxiliando na ampliação, consistência e discussão da política pública de recuperação de aprendizagem escolar, dada a sua importância, contribuindo assim, com o município em questão, por meio deste estudo realizado na Área de concentração: Desenvolvimento Social, cuja a linha de pesquisa é a Política e Gestão Educacional, trazendo dados de extrema importância para o norteammento desta política pública de recuperação de aprendizagem escolar, a fim de garantir maior efetividade em suas ações. Há, também, a elaboração de um produto final (fichas para encaminhamentos e acompanhamentos da recuperação paralela), conforme exigência do programa (PAPP) de mestrado profissional pela UNESP/Franca.

2 CAMINHOS PERCORRIDOS PELA RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR FRANCANÁ

Nesta primeira seção, observa-se, no contexto histórico, como se deu o processo da recuperação de aprendizagem escolar que passa a ser preocupação das Secretarias Municipais de Educação, inclusive no município estudado.

Inicia-se com a implementação da municipalização do ensino, resultando na responsabilização do Poder Público Municipal das urbes do estado de São Paulo. Ocorre no compromisso de dar continuidade à promoção do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano, além da Educação Infantil já assistida), de forma a atender os anseios estaduais, nacionais e internacionais, cujo discurso é a conquista de uma educação de qualidade emancipadora, equitativa e equânime para todos.

Como medidas para obtenção deste desejo de qualidade educacional, utilizam-se como meios para auxiliar na promoção do ensino e da aprendizagem, três instrumentos para a recuperação de aprendizagem escolar, suscitando a indagação de que se o melhor caminho para a promoção da aprendizagem seria a recuperação da mesma.

2.1 As Interfaces da recuperação de aprendizagem das EMEBs francanas

A educação escolar sempre tentou responder, de forma auspiciosa, aos interesses sociais, colocando-se como guardião da verdade e do conhecimento pleno. E, por diversas vezes, reproduziu e reproduz a sociedade em que se vive, servindo como controle e “treinando/docilizando os corpos”, como nos alerta Foucault (1979).

Assim sendo, a educação sempre explicita como a sociedade busca a sua organização e qual a concepção de escola, de conhecimento e, conseqüentemente, de homem que se almeja para a formação do cidadão que age, participa e transforma ou não esta mesma sociedade. É válido considerar que, ao mesmo tempo em que o discurso do Poder Público, das políticas públicas, das normatizações e das leis educacionais, que regem a nação brasileira, prescrevem em seu bojo, a intencionalidade, com ideias e ideais, voltada a tempos vindouros, vale-se de palavras democráticas.

E, ao mesmo tempo em que as mesmas leis, segundo Saviani (2008), sugerem vários aportes prevendo a predisposição ao insucesso escolar de muitos indivíduos, fomentando a necessidade da implementação, no Ensino Fundamental e níveis subsequentes, de política pública que preveja a recuperação de aprendizagem a todos que dela necessitarem.

Sendo assim, são inegáveis os contrapontos existentes entre as normatizações legais e a sua execução no âmbito escolar, revelando uma ação conservadora com pouca avaliação e análise das políticas públicas existentes, no que tange à recuperação de aprendizagens escolares, de modo que estas ações são derivadas do direito conquistado pela sociedade, a fim de resguardar uma educação para todos com qualidade embora, por diversas ocasiões, sejam negligenciadas devido ao constante desafio em face da dependência da vontade política.

Ressalta-se que o direito à educação, incorporado pelo discurso das mais variadas instituições, na atualidade, busca formar os cidadãos, levando-os a produzirem bens para a sociedade de consumo, ao mesmo tempo em que sejam capazes de consumi-los. Ou ainda, consumir os produtos como, por exemplo, as tecnologias já superadas e excedentes dos países em desenvolvidos. Este fato justifica uma das intencionalidades dos investimentos financeiros internacionais a países emergentes, pois só conseguiriam consumir a tecnologia, caso tenham um certo nível de conhecimentos. Eis a saga capitalista que emerge na contradição entre a educação de qualidade para todos como justiça social, mas que, na sua essência, busca a manutenção desse sistema econômico, de forma crescente no que tange ao lucro e às crenças neoliberalistas, vendo a educação como um produto.

É fato, também, que a educação é objeto de discursos eleitoreiros e de pesquisas no meio acadêmico. E, na urbe em questão, soa mais como uma responsabilização imposta, em um primeiro momento, quando se reflete sobre como foi realizada a municipalização do ensino no estado de São Paulo. Mas, com o passar dos anos, essa imposição acaba se incorporando à rede municipal de ensino como nova realidade e sendo vista como um meio de captação de financiamentos e de recursos, fato este que é sempre bem-vindo aos cofres da administração pública.

É preciso considerar, também, que somados a todos esses fatos supra discutidos, a instituição escola torna-se acessível em atendimento às necessidades sociais e capitalistas, recebendo indivíduos com uma diversidade cultural, psicológica,

religiosa, social e econômica gigantesca. Assim, com currículo, didáticas e normatizações rígidas e precárias e, ao não saber como conduzir a mediação do conhecimento acumulado para a classe social menos favorecida, que agora passa a ocupar os espaços escolares, os valores e os conhecimentos tornam-se incompatíveis com a valoração excessiva dos saberes elitistas prontos e acabados. Dessa forma, a escola amolda a sua ação como um meio compensatório para minimizar inadequações dos sujeitos, ofertando-lhes como reparação desta incompatibilidade a recuperação de aprendizagem escolar.

Ao longo dos anos, com o Regime de colaboração técnica e financeira entre o Estado e Município, ou seja, a parceria do Estado em projetos e programas de ensino, a Educação Municipal francana promoveu a recuperação de aprendizagem em diversos formatos, como veremos a seguir. Do mesmo modo, não é infrequente observar na literatura da história da educação brasileira descrições sobre os métodos utilizados para promover a recuperação de aprendizagem com formas diversificadas de ações. Outrora, segundo Saviani (2008), eram utilizados castigos corporais como meio para conseguir a aprendizagem e manter a disciplina escolar e, logo após as retenções foram idealizadas e defendidas como sendo mais uma oportunidade para o indivíduo aprender aquilo que não havia aprendido no ano em que estivesse cursando.

Nesta perspectiva, Oliveira (2012, p. 59) aborda que, desde o século passado, existem medidas para que a Recuperação de Aprendizagem aconteça nos meios escolares e revela que os “projetos de recuperação passaram a ser necessários desde o advento de grandes reformas educacionais como a de Francisco Campos, na década de 1930 [...] bem como na primeira década de 40 do século XX, com o ministro Capanema”.

Em 1931, em concordância com Oliveira (2012, p. 59) uma medida a ser considerada foi a promoção de “Estudos de Segunda Época” (Decreto nº 19.890/31) que seria uma forma de Recuperação de Aprendizagem dos alunos do ensino Médio prevendo, em seu artigo 42, exames para aqueles discentes cujo aproveitamento e/ou a assiduidade não tenham sido a contento. Ainda segundo Oliveira (2012, p. 60), nos “Estudos de Segunda Época”, “[...] o aluno era submetido sem nenhuma orientação oferecida pela escola” [...] para a realização dessas avaliações. Certamente esta política executada, de forma inadequada não poderia trazer grandes benefícios aos alunos com dificuldades de aprendizagem e ou defasagem curricular.

Vale destacar que, de 1950 até 1961, ainda segundo Oliveira (2012), havia um contingente grande de alunos que não conseguiam acompanhar os ensinamentos escolares, acarretando um número estarrecedor de evasão e repetências, fazendo com que o sistema utilizado nesta época fosse repensado. Então, a “[...] implantação de políticas públicas de recuperação de aprendizagem aconteceu em formatos muito diferentes” (OLIVEIRA, 2012, p. 60). Com diversas tentativas e maneiras de executar a recuperação de aprendizagem, uma das experiências foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, promulgada durante o regime militar em 11 de agosto de 1971 pelo então presidente Emílio Garrastazu Médici, com o auxílio do Ministro Jarbas G. Passarinho.

Nesta perspectiva, a tendência pedagógica era o “tecnicismo”, cujo interesse principal era produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho. É previsto, no bojo da lei, a necessidade da promoção da recuperação de aprendizagem:

[...] Art. 9º: Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva.

Art. 11 Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionaram entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente.

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento [...] (BRASIL, 1971, online).

Embora as mudanças na lei trouxessem a seguridade de uma educação preocupada em recuperar a aprendizagem escolar e uma educação para todos, como disposto, a prática revelou a ineficiência de tal ação, pois recuperar a aprendizagem durante as férias, ou em um tempo de menor equivalência ao estudado, não conseguiria assegurar de fato a garantia de aprendizagem de todos e a permanência desses indivíduos na escola eficientemente adaptados. Além disso,

outra forma de recuperação de aprendizagem nesse momento histórico foi a repetência, pois se acreditava que, ao repetir o ano, o aluno conseguiria aprender todos os conteúdos não assimilados no ano anterior.

Segundo Quagliato (2003, p. 43), “[...] a demanda não era atendida, e muitos daqueles que ingressavam nas escolas eram excluídos no decorrer do processo de escolarização [...]”. Ou seja, aqueles, cuja adaptação ao sistema não ocorria com êxito, ficavam à margem do caminho e o número excessivo de retenções e evasão tornou-se assustador em todo o país, e ainda, simultaneamente causava gastos públicos desnecessários e corroborava para a falta de vagas nas escolas.

Como medida para auxiliar neste processo negativo e recorrente, instituiu-se em 1997 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo o Projeto Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração cujo objetivo primordial era “eliminar a defasagem entre série e idade regular de matrícula, do CB a três séries do Ensino Fundamental. As Classes de Aceleração oferecem condições para que os alunos avancem no trajeto escolar [...]” (SÃO PAULO, 1997.p. 1).

O Projeto Classes de Aceleração em 1998, a fim de eliminar a distorção idade/série provocada pelas retenções fora estendido por todo o interior do Estado de São Paulo, inclusive no município francano. Eis mais uma tentativa de promoção da recuperação de aprendizagem.

A retenção favorece também o aumento da evasão. Estatísticas educacionais revelam que no Brasil, o aluno não abandona precocemente a escola, na realidade, ele permanece em média, 6,4 anos antes de desistir da sua escolarização. E a evasão ocorre quando o aluno se distanciou muito da série que seria ajustada à sua idade. (CENPEC, 1998. p. 2)

Como esse projeto foi implementado na cidade de Franca, uma discussão mais detalhada é feita a posteriori.

Considera-se, ainda, um outro formato de promoção de recuperação da aprendizagem denominado “Estudos de recuperação”, como nos alerta Oliveira (2012), que eram realizados em uma semana no final do ano letivo. Portanto, o que não se conseguia aprender em um ano deveria ser aprendido em uma semana.

Em concordância com Oliveira (2012), observa-se que o sistema empregado para garantir a recuperação de aprendizagem não conseguia atender os objetivos propostos devido a sua ineficiência.

Estudos de recuperação aconteceram sem clareza do que deveria ser recuperado, quais as fragilidades principais apresentadas pelos alunos, chegando a se perceber no plano de recuperação elaborado pelo professor da disciplina que pensava poder lecionar em cinco dias (tempo destinado à recuperação final) a matéria do ano todo. Situação mais esdrúxula ainda uma vez que os alunos eram agrupados para tais aulas, como se tivessem as mesmas dificuldades quanto ao conteúdo a ser lecionado. (OLIVEIRA, 2012, p.63)

Posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, o desejo de que o município, enquanto colaborador de ente federado, efetive as suas ações comprometendo-se a ministrar uma educação de a qualidade de forma equânime, capaz de emancipar os indivíduos para uma vida social menos injusta promova a Recuperação de Aprendizagem Escolar, conforme estabelecido por esta Lei Nacional. Assim, torna-se obrigatória a oferta de Recuperação de Aprendizagem em todas as escolas de Ensino Fundamental I, como veremos na continuidade do trabalho.

2.1.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN)

A década de 1990 trouxe anos de transformações em diversos campos sociais, visando à redemocratização inclusive do ensino. Entretanto, vale ressaltar que, dentre elas, a globalização de culturas variadas e de ações, tanto do sistema político quanto econômico mundial, influenciaram diretamente as ações de países emergentes como o Brasil. Por outro lado, a Constituição Federal (1988), apelidada de Constituição cidadã, que prevê direitos sociais até então não conquistados e/ou perdidos devido aos 21 anos de demanda reprimida pelo regime militar, traz, em seu bojo, a reunião dos direitos a serem contemplados e dentre eles o da educação para todos.

No Art. 205 da Constituição Federal (1988) é tratada a educação como um direito de todos para a livre emancipação cidadã e pleno desenvolvimento humano e social. E ainda traz, no artigo 206, a ideia de que a educação terá como convicção a igualdade de condições, para todos, em estar e frequentar a escola recebendo uma educação com padrões de qualidade.

Nesse período, a educação passou a se organizar sobre a ótica do federalismo, divisão esta ainda hoje inconclusa. Observa-se que a atual LDBEN (1996), ainda que muito debatida para a sua promulgação, não conseguiu garantir a

implementação de todas as suas normatizações e direitos expressos na forma da lei, pois, o que se percebeu, como mudança visível e significativa, foi a aquisição dos 200 dias letivos e a conquista do acesso à matrícula, de forma universal para os alunos do Ensino Fundamental e que a LDBEN (1996) traz os mesmos princípios citados do capítulo da educação da Constituição Federal, contudo, amplia e prevê para além da matrícula, pois é preciso promover a educação de qualidade para todos.

Entretanto, esta LDB (1996) expande a oportunidade para que Estados e Municípios tenham responsabilidades distintas em relação ao Ensino Fundamental I, sendo que, no Estado de São Paulo, em meados desta década, fica evidente a transferência do encargo deste ensino, incentivando a municipalização do mesmo, ainda que sem adesão do Poder Municipal, pois o Estado deixa de construir escolas que atendam a esta demanda, cabendo então ao município suprir esta necessidade.

O município passa, então a ter a incumbência de construir escolas de Ensino Fundamental I e de Educação Infantil e, conseqüentemente, de promover a recuperação paralela e contínua em suas unidades.

Nesta perspectiva, as mesmas leis que determinam a urgência de qualidade em educação preveem e/ou pressupõem a impossibilidade de conseguir alcançá-la, sinalizando a necessidade da recuperação paralela de aprendizagem, não apenas como uma indicação, mas como um dever dos sistemas de ensino garantir esta ação nas escolas de todas as redes de ensino.

Quando se escreve qualidade em educação, entende-se uma família e uma escola capazes de promover a educação, no sentido pleno em que o indivíduo seja capaz de emancipar-se, por meio dos pilares descrito por Delors (2012), ou seja, aprender a aprender, a ser, a fazer e a conviver, sendo um cidadão que compreenda os seus deveres e usufrua de seus direitos, inclusive aqueles que se referem ao desenvolvimento humano, ao conhecimento socialmente acumulado e às suas transformações, e à capacidade de atuar modificando para o bem comum o meio em que vive.

Com efeito, a LDBEN 9394/96 dispõe sobre o direito à educação de qualidade para todos e sobre a incumbência dos Estados e seus entes em promovê-la em colaboração, sendo dever do Estado e da família garantir a sua promoção. Considera-se também que no Art. 4º inciso IX, desta mesma lei, está disposto que

os “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos com a variedade e quantidade mínima, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem” devem estar presentes. Ou seja, deverá ser garantida a aprendizagem com qualidade a todos os indivíduos independentemente de suas dificuldades de aprendizagem e/ou vulnerabilidades sociais.

No que tange ao objeto de estudo desse trabalho, a Recuperação da Aprendizagem, observa-se que, no Artigo 12, a lei normatiza o que caberá aos estabelecimentos de ensino realizar considerando que cada unidade escolar deverá:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
- VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (BRASIL, 1996, online)

No Parágrafo V, observa-se a seguridade que a lei traz aos indivíduos que, por motivos diversos, não conseguiram desenvolver-se bem, durante o processo de ensino e aprendizagem. E, de forma não explícita, a lei assume com esse parágrafo a inabilidade dos sistemas de ensino, em promover a educação para todos com suas particularidades, realidades sociais distintas, tempos e ritmos diversos. Ou ainda, considera que o indivíduo aprendendo cada qual em seu ritmo precisaria de um tempo maior para efetivar a sua aprendizagem.

A última LDBEN coloca o docente como um agente fundamental para que a educação possa atingir patamares de excelência ao incumbi-lo de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, online)

Dessa forma, pode-se supor que o Estado, em concomitância com a família, deve assegurar a efetivação da educação, observando a incumbência de promover meios para que a educação se concretize em colaboração com seus entes federados e, de forma mais capilar, com as unidades escolares e com a docência para que tenham o compromisso de realizar esforços para que todos os alunos possam aprender e, se necessário for, resguardá-los do direito de buscar novos meios para ensiná-los, observando o inciso IV, que garante o direito do discente em recuperar-se, caso tenha rendimento insuficiente em qualquer tempo do ano letivo.

A Lei esclarece em seu Art. 24, como deverão ser organizadas as regras para a verificação do rendimento escolar, observando critérios para se certificar de que todos os alunos tenham direito à recuperação de aprendizagem contínua e a recuperação paralela durante todo o período do ano letivo.

[...] V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
 a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
 c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
 d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
 e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; [...] (BRASIL, 1996, online).

Mesmo com todo esse aparato, legal fica uma indagação: como tem ocorrido a recuperação de aprendizagem dos discentes da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) de Franca/SP nesses últimos anos? E ela tem servido a quem, já que existe um contingente de alunos que todos os anos são encaminhados para estes instrumentos, conforme observado pelos dados coletados que serão apresentados neste trabalho.

Partindo de algumas reflexões, é preciso vislumbrar o que a Lei Orgânica do Município, em questão, prevê em seu caput no que tange ao tema em tela nesta pesquisa:

Art. 204 - A atuação da administração municipal dar-se-á na Educação Infantil, Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos nas modalidades presencial e flexível.

Art. 205 - O Município de Franca responsabilizar-se-á, com prioridade, pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental, sendo permitida a educação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência, e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 2º - O Município desenvolverá programas de educação especial, inseridos nas escolas de ensino regular, de forma a não haver segregação.

§ 3º - O Município prestará atendimento psicológico a alunos portadores de distúrbios emocionais, pertencentes ao Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

/Art. 207 - O Município poderá efetuar convênios com o Estado para ampliar a rede de ensino fundamental ou auxiliar na sua administração, desde que haja colaboração técnica e financeira, nos termos do disposto no inciso VI do artigo 30 da Constituição Federal.

Art. 210 - O Município aplicará, anualmente, nunca menos de vinte e cinco por cento da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (FRANCA, 1990, online).

Conforme visto, alguns fragmentos importantes da Lei Orgânica Municipal (05/04/1990) para essa pesquisa, pois, por meio da lei é assegurado, preferencialmente pelo município, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o atendimento pedagógico e à saúde dos alunos com transtornos, deficiência e dificuldades de aprendizagem, a fim de auxiliá-los. E ainda confere ao município o dever de aplicar, na educação, nunca menos que 25% dos impostos arrecadados.

Nota-se também que existe a possibilidade de intervenção, quando necessário, do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) para auxiliar as famílias dos alunos das escolas municipais que apresentem situação de vulnerabilidade, esse assunto será apresentado no capítulo II desse trabalho. Portanto, no que concerne aos aspectos pedagógicos, sociais e de saúde, estariam garantidos todos os atendimentos necessários à melhoria da educação e ao desenvolvimento do discente.

2.2 Caminhos percorridos pela Educação Pública Municipal de Franca no que tange à recuperação de aprendizagem escolar

Para identificar os caminhos percorridos pela recuperação de aprendizagem do município de Franca, de forma a perscrutar mais pontualmente os últimos três anos

descritos *a posteriori* neste trabalho, faz-se necessário entender o contexto histórico, político e social que culminou, na forma da utilização desse instrumento educacional.

Observam-se, por meio de documentos, as datas de inauguração de cada escola e a frente atendida por ela (Educação Infantil ou Ensino Fundamental), disponibilizados, em arquivos cedidos pelo Arquivo Histórico Municipal *Capitão Hipólito Antônio Pinheiro* em *pendrive*, em que, se pode verificar que no início da década de 1990, as escolas públicas municipais da cidade de Franca correspondiam, em sua maioria, em pré-escolas que, na época, atendiam a crianças de cinco e seis anos de idade. Havia uma propaganda do município que considerava, embora sem nenhum documento comprobatório, que a Educação Infantil era promovida com qualidade.

As escolas municipais de Educação Infantil (EMEI), intituladas na época de Pré-escola ou comumente chamada de “prezinho”, eram idealizadas e construídas de forma a atender a demanda de discentes do bairro, sendo pequenas e compostas por poucas salas de aulas, uma cozinha e banheiros. Não havia setor administrativo (secretaria, diretoria, sala de coordenação) e nem pedagógico (biblioteca, laboratórios, parque, recreio etc.). Ou seja, não havia a função e nem preocupação com a adequação dos espaços para atender melhor os discentes, visava-se apenas ao atendimento da demanda. Geralmente, era construída no pior terreno do bairro, cedido pelos donos dos loteamentos, com pouco espaço para atividades lúdicas com segurança, conforme observado no mesmo documento do arquivo histórico e no Plano de Ações Articuladas (PAR) do município em questão.

Com essa lógica capitalista, os donos de loteamentos cediam o terreno de menor valor para a construção de escolas, as Pré-escolas foram espalhadas pela urbe, de acordo com a necessidade e a demanda de matrículas, conforme o crescimento populacional da cidade.

Os anos que antecederam a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) eram guiados pela lei LDB 5.692/71, então em vigor, e não era disposta com clareza, a incumbência do município em organizar o seu sistema próprio de ensino e, conseqüentemente, do Ensino Fundamental. Do mesmo modo, não era exigido do Poder Público Municipal o encargo de atender a demanda de 1º a 4º séries e, inclusive, a realização de ações para recuperar a aprendizagem. Até porque existiam poucas escolas municipais na cidade de Franca que atendiam de 1º

a 4ª séries. Sendo que o ensino fundamental regular surge nesta cidade, a partir de 1995.

Segundo registros do arquivo histórico municipal, a única escola pública municipal que atendia a esta faixa etária era a E.M. Professor Antônio Siccherolli, que começou a atender o Ensino Fundamental em 15/03/1978, com a vocação de acolher uma clientela que não havia frequentado a escola em tempo regular, a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esclarece-se que não consta registro formal sobre a recuperação de aprendizagem dos discentes dessa época, na referida escola. Contudo, a recuperação oferecida nesse período, segundo a literatura estudada, indica os “Estudos de recuperação”, como forma de promover a recuperação de aprendizagem no qual seria ministrado, na última semana de aula do ano letivo, só para alunos que não conseguiram atingir os objetivos propostos, durante todo o ano em curso. Em contrapartida, observou-se a existência de um número considerável de escolas, num total de 29, que atendiam as crianças na fase pré-escolar, cuja recuperação de aprendizagem era inexistente.

No que concerne ao cenário educacional mundial dos anos 1990, observava-se a tendência à globalização, à descentralização e à municipalização. A globalização que traduz os pactos entre países que, em busca de benefícios econômicos, tornaram-se signatários às políticas e tratados internacionais, impondo uma única forma de lidar com questões legais, políticas, educacionais e sociais. Bauman (1999) afirma que mesmo que *a priori* o ideário da globalização, seja a expansão e melhoria de vida para todos em escala global, nada se deu como o plano organizado, afinal, na globalização não há controle e nem ordem. E esta, ao mesmo tempo em que “divide x une”, abre um enorme abismo entre os donos do capital e os pobres.

O significado mais profundo transmitido pela ideia da globalização é o caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo. A globalização é a “nova desordem mundial” de Jowitt com um outro nome (BAUMAN, 1999. p. 67).

Ou seja, a globalização, por não ser ordenada, possibilita a fluidez das ideias neoliberalistas que minimiza a ação do Estado frente às questões que envolvem o mercado de trabalho, a abertura da economia, a circulação do capital internacional, a privatização, o consumismo, a expansão e o avanço da tecnologia.

Libâneo (2012, p. 85) pondera a globalização e diz que “pode ser entendida como uma estratégia de enfrentamento da crise do capitalismo e de constituição de nova ordem econômica mundial”, buscando acelerar e reestruturar o capitalismo. Já, a descentralização, vista como uma estratégia para habituar-se à globalização, em concordância com Novaes e Fialho (2010, p. 289), está relacionada ao:

[...] termo que se caracteriza como um processo que confere às estruturas político-administrativas locais, autoridade para a formulação e decisão acerca de suas políticas e necessidades de natureza locais. A descentralização assume, a partir desse ponto de vista, uma característica de transferência de atribuições, o que implica em certo grau de poder para as estruturas locais.

Em contrapartida, observa-se que, no Brasil, há décadas, ocorrem discussões, de acordo com a realidade de cada tempo, acerca da descentralização na educação. Contudo, foi após a Constituição Federal de 1988 que esse tema foi consagrado como lei, sendo a LDBEN 9.394/96, regulamentada na educação, incumbindo a todos os entes federados, inclusive os municípios, de trabalharem de forma colaborativa. Fato este que ainda precisa ser conquistado, pois, de acordo com Souza e Faria (2004, p.12) “[...] nos anos 90 o caminho adotado passa a ser o da racionalidade financeira (implicando a redução dos gastos públicos e do tamanho do Estado, assim como abertura do país ao capital internacional).”

Portanto, muito longe de ser uma relação colaborativa, é sim uma dispersão de responsabilidades e gastos. Além disso, Palma Filho (2015, p. 7) considera a descentralização “[...] uma panaceia, mas na prática se revelou mais um mito do que uma estratégia eficaz na solução dos problemas sociais.” Mas, sem dúvida, a ideia de descentralização está intimamente ligada a ações como a municipalização e a privatização.

Nessa linha de compreensão, o estado de São Paulo, de acordo com Arretche (2011), possuía, na educação em 1988, um elevado índice de estadualização, sendo que em relação às matrículas de 1º a 4º séries atingia 80%. Desde o governo de Franco Montoro (1983) até o governo de Mário Covas (1995), várias tentativas foram efetuadas para efetivar a municipalização, porém todas com insucesso.

Posto isso, considera-se que, na educação brasileira e, consequentemente, na francana, começou a surgir a necessidade de mudanças, na forma de concepção da mesma, pois o anseio por *novos tempos*, menos repressores estavam agregados à

Constituição Federal (1988), promulgada com a garantia de direitos em diversos setores da sociedade.

Existia, nesta época um apelo mundial para a melhoria da educação, levando a redação da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (1990) e acordos com instituições e agências financiadoras como os realizados com o Banco Mundial de Desenvolvimento que visava, segundo Palma Filho (2015, p. 7), “[...] atenuar os efeitos da crise econômica, que nos últimos anos tem atormentado a vida das populações dos países latino-americanos”. Todo esse discurso defendia uma educação de qualidade para todos somados a ideias e ideais que previam a descentralização e a municipalização do ensino, como se pode observar no caso do estado de São Paulo que buscou meios, alternativas e até incentivos financeiros, para que os municípios aceitassem a municipalização do ensino fundamental. Fato este que por razões político-partidárias ocorreu em algumas cidades e em outras não. Além disso, foi sancionado, na década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (BRASIL, 1990), como medida protetiva que reforçava a garantia do direito à educação para todas as crianças e adolescentes do país.

Portanto, a educação influenciada pelo movimento neoliberal inclui muito mais a integração de suas ações, sob a visão do mercado (qualidade total, incorporação da linguagem tecnológica nas escolas, produtividade etc.) do que as questões sociais ou políticas. Ou seja, uma escola para ser exitosa deveria ser capaz de competir no mercado com outras escolas e seus alunos serem consumidores de conhecimento e de tecnologias, a fim de se afirmarem no campo profissional.

Outra ação a ser considerada na época foi a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que segundo Freitas (2004, p. 665), em um primeiro momento, não atingiu o objetivo proposto que era avaliar o Ensino Básico brasileiro. Mas, ao ser reformulado, passou a avaliá-lo, instituindo a Prova Brasil, que concerne em uma avaliação diagnóstica externa, em larga escala, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), realizada nas unidades escolares para os alunos dos 5º anos, com periodicidade de dois em dois anos, cujo resultado, somado aos critérios de evasão e repetência, gera o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB), que mensura como está sendo promovida a educação, seguindo os critérios adotados pelos órgãos que a compõem.

Esses mesmos órgãos estabeleceram metas a serem alcançadas por todos os entes e por cada escola. O IDEB reverteu-se em uma inquietação constante nas escolas, em que o treino das provas e seus conteúdos substituíram a preocupação com a aprendizagem de todos e de cada um. Vale considerar que o IDEB foi instituído em resposta à exigência internacional, que roga por uma educação de qualidade para todos, pensando no fortalecimento do capitalismo. Entretanto, a crise que se estabelece no sistema educacional está para além do controle do capital, embora este seja um aspecto.

Existem questões sociais, culturais e até mesmo filosóficas e antropológicas que levam a crer que a educação brasileira possui problemas de variadas ordens, amplas e complexas. Ademais, esse sistema de avaliação passa a vigorar na metade da década de noventa, e como já mencionado, reestruturado e modernizado.

É importante destacar que, nessa época, a educação passou a ser orientada pela noção de competência com ênfase na diversidade e no caráter transversal e interdisciplinar. A sociedade brasileira viu ganhar centralidade o tema da “qualidade total” do ensino como objeto de regulação federal por meio de um sistema de avaliações externas. Ou seja, o ente federal, apenas avaliava para verificar se foram atingidas ou não as metas e os objetivos, não prevendo, para além disso, aparatos que pudessem auxiliar na promoção de uma melhoria do ensino.

Foucault (1987, p. 10-43), em sua obra, *Vigiar e punir*, reflete sobre as normatizações dos corpos, tendo o “poder” por alvo da regulação da vida dos indivíduos (poder disciplinar) e da regulação da vida das populações (biopolítica). Um controle não só sobre o resultado, mas sobre o desenvolvimento da ação. Uma vigilância constante, uma perpétua pirâmide de olhares que garantam a disciplina.

Neste contexto, é possível citar os tempos de crise do “Estado e do capital”, em que se tenta redefinir e ressignificar o seu papel, minimizando, assim, as políticas sociais entregues aos processos de descentralização.

A participação na gestão pública, “no controle social”, emerge e expande o neoliberalismo de um mundo globalizado em “era” tecnológica. Não se pode negar que, de formas ou maneiras diversas, estamos interligados e submetidos às consequências dos sistemas econômicos e sociais vigentes e, em consonância, com as políticas educacionais internacionais neoliberais.

Considera-se a importância da LDBEN 9394/96 brasileira que, além de trazer ideias de educação de qualidade para todos e gestão democrática, também abre precedente para a valoração do Estado mínimo, quando incentiva as parcerias como forma de responsabilizar a sociedade como mantenedora das instituições públicas e/ou responsabilizar os entes federados, em executar com êxito as políticas públicas idealizadas pelo Estado, que atua como fiscalizador desses entes.

Nessa perspectiva, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo propõe a reorganização do ensino e, por meio da Deliberação de nº 9, de 1997, adota a Progressão Continuada, fundamentada no artigo 32 da LDBEN 9394/96, que organiza o Ensino Fundamental, até então, de oito anos em Ciclos I e II.

A Resolução instituidora da Progressão Continuada, no Estado de São Paulo foi a de nº 04/98, propondo uma reorganização das suas escolas públicas, antevendo a facilitação da municipalização do ensino. Esta Progressão, muitas vezes, foi entendida como aprovação automática dos discentes. Entretanto, segundo a Deliberação CEE nº 9 de 1997, há ideia que, durante um ciclo ou mais, o aluno deve obter habilidades e competências necessárias, para bem desenvolver-se academicamente. Ou seja, concebe a aprendizagem de maneira processual e, por assim ser, não haveria a necessidade de ser promovida a retenção em todos os anos/séries, mas sim, apenas no final de cada ciclo caso fosse necessário. Concebendo assim o ensino, acredita-se que haveria uma maior possibilidade de aprendizagem, caso houvesse um maior tempo para construí-la, mas isto bastaria?

Não se pretende ser a favor ou se opor à Progressão Continuada, porém, há que se considerar que caso a escola, com os seus professores, não esteja apta para trabalhar nessa concepção de aprendizagem poderão ser promovidas gerações de pessoas sem conhecimentos básicos para se desenvolver plenamente enquanto seres humanos. Na Deliberação (nº 9/97) explica-se que este regime deve:

[...] § 3º - O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo. (SÃO PAULO, 1997, online)

Por meio desta lógica, entende-se que com um maior tempo e com as formas de recuperação de aprendizagem efetivas estaria garantida a aprendizagem de todos.

Considera-se que só foi possível garantir vagas para todos, nas escolas do estado de São Paulo, devido a essa lei que impede que os alunos sejam retidos nas

séries que frequentam. E, ainda, vale lembrar que a “nota/menção” do IDEB que sofre influência do número de retenção e evasão, fato esse que “controla” esta ação nas escolas. A nota relaciona as médias da avaliação externa com o número de retenção e evasão contido nas unidades escolares. Quanto maior for o número de retenção e evasão, menor é a nota do IDEB. Portanto, faz-se necessário evitá-las a qualquer custo.

Porém, é preciso lembrar que na cidade de Franca, após meados da década de 1990, iniciaram-se as construções de escolas de 1ª a 4º série municipal, embora, na década de 1980, já começara a surgir os primeiros projetos para a construção das escolas que atendessem essa faixa etária. Entretanto, quando as escolas de fato foram construídas, (após 1994), sofrem influência direta da Progressão Continuada.

A recuperação de aprendizagem escolar francana dessa época (anterior a 1996), embora prevista pela LDB 5.692/71, era oferecida para alunos da segunda a quarta série do Primeiro Grau (como era designado o ciclo I do fundamental naquela época), que não conseguiam se alfabetizar. Com efeito, essa recuperação era chamada de reforço escolar e acontecia, no final do ano letivo, nas poucas escolas municipais existentes no período que antecedia 1996. Ainda é preciso considerar que havia uma equipe (DASE) composta por Assistente Social, Psicóloga, Pedagoga e Fonoaudióloga que buscava realizar um trabalho preventivo e de orientação à comunidade, para evitar as dificuldades de aprendizagem que será melhor descrito logo à frente.

No governo municipal de (1983 - 1989), a partir de 1987 a administração pública da cidade foi assumida pelo vice-prefeito Ary Pedro Balieiro, e nesse período, o município administrava apenas a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos.

Vale relembrar que Ary Pedro Balieiro governou mais uma vez a cidade elegendo-se para prefeito de Franca, governando até em 1996, dando continuidade nas ações implementadas. Nessa época, foi construída e inaugurada a Escola Municipal do Aeroporto III que passou a funcionar em 1990; hoje nomeada como EMEB Prof. José Mário Faleiros. Ainda no mandato desse prefeito, foram construídas duas grandes escolas: CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança), em parceria com o governo estadual em 1996, no Jardim City Petrópolis, e a EMEB Prof. César Augusto de Oliveira, no jardim Brasilândia, também em 1996. Observa-se que em um curto

período, houve a construção de três grandes escolas com centenas de contratações, impulsionando a municipalização do ensino em uma rede paralela.

A Secretaria Municipal de Educação, que até então administrava apenas a pré-escola e o EJA, passou a direcionar as atividades, também para o ensino de 1º a 4º série (5º anos) do Ensino Fundamental I.

Em 1997, logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, assumiu a Prefeitura municipal de Franca Gilmar Dominici, que governou de 1997 a 2004, e se posicionava contrário às ações da política de municipalização proposta pelo governo do Estado São Paulo, que reorganizava o sistema de ensino com a pretensão de transferir as responsabilidades em relação ao ensino de 1º a 4º série (ciclo I) para os municípios.

Esse fato foi renegado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), que elegeu e reelegeu candidatos tanto para prefeito quanto para vereador com a promessa de não assinar o convênio de municipalização do ensino da cidade de Franca. Além disso, para que ocorresse a descentralização da educação conforme previsto no convênio da municipalização do ensino do Estado de São Paulo e, em especial na cidade de Franca, a Secretária de Educação deveria contar com técnicos capacitados com novas ações a serem realizadas frente ao Ensino Fundamental, mas ainda seria preciso capacitação para execução das novas demandas e necessidades. E, ainda, segundo o discurso do então prefeito de Franca, o município não teria condições financeiras para assumir as demandas vindas da rede estadual de ensino.

[...] atributos estruturais dos estados e municípios sejam fatores determinantes do sucesso da transferência de funções, a possibilidade de que estes venham a assumir atribuições de gestão em programas sociais depende diretamente de sua capacidade de gasto ou de sua capacitação político-administrativa [...] (ARRETCHÉ, 2011, p. 28).

Mediante o fato da negativa para assumir a municipalização do ensino, ou seja, integrar as escolas estaduais e as municipais em uma única rede sob a responsabilidade do município, caberia ao poder público municipal apresentar outra alternativa. Por um lado, Arretche (2011) explana sobre as dificuldades do município que não está preparado para assumir esta demanda educacional e que ficaria prejudicado; por outro, em contraposição, Both (1997, p. 7) pondera que "A municipalização da Educação aproxima as decisões, sejam pedagógicas ou de

destinação de recursos das verdadeiras necessidades locais"; portanto, esse autor acredita que a municipalização seria de valia.

Com efeito, o que ocorreu, no município estudado, foi a proposta do governo do PT em criar uma rede "paralela" de ensino, ou seja, não assumiria as classes de 1º aos 5º anos da Rede Estadual, mas, em contrapartida, construiria escolas municipais para atender os alunos dessa faixa etária.

O processo se deu de forma gradual, pois no primeiro mandato do governo do PT, houve diversos problemas de ordem financeira e administrativa.

Com o término desse governo, viveu-se a "era PSDB", com doze anos de administração municipal. Sidney Franco da Rocha governou a cidade de 2005 a 2012, sendo cotado várias vezes para exercer funções de alto nível do governo Alckmin (PSDB) por ter uma imagem de bom administrador. Contudo, continuou com as mesmas ideias contrárias à municipalização, como na administração anterior, mesmo sendo do mesmo partido do governador do estado de São Paulo, que pressionava os municípios para assinarem o acordo de forma favorável à municipalização.

Sidney F. Rocha deu continuidade à construção das escolas municipais na cidade, de acordo com as principais necessidades locais de cada bairro, e na dependência do governo federal, para o financiamento das construções. Um fator preponderante para auxiliar a captação de recursos para a construção de escolas e até mesmo creches, a partir de 2007, foi o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o FUNDEB.

O PAR é um desdobramento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A principal ideia do PAR (2011 a 2014) era conseguir fazer os representantes da educação do município refletirem sobre as políticas públicas educacionais nas quais a urbe havia aderido ou não. Objetivava, com isso, instrumentalizar os municípios capacitando-os, a fim de realizar bons diagnósticos e por meio deles, avaliar e implementar políticas públicas assertivas para melhoria da Educação Básica do país.

Este ideal foi consagrado na Constituição Federal de 1988, que procura ajustar a ideia de colaboração entre os federados. Para Arretche (2002), é preciso que o governo tenha boas e confiáveis avaliações de políticas públicas para direcionar suas ações, e a sociedade tem o direito de saber como está sendo empregado o dinheiro que contribui por meio dos impostos. Ainda conforme a mesma autora, medidas

impostas como um controle do Estado em garantir que os municípios sintam-se incentivados a aderir às políticas públicas por ele ditada, ou seja, impostas de forma vertical, demonstram para os municípios, de maneira antidemocrática que estes têm pouca escolha e devem consentir a sua participação, devido à necessidade de captação de recursos, pois estão condicionados à adesão para conseguir a essa captação.

Contudo, foi por meio de elaboração do PAR, que foi possível a captação de verbas para a construção de quatro novas escolas: EMEB Dr. Rubens Zumstein, EMEB. Profa Rita de Cássia Calixto Xavier, EMEB. Prof. Mitermair Alves Barbosa e EMEB. Prof. Maria Antônia Stevanato Reis. A propósito, é preciso lembrar que a rede paralela de ensino municipal contava em 2016 com 28 EMEIs e 37 EMEBs. Pretende-se com o próximo PAR (2016 a 2019) conseguir verba para construir outras escolas que não foram contempladas, embora cadastradas no PAR de 2012, pois com novas demandas surgindo, faz-se necessária a criação e a construção de novas unidades escolares nos bairros novos e distantes por toda a cidade, em especial, na zona oeste.

Essas verbas são condições indispensáveis para dar continuidade na efetivação da rede “paralela” municipal de ensino, atendendo toda a população francana. Tendo em vista que não são construídas escolas de Ensino Fundamental I pela Rede Estadual de Ensino. Outros recursos captados por meio do PAR foram: o curso do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Programa de Educação Inclusiva sendo que o MEC emitia verbas para efetivação de Seminários com temas sobre a Educação Inclusiva, a fim de capacitar os profissionais da educação francana, e dos municípios de abrangência, como melhor trabalhar com os indivíduos com deficiências. Estas formações foram oferecidas para o Pedagogo Escolar aprimorar os seus conhecimentos sobre as dificuldades de aprendizagem.

2.2.1 A busca da qualidade na Educação Francana

Ainda, na administração (PSDB 2005-2012), constatou-se, por meio dos documentos pesquisados do arquivo da Gestão Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, a influência empresarial e a integração da educação, sob a ótica produtivista e utilitarista, marcada pela parceria da cidade de Franca com a Fundação

Itaú Social, Unicef, Undime e Cenpec¹, por meio do Programa Melhoria da Educação no Município (2005 – 2008), que tinha como objetivo auxiliar aos gestores educacionais a alavancar a educação municipal.

O Programa Melhoria da Educação no Município nasceu em 1999 e em 2003, ao se aperfeiçoar, estendeu-se para os municípios que aderiram ao programa. Esse programa buscava promover a reflexão de como estariam as ações educacionais de cada município, bem como os resultados obtidos no que tangia à melhoria e qualidade em educação municipal evitando retenções e evasões. De acordo com os idealizadores do programa (Fundação Itaú Social em parceria com Cenpec, Unicef e Undime), a educação precisava ser oferecida como um direito social, porém, sob uma ótica empresarial.

Nesse sentido, o trabalho consistiu em diagnosticar a realidade educacional do município e escolher dentre os problemas elencados quais seriam as prioridades para serem trabalhadas e, assim, elaborar um plano de ação para resolver os problemas detectados. E, ao final, avaliar o processo, observando a pertinência das ações para buscar novas e sucessivas atuações até atingir as metas previstas na elaboração do plano.

Por meio do documento da Secretaria Municipal de Educação, intitulado Programa Melhoria da Educação no Município: Diagnóstico Educacional do Município e Plano de Ação Educativo, verificou-se que o Programa buscou, em um primeiro momento a identidade histórica do município com o seu perfil e vocação econômica e cultural.

O Programa foi implementado, a partir de uma reunião realizada em São Paulo com dez Secretários de Educação Municipal, em março de 2005. Segundo o documento, a intenção educativa da cidade é “Queremos que, em nossa cidade, a escola, a família e a comunidade trabalhem em conjunto buscando uma educação de qualidade para seus cidadãos” (FRANCA, 2008. p. 4).

Foi realizado um levantamento sobre dois principais problemas educativos da cidade de Franca do qual se chegou a duas vertentes:

¹ A Fundação Itaú Social em parceria com a Cenpec (uma organização que busca contribuir para a conquista da educação pública de qualidade); o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) visa garantir o direito das crianças e adolescentes e a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais) busca auxiliar na promoção de uma educação municipal pública de qualidade) promoveram o programa melhoria do município na cidade de Franca, a fim de auxiliar os gestores da Secretaria a promoverem uma educação de qualidade, por meio de uma gestão eficaz.

Vertente 1 – Pouco envolvimento da família na escola; Vertente 2 – Ausência de monitoramento dos resultados educacionais, das ações educativas de formação (interna à Secretaria e das Escolas) e do desempenho dos alunos (principalmente na Leitura, Escrita e Matemática) (FRANCA, 2008. p. 7).

Posteriormente aos levantamentos, foram feitos estudos bibliográficos referentes aos dois temas que correspondem às vertentes. Chegou-se à conclusão de que: para a primeira vertente, existem benefícios para os educandos, para os pais e para a escola quanto existe um trabalho coletivo entre eles. Entretanto, ao observar as conclusões dos estudos bibliográficos, há muito mais um discurso assistencialista do que um trabalho em conjunto. Quanto à segunda vertente, o documento revela uma preocupação com os resultados do SARESP, realizado em 2005, pois constava uma defasagem de conteúdos curriculares nas duas grandes áreas avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática) segundo análise feita pelos gestores desta mesma Secretaria. Surge a necessidade, então, de se fazer ajustes e com estes a ideia de agenciar avaliações internas para todas as unidades escolares somadas a outras ações para melhor gerenciar a educação municipal.

Outro documento analisado foi a “Retrospectiva 2005–2008 com o Programa Melhoria da Educação no Município”, em que se pode observar que o Programa deu condições e subsídios para que o município conseguisse diagnosticar a sua situação educacional, em especial, das escolas municipais.

Na análise, foi possível notar a ausência de parâmetros de análise de resultados em todo o processo de ensino e aprendizagem, sinalizando que não era possível verificar se as ações da Secretaria de Educação com suas políticas públicas estavam obtendo êxito ou não.

Outro problema destacado no documento foi a pouca participação da família na escola. Além disso, averiguou-se a necessidade de avaliações comuns para a Rede municipal de ensino, tanto internas quanto externas. Em concomitância, verificou-se que havia a necessidade da construção do Referencial Curricular das Escolas Públicas de Educação Básica de Franca e, em consequência, a missão da Secretaria Municipal de Educação, a resignificação do planejamento anual escolar, a construção do Plano de Metas e, por fim, ainda que não menos importante, a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade escolar. O PPP é uma exigência legal da LDBEN (9394/96) no seu art. 12 - Inciso I que diz que todo o

estabelecimento de ensino deve “elaborar e executar sua proposta pedagógica”. (BRASIL, 1996)

Embora o Projeto Político Pedagógico tenha nascido após a Constituição de 1988, com o intuito de dar autonomia às escolas, foi na LDBEN 9394/96, por meio do artigo 12, que encarrega “Os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, que fica evidente a relevância deste meio para a promoção de uma democratização efetiva das ações escolares.

É importante destacar que todas essas ações citadas têm como premissa o foco na aprendizagem do aluno. Ainda, neste período, foram instituídas pela Secretaria de Educação Municipal as principais vertentes do trabalho da sua secretaria, a saber: A Melhoria da Educação do Município e a Família na Escola.

Embora o discurso tenha o foco na aprendizagem do aluno nota-se, por meio dos textos estudados para se chegar às vertentes, por meio da criação de uma classificação exposto no documento como forma de divulgação dos dados por escola do SARESP/2005. E, em concomitância, com que o teor das pesquisas realizadas por meio dos questionários para entrevistar profissionais da Equipe Escolar e para Pais de alunos revelavam, um outro lado, que é a preocupação em criar um referencial curricular escolar, somado a metas de aprendizagem, e a realização de avaliações processuais internas, dentre outros documentos, que estavam muito mais ligados à intenção de conseguir um melhor desempenho no SARESP, e a posteriori na Prova Brasil, do que a preocupação com o desenvolvimento pleno dos alunos. Eis a dificuldade que o Poder Público tem em aliar a garantia de honrar os seus compromissos afirmados internacionalmente, elevando a patamares melhores e maiores os seus resultados de desempenho das avaliações externas escolares, somados ao desenvolvimento pleno do discente.

Em 2009, outro programa fora inserido, neste município, a fim de garantir a alfabetização para todos. Este, intitulado como Programa de Alfabetização Intensiva (PAI), semelhante ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), instituído no município de 2001 a 2008, tinha como objetivo promover a alfabetização para todos, atendendo à diversidade de uma sala de aula. Participaram do Programa de Alfabetização Intensiva 159 professores de 2º e 3º anos, sendo que, segundo dados colocados no Plano Municipal de Educação (FRANCA, 2015, p. 87),

apenas 59% tiveram um bom aproveitamento do curso, classificando corretamente as boas situações de aprendizagem e 48% classificaram corretamente as modalidades organizativas², sendo que as boas situações de aprendizagem e as modalidades organizativas se bem planejadas conseguiriam garantir que todos os alunos aprendessem devido à forma variada de promover o mesmo saber.

É importante relatar que mais um programa em regime de colaboração técnica e financeira, Programa Ler e Escrever, foi adquirido e instituído gradualmente, conforme consta no Plano Municipal de Educação, pelo município em busca de uma melhor educação.

2010 o programa foi instituído para os 2º anos com formação continuada para 77 professores e 30 coordenadores. Abrangendo 1890 alunos.
 2011 para os 3º anos com formação continuada para 83 professores e 22 coordenadores. Abrangendo 1913 alunos.
 2012 para os 1º anos com formação continuada para 146 professores e 32 coordenadores. Abrangendo 3476 alunos.
 2013 para os 4º e 5º anos com formação continuada para 148 professores e 40 Coordenadores. Abrangendo 3081 alunos. (FRANCA, 2015, p. 89)

Em 2014 e 2015, com o programa Ler e Escrever ainda em andamento, continuaram as formações com os coordenadores, mas uma vez, em regime de colaboração técnica e financeira com a Diretoria de Ensino de Franca. Ainda, segundo o Plano Municipal de Educação (FRANCA, 2015, p. 89), esse programa subsidiou o planejamento do professor, formando-o e se valendo de material próprio e específico criado pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) de São Paulo.

Vale considerar que, no ano de 2013, uma nova parceria surge em regime de colaboração com o Governo Federal por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para conseguir atingir a meta de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Para tanto, foi implementado o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que, por meio de uma Resolução, 302 professores foram inseridos na formação remunerada deste programa que teve continuidade em 2014, com 320 professores que se interessaram pela formação em matemática e, dessa vez, foi incluído os professores da Educação Infantil e até os professores da recuperação paralela.

Por fim, pode-se dizer que esses projetos e ações foram contribuições significativas para que a educação municipal pudesse se nortear, em busca da

² Modalidade organizativa - Como são organizadas as práticas educativas em sala de aula. Ex.: Projetos, atividades permanentes, atividades sequenciadas e ocasionais.

excelência na educação evitando, assim, a necessidade de ter que recuperar a aprendizagem dos discentes. Mas, mesmo com todas essas ações de políticas públicas não foram plenamente alcançados os objetivos da conquista de uma educação de qualidade para todos, fez-se necessário, assim, continuar a implementação de ações de recuperação de aprendizagem em âmbito municipal.

2.3 Conhecer o caminho é a aparência, atravessá-lo é a realidade

Devido à opção de não aderir à municipalização do ensino, o município de Franca passou a construir várias escolas, de acordo com as necessidades de demanda de vagas. Até 1996, a rede contava com apenas quatro escolas, sendo 3 Escolas Municipais de Ensino Fundamental I e uma EJA e, com o decorrer do processo de criação de uma rede paralela de ensino, esse número foi se estendendo. O processo foi complexo e disforme, conforme se pode averiguar por meio dos mesmos arquivos analisados, que serão melhor descritos, logo em seguida, pois foi estabelecido pelo governo municipal, com os representantes do governo estadual, que a partir daquele ano (2001), as escolas municipais iriam abarcar toda a clientela da Educação Infantil, e mais, os primeiros anos do Ensino Fundamental e, logo após, assumiriam os segundos, assim, até atender a toda a demanda necessária.

Entretanto, não havia escolas municipais de Ensino Fundamental suficientes, para atender toda a demanda. A alternativa encontrada foi fazer com que várias escolas de Educação Infantil tornassem anexas às Escolas Municipais de Fundamental I já existentes, e com suas salas de aulas vagas atenderem não só a Educação Infantil, mas também, os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Esse fato gerou diversos problemas, pois como já mencionado, o mesmo espaço que atendia a Educação Infantil foi reorganizado, para atender também o 1º ano do Ensino Fundamental I. Portanto, em um prédio de quatro salas de aula, por exemplo, oito classes, duas atendiam os alunos do Fundamental I e seis atendiam a Educação Infantil, ou seja, no mesmo espaço tinham duas diretoras que administravam a distância a pequena escola. Era a distância, pois em uma região havia pequenas escolas (com quatro até duas salas de aulas), que eram administradas pela mesma equipe (na época Diretor e o Coordenador Pedagógico da Educação Infantil) que não poderiam permanecer, nestas escolas, por falta de salas

disponíveis. E outra equipe de uma escola (sede) de 1º ao 4º ano (Diretor, Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional), para atender as questões que envolviam os primeiros anos que estavam alocados naquele local por falta de espaço na escola sede. Situações como reuniões de formação de professores eram distintas e promovidas em espaços diferentes, sendo uma realizada na escola sede (Ensino Fundamental I) e a outra na escola sede da região de Educação Infantil.

Em um espaço tão pequeno, com duas formas de administração tão diferentes, cada dia tornava-se um grande desafio conciliar todas as necessidades, tentando prejudicar o menos possível a todos. Porém, os problemas de ordem administrativa e pedagógica foram inevitáveis, pois as necessidades dos alunos da Educação Infantil, para o desenvolvimento humano, são peculiares e muito distintas das necessidades dos alunos do Ensino Fundamental I. Ademais, observa-se nessa forma de política que a prioridade era a matrícula em detrimento da qualidade do ensino.

Com o passar dos anos, com a Lei 11274, de 6 fevereiro de 2006, que estabelece as diretrizes para ensino de nove anos instituída, a Secretaria de Educação realiza uma nova reorganização, para que as escolas municipais de Educação Infantil pudessem receber verbas federais por aluno. Começou, então, a partir de 2009, a atender o Ensino de Fundamental I de nove anos e buscando respaldo para fazer os trâmites legais, a fim de que as escolas de Educação Infantil (EMEI) deixassem de atender apenas as crianças até cinco anos e passassem a ser Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB) atendendo assim o 1º ano do Ensino Fundamental I recebendo verbas.

É possível apreciar as reinaugurações das escolas municipais de Educação Infantil, tornando-se EMEBs por meio dos arquivos pesquisados no arquivo histórico municipal que contém o histórico e as reformas que passaram as escolas municipais de Educação Infantil, além de ser possível verificar a estrutura de cada escola, fotos e outros documentos que compõem o universo de cada unidade escolar.

A trajetória do ensino francano ainda revela que com o crescimento da cidade e a demanda crescente da rede municipal de ensino, não foi possível manter o mesmo formato supracitado. Assim, uma nova ação política definiu que as escolas municipais (EMEBs) que atendiam somente do 1º ao 5º ano passariam a atender também Educação Infantil.

Esse fato inviabilizou várias ações da escola que foi idealizada, para atender crianças de outra faixa etária. Problemas de ordem estrutural, organizacional e pedagógico foram observados, pois para a Educação Infantil a exploração dos espaços com movimento e a priorização do lúdico são questões fundamentais para garantir o pleno desenvolvimento das crianças. Espaços como os refeitórios, banheiros, bibliotecas, salas de jogos, recreio, parques, áreas livres, brinquedotecas e quadras precisariam ser adaptados e, em alguns casos, construídos para atender tal demanda.

Outro agravante foram as formações de professores destas EMEBs, pois as necessidades dos docentes que atendem a Educação Infantil (Pré-escola) são muito diferentes das dos docentes que trabalham com o Ensino Fundamental I (1ª ao 5º ano). Por meio das pautas das reuniões pedagógicas (REP), é possível verificar que por diversas vezes é privilegiada a formação dos professores das classes de 1º ao 5º ano (Ensino Fundamental), em atendimento às avaliações externas, com a falsa ilusão que estaria proporcionando formação adequada para alcançar a qualidade do ensino. Por fim, é preciso ressaltar que por meio dos estudos da neurociência a Educação Infantil bem trabalhada desenvolve condições para amenizar e até evitar problemas futuros de aprendizagem.

No que concerne à recuperação de aprendizagem, esse procedimento foi oferecido de diversas formas durante o processo de instituição das Escolas Públicas Municipais de Educação Básica de Franca. A princípio, antes da LDBEN de 1996 era utilizado o reforço ao final do ano e logo, após o reforço escolar a contraturno como meio de recuperação de aprendizagem foram buscados nos arquivos da Secretaria de Educação e no arquivo municipal documentos com relatos ou dados de como eram realizados estes reforços, contudo não foi possível localizar. Apenas foi sabido alguns dados por meio da dissertação de Pimenta (2009).

Após 1996, ofereceu-se uma nova modalidade para recuperar os conteúdos não aprendidos, por meio das classes de aceleração da aprendizagem; logo em seguida, com o advento da instituição de ciclos, e da Progressão Continuada, ofereceu-se a recuperação de ciclo e, em concomitância o reforço escolar a contraturno; e logo após programas de recuperação da aprendizagem e recuperação paralela.

No que tange ao Projeto Aceleração da Aprendizagem do Estado de São Paulo, em 1997, foi estendido para o interior paulista e, entre 1998 a 1999, fora instituído nas escolas municipais de Franca permanecendo em vigor até 2000. Com efeito, o Projeto Aceleração do Estado de São Paulo foi premiado pela Unicef e implementado em 1996. Este projeto almejava eliminar a defasagem entre a idade do aluno e a série que estava regularmente matriculado. As Classes de Aceleração buscavam oferecer condições para que o aluno, por meio de estratégias diversificadas, pudesse aprender. E ainda previa a formação do professor dessa sala que se valia de material específico (livro do aluno e do professor intitulados - Aprender para valer! Classes de Aceleração) para ministrar as suas aulas. A pretensão era garantir a reversão do processo de fracasso escolar, com a promoção da aprendizagem para todos os alunos evitando, assim, a retenção e o abandono. O projeto teve a intenção de atender aqueles alunos que, por um motivo ou outro, não tiveram êxito no seu processo de escolarização, não significando que seja uma classe com conteúdo minimista ou adaptados, mas ao contrário.

[...] adequação significa não uma educação compensatória, um ensino menos exigente, mas, ao contrário, a possibilidade de um ensino de conteúdo elevado, com atividades estimulantes e com desafios significativos, que provoque expectativas mais positivas em professores, alunos e pais (CENPEC, 1996, online).

Seria considerado aluno candidato a frequentar essas Classes aqueles cuja defasagem ultrapassasse dois anos na idade/série. As Classes de Aceleração se dividiam em dois momentos: Aceleração I (4º série) e Aceleração II (5º série) e atendiam entre 20 e 25 alunos, com cinco horas diárias de atividades. Destaca-se que o diretor era incumbido de atribuir essas classes para o professor que se adequasse ao perfil próprio para tal. O perfil consistia em ter experiência em ministrar aulas na 4º série e disponibilidade de tempo, para participar das formações e treinamentos realizados pelos coordenadores do projeto na oficina pedagógica das Diretorias de Ensino, onde estudavam a Proposta Pedagógica Curricular das Classes de Aceleração, o livro do professor e o livro do aluno.

No município de Franca, duas escolas municipais foram contempladas para a execução dessa proposta pedagógica, sendo uma escola na zona Leste (EMEB. Professor César Augusto de Oliveira) e outra na zona Sul (o atual José Mário Faleiros). Essas escolas possuíam alunos multirrepetentes e, portanto, com distorção de série/idade.

Segundo Pimenta (2009), esse projeto no município estudado teve uma curta duração, ou seja, foi executado por apenas dois anos (1999 a 2000), seguido do estágio da implementação do Sistema de Progressão Continuada, por meio da Resolução e Deliberação já citadas.

Essa progressão tinha como suporte não a aprovação automática como as dos dois primeiros anos (1º e 2º séries) do Ciclo Básico (CB 1985 a 1995). Mas sim, uma progressão contínua que deveria ser proporcionada, atendendo as particularidades, o tempo e o ritmo dos alunos. Mesmo assim, os trabalhos ficaram entre o “profano e o sagrado”, sendo que os docentes se sentiram de mãos atadas sem a retenção.

A Deliberação sobre a Progressão Continuada considera em seu Art. 1- § 3º sobre a importância da recuperação contínua e paralela conforme já citada neste trabalho. A lógica pedagógica estaria centrada na aprendizagem do aluno, sendo que este anteriormente era considerado o “culpado” do seu desempenho inadequado. Esta Deliberação ainda prevê, em seu Art.3º, que o projeto educacional de implementação do regime de Progressão Continuada deverá especificar entre outros aspectos, mecanismos que assegurem:

- I – Avaliação institucional interna e externa,
- II – Avaliações da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a partir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo;
- III – Atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias, ao final de ciclo ou nível;
- IV – Meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos;
- V – Indicadores de desempenho;
- VI – Controle da frequência dos alunos;
- VII – Contínua melhoria de ensino;
- VIII – Forma de implantação, implementação e avaliação do projeto;
- IX –Dispositivos regimentais adequados;
- X – Articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre frequência e aproveitamento escolar. (SÃO PAULO, 1997, online)

O Estado de São Paulo, nessa linha de compreensão, criou para todos os funcionários da educação orientação/guia intitulado Reorganização do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2012). O documento traduziu pesquisas e debates acerca do tema, apoiando-se em cinco documentos debatidos por toda a comunidade escolar. No documento, está exposto o desejo de uma educação de qualidade, a necessidade da reorganização em ciclo das escolas no ideário da progressão continuada da aprendizagem (organizando em três ciclos as

escolas) e as bases legais para tal ação. A partir do ponto de vista do documento, ainda consta a universalização do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo, mas, em contrapartida, a qualidade ainda precisa ser conquistada.

Outro destaque importante tratado no documento é a necessidade de uma educação voltada à aprendizagem do aluno, independentemente da sua situação econômica, gênero, valores culturais, opções pessoais e composição familiar. Salientando que a Progressão Continuada só será possível se a recuperação de aprendizagem acontecer a contento.

[...] o documento diz respeito a dois condicionantes considerados imprescindíveis à progressão continuada: a adoção de um processo de avaliação contínua, para que sejam detectadas, o mais cedo possível, as dificuldades dos alunos, e, também, a realização de um programa de recuperação contínua, paralela e intensiva, que propicie novas situações de ensino e de aprendizagem para responder a essas dificuldades (SÃO PAULO, 2012, p. 40).

Observa-se que nesse sistema contínuo de ensino, a capacidade de promover a aprendizagem para todos seria de grande valia, fato esse que ainda precisaria ser conquistado, pois mesmo garantindo a progressão continuada, muitos alunos chegavam, ao final de cada ciclo, sem dominar o mínimo dos conteúdos necessários para dar prosseguimento nos anos escolares. Em contrapartida, para o Poder Público essa medida foi importante para conter os altos gastos com as retenções e a possibilidade de alcançar as metas combinadas com os investidores internacionais em diminuir as evasões e retenções garantindo a vaga (matricula) nas escolas para todos.

Contudo, surgiu a necessidade de uma nova medida para conseguir promover o ensino e aprendizagem para todos, haja vista, que os Ciclos não conseguiram garanti-la. E, para tanto, é elaborada e implementada a Recuperação de Ciclo.

Por meio da Recuperação de Ciclo, desejava-se que alguns educandos recuperassem a sua aprendizagem não conquistada ao final do ciclo. Mas há que ressaltar que as dificuldades apresentadas para o bom desenvolvimento desse grupo de alunos eram evidentes, devido a questões: disciplinares, de defasagem de aprendizagem curricular; de falta de preparo do professor, mesmo que recebesse uma formação específica, para lidar com a diversidade das salas de aulas; e ainda, devido a determinação dos diretores para escolherem quem atuariam nessas salas. E, por fim, a família que na sua grande maioria não conseguia organizar-se, para auxiliar na

vida escolar do filho, conforme relatados nos documentos da Secretaria Municipal de Franca - Gestão pedagógica (FRANCA, 2007).

Com essa nova maneira de apreender, o processo de aprendizagem, por ciclos, a Secretaria Municipal de Educação, embora não tendo sistema próprio de ensino e sendo submetida à Secretaria de Educação Estadual (SP), define que o ciclo deveria ser dividido em dois, sendo que o primeiro (Ciclo I) corresponderia a 1º e 2º séries (1º, 2º e 3º anos atuais) e o segundo (Ciclo II) 3º e 4º séries (4º e 5º anos), implementando esta política pública, de forma diferenciada da SEE de São Paulo.

Ao término de cada ciclo, caso o aluno obtivesse um rendimento inferior ao esperado, deveria ser retido no ano, e, sendo assim, teria a possibilidade de tentar uma nova oportunidade de aprendizagem por meio da participação das Classes criadas para a Recuperação de Ciclo. Ou seja, acreditava-se que ao repetir o ano o indivíduo recuperaria a aprendizagem não conquistada. Segundo Pimenta:

Recuperação de Ciclo é um projeto decorrente da implantação do Sistema de Progressão Continuada. As Classes de recuperação de ciclo são destinadas ao atendimento de alunos que chegam ao final do ciclo sem condições de prosseguir os estudos. Estes alunos frequentam estas classes a fim de que consigam vencer suas dificuldades e avancem para o ciclo seguinte (PIMENTA, 2009. p. 99).

A Recuperação de Ciclo foi uma maneira de tentar amenizar as dificuldades que a rede municipal ainda possuía em alfabetizar e letrar todos os seus alunos. Os discentes que não conseguiam aprender o esperado para o ano em curso refaziam (repetiam mais um ano), a fim de conquistar as aprendizagens perdidas. A formação das classes não era muito diferente da ideia e formato trazidos pelo Programa Aceleração, já mencionado, sendo que eram compostas de 20 alunos com problemas de aprendizagem variados e específicos, e todos tinham acabado de ser retidos no ciclo. Essas classes, para serem atribuídas, precisavam do incentivo do Diretor da escola, que tentava achar no grupo de professores alguém com o perfil para trabalhar com uma classe com dificuldades disciplinares e de aprendizagem.

Normalmente, com raríssimas exceções, nenhum professor experiente acolhia essa ideia com bons olhos e, na grande maioria das vezes, essas classes eram destinadas para professores substitutos ou inexperientes, pois por terem poucos pontos em relação à pontuação de dias trabalhados dos professores mais velhos, acabavam tendo que aceitar a empreitada desse desafio. Não se quer dizer com isso que professores com menor tempo de serviço são menos competentes que os demais.

Entretanto, a experiência somada à competência era uma necessidade para bem trabalhar com essas classes.

Observa-se, também, que para auxiliar esse profissional das classes de Recuperação de Ciclo existia um programa de formação de educadores, para que estes pudessem refletir sobre as práticas pedagógicas. Esse programa correspondia a encontros com temas e objetivos variados, com duração de quatro horas em que eram tematizadas questões que envolviam teorias que pudessem embasar as práticas pedagógicas correlacionando com as práticas propriamente ditas. Ex.: como reagiu o aluno diante de um questionamento e/ou desafio, como trabalhar e ensinar a produção de texto etc. Todos os temas tinham a intenção de contribuir com o trabalho pedagógico, para subsidiar o professor em como atuar nas classes de Recuperação de Ciclo.

É preciso ter em conta que, na tentativa de aprofundar o entendimento de como ocorrera a Recuperação de Ciclo no município estudado, buscou-se pesquisar documentos ou registros sobre a época. Contudo, foram encontradas apenas a Tabela 1, 2 e a Tabela 3 (que serão mantidas no seu formato original) e algumas pautas, análises e considerações em um portfólio na Gestão Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (FRANCA, 2007, p. 108).

A primeira tabela refere-se ao número de alunos frequentes e retidos na Recuperação de Ciclo I, que corresponderia à 2ª série/ 3º ano do ensino Fundamental I conforme a equivalência estabelecida na Lei nº11274 de 6 de fevereiro de 2006. E o mesmo se deu com a Recuperação de Ciclo II que corresponderia a 4ª série ao 5º ano atual. Entretanto, essa maneira de promover a recuperação da aprendizagem se deu devido ao fato de o município ser signatário à Política Pública de Ciclos do Estado de São Paulo, que foi estabelecida devido ao entendimento de que a criança aprende dependendo de uma progressão contínua, sendo ela pessoal e particular, por isso deveria ter um tempo maior nos ciclos a fim de garantir a aprendizagem de todos.

Tabela 1 – Rendimento escolar – Recuperação de Ciclo

ANO	RC I Nº de alunos	RC I Alunos retidos	RC II Nº de Alunos	RC II Alunos Retidos	Rendimento escolar RC I e II - %
2004	267	62	300	55	79,37
2005	351	45	291	37	87,23
2006	269	27	134	8	91,32
2007	336	03	137	02	-

Fonte: FRANCA (Município), 2007.

Observando a Tabela 1, é possível considerar que nos quatro anos em que a Recuperação de Ciclo I (RC I – 2ª série) e a Recuperação de Ciclo II (RC II – 4ª série conforme denominação da época) foram promovidas, embora o número de alunos fosse crescendo devido à expansão da construção de novas escolas, as médias de retenção foram diminuindo. Nessa linha de compreensão, pode-se afirmar que a Recuperação de Ciclo cumpriu, ainda que de forma dolorosa e difícil, o seu papel. Diz-se dolorosa, pois essas classes eram compostas pelos alunos que enfrentavam toda a ordem de dificuldades e problemas. Desde problemas de aprendizagem e transtornos a problemas de comportamento que envolviam questões sociais, culturais, psicológicas e econômicas.

A Tabela 2 apresenta o número de alunos que participavam da recuperação de ciclo I e II nos anos de 2004 a 2008.

Estes dados foram retirados do documento da Gestão Pedagógico 2005-2007 que demonstra os trabalhos realizados na Educação municipal com seus resultados e projeções.

Tabela 2 – Quantidade de alunos da Recuperação de Ciclo I e II

Escolas	Quantidade de alunos da Recuperação de Ciclo I					Quantidade de alunos da Recuperação de Ciclo II				
Ano	2004	2005	2006	2007	2008	2004	2005	2006	2007	2008
EMEB Profº. Aldo Prata	20	19	23	24	34	20	20	08	11	06
EMEB Profª Ana Rosa L. Barbosa				02	09				06	01
EMEB Anor Ravagnani			11	11	12			00	02	05

EMEB Profº Antônio M. Paula	22	37	28	32	27	30	21	15	11	00
EMEB Profº César A. Oliveira	30	36	16	36	22	37	35	09	13	13
EMEB Dr. Valeriano G. Nascimento	20	34	21	26	22	20	24	16	09	11
EMEB Profº Domênico Pugliesi	21	46	20	18	24	32	20	06	05	10
EMEB Profº Florestan Fernand.	44	52	19	19	17	52	56	25	10	10
EMEB Frei Lauro C. Borges	12	16	19	20	14	12	22	04	02	07
EMEB Profº Hélio Paulino Pinto				10	18				06	06
EMEB Profº José M. Faleiros	20	17	25	40	27	21	20	09	11	04
EMEB Profª Luzinete C. Balieiro	20	19	17	19	15	20	19	05	05	04
EMEB Maria B.B. Zinader			11	13	15			03	05	06
EMEB Profº Paulo Freire	30	40	24	22	34	25	24	20	12	17
EMEB Prof. Olívia C. Costa			15	13	10			04	10	05
EMEB Prof. Sueli C. Marques	28	35	15	13	29	32	32	08	19	09
EMEB Profª Valeria T. S. Penna			06	13	13			00	06	02
EMEB Profª Vanda T. Badaró			00	11	09			02	04	09

Fonte: FRANCA (Município), 2009.

Observações:

2004 – 563 alunos na Rec. de Ciclo

2005 – 618 alunos na Rec. de Ciclo

2006 – 401 alunos na Rec. de Ciclo

2007 – 488 alunos na Rec. de Ciclo

2008 - 505 alunos na Rec. de Ciclo. (27 retidos pela 2ª vez na Rec. Ciclo/06 retidos na Rec. de Ciclo por falta (FRANCA, 2009)

Outro dado importante que o documento traz é que mesmos os alunos frequentando a Recuperação de Ciclo, ainda eram submetidos à retenção, descumprindo assim o seu objetivo de recuperar a aprendizagem de todos os alunos, embora em uma menor quantidade.

No ano de 2007, o Programa de Formação de Educadores: Recuperação de Ciclo, Estudo e Reflexão da Prática Pedagógica deu continuidade às formações de professores da Recuperação de Ciclo, estabelecendo as metas de atender às necessidades de aprendizagem de 100% das crianças que estavam na Recuperação de Ciclo I e II. Nesse ano, foram 11 encontros de quatro horas cada um, com o objetivo geral de diagnosticar para planejar ações que atendessem a aprendizagem dos alunos, perpassando pela tematização e ajustamento das atividades pedagógicas desde a alfabetização até a produção de textos e leitura.

Segundo o relatório final da Recuperação de Ciclo I e II do ano de 2007, no início desse ano letivo:

[...] havia nas Escolas Públicas Municipais, que atendiam ao Ensino Fundamental, 291 alunos em 16 salas específicas para a Recuperação de Ciclo. Sendo 15 salas de Recuperação de Ciclo I com 273 alunos e uma sala de Recuperação de Ciclo II com 18 alunos. De acordo com os registros dos professores que atuaram nas salas de Recuperação de Ciclo, validado por todos os gestores das escolas. (FRANCA, 2007).

Ao final do ano escolar de 2007, havia os seguintes resultados:

Tabela 3 – Resultados da Recuperação de Ciclo do ano de 2007

Fase da escrita	Pré-silábicos	Silábico sem valor sonoro convencional	Silábico com valor sonoro convencional	Silábico alfabético	Alfabético	Total
Diagnóstico						
Inicial	44	16	58	75	98	291
1º semestre	05	03	14	56	190	268
2º semestre	04	01	06	30	231	272

Fonte: FRANCA (Município), 2007.

Observa-se, por meio da Tabela 3, que houve uma progressão significativa nas hipóteses de escrita dos alunos. Isso significa que um número maior de alunos, num total de 272, conseguiu, ao final do ano letivo de 2007, compreender que a escrita tem

a sua função social e é representada por códigos que representam os sons da fala. Embora com muitos erros ortográficos, os alunos escreviam várias palavras. Entretanto, mantiveram-se com muitas dificuldades para se comunicar por meio da escrita.

Entretanto, é preciso considerar que nos anos de vigência da Recuperação de Ciclo, em especial no ano 2008, houve uma ação para conter as retenções, da Divisão de Ensino e da Gestão Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME), em que foi solicitado que cada escola, no final do ano letivo, em momento posterior ao conselho de classe final, uma justificativa documental do porquê o número de alunos a ser retido nos finais do ciclo. A orientação da SME era de que deveriam ser promovidos os alunos do 3º ano que estivessem na hipótese de escrita alfabética³. Como as escolas ao que se percebe em determinadas situações adotavam critérios próprios, foi tomada essa medida cujo resultado fora a revogação de retenções. Esse fato foi registrado em ata na SME e provocou descontentamento da Equipe escolar, em especial dos professores, que entendeu a atitude como uma promoção automática para beneficiar questões políticas. A principal ideia era evitar o alto índice de retenções.

Embora imbuído de boas intenções, com formação mensal aos professores, o projeto excludente foi fadado ao fracasso. Ainda segundo Foucault (1996, p. 203) "[...] todo saber é político e interfere nas formações sociais, construindo novas relações de poder, tratando-se da inclusão da exclusão." Ou seja, a solução estaria em "excluir incluindo" todos os indivíduos com uma variedade de dificuldades na mesma sala de aula.

Com o advento da construção do Referencial Curricular das Escolas Públicas municipais de Franca (REC) e com a assessoria de um especialista vindo de Brasília, houve várias reflexões sobre as classes de Recuperação de Ciclo, invalidando essa ação nas escolas, pois se aprende pela construção e desenvolvimento de habilidades e competências, como afirma Perrenoud (2000). Sendo assim, cada indivíduo ao ser mediado o conhecimento, aprende e aprende de uma forma não havendo a necessidade de excluí-lo em uma classe, como na Recuperação de Ciclo. Mas sim,

³ Hipótese alfabética: Segundo Ferreiro; Teberosk (1985) é a última hipótese de cinco que os indivíduos perpassam ao se alfabetizar.

havia o discurso de que deveria o sujeito ser incentivado e desafiado a avançar em sua aprendizagem com seus pares.

Em pouco tempo, sob o discurso do desenvolvimento de habilidades e da construção de competências, a Recuperação de Ciclo deixou de existir. Contudo, mesmo com a possibilidade de promover a educação por meio das novas diretrizes (habilidades x competências) nenhum procedimento sugerido pelo REC fora suficiente para promover a aprendizagem para todos.

2.3.1 Recuperação Paralela após a LDBEN 9.394/96

A LDBEN 9394/96 considera a recuperação de aprendizagem uma ação imprescindível para ser aplicada em toda a rede de Ensino.

A Recuperação Paralela surgiu como possibilidade de reforçar e assimilar conteúdos mínimos para o ano em curso. O atendimento do aluno na Recuperação Paralela é um direito previsto em lei, que tem como finalidade garantir horas a mais de aula, para sanar defasagens curriculares. A Lei 9394/96 Art. 24 inciso V, prevê “[...] obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar [...]”. Já na indicação CEE nº 05/98 há a descrição de que: “[...]. Dentro do ensino-aprendizagem. Recuperar significa voltar, tentar de novo, adquirir o que perdeu, e não pode ser entendido como um processo unilateral [...]”. Com a Recuperação Paralela, buscou-se dar significado ao que vem a ser a recuperação de aprendizagem escolar e, ao mesmo tempo, dar sentido ao que se espera deste instrumento.

A Secretaria de Educação Francana, no que tange à Recuperação Paralela, a partir dos anos noventa, pode ser analisada, por meio dos documentos do arquivo da Gestão Pedagógica, em formato de portfólios anuais em que são aspiradas todas as normatizações e estudos realizados para atender as necessidades da Recuperação Paralela de cada ano.

Segundo esses documentos, que serão melhor apreciados a seguir, averiguou-se que a Recuperação Paralela atendia a um montante de 20 alunos, no máximo em cada turma. Número este que seria uma sala de aula regular/comum, com um diferencial temporal, pois a cada turma eram oferecidas duas horas de aula. Portanto, a professora teria em um dia, caso tivesse o número máximo de alunos frequentes,

40 alunos com dificuldades específicas de aprendizagem a serem atendidos, que corresponderia a 40 tipos diferentes de intervenção. E em uma semana, atendendo duas vezes cada turma, conforme determina as normatizações da recuperação paralela do município, chegaria a ter 80 alunos por semana. Quantidade excessiva que inviabilizaria os trabalhos a serem realizados.

Isso se dá pela quantidade de alunos que são encaminhados para este instrumento de recuperação de aprendizagem todos os anos letivos. A dependência dos professores de sala de aula comum é tanta que basta uma nova criança se matricular na escola e essa será uma forte candidata a ser encaminhada para a recuperação paralela e/ou para o atendimento pedagógico, conforme pode ser observado nos documentos estudados.

Outro fator agravante desses últimos tempos é a necessidade que a escola tem em manter uma parceria ética e efetiva com a família, a fim de valorar e incentivar seus filhos a estudarem e a participarem efetivamente de todos os projetos promovidos pela unidade escolar. Em contrapartida, a família não acostumada com a “abertura” que instituições de ensino, de forma mais democrática, tentam realizar, evidenciando a retrógrada visão de “transferência de parte das funções educativas da esfera familiar para a estatal” (MEC, 2010), havendo uma privação do valor cultural às ações como a recuperação paralela e ao atendimento pedagógico, instrumentos estes utilizados como auxílio à superação de dificuldades e defasagem de aprendizagem dos alunos, com baixo rendimento escolar. Isto se evidencia quando os alunos precisam retornar à escola no outro período de aula gerando, assim, a pouca assiduidade de alguns alunos nestes projetos. Além disso, o documento traz a angústia vivida pela escola, em solicitar o comparecimento de pais para a orientação, encaminhamentos a profissionais da saúde, informá-los como determina a lei sobre o desempenho escolar do filho, apresentando ou não dificuldades diversas. Sem sucesso.

Lembrando-se um pouco do processo histórico no qual se deu a redemocratização do ensino da escola pública, agora *res pública*, fica evidente que a Instituição não estava preparada para o contingente de alunos que recebeu. A escola deixa de ser elitizada em público e passa a atender às camadas populares desestabilizando-se. Seria preciso reinventar a escola? É preciso ter paciência histórica, pois cada vez mais a escola vem tentando atuar como um local democrático,

autônomo, contextualizado com a realidade na qual pertence, promovendo a construção do conhecimento ao mesmo tempo em que se torna guardião do saber, estando atenta à gestão dos processos, à gestão do desenvolvimento profissional, ao planejamento institucional e à gestão de resultados, não como um "panóptico" que a tudo tenta ver e controlar, como diria Foucault (1987), mas sim, como aquele que repensa a suas ações para aprimorar-se.

Em 1996, a Recuperação Paralela era considerada como uma atividade a mais para facilitar a aprendizagem dos alunos, sendo ministradas aulas pelos próprios professores da escola que ampliavam a sua jornada de trabalho. Os oito anos seguintes a 1996 foram administrados pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e a recuperação paralela foi aos poucos, sendo considerada como importante, sendo que só no segundo mandato que houve, de fato, um investimento nessa área com a formação das coordenadoras para atuarem com os professores, focando nos alunos com dificuldades de aprendizagem. Todo este trabalho baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nessa época, a recuperação era intitulada Recuperação Contínua realizada na própria sala de aula e o reforço escolar onde os alunos frequentavam a contraturno da escola mais duas horas de aulas a fim de sanar as defasagens curriculares.

Nada mais consta nos registros da Secretaria de Educação sobre a recuperação de aprendizagem dessa época. Eis um dos grandes problemas enfrentados por esta pesquisa. A falta de registros das ações, das implementações de políticas públicas, realizadas pela administração pública, o que sugere que com o término de cada gestão, não existia a prática de arquivamento de documentos e registros das ações realizadas pela Secretaria de Educação naquele período, o que revela a falta de compromisso, com a continuidade das políticas públicas sem compreensão e diferenciação entre o público do privado.

Entre 2005-2012, com a administração do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), para a normatização da recuperação paralela não havia uma resolução como a da Secretaria de Educação Estadual. E também, o município, embora procurando atender a essas resoluções, não as atendia plenamente, ficando a cargo da Gestão Pedagógica Municipal delimitar como se daria este instrumento. Segundo registros e portfólios pesquisados, adotavam-se critérios específicos advindos da Secretaria de Educação, mais especificamente, como já mencionado, do

setor de Gestão Pedagógica; portanto, todas as unidades escolares seguiam as mesmas orientações. Em relação a quais alunos necessitariam da recuperação paralela, estabeleceu-se a condição visando a hipótese de escrita⁴.

Critérios para atendimento dos alunos na recuperação paralela: Alunos não alfabetizados dos 2º, 3º e 4º anos. (Estes casos são prioridades no atendimento devendo a escola determinar o atendimento ao aluno, se pedagógico ou de recuperação paralela. Alunos que não produzem textos escritos, ou seja, não conseguem reescrever uma história respeitando a lógica e a sequência de ideias [...]. (FRANCA, 2007)

No que concerne ao número de alunos por atendimento, a turma, não deveria ultrapassar 20 discentes a fim de garantir o atendimento adequado às especificidades de cada educando.

O número de alunos por sala, na recuperação paralela, não deve ser superior a 20, pois todos os alunos que ali se encontram têm determinadas dificuldades e isto impossibilita o atendimento das reais necessidades dos alunos e o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada um. (FRANCA, 2007)

A despeito dos professores que assumiriam essas turmas, deveriam ser-lhes atribuídas as salas que corresponderiam ao atendimento de quatro turmas, distribuídas duas vezes na semana, entre alfabetização, produção de texto inicial e produção de texto continuada, e só se houvesse condições de horários e dias que poderiam ser atendidos os alunos com defasagens na matemática. Ou seja, a prioridade maior para esse tipo de atendimento era para a linguagem escrita. Ainda caberia a esse profissional, ficar atento à assiduidade dos alunos, registrar seus avanços, planejamentos de aula e frequentar a formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME). O professor da sala de aula comum, ao encaminhar o aluno, deveria preencher a ficha explicitando o porquê estaria enviando o aluno para a recuperação paralela e ainda anexar uma produção da criança para comprovar a sua dificuldade.

Conforme o documento intitulado Portfólio da Formação de Recuperação Paralela parte 1 e 2 do ano de 2009, a recuperação paralela nesse ano letivo atendeu a LDBEN 9394/96 Art. 24 inciso V, que dispõem sobre o atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem. As orientações realizadas não são diferentes das já mencionadas em relação ao número de alunos (20 alunos por sala), dias e horários,

⁴ Hipótese de escrita segundo Ferreiro; Teberosk (1985) são etapas/ níveis de aprendizagem da língua escrita que os alunos passam até alfabetizarem-se.

forma de atribuição das aulas e critérios de encaminhamento para a recuperação. O único diferencial encontrado é que os professores das salas regulares deveriam encaminhar para a apreciação do pedagogo, no qual definiria junto ao professor, quem deveria frequentar ou não a recuperação paralela e/ou o Atendimento Pedagógico⁵. Embora tivessem a possibilidade de frequentar os dois atendimentos, muitos alunos não conseguiriam ir todos os dias a contraturno, para participar dos dois. Por isso, foi estabelecido em qual atendimento o discente poderia aproveitar mais para se desenvolver.

Ao professor da recuperação paralela, caberia ações como planejar as suas aulas e fazer registros pertinentes para subsidiar as aulas propondo desafios adequados a cada um e a todos.

Planejar as aulas com antecedência visando atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. Registrar o planejamento das aulas, o andamento das mesmas (como foi o desenvolvimento das aulas, se o que foi planejado atendeu aos objetivos pré-estabelecido, qual foi o interesse dos alunos com relação ao que lhes foi proposto, outras observações que julgar necessária. Diversificar as atividades a serem trabalhadas com os alunos. Trabalhar com grupos. Fazer os registros dos alunos contemplados: o que os alunos sabem (através do diagnóstico inicial), o que eles precisam aprender, quais os avanços que alcançaram, informações sobre os alunos [...] (FRANCA, 2007).

A despeito das formações da recuperação paralela de 2009, tiveram como referência teórica, fragmentos de livros e outros tipos de textos em 14 dias, portanto, não havendo nenhum material didático específico construído para tal, sendo, a princípio, com encontros quinzenais e no 2º semestre, mensais. Os temas desenvolvidos foram semelhantes aos que são estudados nas Reuniões de Estudos Pedagógicos (REP)⁶, com sua existência e realização embasadas, no artigo 62 da LDBEN 9394/96, que prevê a formação continuada em serviço.

Temas trabalhados:

- 1) Planejamento,
- 2) O professor na construção dos conhecimentos dos alunos,
- 3) Rotina,
- 4) Modalidade Organizativa,
- 5) O que torna uma atividade uma boa situação de aprendizagem,
- 6) Análise de hipóteses de escrita,
- 7) Agrupamentos,

⁵ O Atendimento Pedagógico é o trabalho realizado pelo Pedagogo Escolar da cidade de Franca. Este será melhor especificado na sequência desta pesquisa.

⁶ REP são Reuniões de Estudos Pedagógicos que acontecem semanalmente com a participação de todos os professores, Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional e Pedagogo para o aprimoramento profissional.

- 8) Sondagem,
- 9) Coerência e coesão de textual
- 10) Estratégias de leitura
- 11) Matemática: prática pedagógica x didática da matemática [...] (FRANCA, 2007)

O que se observa, também, por meio dos documentos que compuseram os portfólios analisados, são os textos de autoajuda compartilhados pela formadora aos professores, evidenciando o principal problema e foco elevar a autoestima do professor, reforçando a crença de que o aluno aprende e que o professor poderá ensiná-lo, sinalizando as dificuldades enfrentadas por esses profissionais.

O documento traz pontos significativos como a avaliação dos 42 professores de recuperação paralela da rede que ressaltaram questões como: 1) a importância da formação continuada para esse segmento; 2) abordaram a necessidade de uma maior participação e interesse das equipes gestoras das escolas pelas salas de recuperação paralela; 3) discorreram sobre a dificuldade de lidar, com os diversos problemas de aprendizagem em uma mesma sala e ainda a inviabilidade de articular os saberes do Referencial Curricular das escolas municipais com a sua prática diária; 4) dificuldades em garantir a assiduidade dos alunos. E, ao final, após os tópicos avaliados pelos professores, segundo Santos, (2009), a formadora contribuiu dizendo que essas salas de aulas precisavam ser atribuídas para professores que tivessem experiência e vontade de ensinar crianças com dificuldades e ou defasagens. E que os espaços físicos das salas de recuperação de aprendizagem precisavam ser melhor adequados.

Tabela 4 - Acompanhamento dos números de alunos que frequentam a Recuperação Paralela Inicial

Total Alunos 3º, 4º e 5º anos	%	Total de alunos Inscritos Alfab.	%	Total de Alunos frequentes Alfab.	%	Total de alunos Inscritos Leitura e Escrita	%	Total de alunos frequentes Leitura e Escrita	%	Total de alunos Inscritos Mat.	%	Total de alunos frequ. Mat.	%
7388	100	905	12	821	11	948	13	853	12	207	3	153	2
1º Semestre													
Total Alunos 3º, 4º e 5º anos	%	Total de alunos Inscritos Alfab.	%	Total de Alunos frequentes Alfab.	%	Total de alunos Inscritos Leitura	%	Total de alunos frequentes Leitura	%	Total de alunos Inscritos Mat.	%	Total de alunos frequ.	%

						e Escrita		e Escrita				Mat.	
7388	100	917	12	773	10	1006	14	861	12	161	2	131	2
2º Semestre													
Total Alunos 3º, 4º e 5º anos	%	Total de alunos Inscritos Alfab.	%	Total de Alunos frequentes Alfab.	%	Total de alunos Inscritos Leitura e Escrita	%	Total de alunos frequentes Leitura e Escrita	%	Total de alunos Inscritos Mat.	%	Total de alunos frequ. Mat.	%
7388	100	920	12	738	10	1253	17	996	13	425	6	315	4

Fonte: SANTOS, 2009.

Por meio da Tabela 4, são retratados quantos alunos foram encaminhados para a Recuperação Paralela, desde a inicial até o 2º semestre. Observa-se que, em relação à assiduidade dos alunos, ao longo do ano letivo, a frequência dos alunos na recuperação paralela vai diminuindo. Em contrapartida, o número de alunos encaminhados para frequentarem a Recuperação Paralela vai aumentando no mesmo período. Outra questão que chama a atenção é o número de alunos que são encaminhados para aprimorarem a leitura e a escrita, chegando a um percentual de 17% de todos os alunos de 3º ao 5º ano da rede municipal de educação.

Nessa linha de compreensão, nas tabelas que seguem, é possível verificar que a Recuperação Paralela conseguiu auxiliar a promoção da aprendizagem, porém, com ressalvas importantes. A Tabela 5 foi mantida conforme documento original.

Tabela 5 – Desempenho dos alunos da Recuperação Paralela 2009

Alfabetização Inicial			
Linguagem Escrita			
Reproduz o próprio nome completo de forma convencional	Hipótese de Escrita	Consegue se comunicar através da escrita	Reconhece o gênero e a função social de um texto a partir de sua estrutura (histórias, poemas, bilhete, convites, listas, bulas, notícias etc.)

	O.S.	S.s/v	S.c/v	S.A.	Alf.		
49	13	8	25	32	19	5	7

1º semestre

Linguagem Escrita

Reproduz o próprio nome completo de forma convencional	Hipótese de Escrita				Consegue se comunicar através da escrita		Reconhece o gênero e a função social de um texto a partir de sua estrutura (histórias, poemas, bilhete, convites, listas, bulas, notícias etc.)
	O.S.	S.s/v	S.c/v	S.A.	Alf.		
49	13	8	25	32	19	5	7

2º semestre

Linguagem Escrita

Reproduz o próprio nome completo de forma convencional	Hipótese de Escrita				Consegue se comunicar através da escrita		Reconhece o gênero e a função social de um texto a partir de sua estrutura (histórias, poemas, bilhete, convites, listas, bulas, notícias etc.)
	P.S.	S.s/v	S.c/v	S.A.	Alf.		
49	13	8	25	32	19	5	7

Fonte: SANTOS, 2009.

Mediante a Tabela 5, que indica o desempenho da alfabetização dos alunos, pode-se dizer que dos 49 estudantes que reproduziram o nome, de forma convencional, no final do segundo semestre, sete produziram de forma adequada, ou seja, embora as ações demonstrem progressos, conseguir escrever o nome de forma convencional é algo simplista e aplicado na Educação Infantil como meta. Sendo assim, o resultado ainda era insuficiente, embora tenham ocorrido avanços. Na hipótese de escrita, que demonstra como está o processo de alfabetização da criança, não foi diferente e houve avanços, porém, não a contento para a o que se esperava para a série/ano. 78 alunos terminaram o ano sem estar na hipótese alfabética, fato

este que deveria ocorrer no 2º ano, pois foi o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Apenas 42 alunos conseguiram se comunicar por meio da escrita.

Em relação à produção de texto, a Tabela 6 tem como função identificar os progressos dos alunos que frequentaram a Recuperação Paralela de produção de textos com o objetivo de dar visibilidade aos avanços da aprendizagem dos discentes. O documento seguinte foi mantido conforme o original.

Tabela 6 – Produção de textos

Produção de Texto					
Produt pequenos textos	Reescreve histórias seguindo a ordem dos acontecimentos	Apresenta dificuldade de segmentação Hipo (ex. Chapeuzinhosaiu correndopela flor esta)	Apresenta dificuldade de segmentação Hiper (ex. Cha peuzinho saiu correndo pela flor esta)	Usa corretamente a pontuação	Usa a pontuação de forma a dar conexão ao que se está escrevendo, dando efeitos estilísticos aos textos.
59	31	28	16	1	1
1º Semestre					
Produção de Texto					
Produt pequenos textos	Reescreve histórias seguindo a ordem dos acontecimentos	Apresenta dificuldade de segmentação Hipo (ex. Chapeuzinhosaiu correndopela flor esta)	Apresenta dificuldade de segmentação Hiper (ex. Cha peuzinho saiu correndo pela flor esta)	Usa corretamente a pontuação	Usa a pontuação de forma a dar conexão ao que se está escrevendo, dando efeitos estilísticos aos textos.
89	65	17	13	10	4
2º Semestre					
Produção de Texto					

Produz pequenos textos	Reescreve histórias seguindo a ordem dos acontecimentos	Apresenta dificuldade de segmentação Hipo (ex. Chapeuzinhos saiu correndo pela flor esta)	Apresenta dificuldade de segmentação Hiper (ex. Cha peuzinho saiu correndo pela flor esta)	Usa corretamente a pontuação	Usa a pontuação de forma a dar conexão ao que se está escrevendo, dando efeitos estilísticos aos textos.
90	72	15	14	22	12

Fonte: SANTOS, 2009.

Na produção de texto, segundo demonstra a Tabela 6, foi possível observar avanços no número de discentes que, ao final do segundo semestre, conseguira dominar as variadas técnicas de produção de textos, segundo a norma culta. Contudo, ainda existe uma defasagem significativa, pois nos 4º e 5º anos os alunos, na sua grande maioria, já deveriam reescrever histórias, produzir textos convencionais, dentro das normas podendo ocorrer alguns erros ortográficos e de pontuação. Portanto, embora haja progressos, não foi possível fazer com que os alunos alcançassem a meta do ano em curso.

Em 2011, sob o comando de três novas formadoras, cujas formações tiveram como objetivo primordial, declarado por elas no Portfólio de Recuperação Paralela 2011, refletir as práticas escolares.

Outro diferencial, observado nos termos descritos, por elas, no portfólio, foram algumas expressões mais empresariais como, por exemplo: forças x oportunidades, fraquezas x ameaças, revelando a forte influência do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE- 2009), que estava sendo implementado no município. Essas ações, inspiradas no neoliberalismo, revelam a ideia de conceber a educação como uma mercadoria que precisa ter um padrão específico de qualidade, para competir no mercado, ou ainda, como se visasse a “Qualidade total”, no que se refere a estratégias administrativas promovidas a fim de criar consciência de excelência no professor e em todos os processos organizacionais da recuperação paralela. Em se tratando de “ser humano” padronizar é uma tarefa sem validade.

A Recuperação Paralela contava com 43 professores, que neste momento a função não era mais uma complementação de renda do docente, mais sim um cargo

com todas as responsabilidades inerentes a ele. Considera-se que os trabalhos foram realizados, de forma semelhante aos já realizados nos outros anos como, por exemplo; no ato da atribuição das salas, os profissionais, por não terem opção, acabavam por escolhê-las. E a quantidade de alunos (20) prevista para essas salas continuou a mesma.

Embora com novas formadoras, a Recuperação Paralela ainda se deu nos mesmos moldes no que tange à formação, com encontros quinzenais, contemplando habilidades e competências do REC (2008) e tendo como temas a importância do planejamento, a análise do plano de ação, o papel da recuperação paralela, a hipótese de escrita e sondagem, os números naturais, a rotina, a análise de textos bem escrito, a reflexão sobre o sistema de escrita, dentre outros.

Praticamente o mesmo enfoque da formação de 2009, apenas foi incluído, nesse momento, a didática e as metodologias que a rede estava adotando como primordial e que já estavam sendo desenvolvidas em sala de aula como, por exemplo, a produção de textos e os seus gêneros, as teorias dos campos conceituais (aditivo e multiplicativo) e o cálculo mental. A prioridade continuava nas linguagens oral e escrita seguida, se caso houvesse possibilidade, do atendimento dos alunos com defasagem no conteúdo de matemática.

Nota-se que as metodologias utilizadas nas formações eram fragmentos de textos e partes de livros, de acordo com o tema a ser desenvolvido. Uma prática bastante recorrente nas formações realizadas da SME, indicando que não há um material específico criado e implementado pelos gestores da mesma Secretaria.

Os resultados da Recuperação Paralela de 2011, observados por meio das tabelas do documento já referido, demonstram que foram atendidos os alunos do 3º, 4º e 5º anos, sendo 829 no que tange à alfabetização, e 1207 na produção de textos, num total de 2036 alunos atendidos. Como é possível observar, há um número grande de crianças que não conseguiram, na sala de aula regular, atingir as metas mínimas para o ano em curso. E que, em 2011, os alunos da alfabetização conseguiram se recuperar em um maior número, mais do que os da produção de texto.

Considera-se que, em 2012, conforme registros da Divisão de Ensino/Gestão Pedagógica 2012, a Recuperação Paralela se deu da seguinte forma: durante todo o ano as professoras da Recuperação Paralela receberam formação específica em um total de 12 encontros. A atribuição dessas salas de aula se deu por meio da

classificação dos professores, não havendo interferência externa na escolha. Os profissionais que escolheram essas salas de aula nem sempre estavam dispostos a assumi-las. Pois, por motivos diversos, como pouca pontuação na classificação para a escolha; ou o contrário, ter número considerável de pontos e não querer muitas atribuições; ou ainda, devido à dupla jornada, acabavam sendo os principais motivos para atribuir-se essa responsabilidade.

O foco continuava sendo alfabetização, produção de texto e, se houvesse possibilidade, poderia ocorrer o reforço na área de matemática. É preciso lembrar que as turmas continuavam com o número de 20 alunos, sendo que o tempo de aula não deveria ultrapassar a quatro horas semanais, com prioridade de atendimento aos alunos não alfabetizados do 3º, 4º e 5º. Observou-se, por meio dos arquivos disponíveis para a consulta, que o trabalho da Recuperação Paralela era idealizado como um reforçador das ações que ocorriam em sala de aula. Ou seja, uma redundância.

É necessário ter em conta que havia formações para os professores da Recuperação Paralela a fim de aprimorar a ação. O material utilizado para as formações era parte de livros paradidáticos, material do Professor do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, do Programa Ler e Escrever⁷ e vários outros textos retirados de livros e artigos pertinentes ao tema que a formadora iria abordar.

Outro fato registrado nesse portfólio e que é relevante para a análise são as inadequações dos espaços físicos para a Recuperação Paralela. Das 23 EMEBs existentes nesse período, nove possuíam espaço adequado, enquanto 14 escolas ainda possuíam espaços adaptados para oferecer esse serviço. O improvisado era tamanho que a sala dividia espaço com dispensa, com refeitórios, com divisória junto a sala de leituras, que já era um lugar improvisado e/ou junto à sala de informática.

É preciso considerar também que, segundo os dados descritos no portfólio da Recuperação Paralela 2012, os alunos de 3º, 4º e 5º anos correspondiam a 4938 sendo que 2381 foram encaminhados para a Recuperação Paralela, ou seja, 48,2% de toda a rede, sendo uma quantidade considerável de alunos. Dos alunos frequentes, observando o desempenho no 1º e o 2º semestres, a recuperação concluiu que: no 1º semestre, com o foco na alfabetização, tem-se um montante de 418 alunos atendidos

⁷ Profa – Como já mencionado este material auxilia na reflexão e alfabetização dos alunos. Ler e escrever – Programa e material idealizado pelo SEE para alfabetizar os alunos.

sendo que 107 atingiram os objetivos e as expectativas da Recuperação Paralela. Já com o foco na produção de textos, foram atendidos 776 anos sendo, que 155 atingiram as expectativas e os objetivos da recuperação Paralela. Com efeito, no final do segundo semestre, dos 418, apenas 277 atingiram o objetivo esperado e na produção de texto dos 776, 310 conseguiram alcançar os objetivos propostos.

Quadro 1 – Quadro da Recuperação Paralela 2012

Quadro da Recuperação paralela 2012	Quantidades
Número de alunos da rede municipal 2012	4938
Número de alunos encaminhados geral	2381
Número de alunos que atingiram o objetivo da Recuperação Paralela	587
%	24,6%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

Nesse contexto fica evidente que ainda é preciso garantir a aprendizagem do aluno, seja na recuperação paralela ou na sala de aula comum, e que existe um número alarmante de crianças encaminhadas para essa atividade na escola sugerindo uma maior reflexão de o porquê isso tem ocorrido todos os anos.

Em 2013, assumia a prefeitura de Franca o candidato do PSDB, por indicação do então prefeito, para administrar a cidade. Embora sendo do mesmo partido, o prefeito eleito fez um novo governo (2013-2016), contrariando parte do seu partido. Houve nessa gestão problemas de várias ordens e, dentre eles, as greves e dificuldades na gestão financeira nos anos finais do mandato. A palavra de ordem era diminuir gastos em atenção a Lei de Responsabilidade Fiscal, a fim de não ultrapassar os 60% exigido pela mesma lei. Dessa forma, com a impossibilidade de contratação de docentes, a partir de 2014, para a sala de aula comum, ações como a não atribuição de professores específicos para a Recuperação Paralela, foram inevitáveis, conforme ocorrera em 2016, sendo um dos caminhos utilizados para que fosse possível o remanejamento de vários professores da recuperação paralela para vagas existentes na sala de aula comum. Assim sendo, mais uma vez os alunos que apresentam inabilidades, defasagens e/ou impedimentos mentais não são prioridades de governo.

Ainda no que tange à Recuperação Paralela, em 2013, 2014 e 2015, é possível afirmar que não houve formação específica para professores desse projeto na

Secretaria de Educação, ficando a cargo de cada unidade escolar, em especial do Coordenador Pedagógico, subsidiar os trabalhos deste profissional, o que ficava prejudicado, pois, nem sempre era um professor titular da escola que ministrava aulas na recuperação paralela e só permanecia nesta unidade escolar o tempo exato da aula. Portanto, inexistem registros de acompanhamento e/ou gráficos, para que fosse possível uma melhor análise como nos anos anteriores. Podemos apreciar apenas, como segue abaixo, o número de alunos encaminhados para recuperar-se, conforme dados coletados na Gestão Pedagógica e na Divisão de Cadastro e Tecnologia.

A Tabela 7 também segue conforme documento original.

Tabela 7 – Número de alunos encaminhados para Recuperação Paralela nos anos de 2013 a 2017

Escolas	Nº de Aluno encaminhado para Recuperação Paralela em 2013	Nº de Aluno encaminhado para Recuperação Paralela em 2014	Nº de Aluno encaminhado para Recuperação Paralela em 2015	Nº de Aluno encaminhado para Recuperação Paralela em 2016	Nº de Aluno encaminhado para Recuperação Paralela em 2017
Emeb Prof. Aldo Prata	94	83	121	68	65
Emeb Ana Rosa de Lima Barbosa	121	72	130	80	78
Emeb. Anor Ravagnani	53	80	66	56	57
Emeb. Prof. Antônio Manoel de Paula	141	102	139	65	68
Emeb Prof. César Augusto de Oliveira	85	82	109	70	74
Emeb. Christianne Dezuani Dias de Oliveira	60	25	35	30	28
Emeb. Domênico Pugliesi	79	47	70	72	70
Emeb. Dorothéa Paulino Ferro	/	/	/	20	30
Emeb. Etelgina de Fátima Viveiros	71	42	69	62	58
Emeb. Prof. Fausto Alexandre Souza Teodoro	176	87	76	60	61
Emeb Prof. Florestan Fernandes	121	101	86	77	78
Emeb. Frei Lauro de Carvalho Borges	88	92	114	80	74

Emeb Prof. Hélio Paulino Pinto	58	63	89	48	56
Emeb. Prof. José Mário Faleiros	72	94	104	80	83
Emeb. Profa. Luzinete Cortez Balieiro	92	51	94	48	56
Emeb. Maria Antônia S. Reis	59	23	56	63	60
Emeb. Maria Ângela D. dos Santos	34	56	82	78	65
Emeb. Maria Brizabela B. Zinader	73	86	112	102	104
Emeb. Mitemair Alves Barbosa	67	89	113	80	78
Emeb. Prof. e escritor Nelson Damasceno	38	24	42	29	43
Emeb. Olivia Correa Costa	85	96	82	80	86
Emeb Prof. Paulo Freire	73	100	112	57	60
Emeb. Profa. Rita de Cássia Calixto Xavier	27	64	87	80	72
Emeb Dr. Rubens Zumstein	/	104	92	68	62
Emeb. Profa. Sueli Contini Marques	129	68	99	83	85
Emeb. Profa. Valéria Tereza S. Penna	45	24	27	57	61
Emeb. Dr. Valeriano Gomes do Nascimento	173	131	84	85	81
Emeb. Profa. Vanda Teresa Badaró	72	90	87	69	65
Total Geral	2186	1976	2377	1847	1858

Fonte: FRANCA (Município), 2017.

Verifica-se, por meio da Tabela 7 acima, que existe o mesmo problema com o passar dos anos, sendo um número excessivo de alunos encaminhados para a Recuperação Paralela todos os anos como uma solução para garantir e/ou auxiliar a promoção de aprendizagem.

Em 2016, mais uma mudança foi anunciada para contenção de gastos. A novidade foi não constar na Resolução de Atribuição de Aula nº 024/2015, de 18/11/2015, a imputação das salas de Recuperação Paralela. Portanto, diferentemente dos anos anteriores, o professor não poderia escolher e se dedicar exclusivamente a este instrumento de Recuperação Paralela da aprendizagem,

diminuindo a possibilidade de vagas para os alunos usufruírem deste serviço. Esse item será aprofundado no próximo capítulo.

Observa-se, entretanto, que no ano de 2017, pela primeira vez na história da educação francana é publicado no diário oficial municipal uma resolução específica sobre a recuperação paralela. Resolução SME nº 015, de 25 de abril de 2017, que “Dispõe sobre o atendimento aos alunos do Ensino Fundamental em Recuperação Paralela”, contendo dezessete artigos estabelecendo, desde o direito a educação em igualdade de condições; os dias e horários que acontecerão a recuperação paralela, bem como, o número de alunos a serem atendidos por turma, o acompanhamento da assiduidade dos alunos no instrumento, até a escolha do professor interessado sendo que este deverá periodicamente ser avaliado, podendo ser desligado, a qualquer tempo, de acordo com o seu desempenho e resultados com os alunos, observando a progressão nos níveis de proficiência dos mesmos. Ainda ficou estabelecido por meio desta resolução, que não havendo assiduidade dos discentes a contento, as salas de recuperação paralela poderiam ser fechadas.

Analisando um pouco mais a mesma Resolução, nota-se que a responsabilidade da efetivação e a eficácia da aprendizagem dos alunos da recuperação paralela recai em especial sobre o professor, seguido dos demais membros da comunidade escolar. Não há nenhuma especificação do que a própria Secretaria Municipal de Educação (SME) disporá ou promoverá para auxiliar os trabalhos realizados. Fica evidente que a SME, por meio desta resolução, permanece estática, idealizando um aluno ideal, não se mobilizando enquanto órgão provedor que faz parte também do processo da recuperação de aprendizagem escolar, e assim sendo, enquanto deveria angariar recursos e assessorias especializadas para dispor a todos os envolvidos com a recuperação paralela, para maximizar os atendimentos apenas se manifesta criticamente aos trabalhos realizados, colocando-se como fiscalizador em todos os procedimentos e cobrando resultados. Conforme é possível observar, principalmente nos artigos 8º, 9º e o 10º da Resolução citada.

2.3.2 Atendimento Pedagógico

O Atendimento Pedagógico, de acordo com Pimenta (2009), enquanto instrumento de recuperação de aprendizagem, oscilou em um lapso temporal de anos,

porém foi em 1998 que o trabalho se voltou para a recuperação de aprendizagem escolar.

O cargo de Pedagogo, embora tenha uma única nomenclatura, possui três frentes distintas, a saber: Pedagogo de Creche, Pedagogo Escolar e Pedagogo da Sala de Recurso Multifuncional. Neste trabalho, atentar-se-á apenas à função do Pedagogo Escolar, devido à sua frente de trabalho ser a recuperação de aprendizagem dos alunos que, por algum motivo, não conseguiram avançar adequadamente por possuírem acentuadas dificuldades de aprendizagem escolares.

No início dos anos noventa, o Pedagogo Escolar da Secretaria Municipal de Educação estava mais voltado para atividades de prevenção de dificuldades escolares. Nos estudos desenvolvidos por Pimenta (2009), observa-se que foram idealizadas equipes compostas por profissionais da área da saúde e da assistência social para atender os discentes que apresentavam problemas na aprendizagem. Em “[...] junho de 1992 a equipe foi ampliando para atender as necessidades diagnosticadas [...]”. Neste momento houve registro da atuação das áreas de Pedagogia e Odontologia” (PIMENTA, 2009, p. 66). Portanto, desde 1992, o Pedagogo escolar vem contribuindo com as unidades escolares de Educação Infantil e as poucas escolas do Ensino Fundamental, compondo a equipe do DASE⁸, sendo que, em 1996, esta equipe correspondia a 55 profissionais e, dentre eles, o Pedagogo. Esses profissionais, aos poucos, foram diluídos em outras secretarias e, em 1997, foram formados quatro grupos de profissionais (Pedagogo, Psicólogo e Assistente Social), para atender em pontos estratégicos da cidade: nas regiões norte, sul, leste e oeste. Mas só, em 1998, os trabalhos com a equipe realmente iniciaram a sua atuação nas escolas. E, a partir de então, foram realizados, por esses profissionais, diversos projetos e intervenções, como o apoio às ações dos profissionais da educação, conforme segue no quadro seguinte com as equipes de apoio, sua atuação e a evolução do número de escolas atendidas, no período de 1998 a 2005, que foi a época na qual foram implementadas essas ações de política pública com a participação do Pedagogo Escolar, na prevenção das dificuldades de aprendizagem. A Tabela 8 foi mantida segundo o documento original.

⁸ Divisão de Assistência ao Escolar.

Tabela 8 – Equipes de apoio, sua atuação e a evolução do número de escolas atendidas, no período de 1998 a 2005

Ano	Escolas	Profissionais	Projetos
1998	03	03 Assistentes Sociais 03 Pedagogas 03 Psicólogas	Projeto CEAPE: a) Atendimento psicopedagógico; b) Grupo de pais; c) Curso de capacitação para professores Grupo de adolescentes Reunião com Pais e Professores
1999	03	02 Assistentes Sociais 02 Pedagogas 02 Psicólogas	Atendimento psicopedagógico; Grupo de pais; Grupo de adolescente; Projeto Aceleração;
2000	06	06 Assistentes Sociais 06 Pedagogas 06 Psicólogas	Atendimento psicopedagógico; Grupo de pais; Grupo de adolescente; Projeto Aceleração; Projeto Escola com Cola
2001	06	06 Pedagogas 03 psicólogas	Atendimento psicopedagógico; Projeto Orientação Sexual.
2002	08	05 Assistentes Sociais 08 Pedagogas 03 Psicólogas	Atendimento psicopedagógico; Projeto Orientação Sexual; Projeto diagnóstico Social; Grupo de pais.
2003	08	05 Assistentes Sociais 08 Pedagogas 03 Psicólogas	Oficinas para Professores; Projeto Orientação Sexual; Projeto Trapézio; Projeto Alicerce; Projeto Suporte; Grupo de Orientadores Educacionais.
2004	10	05 Assistentes Sociais 10 Pedagogas 03 Psicólogas	Oficinas para Professores; Projeto Orientação Sexual; Projeto Trapézio; Projeto Alicerce; Projeto Suporte; Grupo de Orientadores Educacionais
2005	12	03 Assistentes Sociais 03 Pedagogas 03 Psicólogas	Trans-Formação; Semeando Pa(is)z; Tecendo ideias; Com-Viver

Fonte: PIMENTA, 2009.

De acordo com os projetos citados na Tabela 8, em linhas gerais, por estarem relacionados com a educação, todos tinham como objetivo direto ou indireto auxiliar nesse processo. Contudo, dentre eles, os a seguir descritos são os que de forma focada tentaram recuperar a aprendizagem do aluno. Pimenta (2009) revela que são:

- 1) O atendimento psicopedagógico – o trabalho consistia em atender por meio de jogos, as crianças de acordo com a capacitação de curso oferecido pela USP, pelo Prof. Dr. Lino de Macedo.
- 2) Projeto Aceleração – foi a atuação da Equipe de Apoio junto da família e dos professores que recebiam treinamento da SEE, para auxiliar no processo, a fim de recuperar a aprendizagem do aluno.
- 3) Projeto Alicerce – Para Pimenta (2009, p.104) “[...] tem como objetivo acolher as questões enfrentadas pelo professor em sala de aula e contribuir para a compreensão acerca das dificuldades de aprendizagem [...]”
- 4) Projeto Suporte, Tecendo ideias e Trapézio - foram projetos criados para assessorar o professor da Recuperação Paralela e da Recuperação de Ciclo para auxiliá-lo na promoção do ensino-aprendizagem.

Todos esses projetos foram extintos por questões que envolveram a inviabilidade de ação, devido a uma demanda crescente. E por questões políticas como, por exemplo, aproveitar os profissionais da Equipe de Apoio para outras demandas e secretarias, com exceção do Pedagogo que permaneceu nas escolas.

Em 2006, foram convocados Pedagogos, mediante concurso público realizado, para compor o quadro administrativo das unidades escolares. Desde então, o pedagogo realiza as suas atribuições em cada unidade escolar, em parceria com o Coordenador Pedagógico, com o Orientador Educacional e com o Diretor fazendo parte da equipe gestora da escola. No Regimento Escolar de 12/05/2008, que descreve a atribuição do Pedagogo, considera-se que cabe a esse profissional “auxiliar o aluno para a sua superação nas dificuldades escolares, orientar professores e pais a fim de auxiliarem na vida escolar do aluno/filho, e por fim, assessorar a equipe gestora nas decisões a serem tomadas para que a aprendizagem”.

Seguem algumas das suas atribuições do pedagogo:

Art. 17 – Das atribuições do Pedagogo:

- III – assessorar o professor na identificação e planejamento para o atendimento às dificuldades de aprendizagem;
- VII – incentivar e assessorar o professor na seleção de recursos didáticos para o ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares;
- XII – pesquisar e fornecer subsídios teórico-metodológicos para o estudo e atender necessidades do trabalho pedagógico;
- XVII – elaborar estratégias para a superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de compromisso ético e político com todas as categorias e classes sociais.
- XX – desestimular a cultura da não participação dos pais;

- XXI – oferecer palestras que ajudem os pais ou responsáveis a compreenderem seus filhos, tais como: educação sexual, drogas na adolescência, relação pai e filho;
- XXII – realizar avaliações pedagógicas e fazer atendimento individual e grupal. (FRANCA, 2016)

É preciso considerar que o Pedagogo Escolar, no que tange ao trabalho nesses dez anos de existência nas Escolas Públicas Municipais de Franca, tem passado por diversas formatações. Essas mudanças têm relação muito mais com as trocas consecutivas de formadores do grupo, conforme é possível verificar nos documentos (Portfólios) da Gestão Pedagógica desta SME, do que com a Política partidária da cidade, pois o PSDB esteve 12 anos à frente da prefeitura, comandando os trabalhos com basicamente a mesma equipe. Em 11 anos de existência do cargo, até 2017, passaram pelo grupo oito formadoras, sendo que cada uma tem uma referência teórico-metodológica e tenta implementá-la no grupo, embora sigam as determinações da SME. Ao serem observados os mesmos documentos com foco voltado à formação, pode-se notar que os estudos são mais voltados para as deficiências e transtornos, seguido das dificuldades de aprendizagem escolar.

Além das suas funções, o Pedagogo Escolar tende a substituir os demais profissionais da equipe, quando estes faltam ou lhes são concedidas licenças saúde. Fato este que dificulta o seu trabalho, porém por ser um arranjo doméstico não legalmente institucionalizado esta ação não é visível e, muitas vezes, vista como uma forma de ajudar a escola e a chefia imediata.

Observando os portfólios e outros documentos de 2007 a 2016, vários fatores chamam a atenção no que se refere à quantidade de alunos encaminhados para este instrumento de recuperação de aprendizagem, como: o número de alunos encaminhado para profissionais da saúde, à assiduidade dos alunos neste instrumento de recuperação de aprendizagem e à formação e atuação dos pedagogos.

Em relação a encaminhamentos de alunos para a os serviços da saúde, nos portfólios de 2007 e 2010 (Portfólio da Formação de Pedagogos das Escolas Municipais de Educação Básica), verificou-se uma especificação da necessidade de estreitar o contato com os profissionais da saúde, para dinamizar a contento os atendimentos aos alunos que necessitassem. O Portfólio ainda sugere que o Pedagogo tenha um espaço físico (uma sala) e materiais (como jogos, instrumentos de avaliação e estimulação) apropriados para a sua ação marcando, assim, a

conquista de um novo cargo, contudo, sem meios oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação para a boa execução de seu trabalho.

Ainda segundo os mesmos documentos, os próprios profissionais compravam, quando podiam, os seus jogos para atenderem os discentes, ou ainda era o diretor de cada escola que, por meio de promoções realizadas, adquiria os mesmos. Entre 2010 e 2011 fora feito um investimento pela prefeitura municipal francana com a compra de uma variedade de jogos para o Atendimento Pedagógico. Os Pedagogos Escolares, que trabalhavam nas Escolas Municipais de Educação Infantil, eram os mais prejudicados, pois não contavam nem com o espaço físico para avaliar e fazer as suas mediações.

Nos portfólios dos anos subsequentes a 2010, para o entendimento de como se deu a formação do pedagogo, observa-se que continuaram os estudos voltados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos transtornos e, dentre outras questões que envolvem a atuação do Pedagogo na escola. Foram observados:

- 1) A avaliação do Perfil Pedagógico dos alunos encaminhados;
- 2) A Anamnese realizada com pais e orientações de professores;
- 3) Os encaminhamentos e relatórios a especialista da saúde;
- 4) Relatórios a Assistência Social

5) Controle de cadastros dos alunos na Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP).

Vale considerar e analisar os dados coletados, por meio dos mesmos documentos já citados conforme disposto em tabela seguinte.

Tabela 9 - Algumas ações dos Pedagogos Escolares em números

*Ano	Nº de escolas	Avaliação Pedagógica	Atendimento Pedagógico	Encaminhamentos a especialistas da saúde	Orientações ao pais
2010	26	1704	1390	1845	2380
2011	27	1746	1458	2246	2349
2012	27	1034	991	1456	1498
2013	36	1487	1142	2001	1103
2014	36	1541	1205	2458	2867
2015	37	1367	692	2236	2754

2016	37	1428	667	2256	2455
2017	37	1318	731	1529	2258

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

Por meio da Tabela 9, é possível verificar o quanto a rede municipal de ensino cresceu no que se refere ao número de escolas. A orientação a pais e a encaminhamentos aos profissionais da saúde também. Por outro lado, em 2010, a rede era composta por 26 unidades escolares e atendia a 1390 alunos por meio do atendimento pedagógico. Esse fato causa uma estranheza ao analisar os anos de 2015 e 2016, cujo número de unidades escolares é 37 ao passo que o número de atendimento pedagógico, 692 casos, obteve uma redução de aproximadamente 50 % em média.

Com a queda observada nos atendimentos de forma significativa, principalmente se comparados aos anos anteriores, buscou-se compreender a relação dos números com a realidade, ainda mais por se notar que, em contrapartida, o número de encaminhamentos de alunos para especialistas da saúde aumentou, seguido dos números de orientações de pais, o que leva a crer que algo teria acontecimento.

Em busca de resposta foi encontrado, por meio da plataforma *moodle* SME⁹, um documento intitulado Sugestão de Organização de Horário para Pedagogas Escolares do Ensino Fundamental, em que consta um roteiro, contendo o número de atendimentos possíveis para serem realizados pelos pedagogos que trabalham por 40 horas, somados as outras funções de sua responsabilidade. Observa-se, então, que o Pedagogo que chegava a atender um número excessivo de alunos com uma média de todas as escolas, forma anual de 46 discentes, passa a defender mais a qualidade dos atendimentos pedagógicos do que a quantidade de discentes atendidos. E com esse fato houve uma redução considerável, sendo que a média é de 20 alunos com dois atendimentos semanais.

Ainda observando a Tabela 9, considera-se que o número de alunos encaminhados para especialista da área de saúde aumentou consideravelmente. Ao analisar a menor quantidade de encaminhamentos realizados de um ano e em contrapartida a maior quantidade de encaminhamentos de outro, atingiu-se um

⁹ <http://ead3.franca.sp.gov.br/educacao/login/index.php>

montante de 1002 encaminhamentos a mais entre um ano e outro. Com esse total bastante expressivo, entende-se que as escolas podem estar passando por um processo de medicalização da Educação.

Pode-se considerar também que o Pedagogo Escolar teve como função essencial nesses dez anos as seguintes ações:

1. Atendimento Pedagógico
2. Anamnese
3. Encaminhamentos à saúde e assistência social
4. Orientações e devolutivas a professores
5. Orientações a pais
6. Integração da equipe gestora da escola
7. Auxílio na construção de documentos da escola e relatórios em geral
8. Participação em projetos de sua responsabilidade

Todos os itens, conforme visto anteriormente, serão melhor explicitados aprofundados nos capítulos posteriores desta pesquisa.

Por fim, o pedagogo é um profissional que, por vezes, é confundido com o psicopedagogo que, segundo o seu código de ética, não poderia fazer atendimento clínico na escola. O concurso para suprimimento de cargos e vagas também não exige aquilo que deveria exigir de um psicopedagogo. Franca é uma cidade pioneira nesse tipo de trabalho realizado e aos poucos foi ganhando a sua identidade.

2.3.3 Recuperação Contínua conforme a LDBEN 9.394/96

A Recuperação Escolar Contínua está prevista em lei, mais exatamente na LDBEN 9394/96 Art. 13 inciso III - "Os docentes devem incumbir-se de zelar pela aprendizagem do aluno". Ou seja, é preciso que a docência promova meios para que o indivíduo possa aprender a aprender, a ser, a fazer e a conviver como tão bem descrito nos pilares da Educação. A mesma Lei, no Art. 24 inciso V, prevê "[...] a avaliação contínua do desenvolvimento do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período [...]." É sinalizado que só se justificaria uma avaliação contínua do rendimento de

aprendizagem caso a intenção pedagógica fosse averiguar o que o aluno ainda não sabe para o auxiliar no aproveitamento integral dos seus estudos com êxito.

Na Recuperação Contínua, caberia ao professor pensar em todos os seus alunos, e em cada um, tanto nas dificuldades quanto nas potencialidades, para que consiga avaliar e assim intervir. A Recuperação Contínua deve estar inserida no trabalho cotidiano do professor, sendo decorrente de uma avaliação diagnóstica e processual. Destaca-se, ainda, que essa Recuperação Contínua tem como objetivo reaver os conteúdos essenciais em sala de aula, não pensando apenas na nota e/ou menções do sujeito, mas sim, no processo de ensino para que ocorra a aprendizagem e nestes termos o saber avaliar e intervir se torna condição essencial, para conseguir promover a Recuperação Contínua. Outro fator de grande importância, embora já mencionado, mas necessário de ser lembrado é o fazer pedagógico no que tange aos trabalhos com o diferente e o diversificado que será aprofundado, no segundo capítulo desta dissertação.

3 A RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

3.1 O ideal de Educação Municipal no que tange à recuperação de aprendizagem: da intenção à práxis

Nesta seção averiguou-se como é realizada a recuperação de aprendizagem escolar do município em questão, nesse triênio compreendido entre 2014 a 2017, sendo que, em um primeiro momento, são observados os dados e as orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME), no que tange ao tema, bem como os esforços, em abarcar políticas públicas e leis, com o intuito de promover uma educação de excelência explícita em seus documentos. Na sequência, são observados e correlacionados os documentos orientadores da Secretaria Municipal de Educação com os documentos da escola confrontando-os com as observações realizadas e registradas em campo. Objetiva-se, assim, ter uma real ideia de como tem sido realizada efetivamente a recuperação de aprendizagem, por meio dos três instrumentos idealizados pela mesma Secretaria, como recurso para atender os discentes em suas dificuldades de aprendizagem, evidenciando as potencialidades desses instrumentos e os possíveis fracassos.

3.1.1 *A missão da Secretaria Municipal de Educação e a recuperação da aprendizagem escolar*

A descrição da Missão da Secretaria Municipal de Educação de Franca é: “Servir a comunidade e a família garantindo educação de qualidade, assegurando acesso, permanência e sucesso de todos os alunos, promovendo uma cultura para a paz e a justiça, num processo de melhoria contínua” (FRANCA, 2013).

Nota-se que, na frase citação anterior tem na sua primeira palavra um forte apelo voltado para uma política pública que serve as pessoas, fazendo referência a um estado de direito que realiza, ao mesmo tempo em que garante, a educação de excelência para todos os alunos. A educação de excelência com equidade, segundo a Fundação Leman¹⁰ (2016), é “garantir que todos e cada um dos alunos matriculados

¹⁰ Fundação Leman busca auxiliar o município estudado em busca da excelência na educação. Fora escolhida esta definição, pois o município francano faz parte das urbes atendidas por essa Fundação. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/excelencia-com-equidade/>

na Educação Básica tenham um aprendizado de qualidade”. Ou seja, é a escola que acolhe a todos, que ensina enquanto emancipa e que aprende ao transformar-se. E, em concordância com Casassus (2007, p.44) “[...] se reconhece que há qualidade na educação quando há qualidade no aprendizado.”

Nas últimas décadas, a qualidade em educação teve diversas vertentes, sendo a princípio, focada na aquisição de materiais pedagógicos para serem utilizados, ampliação dos espaços e a infraestrutura da escola. Em seguida, a qualidade em educação recaiu sobre a relação entre professor e aluno, número de aluno por sala de aula, relação do indivíduo no seu lar, e por fim, nos últimos tempos, a qualidade em educação mira a avaliação externa e interna dos alunos com foco nas metas nacionais e na gestão democrática.

Entretanto, entende-se que é preciso não só garantir a matrícula, mas o sucesso de todos os alunos no que tange à aprendizagem, com todas as suas peculiaridades e, para isso, o ensino precisa buscar a sua melhoria constante, pois a qualidade da escola nada mais é que a promoção do sucesso do aluno, mas a escola não como “pendor empresarial” e nem como “a única redentora”. Mas sim, como aquela que cumpre o seu papel de transformar as criaturas em homens livres, éticos e emancipados, não apenas para o mundo do trabalho, mas para uma sociedade mais justa, fraterna e equilibrada; desde os ecossistemas até a vida em comunidade.

Não se pode negar que a qualidade tem sido pensada desde o Programa Melhoria da Educação Municipal (2005), já contemplado neste trabalho, pois, a partir das premissas defendidas por esse programa, foram organizados e construídos documentos para nortear os trabalhos da educação municipal, a fim de alcançar uma educação competente que promovessem o desenvolvimento humano. Entre os documentos revisitados, é possível identificar um desdobramento dos estudos feitos com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com o Referencial Curricular Nacional somados à ideia de autores que defendem a necessidade de se ter um currículo voltado para a realidade local, porém, com suas raízes voltadas aos referenciais nacionais.

Além disso, a SME somou força dos seus próprios especialistas, sob a coordenação geral, elaboração e organização de Margareth Rodrigues, para construir a versão preliminar e, posteriormente, a final do Referencial Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das Escolas Públicas Municipais de Franca

(FRANCA, 2008). Essa versão é uma representação de como a SME concebeu a educação do município, no período compreendido entre 2007 a 2016, com 305 páginas, contendo as principais questões que envolvem a educação municipal, a saber: o currículo, a proposta pedagógica, o papel da escola, da gestão e da comunidade, formação dos profissionais da educação, participação da comunidade, as habilidades e competências, segundo Perrenoud (1999), a serem desenvolvidas e, por fim, as formas de avaliações.

Se aceitarmos que competência é uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, é preciso que alunos e professores se conscientizem das suas capacidades individuais que melhor podem servir o processo cíclico de Aprendizagem-Ensino-Aprendizagem (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Com o passar dos anos, o documento tornou-se obsoleto e de 2014 a 2016, com a necessidade de aprimoramento e atualização, começou-se um movimento para a revisão do Referencial Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das Escolas Públicas Municipais de Franca (REC), sob o olhar da Prof^a. Dr.^a Elvira Souza Lima¹¹, que indicava as primeiras mudanças que seriam realizadas. Nesse período, não houve grandes alterações no que tange à recuperação de aprendizagem descrita no REC pelo fato do então prefeito estar em final de mandato e não foram concluídos os trabalhos de revisão.

É sabido que fora entregue um documento com análise curricular realizada pela Prof^a. Dr.^a Elvira S. Lima, alertando sobre Direitos de aprendizagem, ou Expectativas de Aprendizagem; contemplando cada ano com os seus principais eixos e conteúdos a serem ensinados nas unidades escolares. Contudo, esta ação de política pública está estagnada. Em 2017, a Secretaria de Educação Municipal, sob nova orientação, comando e lideranças, não se pronunciou claramente sobre como será concluído a revisão curricular, e como se dará ou não as alterações na concepção de recuperação de aprendizagem com o foco nas Expectativas de Aprendizagem. Contudo, esclarecem que estão aguardando a conclusão da Base Nacional Comum Curricular para dar prosseguimento na revisão do REC.

¹¹ Elvira Souza Lima é pesquisadora em desenvolvimento humano, com formação em neurociências, psicologia, antropologia e música. Trabalha com pesquisa aplicada às áreas de educação, mídia e cultura. elvirasouzalima@gmail.com. O município conheceu os seus trabalhos por meio do instituto Algar que deve parceria com este a fim de melhorar a qualidade na educação francana.

É importante, ainda, destacar que nesse documento (REC), nas páginas finais que se referem à avaliação, está previsto a Recuperação Paralela, conforme descrita na LDBEN 9394/96, Art. 24 inciso V, já citado anteriormente. O documento ainda prevê que esses estudos são propostos para os alunos que durante o ano letivo não conseguiram atingir a meta mínima prevista para o ano em curso e/ou apresentaram defasagens ou dificuldades de aprendizagem.

Os estudos de Recuperação Paralela serão destinados ao atendimento de alunos com defasagens ou dificuldades específicas não superadas no cotidiano escolar, devendo ser objeto de planejamento cuidadoso por parte da Equipe Gestora Escolar e Gestão Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (FRANCA, 2008, p. 300).

O documento também determina a incumbência dos responsáveis para que a recuperação paralela possa transcorrer com êxito colocando toda a equipe como responsável.

Caberá à Equipe Gestora Escolar: 1) Verificar, junto às classes, a necessidade de encaminhamento de alunos para as atividades de recuperação paralela; 2) Providenciar espaço físico adequado para o desenvolvimento das atividades; 3) Disponibilizar materiais e ambientes pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento das atividades de estudo de recuperação paralela e ciclo; 4) Formar as turmas por dificuldades; 5) Organizar os horários para melhor atender a todos os alunos; 6) Controlar a frequência; 7) Informar aos pais sobre as dificuldades apresentadas pelo aluno, a necessidade de recuperação, os critérios de encaminhamento e a forma de realização. (FRANCA, 2008, p. 300)

É evidente que, para a Secretaria Municipal de Educação, compete à escola a responsabilidade de todo o aparato que envolve a recuperação paralela, desde o aspecto físico, material ao pedagógico, disponibilizando algumas orientações a cada início de ano letivo. Contudo, observa-se o grau de autonomia que os gestores possuem frente a decisões que muitas vezes não lhes competem.

Os projetos de recuperação paralela serão elaborados mediante proposta da Secretaria Municipal de Educação, a partir da análise das informações registradas nas fichas de avaliação diagnóstica, preenchidas pelo professor da classe (FRANCA, 2008, p.300)

No Regimento Escolar, documento que disciplina as ações da SME, o capítulo X, Art. 62 prevê que:

As aulas de recuperação paralela desenvolver-se-ão conforme planejamento de ensino elaborado pelo docente responsável ou conteúdo curricular objeto da recuperação [...] em contraposição à dependência de um projeto elaborado pela Secretaria para ser executado na escola.

Em relação à docência, à escola, compete promover aos 20 alunos que comporão as salas de recuperação paralela o ensino e a aprendizagem, auxiliando-os a superarem as suas dificuldades e/ou as defasagens de conteúdo para dar continuidade em sua escolaridade sem nenhum prejuízo.

As turmas serão constituídas em média por 20 alunos. A recuperação paralela constitui parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem e tem como princípio básico o respeito à diversidade de características, de necessidades e de ritmo de aprendizagem de cada aluno. As atividades de recuperação paralela serão desenvolvidas em, no máximo, 04 horas semanais para cada turma, podendo ser divididas em 02 dias. Caberá aos docentes responsáveis pelas aulas de recuperação paralela: 1) traduzir o resultado quantitativo das atividades realizadas em diagnóstico do desempenho do aluno nas habilidades trabalhadas; 2) identificar, no dia a dia, os progressos alcançados e as dificuldades de aprendizagem apresentados pelos alunos, com vistas a selecionar as intervenções mais adequadas para a superação das dificuldades e progressão nos estudos 3) registrar na ficha individual (caderno de observação) de acompanhamento do aluno, explicitando as habilidades construídas, os avanços alcançados, as dificuldades que persistem bem como as intervenções adotadas para melhorar os resultados da aprendizagem; 4) traçar um perfil do aluno, ao final do ano, contemplando os aspectos que favoreceram ou dificultaram o seu percurso escolar e o seu desempenho final: competências desenvolvidas, mudanças atitudinais, avanços conquistados, melhoria da autoestima e condições para prosseguimento dos estudos; 5) desenvolver atividades significativas e diversificadas de orientação, acompanhamento e avaliação das aprendizagens capazes de levar o aluno a superar as dificuldades apresentadas; 6) avaliar continuamente o desempenho do aluno, através de instrumentos diversificados, registrando, na ficha individual de acompanhamento, seus avanços e dificuldades e redirecionando o trabalho, quando necessário; 7) utilizar os diferentes materiais pedagógicos e ambientes disponíveis para favorecer a aprendizagem bem sucedida de cada aluno; 8) participar das reuniões de Conselhos de Classe; 9) participar das capacitações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação; 10) registrar o desempenho do aluno e os resultados obtidos ao final do processo de recuperação paralela e ciclo, com indicação dos progressos evidenciados e das dificuldades que ainda persistem. (FRANCA, 2008 p. 301)

Ainda no documento, nota-se a exigência com relação ao professor que deverá registrar todo o desenvolvimento do aluno, ou ainda a falta deste, para que possa intervir durante todo o processo de ensino e aprendizagem; solicitar orientações, caso necessário, para a equipe da escola e/ou da Secretaria de Educação. Ou ainda, servir como orientação para as duas equipes citadas.

Os resultados obtidos pelos alunos nas atividades de recuperação paralela serão considerados na análise do desempenho do aluno realizada pelo professor da classe e pelo Conselho de Classe e incorporados às avaliações realizadas nas atividades regulares, em sala de aula. As unidades escolares deverão manter registros atualizados dos alunos encaminhados a estudos de recuperação paralela a fim de possibilitar à Equipe Escolar, à Gestão

Pedagógica da Secretaria de Educação, condições para um efetivo acompanhamento da situação escolar de cada aluno e de todas as classes. (FRANCA, 2008 p. 301)

Torna-se evidente o desejo descrito no REC de que, ao promover a recuperação paralela de aprendizagem, os alunos possam recuperar-se plenamente de suas dificuldades e defasagens. Ainda é preciso considerar que com a elaboração do Referencial Curricular das EMEBs francanas, fez-se necessária a criação de um Plano de Metas, para garantir que esse referencial fosse realmente aplicado e alcançado os seus objetivos.

O documento Progressão de Metas é formado por uma tabela dividida em sete colunas, sendo que cada uma corresponde a um ano/série (da FI ao 5º ano) que descreve o mínimo que o aluno deverá aprender durante os bimestres e, assim, ao final, atingir o máximo possível durante o ano letivo que esteja cursando nas seguintes áreas: Linguagem oral e escrita, Matemática, Psicomotor e Socioafetivo. O professor deverá observar a Progressão de Metas, para preencher o Plano de Metas que é uma tabela que prevê o nome de todos os alunos e as áreas supracitadas, sendo que quando o aluno atinge o esperado este deverá ser colorido de verde e quando não atinge, de amarelo.

De acordo com os documentos pesquisados, pode-se verificar que o Plano de Metas foi revisado em 2013 e 2016, porém, há um descompasso, segundo a própria SME, entre o Plano de Metas e o Referencial Curricular Municipal que deverá ser revisto para evitar que a aprendizagem do aluno não ocorra a contento. Vale ressaltar que se observou, por meio das avaliações realizadas pelos coordenadores das escolas municipais, no ano de lançamento do referencial, que o REC foi duramente criticado por todos os professores e que desde a sua elaboração, nos gabinetes da Secretaria de Educação, sempre foi desprestigiado por esses profissionais que tecem críticas quanto a sua elaboração, sem a participação democrática que incluísse representantes dos professores como coautores.

Em contato com o referencial, verifica-se a pouca praticidade ao manipular o livro (REC) e a inviabilidade para utilizá-lo por não ser de fácil compreensão. E a pouca clareza quanto aos conteúdos e ações a serem realizadas, pois estão subentendidos na descrição de seus textos e nas habilidades descritas. Nesse sentido, não é possível observar quais conteúdos devem ser trabalhos em cada ano/série, para promover o desenvolvimento e a construção de habilidades e competências. E menos ainda, é

praticável com tranquilidade os seus procedimentos que não permitem dar condições para que o docente observe a progressão que há nos conteúdos de cada ano/série, que devem iniciar do mais simples ao mais complexo, de forma sequencial e gradual atendendo às fases do desenvolvimento humano. Outro fator observável no material é a sua incompletude, ou seja, não contempla todas as habilidades e competências necessárias descritas nas exigências federais com os seus descritores para bem desenvolver os indivíduos, sendo que este fato poderá inviabilizar os trabalhos de professores menos experientes, conforme poderá ser percebido no anexo V.

Entretanto, segundo o próprio diagnóstico feito pelo programa Melhoria da Educação Municipal (2005), observou-se a necessidade da Educação Municipal ter parâmetros e diretrizes a serem seguidas, de tal forma que todo o processo pudesse ser avaliado para observar a eficácia do ensino promovido nas unidades escolares. Neste sentido, o REC (2008) aparece mais como um norteador das crenças, ideais e ideias da equipe que o construiu do que um aliado da Educação Municipal, pois avaliar de nada adianta se não houver em concomitância propostas de políticas públicas eficazes para solucionar os problemas detectados nas avaliações escolares, sejam elas internas ou externas. Mas é inegável que foi um grande passo na tentativa de direcionar as ações educativas do município.

Com todo este contexto, no ano de 2013, realizou-se nas escolas uma ação promovida pela SME em que se buscaram esclarecimentos sobre os conteúdos e suas progressões e o que deveriam ser ensinados para os discentes, pois era insustentável continuar ignorando a necessidade de se ter claro quais os conteúdos que devem ser trabalhados em cada bimestre e em cada ano/série. E, assim, a Secretaria em conjunto com todos os profissionais da educação municipal, conforme relato descrito na Gestão Pedagógico, pesquisaram e criaram durante uma reunião de estudos pedagógicos (REP), realizada para este fim, uma lista de conteúdos próprios a serem ensinados para os alunos de todos os anos/séries. É declarado no mesmo relato que na revisão do REC (2008), iniciada em 2014, haveria a constatação de que seriam ajustadas as habilidades e competências à progressão dos conteúdos a serem ensinados somados ao respeito às fases do desenvolvimento humano.

Além disso, houve o investimento em outras políticas públicas, a fim de apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos. Dentre elas, pode-se citar:

Tabela 10 – As Políticas Públicas implementadas para facilitar a aprendizagem dos alunos a partir de 2005

Políticas Públicas	Especificações
Ler e Escrever	Proposta Curricular do estado de São Paulo com materiais e formações específicas
Saresp	Sistema de Avaliação da Educação do Estado de São Paulo
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização realizadas no primeiro ciclo para verificar como tem ocorrido a alfabetização vinculada ao Pnaic
Aprova Brasil	Material específico dos 4º e 5º anos para mediar conteúdos de matemática e língua portuguesa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Tecnologias digitais educacionais	Implementação de tecnologias digitais: TIC Educacionais Proinfo, Positivo e Cliquescola
Investimentos	Aquisição de materiais Pedagógicos, jogos, livros, brinquedos etc.
REC	Construção e Reelaboração do Referencial Curricular das EMEBs francanas
Programas e Projetos	Melhoria da Educação no município, Programa de Alfabetização Intensiva, PROFA, Programa Educação Inclusiva, Salas de Recurso Multifuncionais, Algar Educa, Empreendedorismo, Mente Inovadora, Leitura para todos, Projeto Jornal Escola, Programa de Leitura, Pensamento Estratégico, Programa Ler e Escrever, Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Família na Escola, Acuidade visual, Viajar para saber, EMAI, Mais Educação, Olimpíadas de matemática, Lê Ler...

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

Consideram-se, ainda, ações regulares no interior da escola elementos de apoio ao estudante como o controle da frequência escolar (diários de classes dos professores da sala de aula comum e da recuperação paralela) sendo que, em casos cuja assiduidade não esteja regular a gestão da escola, na pessoa do Orientador Educacional, busca parceria com as famílias e com órgãos institucionais (Conselho Tutelar, Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS) e Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) com competência para evitar o abandono e a evasão dos alunos garantindo-lhes o direito à educação. Outras adesões como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) para toda a rede de ensino, sob orientação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e o Programa Transporte Escolar foram feitas. Porém, é preciso lembrar que as duas ações, ao serem implementadas no âmbito escolar, foram questionadas. Com relação

à primeira, segundo registros em ata do Conselho Municipal de Educação, foram feitas denúncias pelos Conselheiros sobre a má qualidade da merenda nesses últimos dois anos (2015 e 2016) e o uso excessivo de embutidos não garantindo hábitos saudáveis de alimentação conforme recomenda o PNAE.

Em relação ao Transporte Escolar realizado para as crianças residentes na zona rural, essa ação não atende a todos os anseios dos usuários, pois há crianças que residem longe dos pontos do ônibus escolar e que necessitam de dois transportes para chegarem à escola. Isso promove faltas frequentes às aulas. Além disso, há outro agravante como observa Oliveira (2012), que descreve o não oferecimento do transporte escolar ao contraturno para as crianças da zona rural, que necessitam de recuperação paralela e/ou atendimento pedagógico. Esse fato as coloca como excluídas de um direito.

Nesta mesma linha de pensamento, pode-se afirmar, observando o diagnóstico do Plano de Ações Articuladas (2016), que a secretaria tem informações quanto à desigualdade educacional e quanto aos grupos de vulnerabilidade com os quais a rede trabalha, porém, há que se estabelecer parcerias com outras áreas da política pública como a Saúde, a Assistência Social e até Segurança, para conseguirem êxito no enfrentamento das necessidades sociais e, assim, promover uma educação exitosa, fato este ainda difícil de ser articulado efetivamente.

Com efeito, é construída uma nova possibilidade de melhoria da educação com a promulgação da Lei nº 8.300 de 31/08/2015 (FRANCA, 2015), em atendimento à Lei Federal nº 13.005 de 25/06/2014, que valida o Plano Municipal de Educação, definindo as metas educacionais para os próximos dez anos. Vale destacar que as metas 1 (“Universalizar, até 2016, a Educação infantil [...]”), 5 (“Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental”), 6 (“Oferecer educação de tempo integral”), 7 (“Fomentar a qualidade da Educação Básica [...]”) e 20 (“Ampliar as fontes de financiamento da educação pública do município de Franca”) buscam ampliar a possibilidade da conquista de uma Educação de excelência. Mas, para tanto, precisar-se-á da articulação e da colaboração entre os entes federados, pois a captação de recursos e a parceria das instituições locais serão necessárias.

Em relação à recuperação contínua da aprendizagem escolar, o documento de Regimento Escolar (FRANCA, 2008), das escolas públicas municipais de Franca, faz referência a esta ação depois de percebidas as deficiências de aprendizagem não

consistindo, portanto, uma ação cotidiana. No “Art.60 – O processo de recuperação contínua iniciar-se-á após ter se detectado as deficiências de aprendizagem apresentadas pelo aluno e desenvolver-se-á no decorrer de todo o processo ensino aprendizagem.”

Em discordância com o Regimento Escolar (2008), o REC (2008) referenda a recuperação contínua como uma ação que deverá acontecer no decorrer de todo o ano letivo para a garantia da aprendizagem do aluno como algo efetivo nos procedimentos metodológicos realizados em sala de aula.

A recuperação contínua está inserida no trabalho pedagógico realizado no dia a dia da sala de aula e decorre de uma avaliação diagnóstica do desempenho escolar do aluno, constituindo-se em intervenções imediatas, dirigidas às dificuldades específicas, assim que estas forem constatadas. As atividades de recuperação paralela não eximem o professor da classe da responsabilidade de realizar a recuperação contínua, a partir da avaliação diagnóstica, desde o início do ano letivo (FRANCA, 2008, p. 301).

A recuperação contínua, em sua subjetividade, tanto no desenvolvimento quanto no acompanhamento, torna-se o *calcanhar de Aquiles* da educação francana, pois está intimamente ligada às ações pedagógicas diárias e às habilidades em trabalhar com a diversidade e com o diversificado, além de ter uma forte relação com as políticas públicas educacionais, no que tange ao número de alunos por sala de aula, à metodologia empregada por cada professor que vivencia o seu direito de cátedra, à gestão administrativa e pedagógica e aos materiais e insumos. O aluno precisa ser a todo tempo acompanhado, pois como observa Vygotsky (2007, p.113) “a criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato” e ainda em concordância com o mesmo autor o aluno necessita ser desafiado para compreender o que sabe e assim passar a buscar o que ainda precisa saber para ampliar os seus conhecimentos. E, por fim, a recuperação contínua está ligada ao ideário de cada governo (partido e pessoas) que assume, a cada quatro anos, a Secretaria Municipal de Educação.

Dessa forma, quando se pensa em pessoas e/ou partidos (governos) faz-se referência às estruturas elementares das políticas públicas, a saber: a material (capacidade de busca de financiamentos, custos perenes e suportes); a formal (forma/teoria, gestão da política pública com seus objetivos, metas e resultados); a substantiva (atores e seus interesses), e a simbólica (valores, saberes e linguagens) que comporão a forma de política pública, com toda a sua complexidade.

É fato também que políticas adotadas por um grupo vigente, poderá ser abandonada pelo grupo subsequente, haja vista, que cada “profissional” que assume a gestão da Secretaria Municipal de Educação acaba por dar uma inconstância nas políticas públicas com seus projetos, programas e ações já existentes. Isso é um grande dificultador, pois toda política pública tem o seu *ciclo de vida*, e no caso das políticas em educação, na sua grande maioria, são perenes e de longo prazo, e necessitam de tempo para atingir o seu ápice, como afirma Di Giovanni¹² em suas aulas de políticas públicas.

O funcionamento da recuperação contínua na escola estudada nesta pesquisa, os documentos analisados foram o Acompanhamento de Processo Pedagógico, as pautas das REPs e os diários de classe. Em relação ao Acompanhamento de Processo Pedagógico, esse documento foi analisado na íntegra (ver capítulo 3). Quanto às pautas de REPs, elas revelam os conteúdos das formações oferecidas para professores no triênio 2014 a 2016, e o que se observou foi que nos registros dessas pautas não houve formação voltada à recuperação contínua e nem à paralela, em nenhum momento dos estudos ministrados, sugerindo menor importância aos instrumentos de recuperação de aprendizagem ou ainda a falta de compreensão de que é preciso efetuar formações pontuais e específicas para essas frentes da escola. Nos diários de classes analisados (3º e 5º anos dos anos de 2014 a 2016), não constam registros de ações pontuais e efetivas no que tange à recuperação contínua. Por ser o *diário*, subentende-se que nele constem as ações primordiais e diárias do professor em sala de aula; contudo, não há referência a essa ação.

Por outro lado, o professor, embora queira atender a todos, conforme determina a LDBEN 9395/96, em relação à recuperação contínua, e por entender a necessidade particular de cada discente, não consegue mediar o conhecimento, de forma atender a todos e a cada um por vários motivos. Mas o principal deles por não ter sido formado na graduação, e em exercício de sua profissão, para lidar com a diversidade e com o diversificado, em especial, com relação ao princípio de equidade, em concordância com Perrenoud (2001). Embora busque realizar algumas atividades em duplas e/ou

¹² Professor Dr. Geraldo Di Giovanni possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1968), mestrado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1979), doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1992) e pós-doutorado pela Associazione Latino Americana Per La Recerca (1993). É professor doutor da Universidade Estadual de Campinas, atuando principalmente na área de Estudos de Políticas Públicas. Atualmente, é Chefe de Gabinete da Secretaria Estadual de Ensino Superior.

coletivamente, ou ainda se valer de atividades variadas (folhas avulsas e/ou apostilas) para dar a sensação de atender a todos e a cada um, a intervenção por parte do professor acaba não acontecendo.

Para mediar o conhecimento, é preciso uma intervenção constante, sistemática e pontual frente às dificuldades dos alunos, bem como, a valoração e estimulação de suas potencialidades. É preciso considerar, também, que conforme observado e registrado no diário de campo, na grande maioria das vezes, o professor realiza suas explicações na lousa, organizando de forma expositiva o conteúdo que desprende para ensinar, sem a participação efetiva do aluno, no processo de construção do conhecimento. Como em um ritual, o professor acaba dando aula para si mesmo, tentando seguir fielmente os tempos e ritmos impostos pelo planejamento anual, pelas metas e conteúdos instituídos pela Secretaria Municipal de Educação e pelos programas dotados pela mesma como, por exemplo, os livros do Ler e Escrever.

Por último, a recuperação contínua precisa ser desvelada em seu processo metodológico, como uma ação possível de ser praticada no cotidiano escolar, a fim de amenizar as dificuldades de aprendizagem escolar, caso contrário, não será possível nem gerar de forma eficaz a Progressão Continuada, que justifica a educação ser concebida em ciclos de aprendizagem, e nem promover a educação de qualidade para todos.

3.2 Os fatores que podem causar as defasagens de aprendizagem dos discentes

Na busca por compreender melhor o perfil dos alunos encaminhados para a recuperação de aprendizagem, deparou-se com a defasagem de aprendizagem em diversos níveis, sendo entendida pela comunidade escolar como dificuldade de aprendizagem.

Para conceituar a dificuldade de aprendizagem escolar, buscou-se compreender o porquê de os discentes não aprenderem dentro da proposta esperada pela Rede Municipal de Educação, originando defasagens de conteúdos curriculares e logo após o conceito de dificuldade de aprendizagem escolar. Entretanto, nem os pesquisadores do tema chegaram a um consenso sobre o que é de fato, e de onde vem, tal dificuldade. Entretanto, para compreender tal questão, faz-se necessário definir o que se entende por aprendizagem escolar, pois a dificuldade de

aprendizagem escolar só existe porque foi delimitado e conceituado o que é aprendizagem escolar.

De forma sucinta, observa-se na história da Pedagogia o conceito de aprender ou não, que esboça as *verdades* e as necessidades sociais de cada época.

As principais tendências pedagógicas, com suas concepções, tentam responder o que é aprendizagem e como o indivíduo aprende se valendo de alguns princípios que definem a compreensão de aquisição de conhecimento de cada época. A aprendizagem escolar e humana se daria por meio da rede de relações que há entre os aspectos internos e externos.

[...] o indivíduo humano dotado de um aparato biológico que estabelece limites e possibilidades para seu funcionamento psicológico, interage simultaneamente com o mundo real em que vive e com as formas de organização desse real dadas pela cultura. Essas formas culturalmente dadas serão, ao longo do processo de desenvolvimento, internalizadas pelo indivíduo e se constituirão no material simbólico que fará a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 30).

Embora se observe, no cotidiano escolar, a influência de diversas tendências pedagógicas (Tradicional, Liberal Tradicional, Escola Nova, Tecnicismo, Pedagogias Progressistas e o Construtivismo), será considerada neste trabalho, para investigação, a abordagem sócio construtivista (interacionista) por se tratar da tendência escolhida pela SME como adequada e ainda serão vislumbrados aspectos da neurociência, pelo mesmo motivo.

Portanto, questiona-se o que seria a não aprendizagem e/ou a dificuldade escolar, haja vista que essas só subsistem porque os sistemas escolares assim as determinaram. Para Chabanne (2006, p. 5) “[...] é difícil aprender verdadeiramente, ou seja, aprender, compreender, assimilar o conhecimento, deixar-se transformar pelo que aprendemos.” Se é difícil aprender, então, as dificuldades de aprendizagem seriam próprias desse processo e não inventadas pelo sistema escolar. Para o autor, a dificuldade de aprendizagem escolar, ainda que seja uma ação própria da escola, pode ser compreendida como um percurso que toda pessoa passa quando é submetida à aprendizagem.

Nem tudo é tão claro e simplista em educação. Cada ser humano tem o seu desenvolvimento e a sua história pessoal e particular com seus interesses individuais. Nem sempre a escola é algo significativo e necessário para a vida cotidiana de uma

criança em um bairro periférico da cidade, ou zona rural, em que há outras prioridades e motivações. Nem sempre esta mesma criança tem a possibilidade de, ainda na primeira infância, conhecer, vivenciar e valorar a cultura do seu povo, sem contar que o valor social e cultural de um povo (de geração a geração) são condições relevantes para que o sujeito sinta-se parte e corresponsável pela história de seu tempo, formando o desejo de ampliar os seus conhecimentos por meio da educação.

A educação escolar precisa fazer sentido e ter significado para o aluno. Aprender e/ou não aprender *dói*, requer *desejo*, perseverança, persistência, resiliência e em concomitância amparo nas dúvidas e nas descobertas. E, ainda, é preciso que a educação amplie a sua visão para a emancipação e, assim, eduque a atenção, a concentração; conquiste as linguagens (oral, escrita e matemática) e suas comunicações; promova o desenvolvimento das percepções, das estimulações multissensoriais, das memórias e as reflexões; estimule o indivíduo a aprender a focar, a ter percepção, a refletir, a meditar, a inibir estímulos distratores, a realizar o planejamento de ações. Ou seja, as funções executivas superiores são educáveis desde a mais tenra idade, que servirão como alicerce para que os alunos possam alcançar patamares maiores de alta abstração e complexidade intelectual.

Embora não haja caminhos únicos e nem *receitas* prontas que deem certo para todos os alunos a todo tempo, é preciso ousar e ir além, olhar para o outro com vontade de enxergá-lo, acreditar que é possível fazer a diferença na vida daquele ser. Não de forma romântica, mas de maneira técnica, profissional, de quem perscruta a ação e a reação, durante todo o processo de ensino e aprendizagem e, por assim fazer, cria e recria com os alunos a melhor forma de cada um deles aprender um mesmo conteúdo.

Assim, as dificuldades passam a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, não levando o discente à exclusão na sala de aula, mas sim, de forma democrática aproveitar esta dificuldade para reforçar os conteúdos para todos, sendo que com desafios maiores, para aqueles que não apresentaram dificuldades iniciais, para a assimilação dos mesmos, e por meio de outras metodologias para aqueles que não dominaram os conteúdos propostos.

Considera-se também que sempre que houver indicações de riscos de não aprendizagem, o fato não deve ser ignorado, mas sim, investigado e proposto intervenções precoces de especialistas da saúde, da assistência social e da

educação, o que pode amenizar muito os problemas de aprendizagem. O ideal está muito longe do real, seria preciso políticas públicas de acompanhamento para crianças com dificuldades de aprendizagem (DA) e transtornos, com diretrizes, programas e ações claras, com a parceria de vários setores da sociedade.

A contribuição que a neurociência traz para a educação é bastante significativa, pois revela as dificuldades do ato de aprender, pois acionamos diversas áreas cerebrais para aprender a ler e a escrever, sendo uma ação complexa, e só aprendemos quando ocorre a sinapse cerebral e, ainda, quando o cérebro entende que a informação é importante e deve ser armazenada. Contudo, observa-se que todos podem aprender desde que haja condições apropriadas no espaço, no tempo, nas estimulações, nas intervenções e nas questões que envolvem tanto aspectos sociais e culturais quanto aspectos psicológicos e econômicos. Eis a importância de implantação e de implementação de políticas públicas que possam auxiliar em todas essas questões supracitadas.

Os problemas de aprendizagem escolar podem ser vistos de duas formas: as dificuldades de aprendizagens escolares (obstáculos no processo de aprendizagem podendo ser de diversas ordens) e os transtornos (referindo-se a patologias). Objetiva-se atentar para as dificuldades de aprendizagem por estarem mais próximas do tema em tela, porém, em nenhum momento, a pesquisa desconsiderará que os transtornos provocam, em sua grande maioria, dificuldades escolares acentuadas principalmente quando está correlacionada com a hereditariedade. Destaca-se, também, que as dificuldades de aprendizagem são indícios de que algo está inviabilizando a aquisição da aprendizagem.

E Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006, p.117) definem dificuldade de aprendizagem da seguinte maneira: “[...] um termo genérico que abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender, independentemente de suas condições neurológicas [...]”.

Nesse sentido, haveria questões que estariam relacionadas ao discente, ao docente, à família, à escola e às políticas públicas. Logo, é uma somatória de elementos internos e externos que ocorrem no processo do ensino e da aprendizagem.

3.2.1 As defasagens de aprendizagem correlacionadas com a escola

Na escola, existe uma variedade de elementos que podem dificultar e/ou facilitar a aprendizagem do discente.

Considerando o aprendiz como protagonista de todo o processo de sua própria aprendizagem, e esta sendo peculiar a cada pessoa, e não ocorrendo de forma simples e linear, as inabilidades diversas poderão ocorrer ao longo da trajetória para a sua conquista.

Coll (2004) relata sobre a maturidade como desenvolvimento biológico do indivíduo, sendo um fator necessário para que ocorra a aprendizagem, porém, a aprendizagem não consegue influenciar na maturação do organismo. Por isso as questões que envolvem as fases do desenvolvimento das crianças precisam ser consideradas nas práticas escolares. Zabala (1998) pondera que, se não for levado em conta o que o aprendiz sabe, os seus processos pessoais e particulares de aprendizagem e as suas vivências como formas motivadoras e geradoras de interesse, estará fadado a não aprendizagem. Já Chabanne (2006, p. 6) “[...] designa-se com o nome genérico de dificuldades escolares de aprendizagem todo o conjunto complexo de noções, avaliações, comportamentos e até mesmo características próprias do aluno”, e são essas características do aluno, mediante a mensuração realizada nos espaços escolares, que ditam o que é normal (o que está na norma) e/ou anormal.

Para Foucault (2010), o conceito de normalidade seria conduzir-se, de acordo com a *norma* ou *hábito* imposto e estabelecido como correto e adequado pela sociedade de cada época. Ao refletir sobre o processo de aprendizagem, não seria *normal* que os alunos, ao serem desafiados, apresentassem dificuldades de aprendizagem até que pudessem compreender e assimilar todo o conteúdo ministrado. Certamente, seria esta a função da recuperação contínua da aprendizagem nas salas de aulas, pois só ela é capaz de levar o aluno a emancipar-se, demonstrando muito mais o que o aluno é e onde este poderá chegar por meio da conquista da aprendizagem, do que o que ele não é e/ou o que não consegue.

Em concordância com Chabanne (2006), acredita-se que a dificuldade de aprendizagem deve ser algo temporário, pois o discente precisa construir seu conhecimento, de forma adequada. Acredita-se que o cérebro memoriza durante o

sono para assimilar o que se aprende durante o dia. Sendo assim, por exemplo, se for assimilado uma hipótese de escrita e demorar-se excessivamente para que esta hipótese seja compreendida por completo, será mais difícil para o cérebro reconstruir a informação novamente, pois, memoriza a forma equivocada de escrita. Eis a necessidade de políticas públicas nacionais que assegurem por meio de compromissos, entre a federação, os estados e os municípios, a promoção da alfabetização em tempo correto, indo para além do Pacto pela Alfabetização na idade certa (PNAIC).

Araújo (1998, p. 31) realiza um estudo sobre o déficit cognitivo e a realidade brasileira e contribui para a discussão posta, analisando as defasagens de aprendizagem temporais dos discentes e identifica que o que ocorre com frequência nas unidades escolares são as dificuldades circunstanciais, sendo que se o indivíduo for submetido a intervenções adequadas estas serão superadas. O autor revela que o discente muitas vezes é submetido a conteúdos na escola que ainda não possui “estruturas lógicas” para compreendê-los. E mesmo possuindo recursos, como por exemplo, para alfabetizar-se, (possuindo a “estrutura lógica”), poderá ter dificuldades em relacionar as estruturas adquiridas em seu cotidiano e vivências com os saberes escolares.

[...] Pode ser que uma criança entre na escola aos 7 anos de idade já com as estruturas operatórias de classificação, seriação e conservação construídas e não consiga se alfabetizar. Aqui podemos estar diante de um déficit funcional, cujas em generalizar e coordenar adequadamente os dados que abstraem da realidade, e em aplicar suas estruturas mentais a diferentes conteúdos. Ela poderá aplicar suas estruturas cognitivas em conteúdos vinculados ao seu cotidiano (conteúdos sobre os quais foram construídas suas estruturas), e não conseguir aplicá-las em conteúdos solicitados pela escola, distantes de sua realidade (ARAUJO, 1998, p. 37).

Nesta perspectiva, a recuperação contínua tem uma importância ímpar para auxiliar este aluno a transpor a suas vivências aos saberes culturalmente construídos. Esta deveria ser uma forma de certificar a conquista da superação de dificuldades de aprendizagem, fazendo parte do trabalho preventivo em sala de aula, evitando que o aluno tenha defasagem de conteúdos curriculares necessários ao ano em curso, dentro de suas particularidades (conhecimentos prévios, tipos de inteligências e questões psicossociais).

Ainda é preciso considerar que as dificuldades de aprendizagem escolares são entendidas de diversas formas, de acordo com a área de interesse (Psicologia,

Filosofia, Pedagogia, Psicopedagogia, Biologia, Neurologia, Sociologia, Antropologia e a Neurociências), afinal, o homem é um ser complexo dotado de corpo e inteligência e humanizado pelas experiências sociais e culturais nas quais está inserido. Porém, é preciso considerar que ao se reporta ao aluno, também se faz necessário que este queira aprender e esteja disposto a se esforçar. “Caso não nos disponhamos a aprender, não haverá aprendizagem” (LUCKESI, 2011, p. 31). Solé (2008) complementa afirmando que para ocorrer a aprendizagem é preciso que haja o interesse e uma motivação intrínseca do sujeito “[...] o processo de aprender pressupõe uma mobilização cognitiva desencadeada por um interesse, por uma necessidade de saber” (SOLÉ, 2008, p. 31).

Nessa perspectiva, Chabanne (2006, p. 15) afirma que “[...] não existem alunos com dificuldades em si, mas sim, alunos com dificuldades para atingir alguns objetivos.” Portanto, é preciso que o discente aprenda a lidar com as suas dificuldades escolares para que esta possa ser superada.

Para além do aluno, na escola, pode-se pensar em inúmeros fatores que poderão contribuir para produzir a dificuldade de aprendizagem como, por exemplo, questões que envolvem espaço físico inadequado e com salas de pouco aulas arejadas e iluminadas com uma acústica desfavorável. Nesses espaços, deveria ser previsto, também, bibliotecas, laboratórios, banheiros e bebedouros acessíveis, brinquedotecas, parques, hortas, salas de jogos e música e anfiteatro.

Sem contar que a infraestrutura de muitas escolas que atendem a Educação Infantil (EMEBs) não possui espaço para a criança se movimentar como necessário. E nesta faixa etária os educandos carecem do movimento lúdico (brincadeiras) durante o processo de ensino e aprendizagem, para se desenvolver a contento. Ao contrário, poderão ser produzidas inúmeras inabilidades futuras na escrita, na imaginação e na psicomotricidade.

Além disso, é preciso considerar que os profissionais da educação, em especial, as ações do docente e do gestor, também podem causar a dificuldade de aprendizagem escolar gerando defasagem curricular.

Sabe-se que o professor deve ser conhecedor dos processos de ensino, dominando as técnicas e métodos variados, para que possa mediar o conhecimento atendendo as diversas formas de aquisição do conhecimento dos alunos. Segundo Gatti (2010), o docente precisa ser melhor formado em sua graduação e em serviço,

e ainda ter a possibilidade de ter um salário justo, com plano de carreira adequado, acercando-se de condições a fim de uma maior dedicação e comprometimento com o seu trabalho. Ainda seria preciso não necessitar de duplas jornadas de trabalho, e com o tempo ocioso poder aprimorar os seus conhecimentos com livros, cursos, viagens e lazer cultural.

Cabe ainda, ao professor descobrir, como agente político que é, e de forma ética, se realiza os seus afazeres da melhor maneira que pode e se tem a humildade de perceber que todos aprendem a todo tempo e que a sua importância social está para além do que promove entre quatro paredes. Luckesi (2011) adverte que há lugares próprios que devem ser utilizados como meio para reivindicar os direitos do profissional, como os sindicatos e os grupos e movimentos sociais e não os espaços escolares. Para Freire (1997), o professor precisa cuidar das suas falas e atitudes para não mascar a grandeza do trabalho de um professor e nem justificar o descompromisso com aqueles que mais precisam adquirir saberes para desenvolver-se plenamente. E para tanto, o educador precisa aprimorar-se tanto no campo teórico quanto no prático. “O professor que não leva a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua sala [...]” (FREIRE, 1997, p.102).

Além disso, é preciso lembrar o direito de cátedra do professor, ao escolher as metodologias que irá se valer lhe dá a responsabilidade de conhecer a todos e a cada um para poder intervir e mediar no conhecimento do aluno. Afinal, o papel fundamental deste profissional é ensinar e, como diria Freire (1997, p. 29), é preciso que o professor possa “aprender enquanto se ensina.” As metodologias escolhidas podem fazer toda a diferença, pois é por meio de estratégias de ensino que se promove o conhecimento escolar; contudo, é preciso atentar-se, pois nenhum método é totalmente assertivo e poderá ser ótimo para uns e péssimo para outros.

Para Chabanne (2006), as dificuldades de aprendizagem (DA), em sala de aula podem aparecer por diversas razões como, por exemplo, o tempo, a organização, o ritmo e os espaços escolares. Outro fator causador são os problemas que ocorrem no ato da comunicação tanto do aluno, que se sente em dificuldade ao ter que transpor a ação concreta para o pensamento abstrato, quanto com o professor, que também possui dificuldades ao se comunicar, haja vista que a comunicação é algo complexo, pois cada ser humano é único e possui recursos de interpretação próprios,

estabelecendo uma linguagem com os fatos e fenômenos das coisas do mundo e assim capta e assimila de forma peculiar e pessoal, de acordo com as ideias e princípios que darão o significado das coisas experienciadas.

É preciso considerar que o professor poderá apresentar pouca afetividade com o grupo, não saber lidar com as relações de poder e controle frente ao aluno, apresentar inabilidade com o conteúdo a ser ensinado, bem como suas metodologias; o estresse, a dificuldade de lidar com o erro com uma visão de processo de construção do conhecimento; a inabilidade de promover a recuperação contínua dos alunos, por meio dos desafios e intervenções, e por fim, não compreender a função da avaliação escolar como um meio norteador para alcançar a aprendizagem de todos.

De acordo com Chabanne (2006), as dificuldades de aprendizagem são vistas de formas distintas, por isso, a docência deve ater-se aos pontos *fracos* de cada metodologia que se valer para não causar a dificuldade de aprendizagem (DA). Para a fenomenologia, a DA estaria ligada muito mais às estratégias utilizadas no ensino do que na capacidade do aluno. Já para os comportamentalistas, a ideia de que o aluno não aprendeu estaria ligada ao treino e à memorização. Ou seja, o condicionamento não alcançou a sua completude.

Se o professor optar por aplicar metodologias que derivem das concepções cognitivistas, ele precisa atentar-se para a efetivação da compreensão das instruções e do domínio da lógica das etapas do *tratamento da informação*, caso contrário, não realizará a aprendizagem. Os neurobiologistas entendem que o aluno que possui *danos genéticos* pode apresentar dificuldades para aprender, contudo, a influência do meio ambiente poderá ajudá-lo. Para os construtivistas, as dificuldades escolares se dão pelo desrespeito a fases do desenvolvimento que o aluno se encontra somado à inadequação dos procedimentos utilizados para problematizar e desafiar o aluno, de forma a provocar o *desequilíbrio* nas estruturas mentais que, ao se reorganizarem, são *assimiladas, acomodadas e adaptadas*. Ou seja, o professor na *tentativa e erro* entende a dificuldade de aprendizagem como um processo da construção da aprendizagem e busca situações problemas como meio de levar os alunos a aprenderem.

Por fim, os socioconstrutivistas entendem que a DA é evitada, por meio da comunhão da criança e do adulto e da criança com outra criança, em que este último media o conhecimento levando o discente a ter interesse pelo mesmo e

compreendendo-o como um ator histórico social deste mesmo conhecimento, podendo modificá-lo, transformando-o e assim transcender em seu desenvolvimento. Ou seja, a teoria de Vygotsky (2007, p. 97) sobre a *zona do desenvolvimento proximal* seria uma forte aliada do docente que se valer dessa perspectiva. Contudo, não seria algo simplista, pois se faz necessário conhecer cada um e ao mesmo tempo todos para que se possam planejar situações de aprendizagens pontuais que auxiliem a cada um e a todos a avançar no conhecimento a ser adquirido.

Em relação à gestão escolar não se pode esquecer que um fator preponderante para evitar ou promover dificuldades escolares está na forma como é concebida esta ação *in loco* que, segundo Costa (2013, p. 59), “[...] na gestão dos sistemas escolares, há um excesso de centro, excesso de política, excesso de estado.” Portanto, são poucos os espaços para ações democráticas, em que todos possam aprender de forma significativa e em comunhão.

A gestão escolar também é de fundamental importância para que ocorra uma educação de qualidade, evitando que um grande contingente de alunos apresente dificuldades de aprendizagem, pois o gestor que sabe lidar com as questões que envolvem as concepções e processos democráticos, a gestão participativa, a gestão educacional, a gestão da cultura e do clima organizacional, a liderança, as avaliações (internas e externas) e o monitoramento de toda a unidade escolar, acaba auxiliando, para que ocorra a aprendizagem durante todos os processos no ano letivo.

Paro (2007, p.100) observa que ainda está muito longe para se efetivar uma educação de qualidade no país. Para o autor o papel da escola estaria condicionado muito mais ao “[...] atendimento das leis de mercado” e a tendências tradicionais do ensino do que a uma escola preocupada em formar pessoas, para além da força de trabalho, ou seja, seres humanos felizes e capazes de bem viver e conviver com os outros, com uma administração escolar de forma democrática em que todos se sintam parte integrante da equipe, podendo tomar decisões e sugerir questões importantes que facilitariam o processo de ensino e aprendizagem podendo assim estar rumo à qualidade da educação, pois “[...] a figura do diretor de escola ainda é um dos determinantes mais importantes da qualidade dos serviços desenvolvidos pela instituição escolar” (PARO, 2007, p.102). Ainda, segundo o autor, a qualidade na educação pretendida só poderá ser alcançada, se houver uma perfeita sintonia entre os aspectos pedagógicos e organizacionais em prol de uma educação que se efetive

nos bancos escolares de forma individual e que esta influa nas questões sociais. Ou seja, “[...] o objetivo final que oriente a democratização seja o aluno e o desenvolvimento de sua autonomia, pois o fim de uma escola democrática é precisamente a formação de personalidade humano-histórica em seus alunos” (PARO, 2014, p. 70).

3.2.2 As dificuldades de aprendizagem associadas com a família

Em relação à família, o que se poderia fazer, para evitar que ocorram problemas de aprendizagem escolar que acarrete em defasagem na aprendizagem do indivíduo, são inúmeras ações.

Desde o início da vida, o ser humano requer condições para bem se desenvolver e é por isso que o planejamento familiar deve ser considerado. Após a concepção, uma conduta significativa que auxilia no desenvolvimento adequado do feto é o pré-natal seguido de cuidados como evitar a ingestão de bebidas alcoólicas, drogas e remédios sem receita médica durante a gravidez. Logo após, desde a hora do nascimento até os primeiros anos de vida, os cuidados com a criança devem ser redobrados, pois são primordiais para que todo o processo de desenvolvimento neuronal e afetivo seja realizado a contento. A dinâmica cerebral, neste momento, é intensa e deve ser aproveitada para maximizar a aprendizagem da criança nos aspectos cognitivos, psicomotores, sociais, culturais e afetivos. Por isso, os pais e/ou os responsáveis devem estar atentos às etapas do desenvolvimento da criança sugerido, por exemplo, na carteirinha de vacina da mesma, buscando vivenciar o que é sugerido como a atenção, a afetividade, as estimulações com o contato físico e as conversas informais, contação de histórias, músicas, brincadeiras folclóricas e a disciplina. E também, a promoção da higiene e da alimentação saudável.

Já, na segunda infância (de três aos seis anos +ou -), a família deve continuar com todas as ações descritas para a primeira infância e já poderá contar com o auxílio das creches e escolas, a fim de promover o desenvolvimento humano e a aprendizagem da sua cultura. Cabe à família, portanto, ensinar os valores humanos universais, e nessa fase valorar a creche e a escola, criar hábitos de estudos, acompanhar o desenvolvimento do filho, de forma equilibrada e participar efetivamente dos colegiados desta última.

E, se necessário for, levá-lo para tratamentos com os especialistas da saúde, em especial, quando houver fatores que podem estar associados ao histórico familiar, como reincidência na família de casos de DA, correlacionados com questões que envolvem infecções de vias aéreas, causando problemas auditivos, visuais (estrabismo, miopia, hipermetropia e astigmatismo), e ainda doenças crônicas que requerem tratamento prolongado (hipotireoidismo, parasitoses, câncer, diabetes, desnutrição, nefropatias, cardiopatias, problemas neurológicos, transtornos cognitivos, mentais e psicológicos etc.).

Não é possível que outras instituições façam aquilo que é de responsabilidade dos pais e/ou responsáveis. Martins Filho (2012) analisa a necessidade que as crianças possuem em ter atenção, afeto e tempo de dedicação oferecidos regularmente pelos seus pais. O autor destaca que, no mundo contemporâneo, em que as pessoas se orientam pelo imediatismo, consumismo e individualismo, os pais têm “terceirizado” a educação, o tempo e o amor dos filhos, fato este que, segundo o autor, tem provocado a violência e a inabilidade social de muitas crianças.

A família necessita também, ser parceira da escola, não como previsto na lógica neoliberalista que pretende eximir o Estado de suas obrigações transferindo as suas responsabilidades, neste caso, para a família. Mas sim, como aquela que acompanha e está presente para tomadas de decisões importantes da escola e quando solicitada a sua presença. Perrenoud afirma que “família e escola, são duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada” (2001, p. 30). Só assim poderá ser melhor garantido uma menor reincidência de dificuldades escolares a família e a escola precisa comprometer-se.

3.2.3 As dificuldades de aprendizagem relativas as políticas públicas

As políticas públicas auxiliariam a não ocorrência de dificuldades de aprendizagem momentâneas se cumprissem o seu papel assegurando o direito da cidadania. Para Azevedo (2003, p.38), as políticas públicas são “[...] tudo o que o governo faz ou deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Um Estado de direito, conforme é idealizado por muitos discursos políticos, que busca assegurar as necessidades sociais, por meio das políticas públicas deve prever

programas e projetos que atuem desde a mais tenra idade do ser humano até a morte. Uma nação que pretende promover seu crescimento e seu fortalecimento deve buscar alicerçar as políticas públicas, para promover o mínimo que seria a educação, a saúde e a segurança para todos os cidadãos brasileiros.

No tocante à Educação Básica, é um direito e condição *sine qua non* para que o país possa crescer, e para que o indivíduo que nela esteja inserido possa ser incluído na *sociedade do conhecimento*. Embora a obviedade desta afirmativa não traga grandes discussões, é preciso ser reafirmada, haja vista que não se pode negar que em tempos de neoliberalismo e em plena revolução tecnológica, é preciso que os cidadãos estejam cada vez mais dispostos a se preparar tanto para a vida coletiva, refletindo e exigindo os seus direitos, quanto para exercer de forma flexível as suas atividades acerca do trabalho. E para tanto, faz-se necessária uma Educação Básica de qualidade, pois são os setores com sua *visão economicista* e política que acabam influenciando de forma decisiva como será promovida a educação escolar.

Como todos os brasileiros têm direito à educação básica, há que existir garantias institucionais e legais da realização desse direito que somente o Estado pode assegurar. Entretanto, tais leis, diretrizes e normas estão sujeitas a decisões políticas; ou seja, no embate das forças sociais em movimento na sociedade, os grupos detentores do poder econômico e políticos dirigem também as decisões educacionais (LIBANEO, 2012, p. 41).

Por isso, medidas de médio e longo prazo têm sido tomadas há décadas para promover uma educação de qualidade como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação, dentre outras. Contudo, não se conseguiu êxito em suas implementações.

Se é o mercado/economia quem decide as ações a serem tomadas o Estado estaria verdadeiramente preocupado com a melhoria da qualidade da educação pública, ou estaria apenas fazendo paliativos (como a recuperação de aprendizagem), para que a própria sociedade clame pela privatização e ou terceirização dos serviços prestados? O próprio neoliberalismo traz no seu discurso a descentralização, a municipalização e a privatização das instituições sociais.

É preciso considerar, ainda, que se fazem necessárias políticas públicas efetivas para que haja uma educação pública de qualidade, um sistema de saúde que funcione auxiliando, por meio de equipe multidisciplinar, os alunos com problemas e distúrbios de aprendizagem, em parceria com as escolas. Com essas novas

tendências mundiais, o indivíduo que não receber uma boa educação está fadado à miséria absoluta e ao fracasso pessoal.

“[...] Não há lugar [...] ao trabalhador desqualificado, com dificuldades de aprendizagem permanentes, incapaz de assimilar novas tecnologias, tarefas e procedimentos de trabalho, sem autonomia e sem iniciativa [...]” (LIBANEO, 2012. p.124).

É surpreendente, como na educação brasileira, algumas políticas públicas são momentâneas, seguindo quase um ritual de moda, e outras são perenes, mesmo sinalizando que não estão atingindo o seu objetivo.

As ações, que abrangem a recuperação de aprendizagem, realizadas como políticas públicas do município, carecem de ser avaliadas para compreender as suas potencialidades e fraquezas para efetivá-las com êxito.

Por fim, é devido a todos esses fatores supracitados, que é possível a proliferação frequente da dificuldade de aprendizagem. E segundo o *discurso* instalado nas políticas educacionais, para auxiliar estes alunos a terem sucesso no seu percurso escolar, é conclamada a recuperação de aprendizagem, em seus mais diversos instrumentos, como meio para sanar e/ou amenizar esse problema.

Entretanto, busca-se a compreensão de como é possível garantir, por meio da recuperação paralela de aprendizagem, a superação das dificuldades supracitadas se esta é composta apenas de trabalhos que envolvem o avanço nas hipóteses de escrita (alfabetização) e produção de textos, em que os conteúdos a serem trabalhados são idênticos aos que foram ministrados em sala de aula, conforme averiguado nos documentos (pautas e textos utilizados nas reuniões) de formação dos professores de recuperação paralela. Os temas e conteúdos estavam ligados ao material utilizado em sala de aula com o Ler e Escrever e com alguns textos do programa PNAIC. Se se a criança não conseguiu aprender, por meio deste material em sala de aula, por que insistir com a mesma prática/lógica na recuperação paralela?

A intenção declarada das políticas públicas educacionais e da escola, seja na sala de aula comum ou na recuperação, em diversos de seus documentos como, por exemplo, na missão da Secretaria de Educação, revela o desejo de desenvolver competências e habilidades dos alunos, entretanto, muitas vezes, gera-se muito mais a certeza de incompetência que são inculcadas nos alunos do que o processo de desenvolvê-las. Caldas (2005) afirma que “As experiências escolares são repletas de

censo de competência e incompetências. E, infelizmente, a escola se torna um lugar onde muitas crianças são depositárias da incompetência” (CALDAS, 2005, p. 28). Se se cabe à escola proporcionar o desenvolvimento e tem gerado o sentimento de incompetência, esse fato não estaria mais ligado a quem produz do que a quem a toma para si como condição. Conforme Patto (2015), é na sala de aula que é revelado ao discente a sua incompetência, sendo que este espaço deveria oportunizar mais as descobertas de potencialidades e meios de superação do que incapacidades.

Nesse sentido, as políticas públicas idealizadas não têm cumprido o seu papel em garantir o direito à educação de qualidade que desenvolva todos os potenciais existentes nos alunos.

Parece importante neste ponto da pesquisa indagar novamente as ações realizadas em relação à recuperação contínua como uma ação que poderá potencializar os indivíduos, tornando-os cidadãos de fato. Mas, como a recuperação contínua poderia auxiliar, nas dificuldades de aprendizagem, se os documentos utilizados pela SME para registrá-la ressaltam apenas a avaliação interna e institucional.

A avaliação por avaliação, pelo simples fato de avaliar, ou apenas para acompanhar o processo não contribui em nada para o avanço dos alunos. É preciso uma avaliação que norteie, de forma reflexiva apontando os caminhos que deverão ser percorridos pelos professores para favorecer o ensino e em consequência a aprendizagem, como defendida por Hoffmann (2014). A avaliação e a intervenção precisam ser duas faces de uma mesma moeda, para garantir o impulsionar da aquisição da aprendizagem. Porém, o que é demarcado pelo documento utilizado para registrar a recuperação contínua (Acompanhamento do Processo Pedagógico) seria, então, muito mais uma avaliação contínua do que uma recuperação contínua. Sendo assim não é possível assegurar o êxito da política pública utilizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e consequentemente pela Secretaria Municipal de Educação que é a Progressão Continuada.

3.3 O que é feito para garantir a recuperação de aprendizagem nas escolas municipais

As escolas municipais buscam trilhar os seus trabalhos, sob a égide das orientações da Secretaria Municipal de Educação, entretanto, no que tange à recuperação de aprendizagem, existem normas gerais que estabelecem critérios nos quais serão desenvolvidos os trabalhos em boletim/orientações internos, tendo como base os documentos oficiais e legais já mencionados. Busca-se garantir que haja tempo para assistência individual e/ou coletiva no período de aula, por meio do Professor de Apoio, cuja principal função é substituir os professores titulares de sala de aula.

Portanto, no que se refere ao trabalho de reforço escolar, o professor de Apoio não consegue dar uma sequência nas ações devido à quantidade de substituições existentes, sendo poucas as vezes que consegue atender de forma personalizada os alunos com defasagens escolares retirando-os da sala de aula. Para o professor titular, este é um serviço relevante, pois retira da sala de aula o problema chegando a dizer em Conselho de Classe para chamar uma determinada professora, para responder sobre um aluno, pois fora ela que atendera o discente durante o bimestre. Esse fato foi registrado no diário de campo da pesquisadora. O professor estaria ensinando esta criança, uma vez que já delegou a responsabilidade da mesma para outra pessoa, mesmo sabendo que o professor de Apoio não está todos os dias trabalhando com o reforço escolar?

Levando em conta esta dificuldade de atendimento a todos os alunos, buscou-se investigar quantos alunos compõem uma sala de aula das escolas municipais do Ensino Fundamental chegando a uma média, conforme as tabelas seguintes.

Tabela 11 – Média de alunos por sala

Anos	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
2015	22	22	25	25	27

Fonte: FRANCA (Município), 2015.

Tabela 12 – Média geral de alunos por ano/série

Anos letivos	Média de alunos por sala de aula
2013	21
2014	20
2015	21
2016	22
2017	24

Fonte: FRANCA (Município), 2017.

Como pode ser observado, não há um número excessivo de alunos em cada sala de aula, portanto, esse não seria um fator de relevância no que tange à dificuldade para promover a recuperação contínua e não explicaria também o número significativo de discentes encaminhados para a Recuperação Paralela e para o Atendimento Pedagógico.

3.3.1 A Recuperação Paralela como meio de ressarcimento da aprendizagem escolar

Ao examinar a recuperação paralela, observa-se que já, na conceituação do seu nome, há dificuldades para compreensão do termo. Pode-se pensar que para recuperar é preciso ter a posse do objeto. Com efeito, é possível um doente recuperar a saúde, pois um dia já a obteve. Nessa linha de pensamento, seria possível recuperar a aprendizagem que não foi adquirida? Em contraposição, a Indicação CEE nº 05/98 relata que: “[...] Dentro do ensino-aprendizagem, Recuperar significa voltar, tentar de novo, adquirir o que perdeu, e não pode ser entendido como um processo unilateral [...]”. Ao ser considerada essa conceituação, também se faz necessário ponderar que o aluno, ao ser encaminhado para a recuperação, deva ter condições de ter as suas defasagens e dificuldades de aprendizagem sanadas. Esse fato estaria acontecendo nestes termos?

Nos últimos quatro anos, conforme visto na Tabela 7, anteriormente descrita, foram encaminhados um número significativo de alunos para a recuperação paralela. Porém, esta ação tem acontecido ao longo do histórico da educação municipal. Mesmo considerando que a rede tenha crescido em número de escolas, ainda existe uma grande quantidade de crianças que frequentam todos os anos os instrumentos de recuperação de aprendizagem.

O que inquieta é que, nas normatizações da SME investigadas, para a melhor compreensão da educação do município e sua execução, pode-se notar que a recuperação de aprendizagem não é uma recuperação de menções, médias ou notas atribuídas ao discente; se assim fosse, dependeria apenas de uma análise pormenorizada das avaliações realizadas, ou ainda de um trabalho de pesquisa para complementar as notas. Mas, não se idealiza a recuperação de notas, mas sim, de aprendizagem escolar. Portanto, refere-se a um direito social conquistado e que deve ser cumprido, partindo do entendimento de que o homem é um ser cultural e social e devido a isso precisa apropriar-se de seus bens históricos culturais em uma relação dialética, pois se pressupõe que são “mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa” (VYGOTSKY, 2007, p. 83).

Ao mesmo tempo em que este homem é social, ele depende do conhecimento da comunidade para se formar, é também um ser único, particular, pessoal, singular, com conhecimentos próprios, que para se humanizar precisa ser respeitado e precisa se apropriar das condições para se potencializar neste processo de pessoalidade e partícipe do mundo que vive. Assim, o não aprender a ler e escrever a contento, por exemplo, seria um impedimento para a emancipação e, conseqüentemente, para a humanização dos indivíduos.

Por meio da Tabela 13 é possível verificar o crescimento do número de matrículas efetuadas durante os últimos cinco.

Tabela 13 - Número de matrículas por ano dos alunos da rede municipal

Ano	2013	2014	2015	2016	2017
Fase I	3344	3170	2974	2737	2818
Fase II	3684	3609	3292	3118	2790
1º Ano	3497	3597	3656	3474	3522
2º Ano	1769	2020	2095	2271	2121
3º Ano	1642	1861	2104	2274	2387
4º Ano	1128	1578	1764	2019	2130
5º Ano	1991	1241	1637	1828	2135
Total	17055	17079	17492	17721	17903

Fonte: FRANCA (Município), 2017.

Na Tabela 14 seguem números significativos de alunos de segundo, terceiro, 4º e 5º anos encaminhados para a recuperação paralela de toda a rede municipal de ensino.

Tabela 14 - Total geral de alunos encaminhados para Recuperação Paralela

Anos	2013	2014	2015	2016
Total geral de alunos encaminhados para a Recuperação Paralela	2186	1976	2377	1847

Fonte: FRANCA (Município), 2017.

Na observação das Tabelas 13 e 14, nota-se, à primeira vista, uma queda considerável de alunos encaminhados à recuperação paralela em uma rede de ensino com um número crescente de matrículas. Averiguou-se em especial uma baixa na quantidade de alunos encaminhados para esse instrumento em 2016.

Na tentativa de compreensão desse fenômeno, foi averiguado que tanto em anos anteriores (2013 e 2014,) quanto em 2015 a redação das resoluções era igual a Resolução nº 026 de 27/11/2014 que:

Estabelece critérios para atribuição de classes e remoção de Professores Titulares de cargos de PEB I Educação Infantil, Ensino Fundamental, Recuperação Paralela, postos de Professor de Apoio da Rede Municipal de Ensino [...] (FRANCA, 2014).

Observa-se que havia a possibilidade de serem escolhidas classes de recuperação paralela. Já a Resolução de atribuição de aula nº 024/2015, de 18/11/2015, não prevê a imputação das salas de recuperação paralela a serem atribuídas, fato inédito a partir desta resolução. A redação da Resolução:

Estabelece Critérios para atribuição de classes remoção e permuta de Professores Titulares de cargo PEB I – Educação Infantil, Ensino Fundamental e, Posto de trabalho do Professor de Apoio da rede Municipal para o exercício de 2016 e da outras providencias (FRANCA, 2015).

Ou seja, o professor que escolhia a recuperação paralela não teria a chance de fazê-lo e ficou a indagação não haveria recuperação paralela neste ano?

Após a atribuição, nos meses seguintes (final de abril), o diretor informava a equipe escolar em REP a seguinte normatização: “Fica estabelecido que a recuperação paralela será ocupada por um professor que possa ampliar a sua carga de 30 para 40 horas semanais” (EMEB, 2016), conforme determinação da SME. Portanto, trabalharia a contraturno cerca de 3h20, distribuídas em duas vezes por semana.

Outra inovação foi que o diretor/gestor poderia escolher o professor para ministrar as aulas de recuperação paralela, de acordo com o perfil do profissional. Ao analisar os fatos, observa-se que este se deu devido à necessidade de contratação de professores para assumir aulas nas escolas recém-construídas. E com a sua inviabilidade, devido à lei de responsabilidade fiscal, a administração pública se vê forçada a reorganizar a atribuição de aula, optando em eliminar o cargo de professor da recuperação paralela. Esta ação, pensada para atender a salas de aulas comuns, em detrimento da política pública que oferta a recuperação paralela.

Este fato sinaliza que essa ação que deveria prever a maximização e melhoria na recuperação paralela, renega-a a segundo plano com um descaso ao discente que com menos direito a horas de estudos semanais, teria menos chance de êxito em sua vida escolar, já que esta ação é entendida como recuperadora da aprendizagem. Observa-se que a recuperação paralela e seus frequentantes não são prioridade e pauta do município que busca cumprir a lei de Responsabilidade Fiscal às custas daqueles que mais precisam de investimentos.

Em nome dessa mesma lei, a Administração Pública preferiu reorganizar as salas de aulas, alocando mais alunos em cada sala, a fim de ter a possibilidade de fazer o remanejamento de profissionais não precisando, assim, de novas contratações.

Por meio dos dados das matrículas do 3º, 4º e 5º anos dos anos letivos de 2013 a 2015, é possível ter um parâmetro de quantos alunos têm sido encaminhados nesses últimos quatro anos para a recuperação Paralela. No ano de 2013 entre 3º e 4º anos havia um montante de 4761 alunos, sendo encaminhado para a recuperação paralela 2186, ou seja, um total de 45.9%. Já em 2014, dos 4680 alunos matriculados, 1979 foram encaminhados para a recuperação paralela, resultando em um montante de 42.2%. Em 2015, de 5505 de alunos matriculados, 2377 foram encaminhados para a recuperação paralela, ou seja, 43.1%. Todos esses resultados dos últimos anos demonstrando uma grande quantidade de alunos encaminhados para esse instrumento de recuperação de aprendizagem. Ainda, em 2016, entre os alunos matriculados do 3º aos 5º anos havia 6121 e 1847 foram encaminhados para a recuperação paralela sendo, então, 30.17% dos alunos. Vale ressaltar que esta queda de encaminhamentos em 2016 se deu devido à resolução para a atribuição de aula desse ano que não previu professor de recuperação paralela.

Diante do exposto, é importante destacar que os encaminhamentos à recuperação paralela são feitos, a partir do *olhar* do professor que avalia toda a sala de aula no início do ano fazendo uma avaliação diagnóstica. E, por meio desse olhar, observa-se o Plano de Meta e as Expectativas de Aprendizagem para discernir a importância ou não de cada aluno frequentar a Recuperação Paralela de aprendizagem escolar. Ainda no início do ano, ou em qualquer outro momento, o professor declara-se incapaz de sozinho conseguir ensinar o aluno, precisando de auxílio para fazê-lo. Não seria necessário confiar que é possível ensiná-lo ou existe a conveniência de segregar aqueles cuja forma de aprender seja diferenciada da maioria dos discentes. A partir do ponto de vista de Meier (2007), é preciso acreditar no aluno, que ele é capaz de aprender, do contrário, os trabalhos se tornam uma profecia autorrealizadora para o fracasso.

Levando em conta a recuperação paralela de aprendizagem, nesses últimos três anos, nota-se que, embora exista uma insistência da equipe gestora para encaminhar apenas aqueles que realmente necessitam desse atendimento, o número de alunos encaminhados é alarmante, chegando a porcentagens altíssimas principalmente quando analisados por sala de aula como veremos no capítulo 3 desta dissertação.

Nos anos de 2013 a 2016, a recuperação paralela fora implementada da seguinte maneira: De 2013 a 2015, a resolução de atribuição de aulas já citada, previa que haveria dois professores que atenderiam a recuperação paralela, sendo um no período matutino e outro no vespertino, já no ato da atribuição de aula, os docentes escolhiam estas salas de aula. Embora a atribuição de aula fosse de responsabilidade do diretor de escola, este preferia não se comprometer, deixando cada docente escolher as classes com as respectivas séries que mais lhe agradassem.

O fato é que, de acordo com a classificação por maior tempo de trabalho, os professores escolheram as referidas salas de aula. Nota-se que o docente que escolhia ser titular da recuperação paralela trabalhava por 30 horas semanais, sendo que cada turma da recuperação retornava a contraturno do seu horário de aula para usufruir de, no máximo, quatro horas distribuídas em dois dias da semana assegurando duas horas de aula a cada encontro. E ainda o professor teria tempo para planejar mais especificamente para cada aluno.

No ano de 2016, o cargo de professor de recuperação paralela foi extinto, sendo este ocupado por um professor titular de uma sala de aula comum, com 30 horas de trabalho semanal, e a contraturno complementar as suas horas de trabalho (40 horas), para atender a recuperação paralela com no máximo 1h 30, atuando duas vezes por semana, havendo uma perda considerável para os alunos que frequentavam a recuperação paralela. Cada turma continuou com o mesmo número de alunos para ser formada (no máximo 20 alunos), com os mesmos critérios para atendimento já mencionado e forma metodológica já abordada anteriormente.

Entretanto, é preciso lembrar alguns pontos importantes. O aluno, para ser encaminhado, deve apresentar no mínimo uma defasagem na aprendizagem, fato este que pode ter sido causado por fatores biológicos, sociais, culturais e metodológicos.

De qualquer forma, esse sujeito foi exposto a uma série de aulas, explicações e até mesmo treinamentos oferecidos em sala de aula comum, com um final menos exitoso do se esperava ser, sendo, então, encaminhado para as soluções existentes. Na primeira delas, a recuperação paralela, o docente responsável possui a mesma formação na REP (Reunião de Estudos Pedagógicos) que os demais professores da sala de aula comum, em que raramente se discutem temas sobre alunos com dificuldades de aprendizagem e ações que possam contribuir para a ampliação e/ou variedades de metodologias melhor adaptadas para esses alunos e, assim, acabam por ofertar aos discentes frequentes, mais do mesmo. Para chegar a está assertiva observaram-se as pautas elaboradas pela Coordenadora Pedagógica da Escola estudada e averiguou-se que não, há nesses últimos três anos, assunto referente à recuperação de aprendizagem do aluno e/ou técnicas diversificadas. Com efeito, a evasão e as faltas da recuperação paralela são constantes, não querendo afirmar que apenas esse fato é o responsável pela pouca assiduidade dos alunos na recuperação de aprendizagem, porém, é um fator a ser considerado.

Outro fator a ser considerado são os dados obtidos na SME sobre a recuperação paralela de aprendizagem que, em sua maioria, descrevem a quantidade de discentes atendidos nas três áreas oferecidas, a saber: alfabetização, produção de texto e matemática. Entretanto, não há apontamentos que sinalizem as principais características de quem são esses alunos que frequentam o instrumento de recuperação de aprendizagem. Se são alunos com algum tipo de dificuldade de

aprendizagem como a: disgrafia, disortográfica, DPAC (desordem no processamento auditivo central), dislexia, discalculia, acalculia, dificuldades lexicais, semânticas, fonológicas, cognitivas, motoras, espaciais, temporais, nas funções executivas superiores ou possuem algum transtorno.

Essas descobertas não querem afirmar, que por exemplo, um aluno com desordem no processamento auditivo central, laudado ou não, só pelo fato de saber qual é a D.A. instalada que já estaria justificada e/ou resolvida a não aprendizagem (como a um rótulo) desse discente. Mas, conhecer as dificuldades escolares, os transtornos e déficits favorecem na assertividade dos trabalhos. Não é a negação ou a omissão dos fatos da existência de uma dificuldade de aprendizagem que irá amenizá-la. Não é a busca na homogeneidade dos saberes, como por exemplo, saber ler e escrever que irá proporcionar uma melhor educação, pois, pode-se ler sem compreender a leitura realizada e pode-se copiar e reproduzir palavras e frases sem conseguir comunicar uma ideia.

Como é possível promover a aprendizagem sem aceitar e acolher a pessoa nas suas especificidades, sem crer nela, sem vê-la para além dos números que representa para escola quando esta instituição valoriza, sobretudo, as metas que levam ao IDESP e IDEB. Faz-se necessário debruçar-se sobre cada um e ao mesmo tempo sobre todos os discentes com intuito de fazer a diferença, de pensar diferente, de humanizar ao mesmo tempo em que promove a aquisição do saber pensada numa perspectiva de educação integral, formadora e informadora.

Em 2017, a SME dispõe a primeira Resolução (nº 015, de 25 de abril de 2017) específica sobre a recuperação paralela, nos moldes como já citado no primeiro capítulo desta dissertação. Nesta Resolução, o que chama a atenção é que no Art. 2º estabelece que o aluno que será atendido por este instrumento são aqueles que apresentam defasagem devendo avançar na aprendizagem. E, no Art. 9º que o professor seria acompanhado e avaliado e caso fosse necessário substituído. Ficou estabelecido também, o dia da recuperação paralela e, por fim no Art. 8º, declara que a classe de recuperação paralela que não tivesse assiduidade dos alunos seria fechada e no Art. 11, institui que o professor que não for assíduo não poderá pleitear estas classes no ano seguinte. Portanto, a SME tem conhecimento de vários problemas enfrentados por esta política pública e como medida para resolvê-los

estabelece esta resolução. Esta ação é suficiente para elucidar as questões postas pelo tema?

3.3.2 Atendimento Pedagógico como meio de reabilitação da aprendizagem

Em relação ao Atendimento Pedagógico, na Prefeitura Municipal de Franca, é realizado pelo profissional com graduação em Pedagogia, com situação funcional concursado. Visando contribuir para as discussões acerca das Políticas Públicas de Recuperação de Aprendizagem, Libâneo (2006, p. 55) observa que: “A presença do Pedagogo Escolar torna-se, pois, uma exigência dos sistemas de ensino e da realidade escolar, tendo em vista melhorar a qualidade da oferta de ensino para população”. O autor ressalta a figura primordial do pedagogo escolar, como aquele que promove a educação autorregulada, desenvolvendo as potencialidades humanas e auxiliando na emancipação dos indivíduos.

Neste contexto, o cargo de Pedagogo Escolar, no formato que se observa na atualidade, iniciou-se em 2006, sofrendo modificações durante os anos seguintes. Contudo, esse cargo se pauta em duas vertentes de trabalho, quais sejam: os atendimentos pedagógicos, que tratam de receber o aluno encaminhado pelo professor, duas vezes por semana, com hora marcada e no contraturno do horário escolar, a fim de ser avaliado. Por meio dessa avaliação, é estabelecido o Perfil Pedagógico do discente, observando as dificuldades e as potencialidades do mesmo para fazer as intervenções necessárias. O intuito é maximizar os recursos de aprendizagem dos discentes, promovendo o desenvolvimento das suas habilidades, ao mesmo tempo em que tenta sanar dificuldades de aprendizagem instaladas.

Em relação aos pais desses alunos, o Pedagogo realiza orientações de como auxiliar na vida escolar do filho, e, na oportunidade, caso necessário for, o profissional emite encaminhamentos aos profissionais da saúde e às instâncias sociais, com a finalidade de solicitar uma investigação mais apurada dos possíveis problemas de aprendizagem, para além das questões pedagógicas. Estaria aí a solução para os problemas escolares fora da escola? Como atesta Fernandez (2008, p. 187) “[...] encaminhar uma criança ou jovem a um tratamento é só uma última instância [...]”

É preciso esclarecer que o profissional estudado, nas Escolas Municipais de Educação Básica, também faz parte da equipe gestora, e essa é a outra vertente do

trabalho, corroborando o bom funcionamento da escola, resolvendo problemas de ordem administrativa e pedagógica. E, ainda, assessorando os professores no trabalho com crianças com dificuldade de aprendizagem e na elaboração dos documentos oficiais da unidade escolar, entre outras funções solicitadas pela chefia imediata.

Considera-se também que o pedagogo escolar orienta professores, por meio de devolutivas semestrais e, quando houver necessidade, sobre as dificuldades de aprendizagem de seus alunos auxiliando no aprimoramento de suas práticas. Acompanha os alunos durante a trajetória escolar buscando tanto prevenir quanto estimulá-los para superarem as suas dificuldades. O pedagogo também realiza reuniões de formação de professores, em especial da Educação Infantil, e ainda coordena um projeto intitulado “Pensamento Estratégico”, cujo objetivo é desenvolver, no educando, as funções executivas superiores por meio de jogos pedagógicos aplicados em sala de aula. E dessa forma, pode-se compreender quais são as atribuições do Pedagogo na unidade escolar e o que realiza em sua rotina. Refletindo sobre o trabalho do Pedagogo na escola pode-se dizer que:

Quem, então, pode ser chamado de pedagogo? O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas a organizações e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista o objetivo de formação humana previamente definido em sua contextualização histórica (LIBANEO, 2001, p. 161).

Ao observar os documentos de Atribuição do Cargo de Pedagogo do município estudado, pode-se notar a variedade de funções e atribuições, ao ponto de um dia de trabalho com carga horária de oito horas não conseguir contemplar 1/3 do que está descrito, embora seja um funcionário que trabalha por quarenta horas semanais. As funções desempenhadas pelo Pedagogo, para que possa auxiliar na promoção da recuperação da aprendizagem do discente são: perfil pedagógico do aluno que corresponde a uma ficha avaliativa com questões que envolvem as funções executivas superiores (memória, atenção, concentração e organização), a consciência corporal (lateralidade, coordenação global e imagem corporal), linguagem oral (vocabulário e pronúncia), linguagem escrita (hipóteses da escrita, trocas, omissões e desorganização), raciocínio lógico matemático, orientações espacial e temporal e o desenvolvimento sensório perceptivo e sócio emocional.

Conseguiu-se observar que é por meio dos documentos de atribuição que os profissionais podem observar as dificuldades e potencialidades dos alunos e, assim, elaborar o outro documento intitulado Plano de Ação, que tem como foco o planejamento quinzenal e/ou semanal das atividades e/ou intervenções que serão realizadas com as crianças, à luz do paralelo realizado entre a queixa inicial do professor, que o encaminhou, e a avaliação realizada pela Pedagoga.

De acordo com a necessidade dos educandos, as atividades são oferecidas, e dentre elas, as mais comuns são os jogos pedagógicos e jogos *off-line* Click Escola¹³; métodos de alfabetização como o Fônico; o A, BA, CA, DA; Lecto escritura; técnicas variadas em busca de produção de textos, da memorização, da concentração, da autonomia (todas as funções executivas superiores), da autoimagem positiva e o PEI (Programa de Enriquecimento Instrumental), que realiza por meio de seus instrumentos a mediação cultural.

A atuação dos pedagogos ainda se volta a orientações a pais e a professores, quanto às dificuldades e às potencialidades dos discentes, sendo um profissional que deve compreender os problemas no que tange às dificuldades de aprendizagem e aos transtornos. O pedagogo ainda realiza anamnese com a família; tal procedimento se constitui em uma entrevista com 152 perguntas que envolvem: a identificação e o histórico da criança (gestação, nascimento e desenvolvimento), desenvolvimento da linguagem, do aspecto socioemocional e dos hábitos orais; histórico escolar e clínico e, por fim, os encaminhamentos realizados para os profissionais da saúde.

Não fica evidente, e nem tampouco passível de mensurar, o quanto tais ações e ou atividades proporcionadas aos alunos pelo Pedagogo Escolar foram efetivas ou não, devido à subjetividade desta ação, de difícil averiguação e transposição do que se aprende nos Atendimentos Pedagógicos para as ações e atividades realizadas em sala de aula.

Outro documento preenchido pelo pedagogo é o Mapeamento Inicial e Semestral, para enviar à Secretaria de Educação com todos os dados das ações realizadas. É perceptível o tempo despendido, para atender às famílias para as orientações em como auxiliar a vida escolar do filho; devolutivas para professores com orientações em como melhor trabalhar com a criança que está apresentando alguma

¹³ Click escola – Jogos *off-line* criados pelo Professor José Paulo B.B. para auxiliar no desenvolvimento dos conteúdos escolares e dos alunos.

difficuldade escolar; e os encaminhamentos para profissionais da Saúde e/ou da Assistência Social, com relatórios descritivos do histórico das dificuldades do aluno e/ou da família.

Observa-se que, no documento Orientação e Devolutiva para professores, são feitas inúmeras considerações didático-pedagógicas de cada aluno frente a sua dificuldade e/ou transtorno, a fim de auxiliar no planejamento diário do professor com as especificidades do aluno atendido. O que não é passível de ser mensurado é a aplicabilidade das orientações pelo Pedagogo Escolar em sala de aula regular, pois as ações dos professores geralmente são feitas, de acordo com o seu hábito, conhecimento e entendimento de prática pedagógica.

Sobre os anseios do professor frente à ação do Pedagogo, verifica-se que ele busca um profissional que possa de fato promover a *cura*, e/ou intervir de tal forma que amenize o seu trabalho árduo de ter que ensinar frente a um contexto tão díspar e heterogêneo, como se fosse possível ter a homogeneização de pessoas. E, neste contexto, o pedagogo se encontra diante da complicada responsabilidade de prevenir as dificuldades de aprendizagem, quando deveria recuperá-las, o que para muitos soa como dever de *curar*. É a crise vivida por alguns docentes entre a sala de aula real e uma sala de aula ideal que é latente.

O Pedagogo colabora na construção dos documentos da escola (Projeto Político Pedagógico e Plano anual) e ainda contribui para o funcionamento da unidade escolar realizando entradas e/ou saídas, atendendo as adversidades diárias de pais e professores, buscando levantar a realidade extra e o contexto escola dos alunos com dificuldades de aprendizagem, acompanhando-os no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme visto até o momento, o trabalho do pedagogo escolar é dificultado pela dependência de várias instâncias para o seu êxito e, para bem servir a comunidade, pois se subordina, ao Diretor Escolar, que é um profissional com a mesma formação em graduação que o pedagogo, porém, com visão, muitas vezes, oposta à do pedagogo que o designa para várias ações administrativas, para o bom andamento da unidade escolar, além de ser cobrado por resultados positivos de aprendizagem dos alunos que estão, sob os seus cuidados.

Como existe uma divisão declarada nos trabalhos dos profissionais da escola, o Pedagogo, é quem mais se responsabiliza de fato pela aprendizagem das crianças

com dificuldades escolares. Entretanto, a aprendizagem do aluno é de responsabilidade de todos na escola e não somente de um profissional.

A propósito, o Pedagogo é um especialista que não consegue dar visibilidade factível a suas ações, conforme se pode notar, por meio dos documentos utilizados pelo profissional, podendo dizer que esta ou aquela ação que realizou com o discente fez com que o aluno apreendesse os saberes escolares. Em outras palavras, depende da colaboração do professor para realizar em sala de aula as suas orientações. O profissional ainda se sujeita ao comprometimento da família para levar a criança ao Atendimento Pedagógico duas vezes por semana no contraturno e em atender as suas orientações pedagógicas, cumprindo-as de forma sequencial em suas residências. Além disso, em levar a criança aos especialistas da saúde, caso seja encaminhado. Esse fato nem sempre é aceito devido à pouca disponibilidade de tempo que a família dispense para levar o filho a tratamentos, às vezes, prolongados, pois, muitos pais e/ou responsáveis trabalham, ou têm outras dificuldades para se organizar, como número de filhos e outros afazeres.

Do mesmo modo, o Pedagogo se submete aos profissionais da saúde para receber ou não um parecer de diagnóstico e conduta, que é pouco realizado nos meios médicos, inviabilizando os trabalhos, à medida que, uma visão multidisciplinar favorece a elaboração de intervenções com os discentes com problemas de aprendizagem e/ou transtornos. Contudo, é um técnico (profissional) que possui uma atuação significativa nas escolas conforme observado na Tabela seguinte.

Tabela 15 - Ações realizadas pelas Pedagogas Escolares em 2013 a 2016

Ações dos Pedagogos nas 37 EMEB s	Anos				
	2013	2014	2015	*2016	*2017
Avaliação Pedagógicas realizadas	1487	1541	1367	1428	1318
Alunos em Atendimento Pedagógico	1142	1178	692	667	731
Alunos enc. Fonoaudióloga	901	1023	967	837	783
Alunos enc. Psicóloga	217	654	607	706	105
Alunos enc. médicos	99	791	662	713	552
Alunos enc. Assistente Social	65	89	67	76	618
Alunos enc. Sala de Recursos	120	179	81	138	95
Alunos enc. Conselho Tutelar	29	31	42	46	30
Alunos com Deficiência	290	308	341	298	299
Alunos em acompanhamento	658	1357	1557	1313	945
Anamnese com família	572	923	963	780	629
Orientação a país	1103	2809	3015	2455	2258
Orientação a professores	450	3280	2358	2485	2008
Participação REP	990	1804	1826	1932	869

Participação Conselho de Classe	1362	2583	2459	2219	1905
Relatórios em geral	417	992	705	923	634
Participação de reunião de equipe gestora	343	395	386	664	495
Formações	121	306	792	517	869
Acompanhamento de projetos	-	1944	1448	1508	567
Acompanhamento de Proj. e Programas	74	133	76	136	96

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

Ao se deparar com os dados anteriores, comprova-se que este profissional realiza várias frentes de trabalho na escola e secretaria. Observa-se, ainda, que o número de solicitações dos professores para que o pedagogo avalie os seus alunos cresceu de forma significativa. Resumidamente, pode-se assegurar que, no ano de 2013, o número de avaliações realizadas pelas pedagogas em toda a rede municipal chegou a 9% de todos os alunos, seguido por 9%, em 2014, sendo que em 2015, há um montante de 7%, e em 2016, de todos os alunos matriculados na rede municipal de ensino (cerca de 17721), 8% foram avaliados pelo mesmo profissional, sendo um total significativo de ações.

Em relação ao Atendimento Pedagógico, cerca de 6,6 % dos alunos, em 2013, foram atendidos, enquanto que, em 2014, atendeu-se 6,8 % de todos os alunos matriculados na rede de ensino municipal; já em 2015, foram atendidos 3,9% dos alunos, seguido de 3,7% no ano de 2016. Averiguou-se que, em 2015 e 2016, a quantidade de alunos para ser atendida diminuiu significativamente. E, conforme analisado anteriormente, este fato se deu para que fosse possível que o pedagogo pudesse alcançar os resultados de aprendizagem mais significativos.

Quanto à orientação a pais, o profissional orientou, em 2013, um total de 6,4%. Em 2014, passou a orientar 16,4% de todas as famílias, cujos alunos estão matriculados na rede municipal de ensino. Já em 2015, atendeu para orientação cerca de 17,2% dos pais. No ano de 2016, orientou 13,8% das famílias de toda a rede. Considera-se bastante significativo este montante. Ademais, salta aos olhos o quanto, a partir de 2014, este profissional investiu o seu tempo, para dedicar-se à orientação aos pais.

A despeito dos encaminhamentos aos especialistas da saúde, sendo eles médicos, psicólogos e fonoaudiólogos, foram encaminhados 11,7% de todos os alunos da rede municipal de ensino em 2013. Conforme averiguado em 2014, cerca de 14,3% dos alunos foram encaminhados, seguidos de 12,78% de encaminhamentos

realizados em 2015 e levando em conta 2016, cerca de 12,73% dos alunos foram encaminhados para os especialistas da saúde.

No cenário traçado, verifica-se que há um contingente bastante expressivo de alunos que todos os anos passam por Avaliação do Perfil Pedagógico realizada pela Pedagoga Escolar, que orienta os pais e encaminha os alunos para os profissionais da saúde, buscando a causa para a dificuldade de aprendizagem e para a defasagem de conteúdos curriculares, fora da unidade escolar.

Importante destacar que foram estabelecidos critérios para que o professor pudesse encaminhar para o Pedagogo os seus alunos e quais deles receberiam os seus serviços.

Critérios para atendimento pedagógico:

5º ano – não alfabético/transtorno/distúrbio de aprendizagem

4º ano - não alfabético/transtorno/distúrbio de aprendizagem

3º ano- Pré-Silábico e Silábico sem valor sonoro convencional
transtorno/distúrbio de aprendizagem

2º ano – Pré-Silábico – transtorno/distúrbio de aprendizagem

1º ano e Educação Infantil – observação/ avaliação/ atendimento a pais/encaminhamentos/atendimentos se necessário para o 1º ano.
(FRANCA, 2016)

Como se observa, há uma clientela bem definida que é atendida por este técnico. São estudantes laudados e/ou com suspeita de transtornos de aprendizagem, distúrbios ou casos graves de dificuldade de aprendizagem com ou sem motivo aparente. Porém, as patologias devem ser diagnosticadas por um especialista da saúde. O Pedagogo apenas se vale do CID-10 (Classificação Internacional de Doenças), para buscar informações para compreender o problema que cada discente tem e assim tentar subsidiar as necessidades dos alunos.

A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (também conhecida como Classificação Internacional de Doenças – CID 10) é publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e visa padronizar a codificação de doenças e outros problemas relacionados à saúde. A CID 10 fornece códigos relativos à classificação de doenças e de uma grande variedade de sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças. A cada estado de saúde é atribuída uma categoria única à qual corresponde um código CID 10. (CID 10, 2017)

Nota-se no edital do concurso de Pedagogo, desde 2005, que a descrição das atividades desempenhadas e a formação acadêmica (Pedagogia), que este

profissional deve ter para prestá-lo não condizem com tamanho preparo que o mesmo precisa ter para desempenhar bem as suas ações na escola.

Pedagogo - Proporcionar assistência aos educadores em estabelecimentos de ensino, realizando pesquisas, aplicando testes pedagógicos, avaliando questionários, entrevistas e demais técnicas disponíveis, para capacitá-los a identificar aptidões no educando, e contribuir no desenvolvimento e formação integral de sua personalidade; controlar e avaliar os resultados das atividades pedagógicas, analisando relatórios, prontuários e demais elementos ao seu alcance, para aferir a eficácia dos métodos empregados e providenciar eventuais reformulações; supervisionar planos de trabalho e métodos de ensino aplicados, orientando sobre a execução e seleção dos mesmos, bem como sobre o material didático a utilizar, para assegurar a eficiência do processo educativo; coordenar as atividades de planejamento, execução e avaliação de currículos, planos de cursos de programas, baseando-se em pesquisas efetuadas e na colaboração de outros especialistas de ensino, para assegurar ao sistema educacional conteúdos coerentes e definidos; orientar o corpo docente na execução de suas atividades profissionais e no desenvolvimento de suas potencialidades, assessorando-o técnica e pedagogicamente, a fim de contribuir na busca de seu aperfeiçoamento; buscar a modernização dos métodos utilizados pelo pessoal docente, determinando sua participação em programas de treinamento, reciclagem e demais eventos previstos, para garantir o bom nível dos profissionais do processo educativo, bem como a evolução do ensino no País; divulgar experiências e materiais relativos à educação, utilizando meios disponíveis, para estimular o aprimoramento do processo pedagógico; realizar atendimento individual ao aluno. (FRANCA, 2009)

Aparentemente, essa função seria uma “transmutação” da Psicopedagogia, pois atende o aluno com características clínicas. O que fica evidente é que na inexistência do cargo de Psicopedagogo no município, e com o aspecto da ilegalidade de se atender *clanicamente* o aluno nos espaços escolares, foi criado um *pseudo psicopedagogo* intitulado como Pedagogo Escolar, cujo cargo de concurso é Pedagogo (podendo trabalhar em três frentes diversificadas como: Creche, Pedagogo escolar e Pedagogo da Sala de Recursos Multifuncional, conforme já mencionado acima) e que deverá trilhar o seu perfil profissional tentando, por meios pessoais, buscar recursos para aprimorar os seus conhecimentos, a fim de bem auxiliar o aluno.

Para subsidiar o desempenho de suas funções, é oferecida a formação para todos os especialistas (técnico) da educação, quinzenal e/ou mensalmente na SME. Observa-se que geralmente o formador é um técnico com a mesma graduação e concurso que os demais profissionais, mas que fora nomeado para desenvolver tais funções por questões políticas.

3.3.3 A recuperação contínua como reconquista da aprendizagem escolar

Em relação à recuperação contínua, o Parecer CNE/CEB nº 5/97 afirma que os “[...] estudos de recuperação continuam obrigatórios [...]” sendo a recuperação contínua uma ação para além de uma obrigação legal, é um compromisso ético, moral e democrático, pois todos os cidadãos têm o direito de ser autônomos e emancipados e isso não se faz possível em uma sociedade letrada, capitalista, portanto competitiva, sem os saberes acumulados historicamente pela humanidade perpassados e construídos na escola. A escola deve ser um espaço de humanização e desenvolvimento pleno das habilidades as quais lhe são próprias. Sabe-se que a recuperação contínua está profundamente ligada às metodologias diárias da sala de aula mediada pela avaliação e intervenção do professor.

Como afirma a SME, ao se proclamar como adepta das teorias sócio construtivista interacionista, a Secretaria promoveu no período compreendido entre 2014 a 2016 estudos sobre a neurociência, acreditando que o discente deva ser submetido corriqueiramente ao processo de avaliação diagnóstica, em busca da compreensão do quanto e do que o aluno sabe para desafiá-lo. E por meio destes desafios e problematizações, construir novas redes neuronais e sinapses, acomodando e adaptando novas aprendizagens em memórias de longa duração.

Para Vygotsky (1984, p.33), “[...] o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa [...]”, portanto, a intervenção entre o professor e o aluno é fundamental para que ocorra a aprendizagem. Não há outro responsável na escola que esteja 800 horas (previstas em lei) com o discente. E, nessas 800 horas com intervenções constantes, é preciso que cada aluno nas suas particularidades seja desafiado a construir o seu conhecimento, a partir da contextualização do mesmo, levando-o a compreender o senso comum e podendo transpô-lo ao senso erudito. Porém, ao analisar os depoimentos dos professores, atentou-se para o fato de não conseguirem atender a todos devido à diversidade da sala de aula. Segundo relato de um professor registrado no PGEQ:

[...] A minha maior dificuldade tanto na sala de aula quanto na recuperação paralela, e dos meus colegas também, é de atender todo mundo, é trabalhar com o diversificado. A gente não consegue. É muito conteúdo e metas para cumprir não dá pra ficar voltando toda hora com o conteúdo [...].

Estariam as metas de aprendizagem sobrepondo a aprendizagem? Aquilo que deveria servir para verificação do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno tem ocupado a principal importância na educação francana.

Em conversa informal, alguns professores relatam questões indagadoras. Dizem ser tão pressionados a cumprir todos os conteúdos, e darem conta de trabalhar todos os projetos e programas da SME que, criaram o hábito, colocam um conteúdo rapidamente na lousa para os alunos copiarem, pois, a Coordenadora Pedagógica irá comparar o caderno do aluno com o planejamento diário e o anual, e já mudam o enfoque para outro conteúdo. A aprendizagem mais uma vez não é o foco.

Diz Perrenoud (1999, p.55) que “[...] o professor precisa desistir do domínio da organização dos conhecimentos na mente do aluno. Cada professor investe tempo e esforço para dominar o que é ensinado”. Ou seja, busca meios para que o aluno tenha a falsa impressão que está aprendendo e o professor a falsa impressão que está ensinando. Não é difícil encontrar em discursos de professores depoimentos do tipo:

[...] quando estou explicando parece que eles sabem tudo, pergunto se estão entendendo e todos dizem que entenderam, depois na prova esquecem tudo [...].

O próprio aluno nunca sabe se entendeu ou não até que seja forçado a pensar a respeito, pois enquanto está recebendo a informação o seu cérebro está sendo organizado pelo professor; parece-lhe que está entendendo, porém, sozinho, ao pensar na mesma questão, não consegue decifrar o enigma. Por isso, é importante que o processo de aprendizagem ocorra a todo tempo. A construção deve ser pessoal e dinâmica, sempre propiciando a reflexão dos alunos. Ainda há discentes que não entenderam, mas respondem que entenderam, pois se constrange ou não saberiam perguntar para a professora o que não entenderam.

Outro fator interessante é que, no início do ano, existe uma diferença significativa entre os dados do final do ano anterior com os atuais. Estaria o professor do ano anterior mascarando a realidade da sua sala de aula, ou seria o professor no ano em curso colocando a turma em condições inferiores para ter a sensação que durante o primeiro bimestre conseguiu um bom desempenho da turma? Ou ainda, nas férias, pela falta de leitura e atividades escolares, o cérebro do discente *esquece* o que aprendeu?

O fato é que se for a primeira condição, significa que o aluno foi para o ano posterior com defasagem e fatalmente os que conseguiram acompanhar com menos desempenho, por qualquer que seja o motivo, irão para a recuperação paralela. Na segunda condição, a professora estará preparando aulas para uma turma, vislumbrando questões inferiores à capacidade dos alunos, fato este que poderá levar o mesmo a perder 60 dias de aprendizagem do ano em curso (1º Bimestre). Na última opção, sabe-se, que de um ano para outro, o aluno que não tem costume de, durante as férias, realizar leituras e jogos de raciocínio. Por isso, neste período não ativar essas memórias e, desta forma, pela falta de uso poderá demorar algumas semanas para reativá-las, porém não chegará a perder um bimestre. Valeria à escola ter uma política de orientar pais para o valor da leitura nas férias.

Para Gardner (1994), outro fator preponderante que deve ser considerado na realidade da escola para promover a aprendizagem efetiva são as Inteligências múltiplas¹⁴. Segundo o autor, cada indivíduo possui uma inteligência que se sobressai e, se bem aproveitada, é possível desenvolver condições, tanto de aprimoramento quanto de conquista de novas aprendizagens. Seria importante que a escola tivesse meios de trabalhar com os alunos, atendendo a todas as inteligências. Isso só seria possível se o docente conhecesse profundamente seus alunos, a cada um, e por meio do diagnóstico norteasse os seus trabalhos, tendo em vista que cada indivíduo aprende de uma forma particular e, por isso, uma mesma aula deveria ser planejada, atendendo a especificidades dos discentes ou dos grupos de discentes de uma mesma turma. Apenas uma aula expositiva, e ou folhas xerocadas não atendem a todos. Hoffmann (2014) alerta sobre a avaliação realizada no espaço escolar defendendo a ideia que esta não pode ser classificatória, mas sim, um meio para promover ações que beneficiem a aprendizagem e não que favoreçam apenas a escrita dos registros.

Uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais. (HOFFMANN, 2014, p.19)

¹⁴ Inteligências Múltiplas é uma teoria desenvolvida a partir da década de 1980 por uma equipe de investigadores da Universidade de Harvard, que busca analisar e descrever as diferenças que há entre a forma de manifestação da inteligência das pessoas.

Como é observado, existe uma relação entre o sucesso do aluno em aprender com o sucesso do professor em ensinar. Em concordância com a autora, é preciso que haja uma parceria entre professores e alunos, para que o processo de recuperação contínua possa acontecer naturalmente, dentro da dinâmica da própria aula, não onerando o professor de mais uma ação específica, ou seja, uma educação que promova mais debates, participação efetiva com a tomada de decisão de todos, inclusive na melhor metodologia para a aprendizagem do grupo ou dos pequenos grupos da sala de aula, visando a todo o processo evolutivo e a trajetória dos discentes e vislumbrando o futuro e não os fragmentos (somas) de aprendizagem que trazem algumas avaliações dos aspectos passados.

O papel do avaliador, ativo em termos do processo, transforma-se no de participante do sucesso ou fracasso dos alunos, uma vez que os percursos individuais serão mais ou menos favorecidos a partir de suas decisões. Pode-se pensar, a partir daí que não é mais os alunos que devem criar/ajustar propostas pedagógicas que contribuam para as suas aprendizagens, levando em conta o ritmo, as necessidades e os interesses de cada um (HOFFMANN, 2014, p. 20).

Vale ressaltar que a recuperação contínua precisa ser reconsiderada como fator primordial em todo o processo, não sendo colocado em segundo plano por metas, projetos e programas, mas sim, para auxiliar na conquista da aprendizagem. É complexo trabalhar com um grupo heterogêneo, se é que exista algum grupo homogêneo; por outro lado, há que se considerar que o mesmo grupo possui uma variedade de experiências educativas pessoais que podem ser aproveitadas durante todo o processo para o enriquecimento de todos. O professor precisaria ter uma postura reflexiva sobre o seu trabalho para dar conta das demandas do mesmo.

Para Luckesi (2011), o problema maior da avaliação estaria no ato do professor reproduzir o que viveu, ou seja, nas Leis de Diretrizes e Bases anteriores, era previsto “o exame escolar” e na sequência a “aferição do aproveitamento escolar” ou verificação do mesmo. Só com a LDBEN 9394/96 é que aparece o termo “avaliação escolar”. Segundo o mesmo autor, a diferença estaria na concepção dos termos, pois examinar ou aferir estaria mais ligado a questões de medição e classificação, selecionando aptos ou inaptos a frequentarem determinadas séries escolares. Já a avaliação objetiva um cunho mais voltado a diagnosticar as potencialidades e as dificuldades dos alunos, para poder criar caminhos, a fim de promover a aprendizagem por meio do ensino.

É preciso que os professores sejam muito mais inquietados pelos questionamentos das razões dos alunos não estarem aprendendo ou estarem com defasagem, do que pelo preenchimento e entrega de registros e outros papéis burocráticos solicitados. “Olhar para a nossa prática pode ser uma grande oportunidade de aprender” (LUCKESI, 2011, p. 31).

Deve-se almejar realizar a recuperação contínua da aprendizagem, mesmo que para isso seja preciso maior dedicação. Ou que ainda o poder público tenha, para além da vontade de conquistar uma escola de qualidade, uma ação concreta e sem medir esforços para alcançá-la evitando, assim, o fracasso escolar.

3.4 A educação e o fracasso escolar

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente por que não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão (FREIRE, 1981, p. 35).

A mesma escola que surge com a promessa de promover integração, inclusão, conhecimento e justiça social, para a promoção de uma vida mais digna, vê-se frustrada em suas iniciativas, pois, ao mesmo tempo em que garante o acesso/matrícula dos indivíduos nas instituições de ensino fundamental I (1º aos 5º anos), não consegue assegurar um padrão de qualidade e a permanência de todos, com êxito sugerindo um fracasso eminente. Não obstante, é visto nas unidades escolares, o entendimento de que a qualidade de educação é mensurada pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e, com isso, é motivado um verdadeiro emprego de todos os meios, não se atentando para a ética e nem para a estética para manter o índice de desenvolvimento da educação básica nas unidades escolares.

A questão é decifrar a que a escola se presta. Paradoxalmente, a escola tem sua origem de tempos imemoriais e é considerada fracassada com mau êxito. Ao olhar para a evolução histórica da instituição no Brasil, esteve a serviço da igreja, da nobreza, do Estado, da burguesia, dos sistemas de governo, dos modos de produção etc. Mas nunca a serviço do desenvolvimento humano ou cidadão.

Se o papel da escola do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) for receber as matrículas desta faixa etária e, assim, dar acesso à escola, ela tem cumprido com

êxito o seu trabalho. Se for manter os alunos na escola, ainda é preciso atentar-se em alguns casos. Porém, se o papel for ensinar a ler, escrever e interpretar e realizar as quatro operações básicas (no ciclo I do Ensino Fundamental), a escola tem buscado cumprir o seu papel, embora ainda seja necessário um empenho maior em todos os níveis. Entretanto, se for desenvolver as capacidades humanas na sua subjetividade e particularidade para emancipar-se com autonomia para aprender “a aprender, ser, fazer e conviver” (DELORS, 2012), estaria muito longe de tal ideal e assim próximo do fracasso escolar.

Oliveira (2012, p.127) afirma que “Fica evidente que a primeira condição que precisa estar presente para acontecer a recuperação é o fracasso escolar, também chamado de crise em educação”. A necessidade de recuperação de aprendizagem escolar, seguindo esta lógica, seria um indício de que o processo de ensino e aprendizagem não tem conseguido promover o ensino e a aprendizagem de todos. Segundo Cordié (1996, p.17) “O fracasso escolar é uma patologia recente. Só pôde surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no final do século XIX e tomou um lugar considerável nas preocupações de nossos contemporâneos.”

O autor considera que o problema, na verdade, é um sintoma patológico cuja concepção na medicina refere-se a um conjunto de sintomas ligados a doenças. Estaria o fracasso escolar ligado a *doenças* de uma sociedade que busca sobreviver para ter prazer imediatista e pouco consistente?

Como bem descreve Bauman (2015), é uma “sociedade líquida”, consumista e produtora de desigualdade em que os mais ricos, que estão em menor quantidade e “encastelados”, tendem a ficar mais ricos e a estarem entre os mais ricos com serviços como educação, saúde e segurança de primeira qualidade. Já com os pobres ocorre a mesma situação, mas de forma inversa, ou seja, estão em maior quantidade e estão entre os pobres, com uma educação, saúde, segurança e previdência social de péssima qualidade.

Ainda segundo Bauman (2015, p. 50), “o crescimento econômico sinaliza opulência crescente para poucos, mas também uma queda abrupta na posição social e na autoestima de uma massa incontável de outros.” Bourdieu (2014) também entende que existe uma correlação entre as desigualdades sociais e o fracasso escolar. Este tenderia a reproduzir a desigualdade social, quando não se prepara para atender a todos em suas variadas culturas e contextos sociais diversificados. Sendo

assim, propicia o fracasso escolar, com uma “comunicação pedagógica” que não atinge com êxito a todos. Em seu âmago, numa instituição dita democrática está presente um conjunto de relações entre as classes sociais e a escola, uma vez que esta última, não sendo neutra em suas ações, considera preferencialmente a cultura dos “dominantes” como superior às demais, de tal forma que a impõe sobre a outra ainda que ocultamente.

Para o mesmo autor, o ensino, a cultura e o conhecimento (“comunicação pedagógica”) são transmitidos de forma igualitária, reforçando e reproduzindo as desigualdades existentes entre os grupos diversos com os seus universos diversificados. Ou seja, a “relação com a cultura” promove a desigualdade devido ao modo com que foi adquirida e experienciada na família ou na escola. Nogueira (2016, p.77), influenciada pelas obras de Bourdieu, afirma que “[...] a relação de intimidade com a cultura e com a linguagem só atinge o seu grau máximo quando produzida pela ação pedagógica familiar [...] porque encarnada no sujeito na forma do habitus.”

Outro fator preponderante para compreender o fracasso escolar, ainda nesta mesma linha de compreensão de Bourdieu (2014), é a questão que envolve a noção de capital cultural que, num primeiro momento, estaria intimamente ligado às questões sociais, culturais, simbólicas e econômicas. Ou seja, a origem social na qual um indivíduo pertença faz toda diferença na sua vida escolar. Contudo, o autor cria a metáfora “capital cultural” (BOURDIEU, 2011, p. 73) para explicar que em uma sociedade dividida em classes sociais, as experiências culturais, sociais, simbólicas e econômicas entre uma classe e outra são muito diferentes. Uma família “diplomada”, mais abastada, conseguiria proporcionar aos seus filhos condições de crescimento pessoal e particular, por meio da “acumulação de bens culturais”, com maior êxito do que os filhos cujas famílias foram privadas destes bens. O grande problema, ainda em concordância com Bourdieu (2011), é a escola que, enquanto instituição, padroniza e favorece os indivíduos, tentando homogeneizar e privilegiar quem chega até ela com uma bagagem cultural adequada, segundo o seu ponto de vista.

Isso não quer dizer que os saberes eruditos e a norma culta não devam ser ensinados na escola, mas sim, que não sejam privilegiados e/ou colocados como superiores apenas àqueles que tiveram contato com esta forma de bens culturais.

Para Costa (2013, p. 43), o fracasso escolar estaria no sistema educacional vigente que ao espelhar-se em uma sociedade desigual agênciaria o fracasso escolar.

Segundo o mesmo autor, “[...] a inépcia, a corrupção, o clientelismo, o favorecimento, o mau uso de recursos públicos, a refração a controles democráticos” sintetizam a situação atual da escola e do sistema educacional brasileiro. O Estado com a sua inoperância não se vê capacitado para atuar em todas as demandas educacionais com êxito. Logo, Costa (2013, p. 69) afirma que:

A equação dos problemas da educação, ao menos no caso brasileiro, pode ser pensada como dependente de uma orientação de toda a direção adotada pelo Estado. Isto significa a busca de caminhos desafinados com receituários internacionalmente hegemônicos, mas sem desconsiderar a necessidade de reformas profundas no plano do Estado. Aumento e redistribuição de recursos sociais, retomada de desenvolvimento em novos padrões etc., são possibilidades que não podem ser descartadas pela adesão pouco refletida ao determinismo econômico e ao fatalismo daí decorrente. Isto não significa desconsiderar as especificidades do sistema educacional, mas que talvez necessitemos voltar o olhar para fora e ver que não há alternativas simplesmente pedagógicas ou administrativas para muitos de nossos problemas. (COSTA, 2013, p.69)

Uma sociedade tão desigual em diversos aspectos, como já exposto, não poderia conceber uma escola que diferente fosse. Contudo, Casassus (2007), com o seu estudo sobre a escola e a desigualdade na América Latina, afirma que as desigualdades em educação estão fora e dentro da escola, mas esta atenua em partes os impactos negativos das desigualdades, em especial no que tange ao contexto sociocultural, pois as escolas tendem a agrupar alunos com semelhanças socioculturais.

Para Patto (2015), que tem um olhar focado nas questões psicológicas, buscando o entendimento de como se processa o fracasso escolar, e de como se perpassa pelas diversas formas de ações educativas, durante as últimas décadas, a produção do processo do fracasso escolar se realiza na escola, sendo resultado dos obstáculos gerados por este sistema que agencia uma relação de poder entre os seus envolvidos, uma segmentação das ações e uma burocratização excessiva dos processos pedagógicos, levando a uma postura do educador desinteressado e descompromissado com a sua profissão e que busca interesses particulares. A autora revela também que existe um processo histórico em que a cada momento a psicologia entende o indivíduo (aluno), dentro de um padrão de normalidade, ou seja, aquele que não aprende no mesmo ritmo e tempo dos demais tem algo “anormal”, podendo ser biológico ao de “privação cultural”. Ou seja, sempre a causa estaria nos indivíduos e não nos sistemas culturais, sociais, econômicos e escolares nos quais estão inseridos.

Além disso, Patto (2015) traz um questionar sobre a falta de sentido da aprendizagem escolar, vislumbrado tanto pelos professores e alunos quanto pelos pais, com uma rotina mecânica que tende a rotular as pessoas que não conseguem aprender como incapacitadas para tal sem, em nenhum momento, questionar as metodologias utilizadas para a promoção da aprendizagem. E, ainda, a escola busca diagnósticos médicos (laudos), como algo redentor que comprova a inabilidade do aluno frente à aprendizagem. Um exemplo disto é a Secretaria Municipal de Educação ter um profissional para realizar encaminhamentos médicos nas escolas. O Pedagogo realiza um número considerável de encaminhamentos para profissionais da saúde todos os anos. Em uma busca incessante de conseguir o diagnóstico dos alunos.

Connell (2013, p. 21) traz o dilema das escolas públicas e sua clientela com relação à docência que possui grandes dificuldades em ensinar a todos e a cada um além de analisar outras nuances. O autor traz outras ideias descrevendo “por um lado, a escola corporifica o poder do Estado; daí a queixa mais comum de pais e estudantes: de professores(as) que “não se importam”, mas que não podem ser obrigados(as) a mudar [...]” Costa (2013) assegura que o problema do fracasso escolar no Brasil se dá por questões sociais e políticas, afirmando que as questões educacionais são secundárias para a política, além do Estado não ter condições mínimas de atuar com efetividade e eficácia no sistema educacional.

[...] a força desta corrente neorreformista estão na calamidade em que os sistemas escolares públicos encontram-se em países como o Brasil. A argumentação é poderosa: após décadas de gestão estatal, o que se encontra é um sistema escolar sofrível em todos os termos, espelho de uma sociedade absurdamente desigual, onde nichos de razoável qualidade canalizam recursos públicos desproporcionais para o atendimento de estratos já bem aquinhoados da sociedade. Além disso, farta politicagem deforma o caráter presumivelmente democrático do serviço público [...] Em suma, inépcia, corrupção, clientelismo, favorecimento, mau uso dos recursos públicos, refração a controles democráticos, eis o quadro presente da escola no Brasil [...] (COSTA, 2013. p. 43)

A controvérsia é que, ao mesmo tempo em que se propaga a ideia da necessidade da escolarização de todos os cidadãos com qualidade, como condição essencial para a sua qualificação profissional e desenvolvimento pessoal, sendo um direito social conquistado, vê-se a instituição que a promoveria sofrendo os efeitos do esvaziamento do Estado e das crises de financiamentos vividas, em especial, nesses últimos anos neste setor. Costa (2013) adverte que o Estado, há décadas, tem tentado administrar a educação submersa a fracassos e à politicagem.

Luckesi (2011, p. 218) traz uma perspectiva do fracasso escolar pensando no tripé de fatores que, segundo ele, demonstram a fragilidade para se conquistar uma educação de qualidade. Para o autor, seria necessário um “investimento financeiro, a gestão escolar consistente e a prática pedagógica satisfatória”, para se conseguir efetivar de forma concreta o ensino de qualidade.

Por fim, pensa-se que a educação de qualidade seria promotora do desenvolvimento das potencialidades humanas de todos e de cada um de forma que garantisse a emancipação dos indivíduos, tornando-os mais humanos e cidadãos participativos, transformadores da sua realidade, conforme declarado na maioria dos documentos da SME. E ainda, os indivíduos deveriam ser vistos muito mais sob uma lógica a favor da diversidade do que da homogeneização massificadora de uma sociedade que quem impõe a última palavra é o livre mercado, com as suas desigualdades socioeconômicas e culturais eminentes. Ademais, existe a presença da incapacidade educacional, em atuar frente às diferenças e ao diversificado. Assim sendo, ao refletir sobre esta incapacidade, verificou-se a dificuldade da SME de elucidar todas as questões que podem levar ao fracasso escolar.

4 A RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM NA UNIDADE ESCOLAR

4.1 Demandas que envolvem a recuperação de aprendizagem da escola estudada

Nesta seção, averiguou-se as questões que envolvem os três instrumentos da recuperação de aprendizagem de uma escola municipal do interior paulista. Esta pretensão se dá, a fim de verificar se a implementação da política pública de recuperação de aprendizagem tem realmente cumprido suas determinações, segundo as normatizações vigentes. Destaca-se que a intenção desta política, por meio da Recuperação Contínua de Aprendizagem, da Recuperação Paralela e do Atendimento Pedagógico, é garantir a promoção da aprendizagem dos educandos que não tenham conseguido êxito em tempo pré-estabelecido nas leis, nos projetos, nos programas e nas metas federais, estaduais e municipais.

Para tanto, são apresentados os resultados e as análises da pesquisa para serem apreciados.

4.2 Percurso metodológico

A metodologia científica é um instrumental relevante para os trabalhos acadêmicos, visto que é por meio dela que se podem estabelecer relações seguras para as possíveis conclusões finais. A pesquisa em tela se valeu da abordagem Histórico Crítica, que norteou o trabalho, possibilitando detectar as contradições que há entre os ideais descritos nas normatizações, nos discursos, nas teorias e a sua transposição na prática na unidade escolar em seu cotidiano. Ainda foram utilizadas como abordagem para análise as teorias socioconstrutivistas interacionista à luz da neurociência¹⁵. Considera-se também que a natureza deste trabalho está relacionada à pesquisa quali-quantitativa, de forma exploratória, que busca padrões nos dados coletados, para explicar o distanciamento que há entre a implementação das políticas e sua execução, com um caráter indutivo e descritivo. Segundo Minayo (1994, p. 80), “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com

¹⁵ A neurociência tem contribuído por meio de seus estudos na interface com outras ciências como a Pedagogia, Psicologia, Genética, Anatomia, Filosofia, dentre outras, buscando compreender como o cérebro humano aprende.

um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Já a pesquisa quantitativa busca, como meio de análise dos dados a quantificação dos mesmos para se obter os resultados. Por isso, esta pesquisa é quali-quantitativa, pois se apoiou tanto nos dados quantitativos, para elucidar as questões que envolviam o problema de pesquisa no que tange às quantificações, quanto nas questões qualitativas, buscando responder às particularidades, às inquietações e às indagações que o problema de pesquisa trouxe à tona.

Escolheu-se como meio para buscar evidências para o embasamento deste trabalho a pesquisa bibliográfica, a documental e o diário de campo e, por fim, a aplicação da mesma avaliação (no início e no final do ano letivo de 2016) para os discentes da recuperação paralela, a fim de verificar a progressão e os avanços da aprendizagem dos alunos que a frequentaram.

A primeira ação realizada foi a pesquisa bibliográfica, para buscar aportes teóricos que pudessem subsidiar as reflexões e interpretações críticas do tema em questão, além de revisar o que a literatura e as pesquisas científicas têm publicado nestes últimos três anos sobre o tema em tela. Para tanto, valeu-se de pesquisa no portal da CAPES, em que o levantamento bibliográfico foi realizado, por meio da seleção e leituras dos resumos de trabalhos que condizem com o tema desta dissertação.

Os títulos colocados para a seleção foram os seguintes: Políticas Públicas de Recuperação de Aprendizagem Escolar com resultado de 55 trabalhos, Recuperação de Aprendizagem Escolar com 17 trabalhos, para Recuperação Paralela e Contínua encontrou-se 09 dissertações, Programas de Recuperação de Aprendizagem Escolar obteve 60 indicações de pesquisas. Em um total de 141 trabalhos que, ao serem lidos (os resumos), sete auxiliaram na pesquisa em tela como literatura relativa ao assunto. Nesta mesma linha de compreensão, ainda se destacam cerca de 28 artigos encontrados no site do Scielo Brasil que auxiliaram na construção teórica da pesquisa bem como o arcabouço teórico dos autores sócios interacionistas, históricos críticos e neurocientistas para a leitura crítica e reflexiva.

No tocante à pesquisa documental, segundo Ludke e André (1986, p.39), “Os documentos constituem também uma fonte de afirmações e evidências poderosas de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações do pesquisador”. Sendo assim, fez-se necessário um levantamento documental, para que se pudesse

realizar um paralelo entre as normatizações, as documentações e as leis que regulamentam a ação *in loco* dos três instrumentos de recuperação de aprendizagem.

Para iniciar os trabalhos, solicitou-se aos Secretários de Educação, em efetivo exercício, dos anos de 2016 e 2017, autorização para a realização da investigação. Após a concessão, foram solicitados vários documentos para análise à Secretaria de Educação, a saber: O Referencial Curricular das Escolas Públicas Municipais de Franca (REC 2008), entendendo-o como norteador da educação municipal; a Lei Orgânica do Município; o Regimento Escolar das Escolas Públicas Municipais, a fim de compreender as normatizações e a organização das escolas públicas municipais de Franca; o PAR (Plano de ações articuladas), para a compreensão da avaliação e para análise da política pública educacional de Franca e para a captação de recursos; o Plano Municipal de Educação (PME); as Atas das reuniões do Conselho Municipal de Educação destes últimos quatro anos; o Plano de Metas, para compreender quais são as exigências conceituais esperadas por esta Secretaria a cada ano/série; foram solicitadas as últimas cinco resoluções que dispõem sobre a recuperação paralela e contínua para análise; o Acompanhamento do Processo Pedagógico, a fim de entender como são realizados os processos cotidianos de ensino e aprendizagem; foram solicitados, também, os documentos oficiais utilizados pela Pedagoga Escolar, para executar o seu trabalho; e, ainda, os dados do setor da Divisão de Cadastros e Tecnologias sobre as quantidades de alunos matriculados, nesses últimos cinco anos na rede municipal de ensino; o número de discentes encaminhados para a Recuperação Paralela e para o Atendimento Pedagógico nesses últimos quatro anos, bem como a média de alunos por sala de aula, e solicitou-se, também, o edital dos três últimos concursos públicos para o provimento de Professor e Pedagogo.

Para o setor de Gestão Pedagógica da SME solicitou-se registros do Projeto Classes de aceleração; da recuperação de ciclo; dos últimos dois IDEB. Requereu-se os registros com a organização, as normatizações e as formações realizadas na rede municipal no que se refere aos três instrumentos de recuperação de aprendizagem utilizados pelo município, no qual foram disponibilizados portfólios contendo os dados coletados durante o ano, bem como, o material utilizado para formações anuais dos diversos segmentos da Secretaria (Coordenador Pedagógico, Pedagogo da sala de recursos multifuncionais, Orientador Educacional, Pedagogo Escolar). Os portfólios com os documentos que são analisados ficam depositados em um armário de aço

chamado de arquivo, neste mesmo setor, sem nenhuma especificação ou catalogação. E, por fim, foram apreciados os Programas e Projetos (federal, estadual e municipal) utilizados pela Secretaria Municipal. Fez-se necessário visita e investigação no Arquivo Histórico Municipal, para compreender o processo de modificação e ampliação das unidades escolares, para colher informações e dados sobre as escolas quanto à inauguração e à reinauguração com a transformação de EMEIs em EMEBs e escolas sedes de outras escolas menores. (Anexo VI)

Em relação aos documentos da escola, foram solicitados para análise: o Projeto Político Pedagógico, devido ao seu papel democrático sendo relevante como direcionador das ações educacionais políticas e pedagógicas da unidade escolar. Em concordância com Carvalho:

[...] o projeto político-pedagógico pode ser considerado como a 'carteira de identidade' da escola, evidenciando os valores que cultua, bem como o percurso que pretende seguir em busca de atingir a intencionalidade educativa. Espera-se que prevaleça o propósito de oferecer a todos igualdade de oportunidades educacionais, o que não significa necessariamente, que as oportunidades sejam as mesmas e idênticas para todos. (CARVALHO, 2004 p.156)

Além disso, foi solicitado o documento intitulado Acompanhamento do Processo Pedagógico (2014, 2015 e 2016, cujos resultados obtidos foram tabulados – anexo IV), que é um registro que busca dar visibilidade aos avanços e dificuldades dos discentes durante o processo de ensino e aprendizagem no ano letivo; o Plano Anual (2014, 2015 e 2016), para verificar se há citação e organização no planejamento dos três instrumentos da recuperação de aprendizagem escolar; os registros de pautas das Reuniões de Estudos Pedagógicos (2014, 2015 e 2016), que têm como objetivo verificar se há orientações do Coordenador Pedagógico nas Reuniões de estudos pedagógicos, no que concerne às recuperações de aprendizagem escolar devido a importância da formação continuada do professor.

A formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, um dos mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente [...] Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional e também intervir em suas reais condições de trabalho (BRASIL, 2002, p. 26).

Ainda, o documento Diário de classe (2014, 2015 e 2016) também foi solicitado, para verificar se há itens registrados sobre as recuperações de aprendizagem, em especial a contínua; os documentos e as avaliações do Perfil Pedagógico, realizadas pelo Pedagogo, bem como, o controle de frequência dos alunos no Atendimento Pedagógico (2014, 2015 e 2016) e, por fim, o número de alunos e a frequência destes na Recuperação Paralela (2014, 2015 e 2016) observando, também, os casos de alunos reincidentes neste instrumento.

É importante destacar que a Diretora da EMEB estudada sugeriu a análise do documento intitulado *Programa Gestão Escolar de Qualidade*, que continham vários dados e resultados sobre a escola, a comunidade e a aprendizagem dos alunos. E, por fim, foram analisadas as fichas dos alunos (ficha informativa 2017 e ficha de matrícula de alunos, conforme anexo VII) que frequentaram a recuperação paralela e o atendimento pedagógico para averiguar o grau de escolaridade o tipo de trabalho dos pais dos alunos e os encaminhamentos realizados para a profissional da saúde. Segundo Pimenta (2001), a organização do material se dará da seguinte forma: para se ter um olhar analítico todos os documentos, foram lidos apenas no capítulo e/ou parte que se referir à recuperação de aprendizagem escolar e foi resumido com transcrições de partes importantes e com as devidas referências bibliográficas.

Segundo Belloni (2007, p. 55), “A análise de documentos vem se constituindo em relevantes estratégias metodológicas [...]. Para a avaliação de políticas públicas e o encadeamento sócio-político das propostas e suas estratégias de implementação [...]” No que concerne às avaliações realizadas na recuperação paralela, pode-se destacar a seguinte organização: Em nível de alfabetização, também chamada de turma 1, a avaliação foi realizada em abril e a mesma em novembro. Na avaliação de produção de textos, nas turmas 2 e 3, que correspondem à produção de texto inicial e continuada, as avaliações foram aplicadas em abril e a mesma em novembro.

Em relação ao Atendimento Pedagógico, o profissional já conta com uma avaliação institucionalizada para observa as potencialidades e as dificuldades dos educandos e esta avaliação foi aplicada inicialmente no mês de março e a mesma avaliação ao final do mês de novembro. O escopo dessas avaliações era promover, por meio das mesmas estratégias utilizadas pelas escolas, a avaliação escrita, uma verificação se houve ou não avanço no domínio dos conteúdos a serem recuperados,

e se as normatizações declaradas foram atendidas, ou seja, ao frequentar a recuperação paralela, devem ser superadas as defasagens de aprendizagem.

Destaca-se que a avaliação de alfabetização (Anexo I) foi elaborada com 15 questões de múltipla escolha com quatro alternativas em cada questão, uma sondagem de hipótese de escrita e uma sondagem de produção textual. Em relação às questões, foram construídas, de forma progressiva, contemplando o reconhecimento e identificação do nome próprio do aluno, das letras, espaço, sílabas, palavras, frases e a produção e interpretação de pequenos textos. Já a avaliação da produção de textos foi elaborada contemplando questões disponíveis na Prova Brasil, nos sites e no blog (Blog do Prof. Warles)¹⁶, devido às questões já serem calibradas e trabalhadas à exaustão pelo município, a fim de garantir uma boa média no IDEB e, ainda, por se assemelhar às metas de aprendizagem a serem alcançadas em cada ano letivo.

Esta avaliação procurou contemplar os 14 descritores trabalhados para a execução da Prova Brasil sendo eles:

“Localizar informações explícitas em um texto, estabelecer relações entre partes de um texto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão, inferir uma informação implícita em um texto, interpretar textos com o auxílio de material gráfico diverso, identificar o tema de um texto, identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa, estabelecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto, identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto, distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, estabelecer relação lógico-discursiva presente no texto e marcada por conjunções, advérbios etc., identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados, identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações”. (MEC, Matrizes da Prova Brasil e do Saeb. 2015).

A avaliação foi composta por 14 questões de múltipla escolha com quatro alternativas a serem assinaladas e ao final uma produção de texto (Anexo II). Cada questão compreendeu um descritor, desta forma, buscando verificar em conformidade com as normatizações, já descritas, se a recuperação paralela está conseguindo cumprir o seu papel em desenvolver competências e habilidades ainda não promovidas em sala de aula.

Em relação ao Atendimento Pedagógico, foi analisada a Avaliação do Perfil Pedagógico (Anexo III) utilizada pelo Pedagogo Escolar, e aplicada no início e ao final

¹⁶ Disponível em: <http://profwarles.blogspot.com>

do ano letivo, para a verificação do quanto os discentes atendidos avançaram ou não na sua aprendizagem. A avaliação é composta por: sondagem da escrita, reconhecimento de letras, leitura, cópia, produção de textos, construção numérica, situação problema, técnica operatória e um jogo de estratégia.

Sabe-se que não é factível identificar em que momento e/ou instrumento o aluno superou ou não as suas defasagens de aprendizagem, pois a grande maioria é submetida aos três instrumentos nas condições já relatadas nesta pesquisa. Entretanto, se o objetivo desta é verificar como se dá na prática a execução da recuperação de aprendizagem do município com resultados positivos, o mais importante é constatar se houve ou não a recuperação de aprendizagem do aluno independentemente do instrumento utilizado.

No que tange ao Diário de Campo utilizado para o registro das observações da pesquisa, considera-se que foi uma importante escolha devido à possibilidade de relatar os fatos cotidianos, as impressões, os sentimentos, os aspectos físicos, materiais e pessoais *in loco*. Segundo Triviños (1987, p.154), “na pesquisa de campo, as técnicas e métodos de coleta de dados exigem atenção especial do pesquisador enquanto observa e também anota, com o diário de campo”. Para Barros e Lehfelld (2000, p.53):

A observação como uma das técnicas de coleta de dados é imprescindível em toda pesquisa científica. Observar significa aplicar atentamente o sentido a um objeto para dele adquirir conhecimento claro e preciso. Da observação do cotidiano formulam-se problemas que merecem estudo. A observação constitui-se, portanto, a base das investigações científicas.

Entretanto, houve uma delimitação do que deveria ser observado e registrado no mesmo, que está organizado da seguinte forma: foi escolhido um caderno novo, em que as páginas foram enumeradas e rubricadas pela pesquisadora. A cada visita de observação, eram registradas as conversas informais e a rotina escolar, muitas vezes, logo após a observação. Foram 12 (doze) visitas em sala de aula de recuperação paralela, quatro em sala de aula comum em uma mesma semana, a fim de verificar a recuperação contínua nos dois períodos de aulas e três com a gestão e administração da unidade escolar em um total de dezenove momentos de visitas durante o ano de 2016.

Por fim, as avaliações, os documentos da escola, e as observações descritas no diário de campo geraram os dados reais que foram analisados à luz das teorias

sociointeracionista, histórico-crítica e da neurociência, respondendo como se dá a recuperação de aprendizagem da intenção à práxis.

A escolha da escola, entre as 37 existentes no município, deu-se devido à gestão/direção escolar (Diretora, Coordenadora Pedagógica, Orientadora Educacional e Pedagoga) e aos docentes da recuperação paralela, os quais se demonstraram solícitos à participação na pesquisa. Os dados da escola poderão ser usados como amostra das demais escolas, pois é uma unidade escolar consolidada (uma das mais antigas), que atende um perfil equivalente das demais escolas, sendo localizada na área periférica da cidade, como as demais unidades escolares, com um número significativo de alunos (cerca de 448 – dados de 2015), com uma média crescente de 0,9 (de 5,6 para 6,5) no Índice de Desenvolvimento das Escolas de Educação Básica (IDEB), tendo os três instrumentos de recuperação de aprendizagem em pleno funcionamento.

4.3 Lócus da pesquisa

A pesquisa ocorreu na Escola Municipal de Educação Básica Professor “José Mário Faleiros”, fundada na década de 90 (supletivo), chamando-se nesta época Escola Municipal do Aeroporto III, apelidada de “Prof. Sérgio Leça Municipal”, pois havia uma escola estadual com o mesmo nome nos fundos desta escola, até que, por meio da LEI Nº 3.842, de 01 de outubro de 1990, no seu art. 1º, muda-se o nome da escola: Art. 1º - Fica denominada PROFESSOR JOSÉ MÁRIO FALEIROS, a Escola Municipal do Jardim Aeroporto III, localizada à rua Leandro Fernandes Martins, nº 1.971. artigo modificado pela lei nº 5.492, de 27 de abril de 2001.

O patrono da EMEB nasceu, em 02/09/1930, na cidade de Itirapuã/SP, residiu a maior parte de sua vida, em Franca, sendo professor de Geografia da escola municipal Antônio Sichierolli, dentre outras escolas da cidade. Participou de importantes movimentos políticos e sociais da cidade de Franca.

Faleceu aos 67 anos, em 5 de fevereiro de 1997, deixando um legado de respeito, competência e honestidade enquanto cidadão.

A missão da escola, declarada no Projeto Político Pedagógico (2012), tem a seguinte redação: “[...] assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso, o sucesso e a permanência dos alunos, formando cidadãos críticos e participativos,

capazes de agir na transformação de uma sociedade mais justa e igualitária”. Portanto, a escola se compromete a ter uma educação de qualidade que promova o sucesso de todos os alunos, aponto de transformar a sociedade em que vive. E sem dúvida, saber ler e, comunicar-se por meio da escrita, é condição para viver plenamente a cidadania.

Em relação à parte física da EMEB, pode-se dizer que é composta por 20 salas de aula, seis banheiros, secretaria, sala dos professores, sala da Pedagoga, sala da direção, sala do orientador educacional, sala da Coordenador Pedagógico, cozinha, refeitório, pátio coberto, quadra coberta, almoxarifado, sala de recursos multifuncional.

A unidade escolar conta com recursos materiais e pedagógicos diversos para a utilização nas salas de aula, favorecendo o enriquecimento das aulas. Como: acervos de livros, revistas, gibis; tecnologias variadas, jogos diversos, materiais permanentes para alfabetização, além de vários aparelhos necessários para mediar uma boa aula.

Outro recurso encontrado é o humano, composto de uma vasta gama de especialistas: Professor polivalente, professor de Recuperação de Paralela, Professor de Apoio, Professor Readaptado, Professor de Música, Professor de Educação Física, Pedagogo Escolar, Pedagogo da Sala de Recursos Multifuncionais, Orientador Educacional, Diretor, Coordenador Pedagógico, Inspetor, Merendeiras, Secretário de Escola, Escriurário, Auxiliar de Serviços Gerais e Estagiários para o funcionamento da unidade escolar.

A entidade mantenedora dessa Escola Municipal de Educação Básica é a Prefeitura Municipal de Franca.

Em relação à comunidade local, o jardim Aeroporto surgiu por meio do loteamento das terras das fazendas São Sebastião da Cruz Alta e da fazenda Maria do Carmo (VAZ; DREIER, 2000).

Ainda segundo Vaz e Dreier (2000), devido à proximidade do aeroporto “Tenente Lund Presotto o bairro recebe o nome de Aeroporto. Com o passar dos anos, após a década de 1990, o bairro sofreu uma enorme expansão devido ao crescimento da indústria e do comércio francano, compondo o jardim Aeroporto I, Aeroporto II, III e o IV formando um verdadeiro complexo na zona sul da cidade de Franca, com uma grande quantidade de casas semiacabadas, com quintais com mais de uma construção e família.

O bairro foi formado com o sonho da casa própria e de acordo com Vaz e Dreiei (2000), os moradores foram advindos da zona rural e de outros estados brasileiros, trazendo uma realidade de situação de pobreza e vulnerabilidades sociais. Ressalta-se, ainda, que o Jardim Aeroporto é composto por um grande número de residências (cerca de seis mil), possui escolas, infraestrutura, saneamento básico, comércios dos mais variados, UBS, Pronto Socorro, Centro esportivo, transporte urbano, Crás, Creas, Igrejas, Creches, Pastoral do Menor e sistema de telefonia, dentre outros equipamentos sociais.

Em relação a violações dos direitos das crianças é um bairro que possui uma realidade bastante hostil, conforme se pode verificar no Anexo VIII.

4.4 Os resultados obtidos

4.4.1 A caracterização da escola estudada e da comunidade

A escola estudada situa-se na região sul da cidade de Franca e tem como organização dois ciclos.

Quadro 2 - Ciclos do Ensino Fundamental I da Unidade escolar

Períodos: Matutino e vespertino

Ciclo I			Ciclo II	
1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º ano

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

Quadro 3 - Fases da Educação Infantil

Períodos: Matutino e vespertino

FASE I	FASE II
--------	---------

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

Quadro 4: EJA

Período Noturno

EJA

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

Atentando-se ao documento *Direção Escolar* como um fator de mudanças e efetividade e à Aplicação do PGEQ (Programa Gestão Escolar de Qualidade), promovido pela Fundação L'Hermitage¹⁷, em 2015, deparou-se com uma visão da escola que corresponde à ao que Andrade afirma:

Sermos uma escola empenhada com o sucesso do ensino e aprendizagem dos alunos e comprometida com os valores éticos, desenvolvendo ações inovadoras e utilizando recursos tecnológicos do mundo atual (ANDRADE, 2015, p. 5).

Tomar para si esta visão corresponde em garantir que a escola consiga ensinar a todos e a cada um, de forma que os indivíduos, sendo cidadãos críticos, atuantes e bem formados possam transformar o meio em que vivem, fato este que não é tão simples de executar na prática. No mesmo documento, encontram-se os objetivos do estabelecimento de ensino de acordo com o projeto educativo, que traz como concepção a “democratização do ensino contemplando as diferenças atendendo todos os alunos em suas diversidades”.

Mediante esse discurso, em que a escola pautar-se-ia de suas ações, visando atender às especificidades em sua totalidade, contrapõe-se ao depoimento de professores descrita no mesmo documento, revelando que:

- *“É muito difícil trabalhar com tanta diversidade na sala de aula, não consigo atender todo dia todo mundo [...]”*.

A mesma preocupação se deu na orientação realizada pela coordenadora, a qual foi registrada em seus documentos, relatando que a professora da recuperação paralela dizia:

- *“[...] eu não sei como posso atender todos os meninos se cada um tem um problema e uma dificuldade [...]”*.

A escola pública tem a característica de atender o aluno que detêm a mais variada e diversificada forma de culturas, portanto deve estar apta para bem atendê-los não nivelando todos no mesmo patamar de conhecimentos e experiências vivenciadas. Em concordância com Araújo,

[...] a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considera a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os

¹⁷ A Fundação L'Hermitage é uma instituição de direito privado [...] cujo compromisso é criar soluções com transparência e diálogo, foco nos resultados e excelência em gestão, considerando a história e a identidade de seus clientes.

conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais. (ARAUJO, 1998.p.44).

No documento (PGEQ), observa-se que o foco está no “ensino e na aprendizagem, na parceria com a família, na recuperação contínua aos alunos com defasagem de aprendizagem, Inclusão e respeito a diversidade [...]”. Por último, o documento traz o histórico e a caracterização da EMEB, revelando que a Unidade escolar iniciou as suas atividades em setembro de 1990, atendendo ao antigo 1º grau (supletivo e, em seguida, o fundamental e a Educação Infantil).

Foi analisada a caracterização da instituição nesse documento (PGEQ) e dos três últimos Planejamentos da escola, sendo que para a construção dos últimos, são feitos questionários para os pais todos os anos, em que estes, após responder, enviam-no para a escola. A intenção declarada da escola em realizar esta ação é conhecer a sua comunidade, para aprimorar a prática pedagógica e demonstrar aos pais que a participação deles nas questões que envolvem a escola é de suma importância para o bom desenvolvimento escolar de seus filhos. Conforme Paro,

a escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas. Só assim, a família irá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento de seu filho como ser humano." (PARO, 1997, p. 30)

Durante o mês de fevereiro dos últimos três anos (de 2014 a 2016), realizou-se uma coleta de dados por meio de fichas informativas para a caracterização da comunidade escolar. Os dados foram fornecidos pelas famílias dos alunos. Nos anos citados não houve mudanças significativas no perfil da comunidade, portanto, considerar-se-á a última pesquisa realizada para o trabalho em tela. Segundo os dados fornecidos pela pesquisa realizada na escola, foram tabuladas 437 fichas informativas, ou seja, 87% dos alunos, tendo 13% de abstenção, sem declararem o real motivo. Os tópicos analisados foram escolaridade, tipo de trabalho dos pais, renda familiar, religião, problemas de saúde, pais falecidos e composição familiar.

Gráfico 1 - Fichas informativas

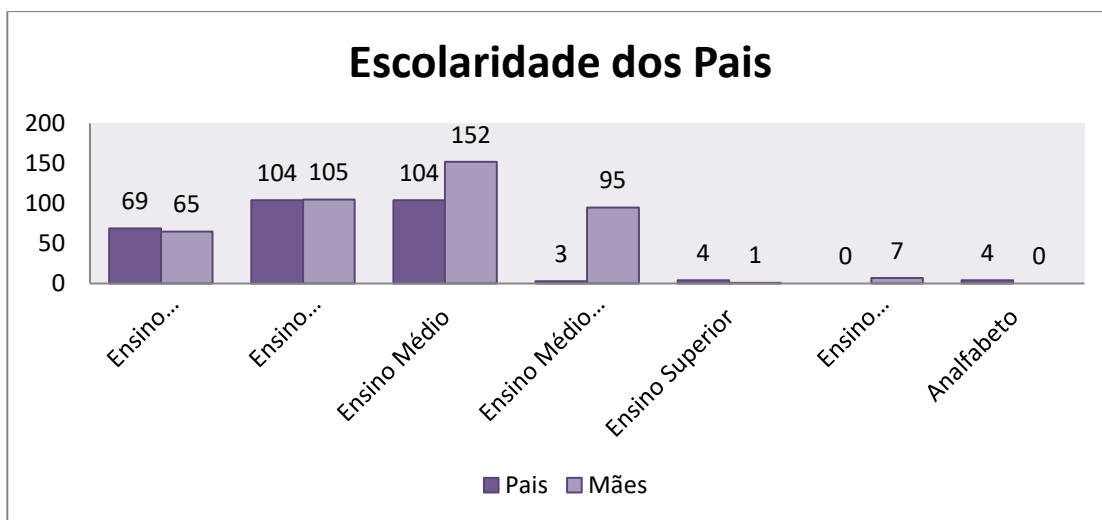


Fonte: Planejamento anual da EMEB JMF 2017 – Número de fichas respondidas pelos pais e/ou responsáveis.

A EMEB atende atualmente 491 alunos, sendo 143 na Educação Infantil e 310 no Ensino Fundamental, distribuídos em dois turnos: matutino e vespertino. A escola conta, ainda, com a Educação de Jovens e Adultos, com um total de 310 alunos no período noturno, os quais não foram computados nesta caracterização escolar por serem considerados um outro seguimento.

Ao analisar a escolaridade dos pais dos alunos, cerca de 65 mães concluíram o ensino fundamental, o ensino médio 152 mães e o ensino superior apenas 1 (uma) mãe. Em contrapartida, outros 105 não concluíram o ensino fundamental, 95 mães não concluíram o ensino médio e sete mães realizaram, neste período, o ensino superior. Na contagem final das fichas informativas, cerca de 37 fichas não continham nada sobre a escolaridade das mães.

Gráfico 2 - Escolaridade dos Pais

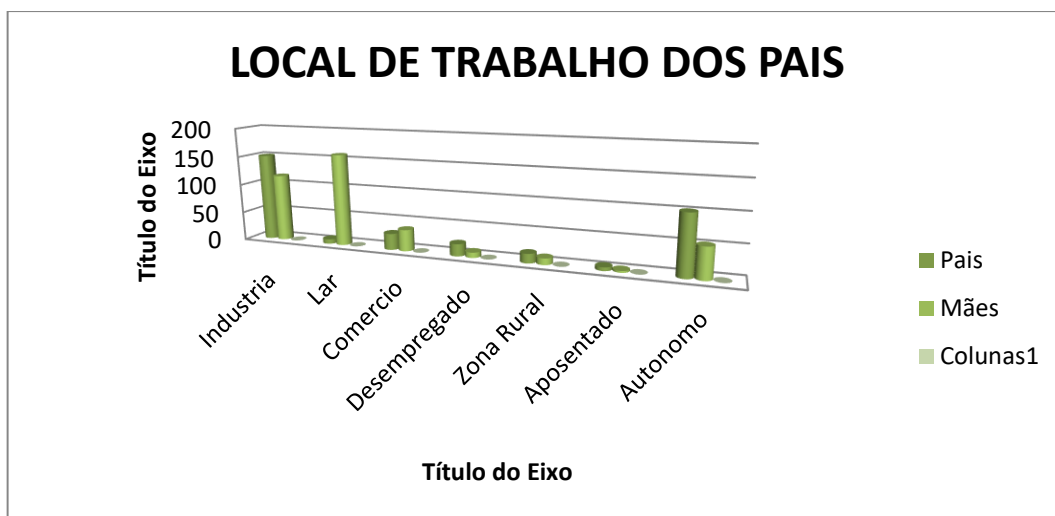


Fonte: Planejamento anual da EMEB JMF – 2017.

Já os pais, cerca de 69, concluíram o ensino fundamental, 104 o ensino médio e quatro o ensino superior. Porém, outros 104 não concluíram o ensino fundamental, três não concluíram o ensino médio e nenhum o curso superior. Além disso, foram contabilizados seis denominados analfabetos e cerca de 88 fichas não continham resposta à pergunta.

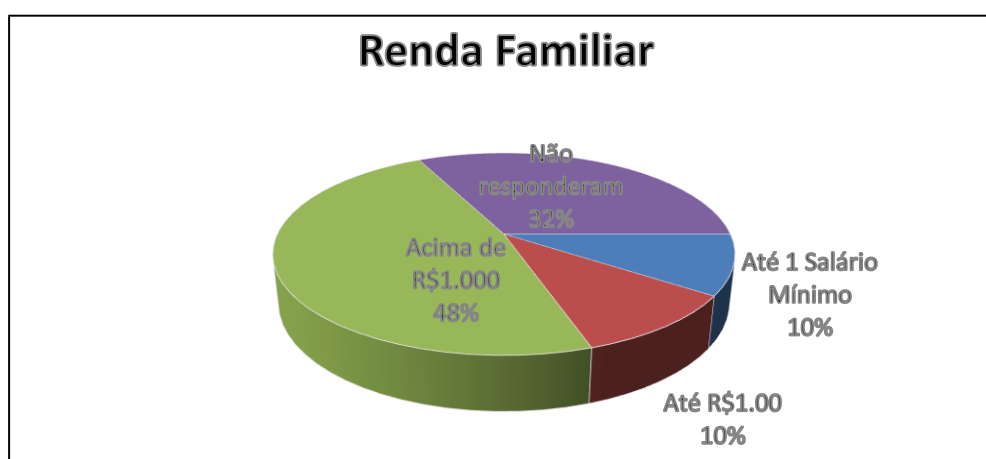
A pesquisa mostrou, ainda, que a maior parte dos pais, 151, trabalhava nas indústrias, na sequência vem os trabalhadores autônomos, com 102 pais (pedreiros, carpinteiros, pintores, cabelereiros etc.), no comércio, 28, e 16 trabalhavam na Zona Rural, seis pais aposentados e 45 não responderam.

As mães, em sua maioria, são do Lar 159; na sequência vêm as mães que trabalham na indústria, 116; as que se denominam autônomas são 53 (manicure, faxineiras etc.), trabalhadoras da Zona Rural temos 11, aposentadas três, desempregadas nove e 47 não responderam.

Gráfico 3 – Local de trabalho dos pais

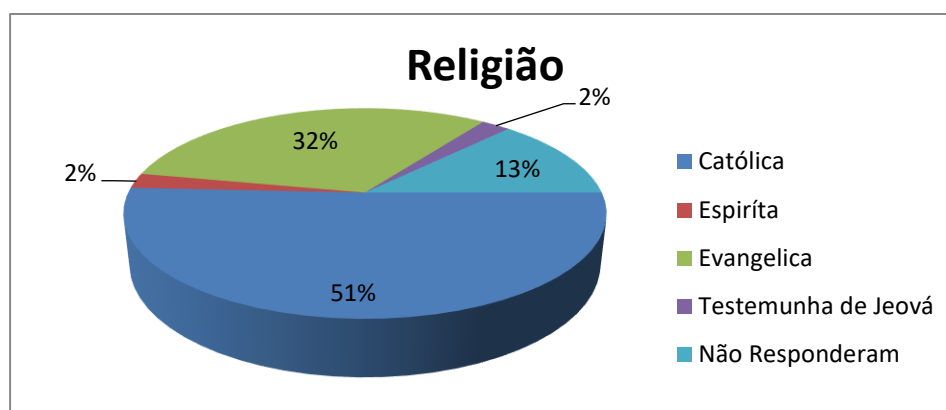
Fonte: Planejamento anual da EMEB JMF – 2017.

A respeito da renda das famílias da escola pesquisada, 42 famílias declaram receber até um salário mínimo, 45 famílias declaram receber até R\$1.000,00 e acima de R\$1.000,00, 209 famílias. Não responderam 141 famílias. Já as famílias que declararam Bolsa Família são 142 e Pensão 45.

Gráfico 4 – Renda Familiar

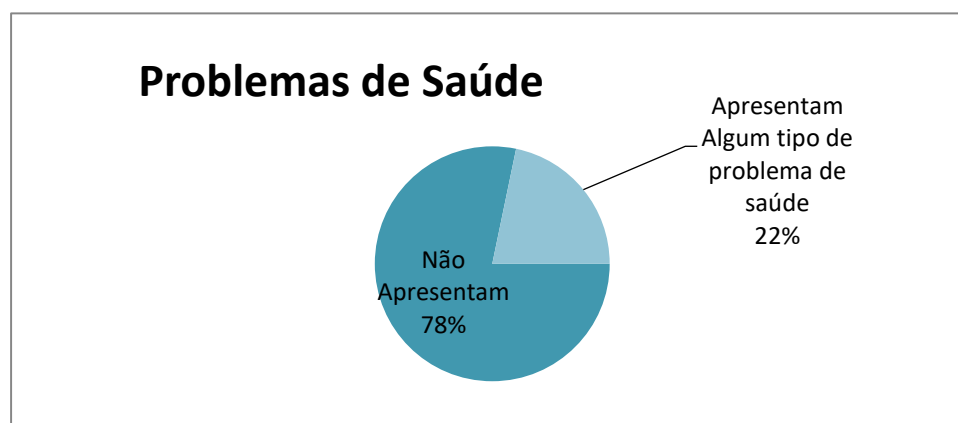
Fonte: Planejamento anual da EMEB JMF – 2017.

Sobre a religião, têm-se 198 alunos que são de família Católica, 124 de origem Evangélica, e Espírita e Testemunha de Jeová cerca de nove alunos cada.

Gráfico 5 - Religião

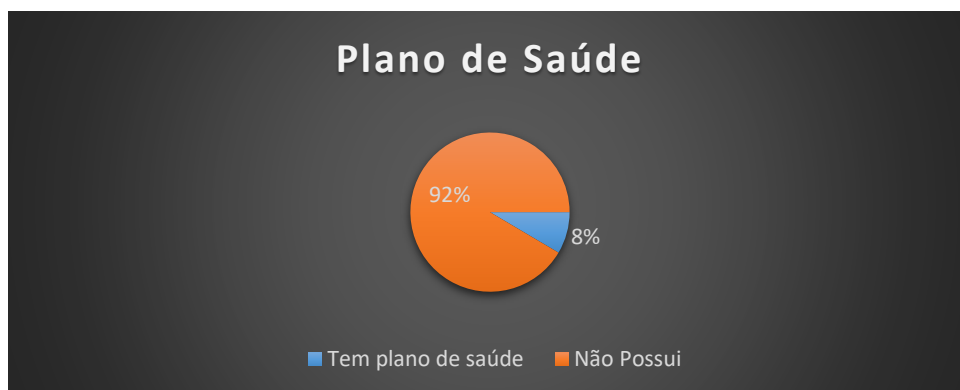
Fonte: Planejamento anual da EMEB JMF- 2017.

Declararam não ter problemas de saúde 342 alunos, os demais, 95 alunos declararam ter algum problema de saúde, dentre eles: alergia, asma, bronquite, dores de cabeça, sinusite, hiperatividade, convulsão, problemas neurológicos, desmaios, entre outros. Desses alunos que declararam ter problemas, 33 alunos fazem uso de remédio continuamente.

Gráfico 6 – Problemas de Saúde dos discentes

Fonte: Planejamento anual da EMEB JMF – 2017.

Outros itens contemplados na caracterização foram a quantidade de pais falecidos: seis pais e uma mãe. A quantidade de alunos que possui plano de saúde são 34.

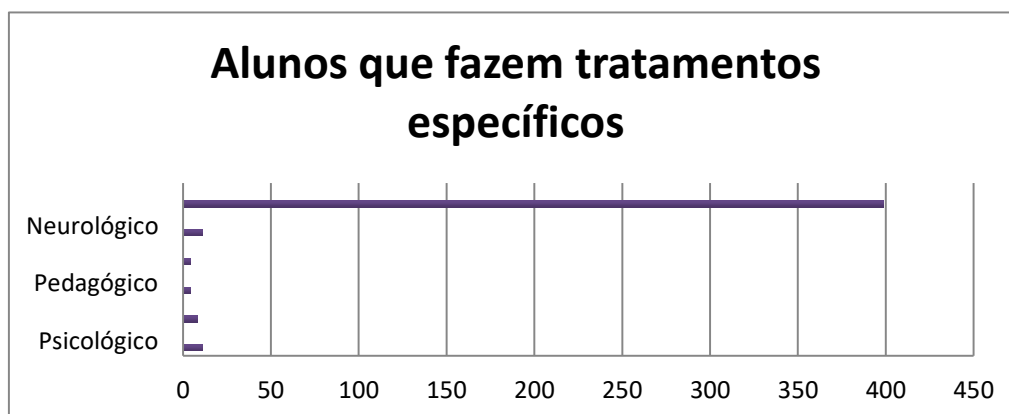
Gráfico 7 – O discente que possui ou não plano de saúde

Fonte: Planejamento anual da EMEB JMF – 2017.

Vale ressaltar que os alunos que realizam tratamento específico são: 11 alunos área da psicologia, oito são atendidos por fonoaudióloga, quatro pela pedagoga; com o médico Neurologista 11 alunos e com o médico Psiquiátrico quatro alunos.

Ao analisar o Gráfico 8 e o confrontá-lo com o número de alunos que são encaminhados pelo Pedagogo para tratamentos com os profissionais da saúde, é passível de relatar que, ou há inexistência desta necessidade, ou a família não é solícita a esta ação somado a outro complicador que são as vagas oferecidas pelo sistema de saúde para atendimento com: Médicos, Psicólogos, Fonoaudiólogos e Assistente Social alocados nas Unidades Básicas de Saúde para uma demanda crescente.

Outros fatos intrigantes observados no Gráfico 8, seguinte, foram os seguintes: 1) o Pedagogo foi considerado um profissional que faz tratamentos sendo equiparado ao neurologista e ao psicólogo. Entretanto, este profissional locado na escola não pertence à área da saúde não realizando tratamentos, mais sim, atendimentos; 2) no gráfico aparece menos especialistas do que resultados.

Gráfico 8 – Alunos que fazem tratamentos específicos

Fonte: Planejamento anual da EMEB JMF – 2017.

Diante de todo o exposto, embora com os gráficos do Planejamento anual da EMEB, supracitados, não tenham clareza de informações desejadas, pode-se afirmar que a caracterização da comunidade escolar nos permite uma visualização da demanda e de suas necessidades.

Com base no documento PGEQ, comparado com o planejamento anual de 2017, considera-se que as famílias, em sua maioria, têm genitores entre a faixa etária de 20 a 30 anos, com dois ou três filhos. Em relação às condições socioeconômicas e culturais, ainda, segundo o documento, as famílias sobrevivem com até dois salários mínimos, renda esta proveniente do trabalho na indústria e/ou prestação de serviços. Vale ressaltar que existe um número considerável de famílias que são assistidas pela assistência social e recebem benefícios, como o Bolsa Família.

Quadro 5- Dados de famílias beneficiárias do Bolsa Família em 2016

DADOS DE FAMÍLIAS BENEFICIÁRIAS BOLSA FAMÍLIA JUNHO DE 2016		
BAIRRO	Nº DE FAMÍLIAS	% EM RELAÇÃO À REGIÃO
AEROPORTO I	112	10
AEROPORTO II	178	16
AEROPORTO III	333	30
AEROPORTO IV	37	3,33
SANTA BÁRBARA	185	16,64
TOTAL	845	75,97

Fonte: CRAS da região sul (complexo Aeroporto) Franca – SP.

No que tange aos aspectos religiosos, a maioria é Católica seguida de evangélicos. Um outro aspecto trazido pelo documento, que deve ser considerado, é que as crianças convivem com genitores e responsáveis por elas que “não veem importância de uma boa educação como meio de melhorar suas condições econômicas, sociais e culturais”. (ANDRADE, 2015, p. 6). Ainda segundo o documento, quando analisa a gestão de pessoas, da cultura e do clima organizacional, observa-se que existe uma forte tendência dos professores não acreditarem na possibilidade dos alunos avançarem significativamente em seu aprendizado, devido às condições econômicas e sociais nas quais as crianças estão inseridas. Em relação aos alunos com dificuldade de aprendizagem a situação se torna mais conspícua. Desse modo Libâneo, menciona a importância da docência compreender que “O trabalho docente é atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo” (LIBANEO, 1994 p. 88). Por isso, a importância de reconhecer que o indivíduo é um ser social e por assim ser deve ser promovido na escola momentos de vivências e problematizações para o seu crescimento pessoal e acadêmico, pois, todos podem aprender. Saviani (2003) chama de problematização, questões sociais postas para serem resolvidas, de modo a dominar o conhecimento na sua mais vasta extensão.

Considera-se, também, que além de conhecer a caracterização da comunidade, é preciso conhecer a unidade escolar. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP 2012-2016), a estrutura física da escola é composta por vinte salas de aula, banheiros femininos e masculinos para alunos, uma sala para a Direção, uma para a Coordenação Pedagógica, outra para Orientador Educacional e, ainda, uma para a Pedagoga Escolar. Uma sala de professores, uma sala de recursos multifuncional, uma secretaria, Proinfo, laboratório digital, um refeitório, duas cozinhas, uma sala de Recuperação Paralela, pátio e quadra coberta, banheiros femininos e masculinos para funcionários, um almoxarifado e uma sala de leitura. Esta construção antiga passou por reforma em 2013 se estendendo até 2014. A escola possui recursos materiais, pedagógicos e humanos variados.

Em relação ao diagnóstico da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) descreve que, para a sua obtenção fez-se necessária a participação efetiva de todos os atores envolvidos (pais, professores, funcionários e a comunidade escolar). Para

tanto, foram enviados para as famílias questionários e entrevistas, e observaram-se os resultados, elencados no próximo item. Segundo o PPP, este trabalho foi árduo e realizado no início do ano de 2012.

Ainda, no mesmo documento, está descrito o resultado do diagnóstico socioeconômico das famílias, e este estabelece uma relação dos problemas familiares com o baixo desempenho dos alunos.

[...] os alunos com alto indicador sociocultural têm, em geral, desempenho escolar menor em comparação com alunos em outras condições. A criação desse indicador é justificada pela grande influência que a família exerce sobre o desempenho escolar do estudante por meio da transmissão das experiências, informações, linguagens, cultura geral, valores, entre outros que determinam ativamente o desenvolvimento de estruturas mentais e a formação de conhecimento (EMEB Prof. JMF, 2012, p. 8).

Em relação às dificuldades de aprendizagem, o PPP traz a seguinte declaração: “Considerou-se que os professores atribuem aos alunos a responsabilidade pelas próprias dificuldades de aprendizagem” (EMEB Prof. JMF, 2012 p.14). Foi registrado no mesmo documento, que existem dois fatores que promovem a dificuldade de aprendizagem do aluno na unidade escolar. O primeiro seriam as variáveis que acabam tornando-se limitações em experiências culturais e sociais, carências materiais, físicas e emocionais, a falta de assistência familiar, o perfil cultural dos responsáveis dos alunos e ainda a baixa autoestima do mesmo. Segundo Ferreira e Marturano (2002, p. 39), “crianças provenientes de famílias que vivem com dificuldades econômicas e habitam em comunidades vulneráveis, tendem a apresentar mais problemas de desempenho escolar e de comportamento”. Entretanto, isso se dá muito mais pela inabilidade da escola em trabalhar com alunos provenientes das classes sociais mais humildes, do que pelas dificuldades escolares apresentadas pelos discentes. O segundo recai sobre a escola, com a dificuldade de aprendizagem, e quando se tenta explicar este fator, atribui-se a não aprendizagem à indisciplina na sala de aula, à heterogeneidade da turma, à carência e à infraestrutura da escolar, à insegurança no ambiente escolar, às deficiências no projeto pedagógico, que não atendem às necessidades dos alunos, aos conteúdos inadequados, aos baixos salários do professor, à sobrecarga de trabalho, à rotatividade, aos atrasos e falta de professores e a pouca crença de que o aluno possa aprender. Mediante todas essas colocações, sugere-se que a escola está em crise. De acordo com Oliveira e Pinto (2009 p. 1), “A crise da escola é tão antiga quanto a própria instituição escolar,

estando relacionada a todos os dilemas éticos e morais que os tempos modernos colocaram para humanidade”. Entretanto, quando é explicado no documento tantas “faltas de” que a escola está envolta, que aparenta estar justificado a não aprendizagem dos alunos e a inercia do professor. Mas, à docência, como agente político que é, deve procurar meios para refletir a sua prática atuando com todos os instrumentos possíveis para ensinar os seus alunos.

Certamente que não temos, de imediato, nenhuma possibilidade de mudar as políticas públicas para a educação, assim como as condições materiais de ensino, tais como baixos salários, espaços físicos inadequados, entre outros. Essas são reivindicações que exigem ações nossas no âmbito da sociedade civil organizada, como sindicatos, partidos políticos, comunidades de base. Todavia, na nossa sala de aula, podemos colocar nossa atenção e nosso coração naquilo que praticamos, tais como no desejo de que os alunos aprendam, na criação ou recriação de atividades que possibilitem, no processo prazeroso e criativo de aprendizagem, na relação com os educandos, que, por consequência, possibilitam o desenvolvimento (LUCKESI, 2006 p. 1).

Neste mesmo documento, observa-se a descrição de que a comunidade está inserida na escola e que a família tenta participar da melhor maneira possível da vida escolar do filho. “[...] a escola mantém uma boa participação da família: algumas mães voluntárias trabalham diariamente, ajudando no recreio [...]. Em todas as reuniões de pais e mestres, há um expressivo comparecimento [...]” (EMEB Prof. JMF, 2012, p. 92).

4.5 A execução da recuperação paralela na unidade escolar

Segundo observado nos documentos da Coordenação Pedagógica, a recuperação paralela (em 2014, 2015 e 2016) foi oferecida aos alunos que, segundo os encaminhamentos dos professores, necessitavam deste instrumento para recuperar a aprendizagem.

No ano de 2014, a recuperação foi idealizada da seguinte forma nessa unidade escolar: na resolução de atribuição para as aulas desse ano, estavam previstos dois professores, um por período, para atuarem nas salas de recuperação paralela de aprendizagem. Nessa ocasião, o professor teria a oportunidade de escolher essas salas, caso sua classificação de escolha lhe possibilitasse.

Ao investigar o perfil dos professores que escolheram a recuperação paralela, chegou-se ao primeiro e observou-se que ele tinha dois cargos de professor na rede

municipal. O outro professor, por ter menos pontuação, ficou com a classe de recuperação dessa escola. Em 2015, o fato se repetiu devido à escolha de classes e séries ser restrita apenas à escola conforme consta na Resolução de atribuição de aulas desse ano e nas atas de atribuição de classes e séries. Segundo o Plano de gestão e o PPP da escola, que trazem o nome de cada funcionário da escola e sua formação acadêmica e especializações, pode-se afirmar que os profissionais que assumiram a recuperação paralela não tinham nenhuma especialidade para trabalhar com a dificuldade de aprendizagem e/ou com a defasagem curricular.

Nos dois anos, os atendimentos ocorriam duas vezes por semana, duas horas por dia. O foco era alfabetização, produção de texto e, se houvesse possibilidade, matemática. É preciso considerar que a alfabetização é fundamental para a vida social, em especial nessas últimas décadas, e que a sua apropriação não ocorre de forma simplista e igualitária para todos, vai sendo construída pelo discente mediante a peculiaridade de cada um. Carvalho diz que:

Quem se propõe a alfabetizar baseado ou não no construtivismo, deve ter um conhecimento básico sobre os princípios teórico-metodológico da alfabetização, para não ter que inventar a roda. Já não se espera que um método milagroso seja plenamente eficaz para todos. Tal receita não existe (CARVALHO, 2008, p. 17).

No Projeto Político Pedagógico (2012), está descrito que a recuperação paralela na escola EMEB José Mario Faleiros, ocorre a contraturno escolar, ministrada por um professor efetivo, com turmas de aproximadamente 20 alunos, escolhidos pelos professores, levando em consideração a maior defasagem de aprendizagem apresentada. Na recuperação paralela, o professor trabalha com conhecimentos que a criança deixou de adquirir para acompanhar o ano que estuda. “Vale ressaltar que alguns pais não aceitam e não enviam seus filhos, comprometendo o apoio da recuperação paralela” (EMEB, 2012).

Tabela 16 – Recuperação Paralela 2014

Foco	Quantidade de turmas	Periodicidade na semana	Quantidade de alunos	Anos que os alunos estão frequentando
Alfabetização	4	2	33	2º, 3º, 4º, 5º
Produção de textos	4	2	36	3º, 4º, 5º

Matemática	1	1	17	3º e 4º
Total	5	3	86	-

Fonte: FRANCA (Município), 2012.

A normatização realizada pela Secretaria de Educação, para o ano de 2014, considerava que as turmas deveriam ter no máximo 20 alunos e que ficaria a cargo da escola o controle de assiduidade dos educandos e a formação do professor, por meio das reuniões pedagógicas.

Observando a Tabela 16 de recuperação paralela 2014, pode-se evidenciar que, embora tenha descrito quatro turmas, estas equivalem a uma turma de 16 alunos e outra de 17 alunos que por irem duas vezes por semana, para receberem as aulas de recuperação de aprendizagem foram contadas como quatro turmas. Analisando o contexto, observou-se que 17 alunos, em fase de alfabetização e com dificuldades variadas e defasagens curriculares acentuadas, eram atendidos duas vezes por semana por duas horas a fim de se alfabetizar. Poderia tamanha demanda de alunos ser bem atendida em suas especificidades por um professor durante as duas horas de aula que ministrava.

Nesse ano de 2014, a escola comportava 252 alunos entre os 2º, 3º, 4º e 5º anos sendo que destes 86 alunos foram encaminhados para a recuperação paralela. Ao buscar qual seria a porcentagem entre os 252 alunos, em relação aos 86 encaminhados, chegou-se ao montante de 34,12% dos alunos. Para Vygotsky (2007):

[...] o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível real exprime o desempenho da criança ao realizar suas tarefas sem ajuda de ninguém, e o nível potencial representa aquelas tarefas que a criança só consegue realizar com ajuda de alguém (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Portanto, 34,12% dos alunos que frequentam do 2ª aos 5º anos, ao ver a teoria Vygotskyana, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento não houve uma interação intra e interpessoal, desfavorecendo o desenvolvendo do sujeito em sala de aula comum, gerando um montante significativo de alunos encaminhados para a recuperação paralela, podendo denunciar a ineficiência do sistema de ensino e das práticas pedagógicas.

Desses 86 alunos, 34, ou seja, 39% dos discentes frequentaram assiduamente a recuperação paralela, com faltas esporádicas, no máximo duas por bimestre.

Entretanto, quarenta e quatro alunos (51%) obtiveram muitas faltas e 10%, cerca de oito educandos, nunca compareceram. Ou seja, um número considerável de alunos iniciou a recuperação paralela, mas não foram assíduos, inviabilizando o êxito dos trabalhos.

Levando em conta a formação do professor da recuperação paralela, nesse ano, deveria ser ofertada pela unidade escolar, averiguou-se, por meio das pautas das reuniões pedagógicas (REP) realizadas pela Coordenadora Pedagógica durante todo o ano, que não havia nenhuma menção ou tema que pudesse ser relacionado com as dificuldades de aprendizagem e/ou com a recuperação paralela e contínua, portanto, não houve formação específica. Demo (2007, p. 25) afirma que “Se queremos melhorar a aprendizagem dos alunos, há que promover o aprendizado do professor”.

Em relação a 2015, a situação não foi muito diferente e observaram-se os dados que foram coletados:

Tabela 17 - Número de alunos por ano e encaminhamentos para a Recuperação Paralela 2015

Ano	Números de alunos por sala de aula	Número de alunos encaminhados para a recuperação paralela
3º A	19	5
3º B	20	6
3º C	19	7
3º D	19	5
4º A	17	6
4º B	18	5
4º C	19	5
4º D	20	5
5º A	22	7
5º B	22	7
5º C	23	9
	218	67

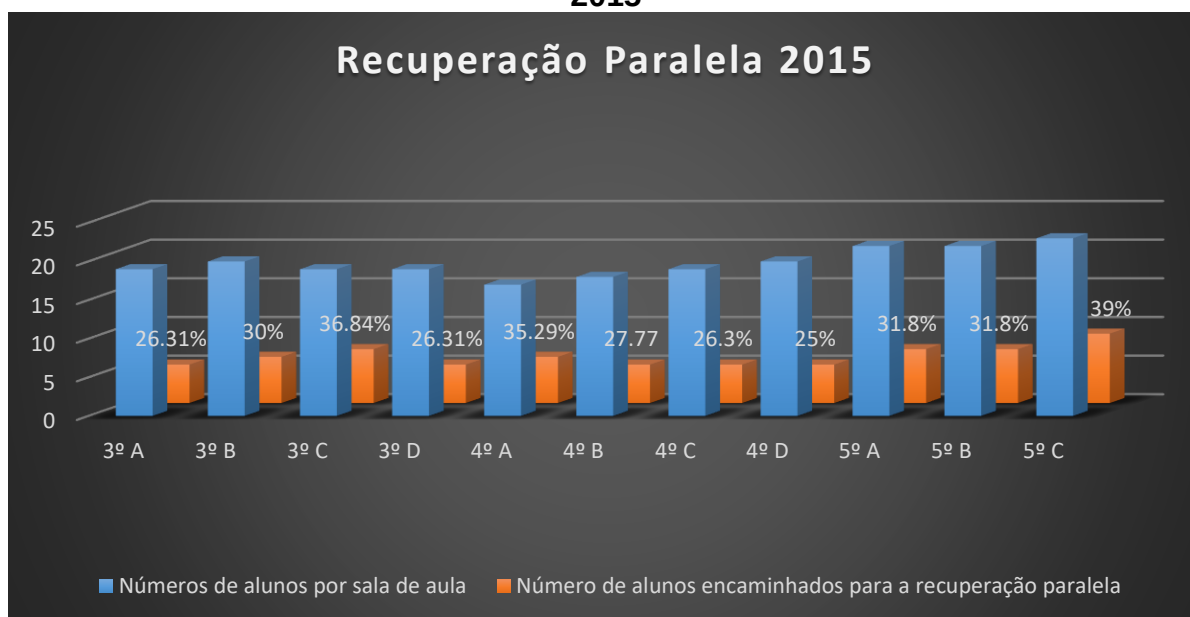
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

Por meio da Tabela 17, é possível observar que no ano de 2015 dos 218 alunos, 67, cerca de 30,73% das crianças matriculadas nos 3º, 4º e 5º anos, foram encaminhadas para a recuperação de aprendizagem num montante bastante significativo.

Comparados os nomes dos alunos do 3º e 4º anos que frequentaram a recuperação paralela em 2014 (86 alunos), eliminando os 19 nomes dos discentes que estavam no 5º ano e foram promovidos para o sexto ano, restaram 67 alunos. Ao ser confrontados os nomes dos sessenta e sete alunos encaminhados em 2015 com os sessenta e sete nomes de alunos encaminhados em 2014, foi possível verificar que 52 nomes de alunos, cerca de 77,6% coincidiam. Ou seja, muitos alunos continuavam sendo encaminhados para a recuperação paralela em anos subsequentes.

É possível visualizar, por meio do gráfico a quantidade de alunos encaminhados para a recuperação paralela em 2015.

Gráfico 9 – Número de alunos encaminhados para a Recuperação Paralela 2015



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

O Gráfico revela que, no ano de 2015, um número significativo de discentes por sala de aula foram encaminhados para a Recuperação Paralela, ainda que no ato do encaminhamento haja uma orientação por parte do Coordenador Pedagógico, segundo os documentos do mesmo. Essa conduta confirma, assim, os dados já mencionados anteriormente neste trabalho, quando da investigação dos portfólios da

recuperação paralela dos anos 2009 a 2012, que existia um número excessivo de alunos encaminhados para este instrumento, sinalizando uma cultura de encaminhamentos para este serviço ou uma inabilidade do professor para atender com efetividade os alunos com defasagem de aprendizagem e/ou dificuldade de aprendizagem escolar.

Em 2016, o fato se repetiu, embora com a especificidade trazida pela Resolução SME nº 024/2015 de 18 de novembro de 2015, que estabelece critérios para atribuição de classes e aulas do ano de 2016 que diminui a quantidade de horas de trabalho do professor da recuperação paralela forçando a ter um critério mais rígido para o encaminhamento dos alunos.

Não existe um parâmetro ou quantidade ideal para os encaminhamentos, porém uma escola de qualidade não deveria ultrapassar dois ou três encaminhamentos por sala de aula. Ao considerar uma escola que tenha vinte salas de aulas, sendo cinco para atender a Educação Infantil e três para os primeiros anos, sobrariam 12 salas de aulas de 2º aos 5º anos. Se cada uma das 12 salas encaminhasse dois alunos, chegar-se-ia ao total de 24 encaminhados, e estes divididos em duas turmas, o professor de recuperação paralela atenderia, no máximo, 12 alunos por turma. Mas para que esta quantidade de alunos da recuperação paralela fosse efetiva necessitaria de mais professores para atender os alunos.

Mesmo assim, os dados citados a seguir revelam que foi um grande número de alunos encaminhados para a recuperação paralela.

Tabela 18 - Número de alunos matriculados e encaminhados para a Recuperação Paralela 2016

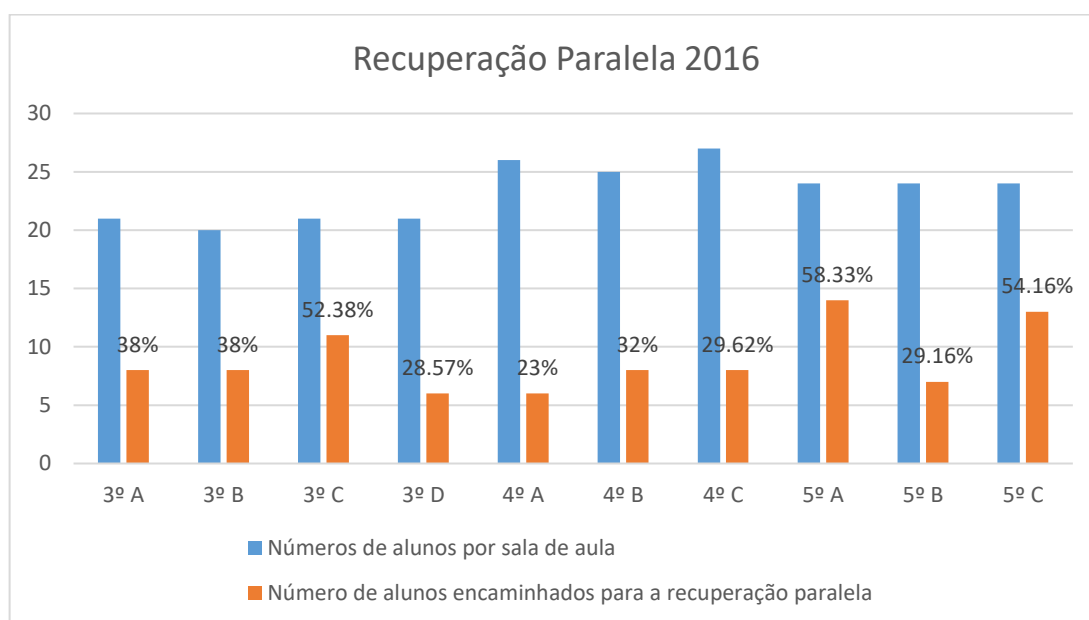
Ano	Números de alunos por sala de aula	Número de alunos encaminhados para a recuperação paralela	% em relação à turma
3º A	21	8	38%
3º B	20	8	38%
3º C	21	11	52%
3º D	21	6	28%
4º A	26	6	23%
4º B	25	8	32%
4º C	27	8	29,6%

5º A	24	14	58%
5º B	24	7	29%
5º C	24	13	54%
	233	89	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

Os dados da Tabela 18, colocados em um gráfico traz uma ideia do que seria este montante.

Gráfico 10 – Número de alunos encaminhados para Recuperação Paralela 2016



Fonte: Lista Oficial de alunos da EMEB JMF- 2016.

No ano de 2016, foram encaminhados para a recuperação paralela de aprendizagem 38,19% de todos os alunos matriculados nos terceiros, 4º e 5º anos da escola estudada.

Observando a Tabela 18, com os alunos encaminhados para recuperação paralela, em 2016, é possível verificar a expressiva quantidade de alunos dos 5º anos que foram encaminhados, sugerindo que, durante esses últimos anos, as defasagens de conteúdo dos alunos não foram sanadas, mesmo sendo oferecidos em anos anteriores a recuperação paralela para a maioria desses alunos, conforme previsto em lei e nos objetivos das normatizações que regem a recuperação paralela e a

contínua municipal. Desta maneira, a crença de que “quanto mais aula se dá, mais o aluno aprenderia” (DEMO, 2007p. 82) é um equívoco, pois não assegura a aprendizagem dos conteúdos curriculares não dominados pelo aluno pelo simples fato de frequentar mais tempo de aula na recuperação paralela.

Ao analisar o Gráfico 10, averigua-se que as porcentagens de alunos encaminhados são alarmantes, principalmente nos quintos anos, superando 50% dos alunos. Ou seja, mais da metade da sala de aula não possui conteúdos mínimos, para frequentar os 5º anos, segundo as metas desse mesmo ano/série.

Contudo, em 2016, não foi possível atender a esse montante encaminhado, pois a Resolução não previa a imputação de salas de recuperação paralela, conforme estudado no capítulo II deste trabalho, sendo que o professor titular de cargo, tendo a sua sala de aula regular completa ampliaria a carga horária de trabalho para 40 horas semanais, voltando em contraturno e ministrando aulas para os alunos da recuperação paralela. E devido ao tempo disponível para este serviço ter ficado menor, não seria possível atender ao contingente exposto (quadro de encaminhamentos 2016) e, novamente, foram realizados os encaminhamentos, ficando estabelecido com a gestão escolar e os professores de sala de aula comum, segundo registros da Diretora em seu plano de ação, que cada sala teria o direito de encaminhar apenas cinco alunos. E deste modo, pode-se atender aos alunos dos 2º anos. Ou seja, dos três 5º anos, 15 alunos foram encaminhados; dos três 4º anos 14 alunos e dos quatro 3º anos 23 alunos foram encaminhados, chegando a um montante de 52 alunos. Ainda, segundo o documento da Diretora, foi possível verificar que foi introduzido para frequentar a recuperação paralela cerca de 13 alunos dos segundos anos/série em 2016 e, por isso, o número de alunos foi elevado para 65.

Assim, 65 alunos dispostos em turmas de alfabetização e produção de textos com uma hora e trinta e cinco minutos de aula, durante dois dias da semana, em contraturno ao período que estudam é o que foi oferecido para os alunos com defasagem e dificuldades de aprendizagem. Pode-se observar algumas questões importantes nesta ação de gestão. Realmente houve uma intervenção significativa para os encaminhamentos observados na relação que há entre os números de alunos matriculados e o número de alunos encaminhados ficando por volta de 20% de cada ano/série podendo atender os 2º anos e ainda sim ficar em uma margem de 65 alunos encaminhados.

Ao pensar em dois períodos, em uma conta exata, ter-se-ia cerca de 32 alunos por período, ou seja, duas turmas de 16 alunos, mais ou menos, atendendo às suas dificuldades de alfabetização e produção textual. Uma sala de aula com 16 alunos com dificuldades diversas ainda é um número bastante significativo pensando no tempo de horas a mais disponível. O ideal seria, como já mencionado, que em escolas maiores houvesse um número maior de professores de recuperação paralela, devido à demanda, ou que houvesse um trabalho efetivo em sala de aula comum por meio da recuperação contínua, diminuindo o contingente de alunos encaminhados para a recuperação paralela. Isto é, uma recuperação contínua com boas intervenções possibilitaria um maior aprendizado, logo, um contingente menor de alunos necessitaria ser encaminhado para a recuperação paralela, cerca de dois e no máximo três alunos por sala de aula.

Ou então, a SME poderia criar um parâmetro, considerando as defasagens ou as dificuldades dos alunos, sendo que as salas de aulas que não precisassem deste serviço daria o seu espaço para aquelas que carecem de maior investimento para que seja promovida a aprendizagem.

Ao checar e comparar os nomes dos alunos encaminhados para a recuperação paralela desses últimos dois anos, chegou-se aos seguintes números de alunos reincidentes a este serviço.

Tabela 19 – Número de alunos reincidentes encaminhados para a Recuperação Paralela da escola

Ano	Número de alunos matriculados	Números de alunos encaminhados para recuperação paralela	Número de alunos que são reincidentes no encaminhamento à recuperação paralela
2º	65	13	00 ¹⁸
3º	83	23	16
4º	78	14	13
5º	72	15	15
Total	298	65	44

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

¹⁸ Não há reincidência porque a recuperação paralela não atende os primeiros anos.

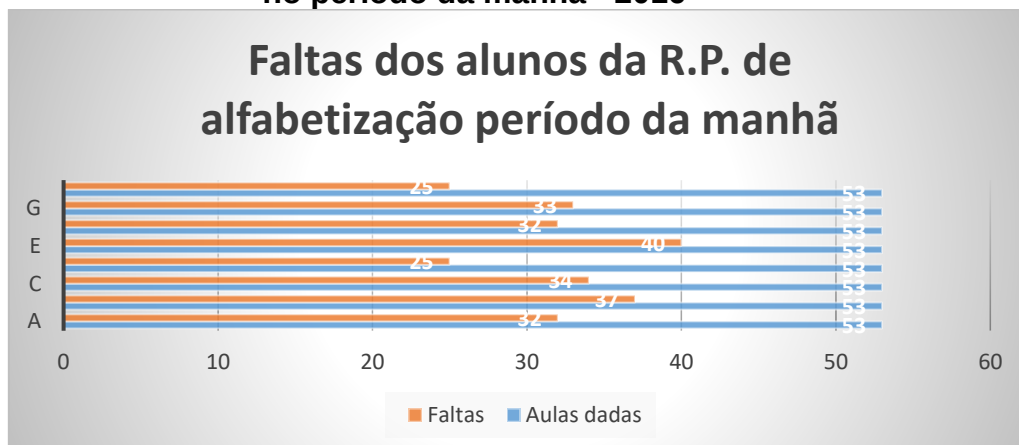
Constatou-se, ao verificar os encaminhamentos reincidentes a partir dos terceiros anos, um montante de 84,61%. Ou seja, os alunos frequentam anos a fio a recuperação paralela sem conseguir garantir a aprendizagem, que segundo as metas e a escola, são importantes para eles.

Em 2016, as formações para professor da recuperação paralela voltaram a ser oferecidas na Secretaria Municipal de Educação, nos mesmos moldes de anos anteriores, de acordo com o que a rede municipal está utilizando como suporte pedagógico, material ou não.

Ao analisar esses três últimos anos, observou-se que há coincidência dos nomes dos alunos encaminhados para a recuperação paralela, verificou-se uma média de 75,57% de reincidência a este instrumento. Isto se dá, segundo a escola, por esses alunos não conseguirem atingir as metas do ano em curso. Com um olhar mais atento, observou-se que não foram reencaminhados para recuperação paralela apenas os alunos do 5º ano, pois foram para outra escola dar prosseguimento em seus estudos.

Outro fator bastante relevante é a quantidade de alunos que faltam durante o ano letivo desse instrumento. Foram solicitadas as listas de presenças dos alunos da recuperação paralela dos anos de 2014, 2015 e 2016. Não foi possível localizar as listas de presença de alunos de 2014 e 2015 na íntegra. Contudo, nos adendos do PPP, encontraram-se os dados de 2014, apontando que dos 86 alunos atendidos pela recuperação paralela, 55 alunos não tinham 75% de presença ao final do ano. Cerca de 63,9% dos discentes encaminhados não eram assíduos no instrumento. Ainda o mesmo documento revela que em 2015, dos 67 alunos encaminhados para a recuperação paralela, 49 não tinham 75% presença ao final do ano. Sendo então, 73% dos alunos encaminhados. Já no ano de 2016, foram registradas mês a mês, no diário de campo, as presenças e as faltas dos alunos podendo ter uma melhor ideia do quanto corresponde as ausências dos alunos na Recuperação Paralela (R.P).

Gráfico 11 – Faltas dos alunos da Recuperação Paralela – Turma alfabetização no período da manhã - 2016

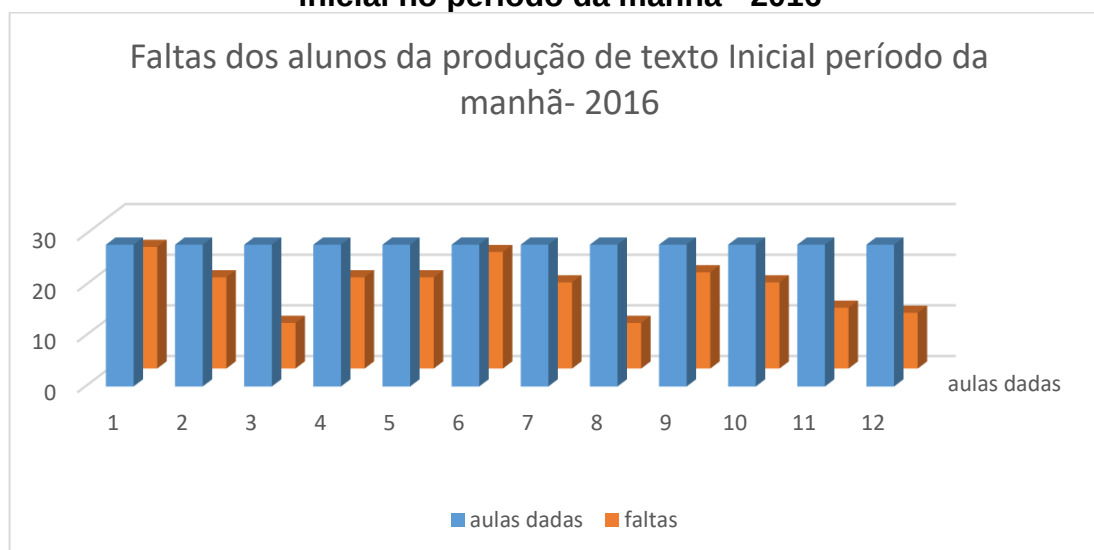


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

É possível observar, por meio do gráfico, que os alunos da recuperação paralela do período da manhã não são assíduos. Isso é um grande complicador para que se promova o ensino e a aprendizagem. Neste sentido, quem poderia ser responsabilizado? Os pais, por não enviarem os seus filhos para a recuperação; os professores da recuperação paralela, por não promoverem aulas interessantes; os alunos, por não terem interesse pelas questões que envolvem a escola; a gestão, por não obrigar os alunos a frequentarem a recuperação paralela e acompanhar as faltas dos alunos; as políticas públicas e o sistema de ensino que não buscam adequarem-se às necessidades das escolas e dos seus alunos. Como já descrito neste trabalho, cada qual tem a sua parcela de responsabilidade por esta situação e sem dúvida é preciso resolver esta questão, já que o município entende que este formato de recuperação paralela deve eliminar as defasagens de aprendizagem. É preciso que este fato ocorra a contento. A escola e a família não podem achar comuns as faltas dos alunos. O próprio discente deve se sentir motivado a frequentar a recuperação paralela na esperança de superar a suas defasagens. Motivação “[...] é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso. (BZUNECK, 2009, p. 9) e é mediada, tanto pela comunidade escolar quanto pela família, e ainda, pela sociedade dando sentido para as ações escolares.

[...] os motivos de um aluno são um produto da interação dele com os diferentes contextos em que está presente o sentido da aprendizagem escolar. Essa responsabilidade da escola e dos professores não pode fazer com que se esqueça de que a motivação é moldada em contextos não escolares, como a família, a classe social e a cultura (COLL, 2004, p. 129).

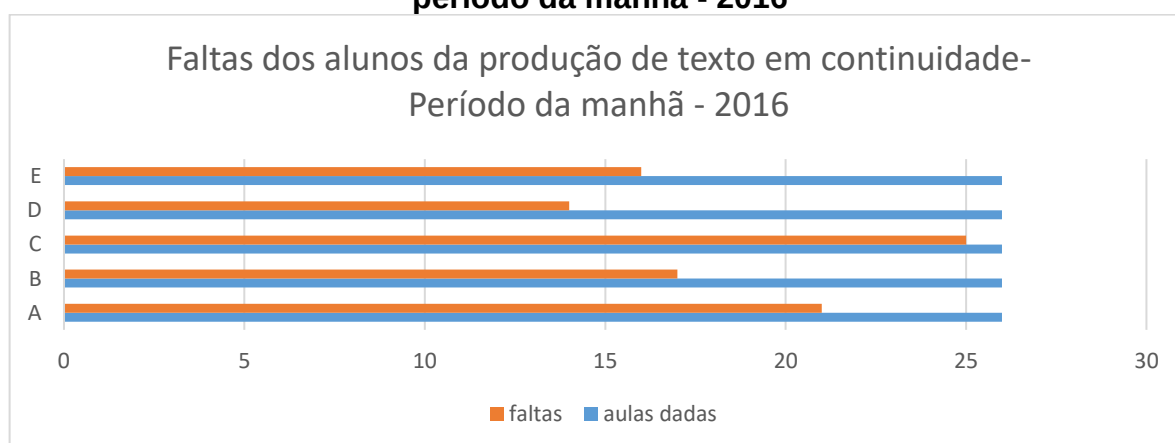
Gráfico 12 – Faltas dos alunos da recuperação paralela - Produção de Texto inicial no período da manhã - 2016



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

Na recuperação paralela de Produção de Texto inicial, do período da manhã, os alunos tiveram pouca presença como é observado no gráfico. Dos 12 alunos, oito tiveram mais da metade de faltas, o que leva a crer que esta ação dificulta os trabalhos deste instrumento.

Gráfico 13 – Faltas dos alunos da produção de texto em continuidade no período da manhã - 2016



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

O gráfico revela que na recuperação paralela de produção de texto em continuidade, embora houvesse poucos alunos para serem atendidos, os mesmos quase não frequentaram o instrumento assiduamente.

De fato, não deixa de ser intrigante esta atitude dos alunos frente à recuperação paralela de aprendizagem, pois, todos nascem com a capacidade de aprender a comunicar-se pela escrita, mas, por certo, nem todos estão dispostos a frequentar com resiliência um ano após o outro a recuperação paralela sem obter um resultado satisfatório.

Entretanto, esse é um direito e mais uma possibilidade que o aluno tem, que deveria ser melhor aproveitada por ele. Porém, os alunos não possuem autonomia e maturidade para tal, a família precisa levá-los ou pelo menos incentivar a presença de seus filhos neste instrumento. Já o professor colaboraria ao promover aulas interessantes, dinâmicas e que atendessem às necessidades de cada um e do grupo. Ainda, deveria fazer o controle de faltas dos alunos rigorosamente, e caso observasse faltas consecutivas, seria necessário levar o caso para que o Orientador Educacional encontre meios de convencer e orientar a família da importância da frequência assídua na recuperação paralela.

As principais bases legais que determinam que o aluno deverá frequentar assiduamente a escola (frequência acima de 75%), não preveem a mesma assiduidade na recuperação paralela. A saber:

Constituição Federal (1998)

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (1996)

Art.5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º - Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

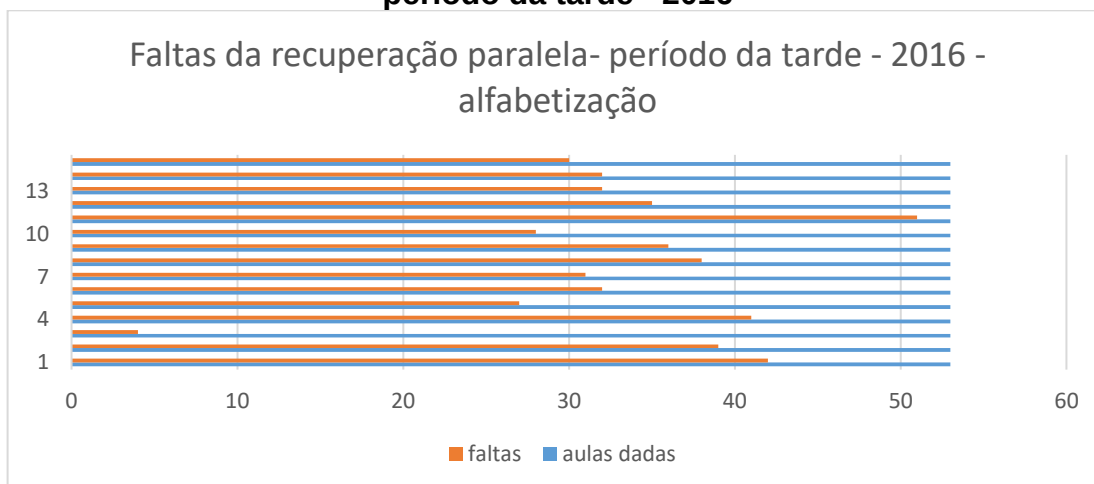
V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.
- VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (NR).

Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90),

- Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.
- Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares.

Gráfico 14 – Faltas dos alunos da recuperação paralela – Turma Alfabetização - período da tarde - 2016



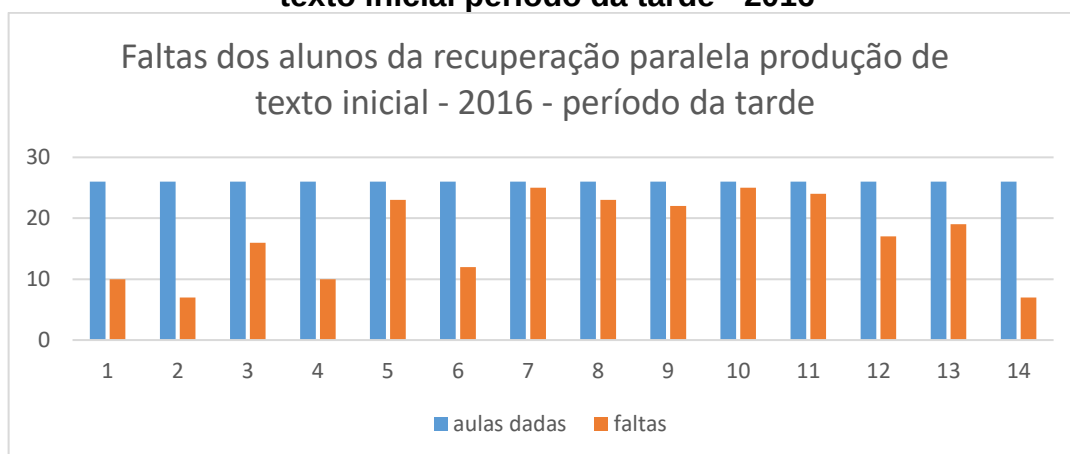
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

É possível observar, por meio do Gráfico 14, se comparado com o da alfabetização do período da manhã, que existe um número maior de alunos encaminhados para a recuperação paralela. Entretanto, a falta de assiduidade continua a mesma. 11 dos 15 alunos não frequentaram mais da metade das aulas ofertadas.

Na escola, não foi encontrado nenhum documento e/ou material que indicasse uma busca, para encontrar as razões do absenteísmo dos discentes neste instrumento de aprendizagem.

Ao lado da unidade escolar, existe uma ONG - Pastoral do Menor que tem um Programa, em contraturno com a escola, entretanto, a instituição não considera em seus documentos de avaliação institucional a necessidade de saber quais dos seus alunos a frequenta e como seria possível uma parceria para auxiliar na aprendizagem dos mesmos.

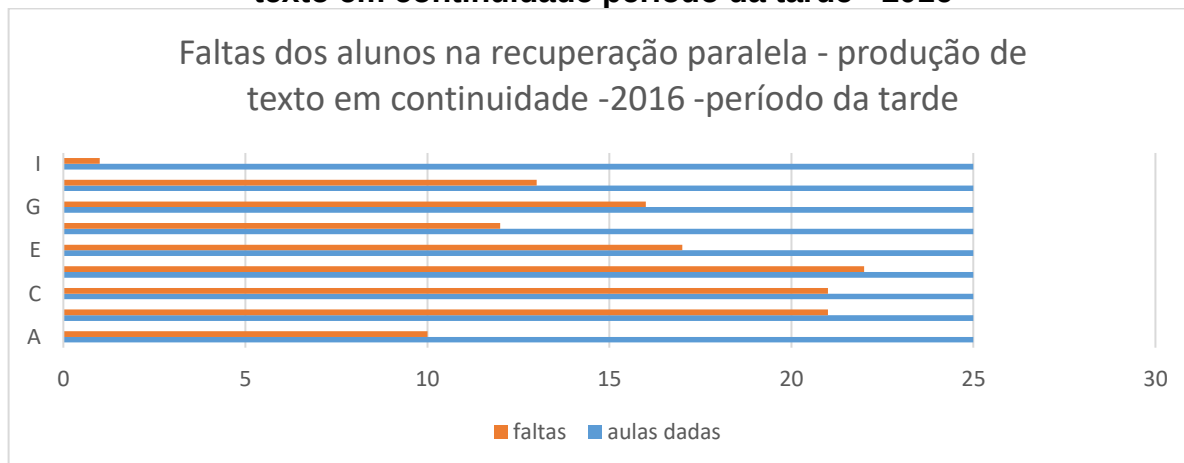
Gráfico 15 – Faltas dos alunos da recuperação paralela - Turma produção de texto inicial período da tarde - 2016



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

Por meio do Gráfico (15), continua-se observando que os alunos da Recuperação Paralela de produção de textos inicial, tanto da manhã quanto da tarde, não são assíduos.

Gráfico 16 – Faltas dos alunos da recuperação paralela - Turma produção de texto em continuidade período da tarde - 2016



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

Pode-se averiguar que, na Recuperação Paralela de produção de texto em continuidade, do período da tarde, as faltas não deixaram de acontecer excessivamente. Eis uma das questões que impossibilitam que a recuperação paralela de aprendizagem tenha êxito.

A escola torna-se impossibilitada de dar sequência a um trabalho que deveria ser sistematizado para auxiliar o cérebro realizar as sinapses a fim de promover a aprendizagem do aluno sem a presença efetiva. E ainda, a escola como um lugar com encargos tão poucos atrativos não oportuniza que seja suportável e animador frequentá-la período oposto ao que estuda. A falta de sedução, a atração dos alunos frente a conquista do conhecimento é algo a ser ensinado. Por outro lado, não deve ser agradável estar em um lugar, onde, a todo instante e de forma repetitiva, as dificuldades estejam iminentes.

Em busca de melhor conhecer as características dos 89 alunos que frequentam a recuperação paralela, mesmo que, de forma esporádica, foi feito um levantamento da ficha cadastral e de entrevista dos alunos na secretaria da escola estudada, em 2016 que revelam os seguintes dados.

Tabela 20 - Escolaridade dos pais de alunos que frequentavam a Recuperação Paralela em 2016

ESCOLARIDADE DOS PAIS DOS ALUNOS DA RECUPERAÇÃO PARALELA			
		Pai	Mãe
Ensino Fundamental I até 5º ano	Completo	21%	10%
	Incompleto	5,6%	1%
Ensino Fundamental II do 6º até o 9º ano	Completo	33%	43%
	Incompleto	22,4%	13%
Ensino Médio	Completo	2,2%	16,8%
	Incompleto	6,7%	11%
Superior	Completo	0	0
	Incompleto	1%	3%
Não declarado		8%	2%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

A Tabela 20 revela que a escolaridade das mães é maior que a dos pais e que a maioria das mães possui Ensino Fundamental completo, já os pais frequentaram menos a escola. Como é possível de verificar, a escola formal é distante da realidade os pais.

Ainda segundo as fichas, 51.68% dos alunos que frequentavam a recuperação paralela, no ano de 2016, foram declarados como pardos; 39,3% foram declarados brancos e 8.9% foram declarados negros. Cerca de 65% dos pais trabalham nas indústrias, 25% são autônomos e 10% declararam que trabalhavam no comércio. Em relação aos encaminhamentos dos discentes para profissionais da saúde, dos 89 alunos encaminhados para a recuperação paralela, 38 (42,6%) estão em atendimento com algum especialista da saúde. Entretanto, deveriam estar em tratamento, segundo os encaminhamentos realizados pela Pedagoga e observados pelo mapeamento cerca de 63 (70,6%) alunos. Os 25 alunos (28%) que não estão sendo atendidos, os documentos não revelam se foram os pais que não os levaram e/ou se foi o sistema de saúde que não os atenderam. Ressalta-se, ainda, que os encaminhamentos realizados pelos especialistas da saúde vão para além dos alunos que frequentam a recuperação paralela, em um total de 91 encaminhamentos dos alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I.

Observou-se, também, a sala de aula da recuperação paralela como um espaço educativo. Ao contrário do que se esperava, a sala de aula da recuperação paralela em seu aspecto pedagógico, segundo descrito no diário de campo, é uma sala ampla, arejada e bem iluminada. Entretanto, por ser próxima ao refeitório e ao pátio, recebe muito barulho o dia todo. Em suas paredes laterais, pintadas de cores claras, continham cartazes com conectores textuais, o alfabeto com figuras correspondentes ao que a letra significa/grafema e fonema (Ex.: O desenho da abelha seguido da palavra abelha), e cartazes com os nomes dos alunos listados das duas turmas. Havia, também, seis cartazes com as sílabas canônicas e não canônicas¹⁹. Na parede da frente, continha o alfabeto com letras cursivas e de forma e um relógio com descrição em tarjas de 5 em 5, de acordo com a hora e minutos correspondentes. Mas, não havia separação entre o que era utilizado para a alfabetização ou na produção de textos. E uma lousa grande.

¹⁹ Canônicas são sílabas constituídas por uma consoante e uma vogal. É chamada também de sílaba simples. Não canônica são sílabas complexas constituídas de vogais e consoantes ou duas consoantes e vogais e ainda duas vogais sendo que uma será anasalada etc.

Nas janelas, havia cortina de TNT verde e, no fundo da sala de aula, um armário grande com cadernos, lápis, lápis de cor, guia do alfabetizador, material do Programa Ler e Escrever e do PNAIC, jogos, bexigas, textos e gibis.

Cada aluno tinha a sua carteira e cadeira e a disposição das mesmas na sala era geralmente em dupla. A professora também tinha sua mesa e cadeira a qual é muito utilizada por ela, todavia, muito mais pela professora da tarde do que da manhã. Os materiais pedagógicos enviados para formação dos docentes da recuperação paralela estavam no armário para a utilização com dicas sobre as hipóteses de escritas e boas propostas para alfabetização do Ler e Escrever, do PNAIC e do Caderno de verbos da Prof. ^a Dr.^a Elvira Souza Lima”²⁰.

De acordo com as observações e anotações do diário de campo, as metodologias e materiais utilizados pelas duas professoras da recuperação paralela são iguais aos utilizados em sala de aula. Entretanto, a professora da manhã possui dois cadernos sendo que o primeiro tem a avaliação diagnóstica da turma e o planejamento de atividades de alfabetização e o segundo tem a avaliação diagnóstica da turma, seguida de planejamento de produção de texto, não havendo nenhum registro sobre dificuldades e ou avanços individuais dos alunos. Não se observou a mesma organização da professora da tarde que chega apressada abre o armário, onde tem várias atividades de fotocopiadas (semelhantes às utilizadas em sala de aula comum retiradas dos materiais já mencionados) e entrega para os alunos.

As aulas, de forma geral, eram expositivas, com muitos conceitos e informações, parecendo que as professoras ministravam as aulas para si mesmo, não havendo desafios e/ou intervenções pontuais com os educandos. Não foi considerada a subjetividade humana com suas formas variadas de aprendizagem e inteligências, apenas foi realizado mais do mesmo²¹. Nesse sentido, Demo (2011) afirma que: “a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora do conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o

²⁰ Ler e Escrever- É o material utilizado pelos alunos e professores da rede advindos do programa Ler e Escrever que tem como objetivo alfabetizar e letrar todos os alunos.

PNAIC - Programa do governo Federal que prevê alfabetizar todos os alunos com no máximo oito anos de idade

Caderno de verbos – Material utilizado pelos alunos do Ensino Fundamental oferecido pelo Projeto realizado pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com a Neurocientista Dra. Elvira de Souza Lima.

²¹ As mesmas aulas com as mesmas técnicas e conteúdos eram ministradas tanto nas salas de aula regular quanto na recuperação paralela.

aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução. Vira treinamento” (Demo, 2011, p. 9).

Em 2016, foram aplicadas avaliações para os alunos, cujo foco era a alfabetização e a produção de textos. Normalmente, os alunos que frequentavam a recuperação paralela (alfabetização) eram alunos do 2º e 3º anos que, segundo a meta, já deveriam estar na hipótese de escrita alfabética, produzindo pequenos textos, sendo que, ao final do 3º ano, o aluno deveria se comunicar, por meio da escrita ainda com erros ortográficos, mas, que naquela situação não haviam alcançado tal hipótese e nem produziam textos.

A avaliação com o foco na alfabetização foi elaborada, atendendo a uma progressão pedagógica, iniciando de forma simples até chegar na produção de pequenos textos conforme já descrito, pois a pesquisadora não tinha ideia da dimensão da defasagem curricular desses alunos. O intuito era de observar se a criança, durante um ano letivo, por meio da recuperação paralela e até mesmo da recuperação contínua conseguiria avançar nas suas aprendizagens significativamente.

Foram realizadas 25 avaliações iniciais e, devido às faltas excessivas dos alunos, 11 avaliações finais. Portanto, o material coletado para a análise corresponde a 11 avaliações com quinze questões, seguido de análise de hipótese da escrita e uma pequena produção de texto. A avaliação inicial e a final correspondiam à mesma avaliação cujo objetivo foi observar a progressão da aprendizagem do aluno nesse instrumento de recuperação paralela.

A avaliação foi aplicada pela professora da recuperação paralela, em companhia da pesquisadora, no início do ano de 2017, duas semanas após o início da recuperação paralela, e a mesma avaliação foi novamente realizada no final do mês de novembro.

A análise das avaliações foi feita da seguinte forma: após coletado o material, as avaliações foram corrigidas e, em seguida, separadas por nome do aluno (sendo avaliação inicial e final). Para uma melhor observação da avaliação foram elaborados os seguintes critérios. Seria verificado questão por questão de cada aluno das duas avaliações. Quando o discente, na avaliação inicial (AI), errava a questão e, na avaliação final (AF) acertava, considerava-se que houve uma **progressão na aprendizagem** (PA). Caso o discente acertasse na AI e na AF o acerto era

considerado como **acertos** (A). Se o discente conseguisse acertar na AI e no final do ano na AF não mantivesse o acerto era chamado de **instabilidade na aprendizagem** (IA). Por fim, se o discente não acertou a questão na AI e nem na AF foi considerado como **erro** (E). Deste modo, conceituar o resultado da avaliação é apenas para fins metodológicos e didáticos para se ter um parâmetro de como se deu a aprendizagem desses alunos durante o ano de 2016.

O número de questões a ser respondida por cada aluno (11 alunos) foi de 15 questões, sendo um montante de 165 respostas a serem analisadas.

Tabela 21 – Resultado da avaliação com foco na alfabetização

Questões	PA	A	IA	E
1	1	6	2	2
2	1	9	-	1
3	1	5	3	2
4	2	7	2	-
5	1	3	4	3
6	2	9	-	-
7	2	4	3	2
8	3	2	5	1
9	1	2	4	4
10	2	6	1	2
11	3	6	2	-
12	2	6	1	2
13	3	5	1	2
14	1	1	3	6
15	3	1	1	6
	28	72	32	33
	16,9%	43,6%	19,3%	20%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

Ao analisar a Tabela 21, pode-se dizer que as questões que os alunos acertaram na avaliação inicial e na final, ou seja, os 43,6% (A), não correspondem ao motivo pelo qual os mesmos foram encaminhados para a recuperação paralela. Logo,

as instabilidades (**IA**) e os erros (**E**) são as causas desses discentes serem encaminhados para este instrumento de recuperação de aprendizagem. Isso, em números, corresponde a 65 respostas das 165 em um total de 39.40% das questões da avaliação. Observa-se que ao considerar os acertos (**A**) somados à instabilidade de aprendizagem (**IA**) e ao erro (**E**) teremos cerca de 82.9% das questões não demonstrando avanços no processo de aprendizagem. E o progresso na aprendizagem (**PA**), obtido pela recuperação paralela de aprendizagem e verificado por meio das 165 questões respondidas, corresponde a 16,9%. Esse fato demonstra a não efetividade do processo de recuperação de aprendizagem.

Em relação à primeira parte da avaliação, AI e AF, que constitui em averiguar a hipótese de escrita dos alunos, obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 22 – Resultados das hipóteses de escrita dos alunos na AI e AF

Aluno	AI	AF
1	Silábico alfabético	Alfabético
2	Silábico sem valor sonoro convencional	Silábico com valor sonoro convencional
3	Silábico sem valor sonoro convencional	Silábico Alfabético
4	Silábico alfabético	Silábico Alfabético
5	Silábico alfabético	Alfabético
6	Silábico com valor sonoro convencional	Alfabético
7	Silábico sem valor sonoro convencional	Silábico com valor sonoro convencional
8	Silábico sem valor sonoro convencional	Silábico Alfabético
9	Silábico Alfabético	Silábico Alfabético
10	Silábico Alfabético	Alfabético
11	Alfabético	Alfabético

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

Analisando a Tabela 22 pode-se afirmar que houve uma progressão nas hipóteses de escrita. Dos 11 alunos, nove avançaram e dois se mantiveram na mesma hipótese. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), os indivíduos passam por níveis na progressão da aprendizagem ao se alfabetizarem. E o que se observa é que a avaliação inicial seria a pré-silábica que corresponde à etapa com subníveis em que o sujeito ainda não reconhece todas as letras e ainda não compreendeu a estrutura silábica da língua. Já os níveis subsequentes (Silábico sem valor sonoro convencional,

Silábico com valor sonoro convencional e Silábico alfabético) são uma construção mental progressiva de como são escritas as palavras. Nesse momento o indivíduo já compreende o sistema silábico da língua sendo que irá agregando correspondência entre os sons, os símbolos e os signos até compreender o sistema alfabético da língua estando, assim, na última hipótese, a Alfabética.

Na hipótese alfabética, o indivíduo conseguirá se alfabetizar e letrar. Ou seja, compreender o código escrito, de tal modo que se possa utilizá-lo para se comunicar, divertir-se, criar e aprender, sendo então situações distintas. Para Soares

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 40).

Segundo as metas de aprendizagem desses alunos, considera-se que seis dos 11 não atingiram a hipótese Alfabética sendo, assim, um grande entrave, pois avançarão para anos em que não haverá o trabalho específico e sistemático de alfabetização, mas, outras propostas para o prosseguimento dos estudos. E dos cinco que já se encontravam na hipótese alfabética, apenas um conseguiu se comunicar pela escrita. É preciso lembrar que, por meio da recuperação paralela destinada a esses alunos, esperava-se que os mesmos conseguissem avançar para além da hipótese alfabética, escrevendo pequenos textos ainda que com erros, fato este que não ocorreu. Considera-se que a meta prevê que ao final do ano letivo dos alunos do 1º ano, todos devem dominar a hipótese alfabética. Portanto, esse resultado, que se refere na grande maioria a alunos que estão matriculados nos 2º e 3º anos, demonstra que a defasagem existente é significativa e não foi superada.

Em relação à produção de pequeno texto da avaliação realizada, a proposta era continuar a história que já trazia o seguinte início “Era uma vez um mágico muito poderoso que vivia em uma floresta. Um dia ele encontrou um menino e resolveu atender o seu pedido e então...”. Mediante esse começo, foi explorado oralmente com os discentes o que era mágico e em que o pedido do menino poderia ser atendido. Para a análise do progresso dos alunos nas duas avaliações, a inicial e final, foram considerados o Plano de Metas dos 2º e 3º anos do ensino Fundamental de 2016, no que tange à linguagem escrita, a saber: uso da letra cursiva, se comunicou por meio

da escrita, uso de pontuação, produção de texto de autoria, coerência, coesão e paragrafação.

Tabela 23 - Análise da produção de texto da Recuperação Paralela da alfabetização

[illegible]

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

A Tabela 23 foi construída para auxiliar na compreensão sobre o que os alunos da recuperação paralela de alfabetização dominam com relação à produção de texto. Foi idealizada da seguinte forma: segundo o Plano de Metas da Secretaria Municipal de Educação, ao final do 3º ano, os discentes já deverão escrever com letra cursiva, conseguindo comunicar-se pela escrita produzindo textos com começo, meio e fim se valendo da coesão, coerência, pontuação e paragrafação. Os dados obtidos nas avaliações iniciais e finais revelam que um grande número de discentes que frequenta a Recuperação Paralela e não domina esses itens, acaba terminando a recuperação paralela sem êxito. Dos 11 alunos frequentes, apenas três passaram a utilizar a letra cursiva e a se comunicar ainda com muitos erros ortográficos pela escrita. Dois produziram o texto, com alguns indícios que tentaram dar começo, meio e fim na produção ainda de forma rudimentar e 11 não utilizaram paragrafação, pontuação, coesão e coerência.

Em relação à avaliação de produção de textos, o resultado não foi diferente. As faltas dos alunos prejudicaram muito a possibilidade de ter uma análise de todos eles, pois das 22 avaliações aplicadas inicialmente só se conseguiu sete avaliações ao final para serem comparadas.

Seguem na Tabela 24 os resultados da avaliação da recuperação paralela no que tange à produção de textos dos alunos da manhã e da tarde, tanto no que concerne às avaliações realizadas no início do ano letivo quanto as do final.

Tabela 24 - Avaliação da Recuperação Paralela Produção de texto

Questões	Avaliação inicial		Avaliação Final	
	Acertos	Erros	Acertos	Erros
1	1	6	2	5
2	4	3	3	4
3	1	6	1	6
4	2	5	3	4
5	6	1	6	1
6	5	2	5	2
7	4	3	4	3
8	4	3	7	0
9	2	5	3	4
10	4	3	6	1
11	6	1	4	3
12	5	2	2	5
13	1	6	0	7
14	1	6	2	5
15	1	6	1	6
Total	47	58	49	56
%	44,7%	55,2%	46,6%	53,3%
10,4%			6,66%	

Fonte: Avaliação realizada nas classes de recuperação paralela - Produção de textos.

Analisando a Tabela 24, após a correção de todas as 105 questões respondidas, observou-se que na avaliação inicial 44,7% das perguntas foram

respondidas com acerto, e 55,2% das perguntas foram respondidas de forma equivocada, sendo uma diferença de 10,4%. Já na avaliação final 46,6 % foram respondidas com acerto e 53,3% das mesmas perguntas foram respondidas de forma errada, cuja diferença é de 6,66%.

A princípio, verificou-se que existe um equilíbrio significativo entre as duas avaliações (inicial e final), sendo que, se considerados apenas os acertos aumentaria em 1,9% as respostas corretas na segunda avaliação. Os erros tiveram uma queda de 1,9%, uma quantidade inferior do que se é esperado, haja vista que todos os documentos analisados declaram a necessidade de se restituir a aprendizagem, de tal forma que os discentes pudessem superar as suas defasagens curriculares e até mesmo dificuldades de aprendizagem, aumentando o nível de proficiência do aluno. No entanto, no Plano de Ação da Recuperação Paralela, um dos documentos utilizados pelo professor deste instrumento, como norteador dos trabalhos desenvolvidos, destaca-se que a recuperação paralela, produção de textual, deve desenvolver as seguintes habilidades no discente.

- Ler com fluência;
- Produzir textos convencionalmente (textos de autoria);
- Produzir e reproduzir textos orais e escritos observando a ordem cronológica e o assunto tratado.
- Expressar oralmente e por escrito a compreensão da mensagem da qual é destinatário.
- Utilizar estratégias de decodificação, seleção, antecipação e inferência durante a leitura de textos de diversos gêneros. (PREFEITURA MUNICIPAL, 2017, s/n)

Esse fato, como já se pode observar, a política não se efetiva nas escolas públicas municipais de Franca.

Para uma melhor compreensão dos resultados da Tabela 22, serão analisados os resultados das avaliações iniciais e finais seguindo o mesmo critério utilizado na análise da avaliação de alfabetização. Ou seja, buscou-se os resultados segundo os critérios já especificados neste trabalho sobre: PA (Progressão de aprendizagem) A (Aprendizagem) IA (Instabilidade na aprendizagem) E (Erros). Desta forma, pode-se ter mais clareza dos resultados dos alunos no que tange ao que realmente foi aprendido ou não.

Tabela 25 – Resultado da avaliação com foco na interpretação de textos

Questões	PA	A	IA	E
1	2	1	0	4
2	2	2	3	0
3	0	1	0	6
4	1	2	1	3
5	1	5	1	0
6	1	4	1	1
7	1	3	1	2
8	2	4	0	1
9	2	0	2	3
10	3	3	1	0
11	2	2	3	0
12	0	3	2	2
13	0	1	1	5
14	1	1	0	5
15	2	0	1	4
	20	32	17	36
	19%	30%	16%	34%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

Ao analisar a Tabela 25, pode-se dizer que nas 105 questões respondidas pelos alunos, 20 (19%) apresentaram uma Progressão na aprendizagem, ou seja, o aluno não sabia, na primeira avaliação e na segunda, constatou-se que ele conseguiu responder corretamente. Do Mesmo montante de questões, cerca de 32 (30%) foram consideradas como Aprendizagem, sendo então questões já dominadas pelos alunos, mesmo antes de iniciarem a recuperação paralela. Pondera-se, também, que das 105 questões respondidas, em 17 (16%) delas, há uma Instabilidade na aprendizagem, pois o aluno ora acerto ora erra. E, por fim, ainda na mesma quantidade de questões, observou-se que em 36 (34%) delas os alunos erraram nas duas avaliações. Ao buscar um olhar mais atento, é possível concluir que 50% de todas as questões de interpretação de textos, contidas na avaliação, não são dominadas pelos alunos, mesmo frequentando a recuperação paralela durante o ano letivo, e de forma recorrente no instrumento. E ainda é preciso considerar que segundo a normatização

da SME, esses alunos também devem ter sido submetidos à recuperação contínua de aprendizagem no mesmo período. Não se esquecendo que 32 (30%), das 105 questões os alunos dominavam a contento. Portanto, todo o exposto sela a evidência, no que concerne à interpretação de textos, que há pouca eficácia da política pública.

Esta defasagem é deveras significativa e pode-se ponderar que os alunos não sabem metade do que deveriam saber para dar prosseguimento em seus estudos nos anos subsequentes. É preciso considerar, por último, que a avaliação aplicada, com suas questões, retrata os conteúdos comuns à série/ano, é extraída de avaliações que são frequentemente aplicadas nas unidades escolares, seja nas mais variadas formas (internas, institucionais e externas), portanto, não sendo estranha aos discentes. E, por isso mesmo, não atendem suas necessidades.

Quanto à produção de textos solicitada na avaliação, chegou-se aos seguintes resultados.

Tabela 26 - Avaliação da produção de texto da Recuperação Paralela

Avaliação produção de texto	Texto inicial	Texto final
Comunicou-se	2	4
Coesão	1	4
Coerência	1	3
Paragrafação	0	1
Pontuação	0	3

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

Analisando a Tabela 26, têm-se os 14 textos, sendo sete compondo a avaliação inicial e sete a avaliação final dos alunos da recuperação paralela. Observa-se que dos sete, dois comunicaram-se na avaliação inicial e quatro na avaliação final. Em relação à coesão, em uma avaliação inicial, pode-se notar a presença desse elemento e quatro na avaliação final. Quanto à coerência, na avaliação inicial, apenas um apresentou coerência e na avaliação final, três apresentaram. Como se pode observar, na avaliação inicial, não foi constatada a presença de paragrafação e na final apenas um texto continha paragrafação. E, por fim, a despeito da pontuação,

também não foi utilizada pelos alunos na avaliação inicial e notou-se a sua presença em apenas três avaliações finais.

Se todos esses elementos e mecanismos linguísticos são relevantes para a produção de texto compreensível, segundo o entendimento dos documentos e estudos da SME e segundo o Plano de Metas da educação municipal já aludido neste trabalho, o emprego desses elementos linguísticos deveria ser utilizado por todos os alunos do 4º e 5º anos, de forma progressiva e a contento. Nesses termos, mais uma vez a recuperação paralela de aprendizagem não cumpriu as determinações normativas.

Mediante ao que foi exposto, em concordância com Marini (2012, p. 23), a autorregulação que “é todo ato intencional que favorece a reorganização do aprender por meio das funções executivas superiores, da metacognição e da motivação”. Por isso, poderia ser uma grande aliada para ser utilizada na recuperação paralela como mais um recurso para promover a aprendizagem, que como visto, ainda não foi conquistada.

No ano de 2017, no mês de novembro, obtiveram-se os resultados anuais referentes à recuperação paralela. Mesmo com Resolução específica, conforme já explanado, o cenário da recuperação paralela não foi diferente no que tange à quantidade de alunos encaminhados para este serviço e o número de faltas dos alunos indicados para usufruir do instrumento como será averiguado. É preciso considerar também que, neste ano de 2017, a escola atendeu cerca de 461 alunos desde a Educação Infantil até ao Ensino Fundamental I. Observou-se que a escola mantém basicamente o mesmo número de alunos matriculados e encaminhados para a recuperação paralela.

A Tabela 27 poderá esclarecer qual foi o montante de alunos matriculados e encaminhados por sala de aula e o que isso significa em porcentagens.

Tabela 27 - Alunos encaminhados para a Recuperação Paralela 2017 – Alfabetização e produção de texto (período manhã e tarde)

Ano	Número de alunos matriculados	Número de alunos encaminhados para a recuperação paralela - 2017	%
5º A	25	7	28%
5º B	25	7	28%

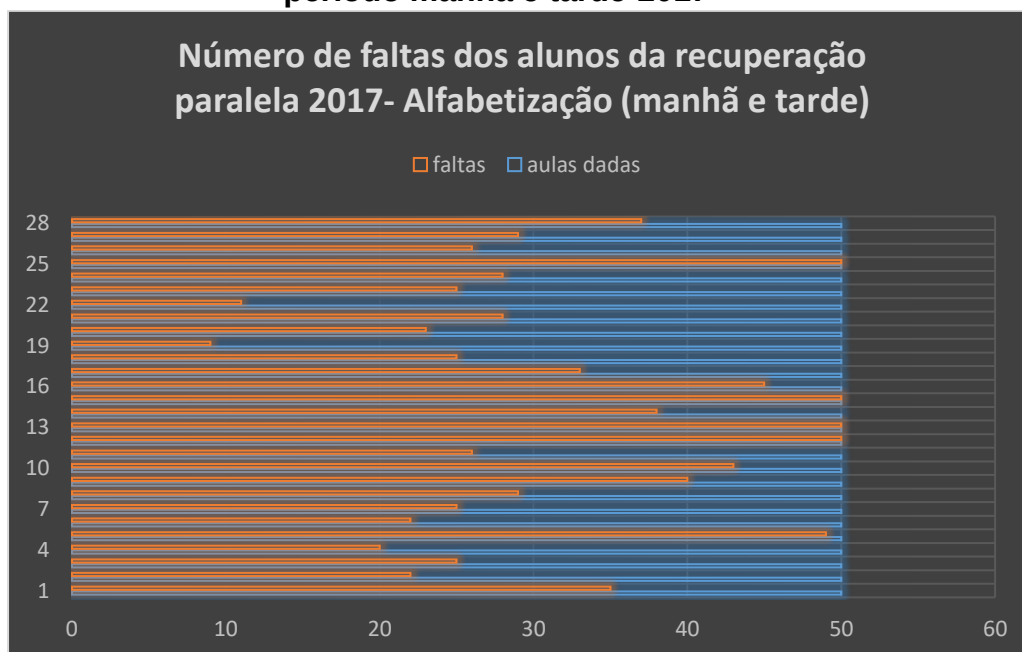
5º C	25	7	28%
4º A	22	1	4,5%
4º B	20	1	5%
4º C	22	3	13,6%
4º D	21	6	28,5
3º A	22	10	45,4%
3º B	22	7	31,8%
3º C	22	10	45,4%

Fonte: Lista de alunos matriculados e encaminhados – 2017.

Como se pode averiguar o número de encaminhados para a recuperação paralela continua excessivo e nesse ano os alunos dos 2º anos não foram encaminhados. Dos discentes previstos na tabela 25, dos que frequentam a turma de alfabetização, dezoito são reincidentes no instrumento e dezenove são reincidentes na turma de produção de texto.

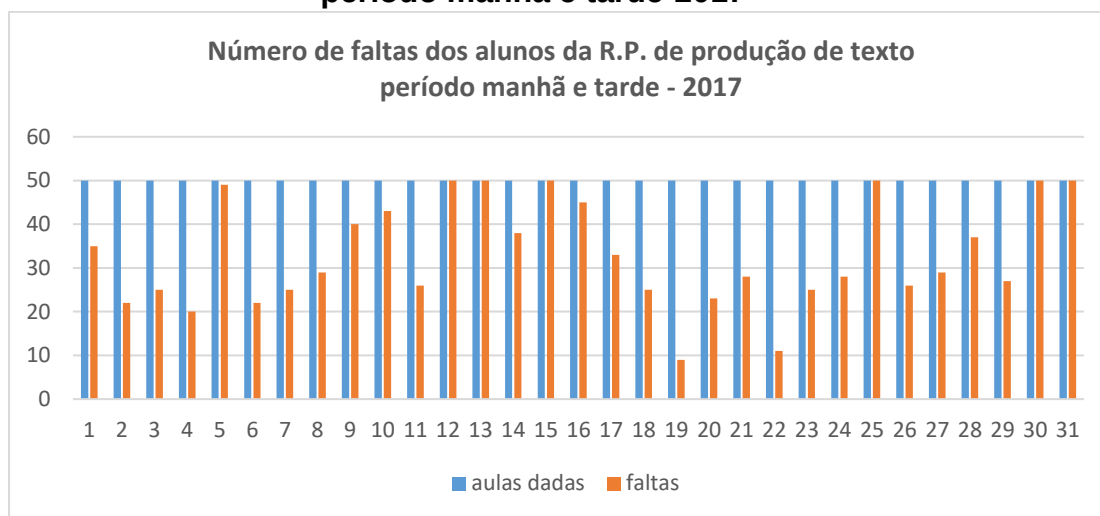
Em relação às faltas observou-se que ainda há um número desmedido de abstenções, a saber:

Gráfico 17 - Faltas dos alunos da recuperação paralela – Alfabetização – período manhã e tarde-2017



Fonte: Lista de presenças dos alunos da alfabetização da R.P. – 2017.

Gráfico 18 - Faltas dos alunos da recuperação paralela – Produção de textos – período manhã e tarde-2017



Fonte: Lista de presenças dos alunos da Produção de texto da R.P. – 2017.

O acompanhamento da Recuperação Paralela da EMEB examinada informou que esta política pública não vem servindo a comunidade, conforme as determinações e normatizações legais. Observaram-se problemas de ordem pedagógica, funcional, social e cultural que resulta em faltas excessivas dos alunos e a não superação das defasagens de aprendizagem.

É preciso repensar e reorganizar esse instrumento para que ele efetivamente possa cumprir o seu papel de auxiliar os educandos em suas dificuldades temporárias ou não de aprendizagem.

4.6 A realização do Atendimento Pedagógico na escola estudada

De acordo o Projeto Político Pedagógico, caberá, ao Pedagogo da escola, realizar seu trabalho, de acordo com os documentos que normatizam a função, como o Regimento escolar, o Estatuto do Magistério e o Quadro de atribuições de cada função colocados no edital de concurso já citados no capítulo 1 e a Lei Orgânica do município. Dentre as ações realizadas, observam-se ações de ordem administrativa, pedagógica e educacional.

Tabela 28 – Ações realizadas pela Pedagoga da EMEB nos últimos quatro anos

Ações realizadas pela Pedagoga da escola estudada	2014	2015	2016	2017
Avaliação pedagógica realizada	58	41	46	82
Alunos em Atendimento pedagógico	46	22	24	24
Alunos encaminhados para avaliação fonoaudióloga	29	23	19	17
Alunos encaminhados para avaliação psicológica	23	27	36	20
Alunos encaminhados a outros especialistas da saúde	27	28	36	22
Alunos encaminhados para instituições especializadas	00	00	12	00
Alunos encaminhados para Assistente Social	01	06	03	04
Alunos encaminhados para a Sala de Recursos Multifuncionais.	01	04	05	00
Alunos encaminhados ao Conselho Tutelar	00	00	00	00
Alunos com deficiência	03	12	08	22
Alunos acompanhados (que não estão no atendimento)	38	23	92	85
Anamnese com a família	59	05	17	15
Orientações a pais e ou responsáveis	65	14	105	40
Orientação e devolutiva a professores	32	53	59	96
Participação na REP (Reunião de estudos pedagógicos)	24	58	79	40
Participação no Conselho de ano	24	44	60	60
Relatório a especialistas	12	06	54	23
Participação em reunião de equipe gestora	15	10	09	11
Planejamento dos atendimentos e estudos de casos	03	08	04	16
Formações realizadas na REP (Pedagogo ofereceu)	06	60	11	00
Acompanhamento do Projeto Pensamento Estratégico	28	22	30	16
Acompanhamento de programas e projetos da SME	00	00	02	02
Formação continuada de Pedagogo – horas	14	15	16	11
Compensação de ausência (região)	00	00	00	00

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

Pode-se observar, na Tabela 28, que existe um número significativo de alunos encaminhados para o Atendimento Pedagógico, podendo ser devido à insegurança do professor com relação ao aprendizado do aluno, ou pela instabilidade de aprendizagem e do comportamento que algumas crianças apresentam no cotidiano

escolar sugerindo, assim, o desejo de uma padronização nas ações e na aprendizagem dos discentes.

Mediante o controle de faltas nos Atendimentos Pedagógicos dos alunos, averiguou-se que existe um número excessivo de abstenção dos discentes. Cerca de 71%, em 2014, a reforma da escola prejudicou muito os atendimentos, 63% em 2015, já em 2016 cerca de 61% e, em 2017, as faltas atingiram 62% dos atendimentos aos alunos. Portanto, não foram realizados a contento, devido ao não comparecimento dos mesmos.

Embora tenha ocorrido uma queda significativa nas faltas dos alunos nesses últimos três anos, o percentual de não atendimentos devido ao não comparecimento dos alunos ainda é muito alto. Na Tabela 28, destaca-se, ainda, uma quantidade significativa de alunos que são encaminhados para os especialistas da saúde todos os anos. Em 2014, 79 alunos foram encaminhados, ou seja, cerca de 19,84%. No ano de 2015, foram encaminhados 78 alunos, 19.59%. Já em 2016, dos 400 alunos, 91 foram encaminhados para algum atendimento com especialistas da saúde, sendo então 22.75%, correspondendo a uma crescente ação frente às demandas desta escola. Outros saltos significativos observados na Tabela, quando comparados, foram as ações de orientações a pais e acompanhamentos de alunos que dobraram o número entre os anos de 2014 a 2017.

Considera-se que o aluno, para ser atendido pelo Pedagogo, deverá apresentar dificuldades de aprendizagem, transtornos e ou defasagens acentuadas de conteúdo. Assim, nesta unidade escolar, no início do ano letivo após o diagnóstico realizado pelos professores, elabora-se o mapeamento inicial em que, segundo pode-se observar por meio dos documentos do Pedagogo, cada docente é ouvido sobre como é o perfil da sala de aula e quais alunos deverão ser encaminhados para a recuperação paralela e para o atendimento pedagógico. Nessa oportunidade, procura-se atentar para o critério de encaminhamentos utilizados pelos pedagogos escolares já citados nos capítulos anteriores.

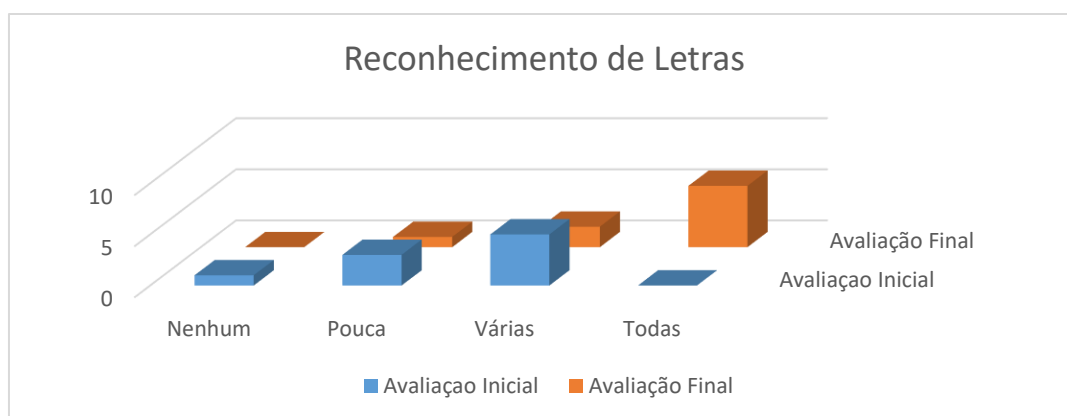
Levando em conta que os professores possuem dificuldades, em acreditar no trabalho do Pedagogo escolar, como relatado na aplicação do PGEQ (ANDRADE, 2015), porque existe um número considerável de alunos que são encaminhados todos os anos para avaliação e atendimento deste profissional? Ao serem observadas as fichas de Conselho de classe bimestral encontra-se descritas em todas, das salas dos

terceiros e dos quintos, que uma das ações que seriam utilizadas para resolver o problema da pouca ou não aprendizagem do aluno seria encaminhá-lo para o Pedagogo. Este fato leva a crer que mesmo com a pouca crença nos trabalhos realizados por este profissional, o professor compreende sua importância na instituição.

Analisando a Avaliação do Perfil Pedagógico, aplicado pelo Pedagogo escolar da escola estudada, no início do ano (março/2016) e contrapondo-a com a mesma avaliação realizada no final do ano (novembro de 2016), podem-se observar os avanços dos alunos que frequentam o Atendimento Pedagógico. Destaca-se que devido às faltas excessivas, nove alunos realizaram as duas avaliações, a inicial e a final.

Em linhas gerais, ao analisar as avaliações, observou-se que todos os alunos avançaram em suas hipóteses de escrita, ou seja, perceberam e utilizaram o sistema alfabético da escrita. Em relação aos demais 14 conteúdos dos itens avaliados no Perfil Pedagógico, eles serão dispostos em gráficos para análise.

Gráfico 19 - Reconhecimento de letras



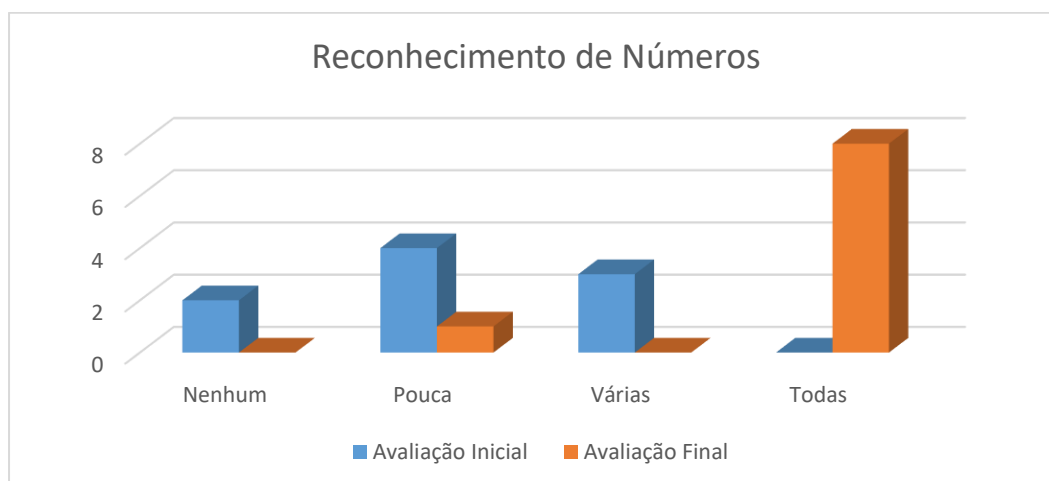
Fonte: Avaliações do Perfil Pedagógico da Pedagoga Escolar.

Para compreensão deste gráfico, considera-se pouca uma quantidade menor que cinco letras; várias mais de 15 letras; todas e nenhuma são autoexplicativas.

Como é possível verificar, por meio do Gráfico 18, todos os alunos na avaliação final conseguiram demonstrar que reconhecem todas as letras, e se comparada à avaliação inicial é um progresso.

Com os números, ocorreu a mesma situação na avaliação inicial e na final. Ou seja, houve um progresso na aprendizagem do reconhecimento dos números.

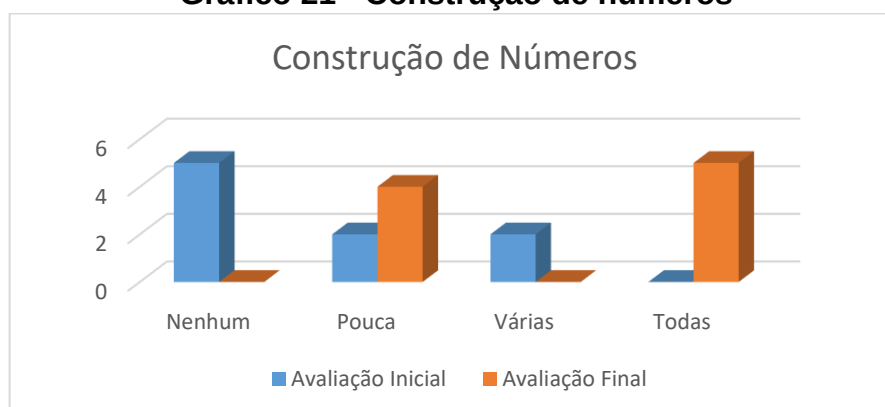
Gráfico 20 - Reconhecimento de números



Fonte: Avaliações do Perfil Pedagógico da Pedagoga Escolar.

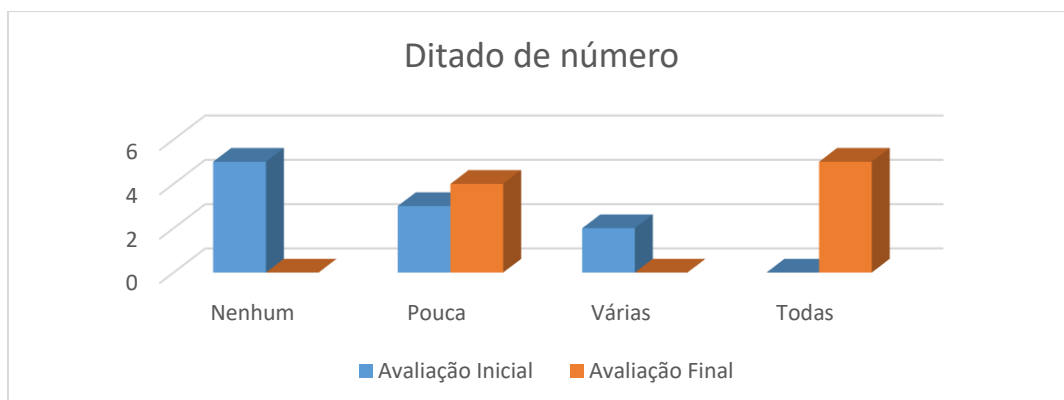
Em relação à construção da ideia de número, no que se refere à quantidade, observou-se um avanço significativo.

Gráfico 21 - Construção de números



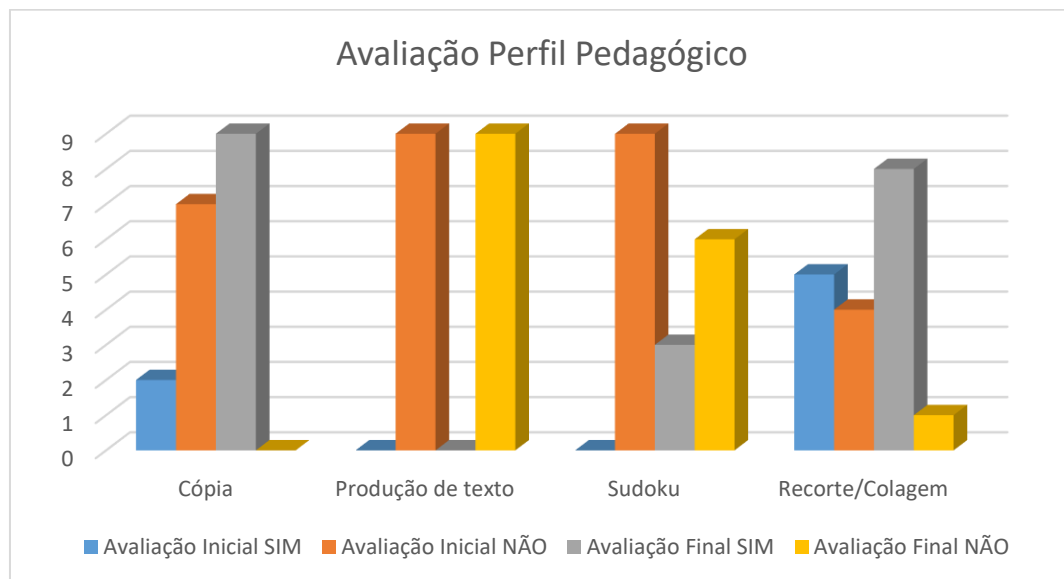
Fonte: Avaliações do Perfil Pedagógico da Pedagoga Escolar.

Em relação ao item da avaliação do Perfil Pedagógico que trata do ditado de números seguindo a mesma ideia de que pouca se refere a uma quantidade menor que cinco; várias, mais de 15 letras; todas e nenhuma são autoexplicativas, observa-se que houve um avanço significativo.

Gráfico 22 - Ditado de números

Fonte: Avaliações do Perfil Pedagógico da Pedagoga Escolar.

No ditado de números foi possível notar uma significativa progressão na aprendizagem, sendo que na avaliação final a maioria dos alunos acertou muitos números ditados.

Gráfico 23 - Outras questões da avaliação do Perfil Pedagógico

Fonte: Avaliações do Perfil Pedagógico da Pedagoga Escolar.

Por meio do Gráfico 23, ressalta-se que comparadas as avaliações iniciais com as finais, observou-se que os discentes conseguiram um avanço significativo na cópia e no recorte e colagem, condições estas ligadas à psicomotricidade e coordenação fina dos alunos. Já em relação ao avanço, na produção textual, esta não aconteceu a

conteúdo conforme demonstrado no Gráfico 22. E os discentes tiveram uma pequena melhora nas questões que envolvem os jogos de estratégias e raciocínio.

Para Souza Lima (2010), o ato de escrever envolve várias áreas cerebrais (no mínimo 21) que são mobilizadas, sendo um processo complexo e aprendido, portanto, não fazendo parte da herança genética da espécie e esta está intimamente ligada aos processos de criação simbólica humana e sua memorização, então segundo os estudos desta autora por meio da neurociência, os seres humanos aprendem a escrever, escrevendo. Conforme ainda a mesma autora, a escrita para ser ensinada deve se pautar nos três domínios utilizando-os de forma autônoma.

o domínio linguístico (sintaxe, léxico, prosódia, semântica, fonológica e morfológico); domínio gráfico (instrumentos, convenções culturais, cima para baixo, esquerda para direita e segmentação); conceitos de letra a texto (palavras, letra, sílaba, frase, parágrafo e texto) (SOUZA LIMA, 2010, p.9).

E como sendo uma ação, que busca sistematizar a comunicação consigo mesmo e com o outro, a escrita é fundamental para se viver bem na sociedade atual. Contudo, para ensiná-la, faz-se necessário dar sentido tanto ao que se escreve, quanto para quem e/ou para que se escreve.

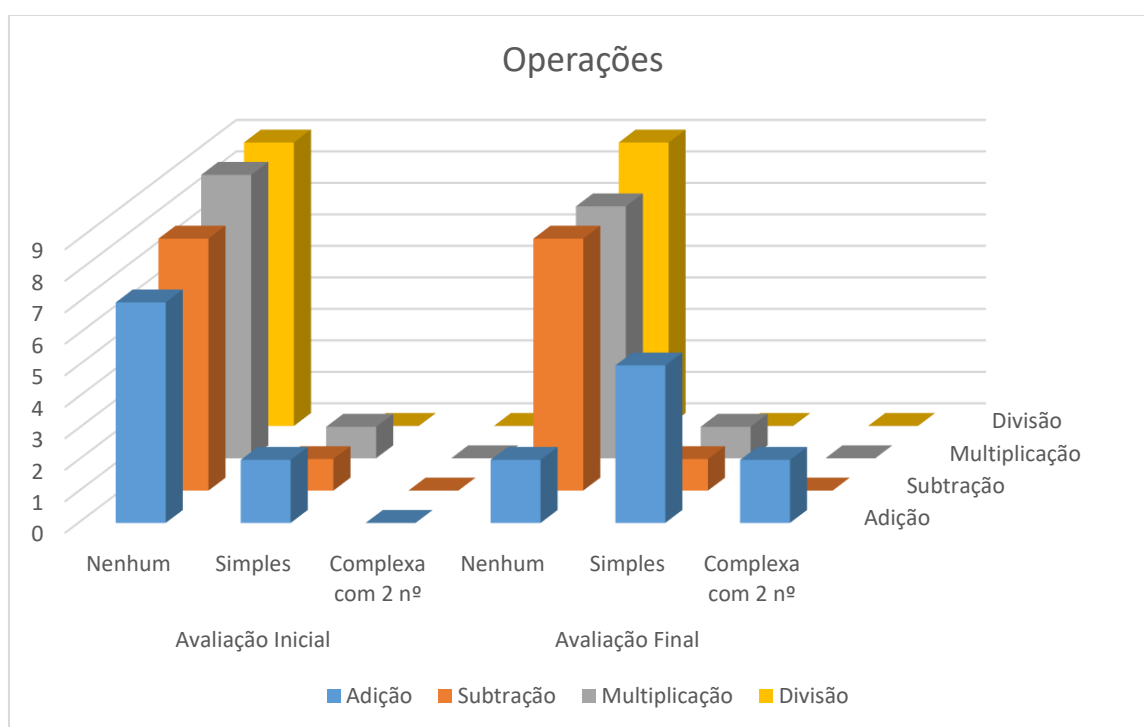
Ressalta-se que o Pedagogo escolar aplica a mesma avaliação de Perfil Pedagógico para os alunos do 1º ao 5º ano, não havendo uma distinção entre a série/ano do aluno, porém, observa-se uma progressão de conteúdos nessas avaliações, para verificar quais são as habilidades dominadas pelos alunos. Do mesmo modo, não há metas claras para o Pedagogo do que ele precisa atingir com alunos e suas dificuldades por ano. Não há um plano individualizado que dê clareza das progressões que os alunos obtiveram ao frequentar, por determinado tempo, como dois anos, por exemplo, de Atendimento Pedagógico.

Sabe-se que o ser humano possui características pessoais e particulares e que não seria possível homogeneizá-los, por meio de Planos individualizados. Entretanto, se o profissional tem claro o que o aluno precisa, poderá escolher caminhos possíveis e viáveis, para alcançar o seu objetivo que é auxiliá-lo na aquisição de aprendizagens essenciais para a vida em sociedade. Do mesmo modo, sabe-se que atender a todos os alunos com suas especificidades não é tarefa simples; entretanto, para melhor intervir, é preciso realizar uma boa avaliação, conforme já disposto neste trabalho na segunda seção, e por meio dela estabelecer estratégias e um plano de ação para facilitar a assimilação dos conhecimentos dos alunos.

Constata-se a necessidade do Pedagogo atender a um número menor de alunos, apenas aqueles que estejam com obstáculos acentuados, para adquirir a aprendizagem, produzindo dificuldades escolares intensas e que necessitem de uma estimulação complementar e suplementar que possam ser realizadas na escola. Portanto, não seriam aqueles indivíduos com defasagem curricular, mas sim, dificuldades de aprendizagem. O direito do aluno em ter um atendimento personalizado deve ser garantido estimulando, assim, áreas cerebrais dos indivíduos que em sala de aula comum sejam inviáveis a sua realização.

Pondera-se, ainda, que, levando-se em consideração o Plano de Metas de ensino da Secretaria Municipal de Educação, o que seria em termos conceituais e conteudistas para um discente do 4º ano dominar o reconhecimento de números e letras sendo que esta meta é própria da Educação Infantil? Nesta perspectiva, haveria um atraso curricular de quatro anos. Verifica-se que para a realização deste trabalho não há parâmetros e normatizações claras e específicas da SME, ficando a cargo do Pedagogo Escolar, com seus conhecimentos pessoais e particulares, definir o que, como e quando fazer, esperando ter um bom resultado.

Gráfico 24 – Operações de matemática

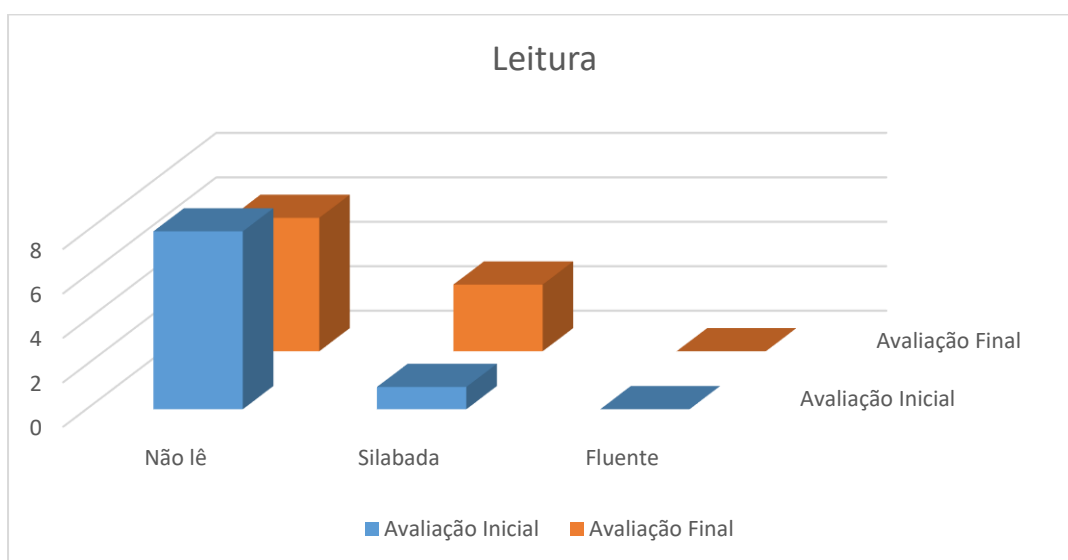


Fonte: Avaliações do Perfil Pedagógico da Pedagoga Escolar.

Compreende-se, por meio da avaliação do Perfil Pedagógico da Pedagoga, que em relação à matemática são ensinadas, em primeiro lugar, a adição, depois a subtração, logo após a multiplicação e, por fim a divisão, de forma estanque e compartimentada, como que pelo simples fato de se memorizar uma técnica o aluno já seria capaz de refletir sobre os conceitos por meio dos conteúdos matemáticos e aplicá-los em qualquer situação do cotidiano e também em situações formais como a da escola.

Sabe-se que tradicionalmente esses conteúdos são tratados como compartimentados estanques desligados de situações problema, configurando as famigeradas “continhas” cuja elaboração mental se resume em exigir do aluno o domínio de técnicas operatórias pautadas por repetição e memorização (MIGUEL, 2011, p. 384).

Gráfico 25 – Avaliação da leitura



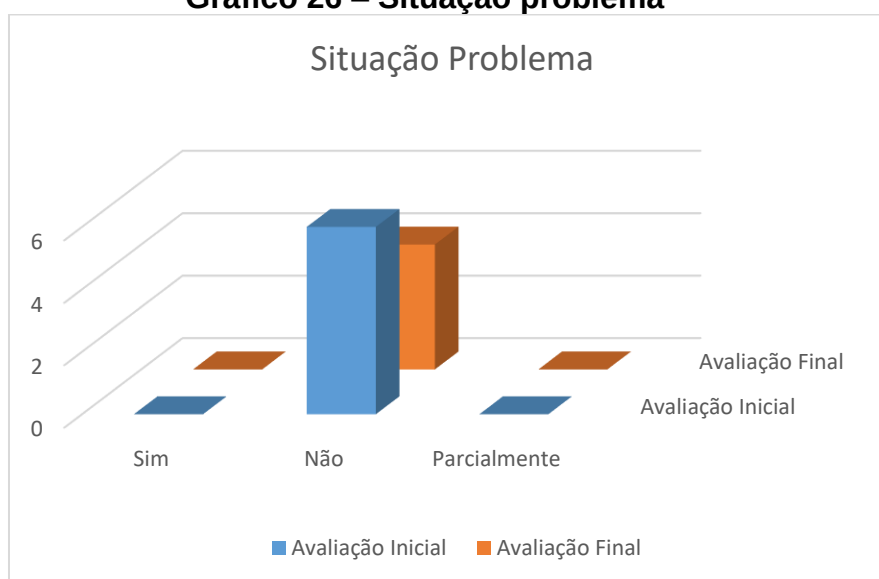
Fonte: Avaliações do Perfil Pedagógico da Pedagoga Escolar.

A grande dificuldade encontrada, por meio da avaliação do Perfil Pedagógico, é o domínio da leitura fluente. Para a neurociência, a ideia de ler está intimamente ligada ao funcionamento cerebral em que, no mínimo, são acionadas 17 áreas cerebrais para que esse processo ocorra a contento. Então, “ler é compreender” (SOUZA LIMA, 2010, p. 7) e é um processo complexo e depende da sistematização e memorização cerebral das vias fonológica e semântica para que haja a compreensão. Segundo Souza Lima:

Ler é uma prática de cultura. Aprender a ler é um processo que permite se apropriar de um produto de cultura, que é a escrita. Essa aprendizagem, como qualquer outra do ser humano, é de natureza biológica e cultural. Embora não exista herança genética para a leitura, ela se apoia em condições dadas pela genética da espécie humana, notadamente, a função simbólica e a memória (SOUZA LIMA, 2010, p. 4).

Por isso, a não compreensão da leitura causada pela leitura silabada ou a não leitura acaba por inviabilizar o desenvolvimento de várias outras áreas do conhecimento que dependem da leitura para serem exploradas. Como se pode ver, no Gráfico 25, a leitura fluente não fora conquistada. Contudo, há que se considerar que, para se ter uma leitura fluente é preciso ter um comportamento leitor para, por meio dele, memorizar as vias (fonológica e semântica), responsáveis para a aprendizagem da leitura. E para tanto, a leitura silabada poderá ser trabalhada etapa na aquisição da leitura fluente.

Gráfico 26 – Situação problema



Fonte: Avaliações do Perfil Pedagógico da Pedagoga Escolar.

Na situação-problema indicada na avaliação do Perfil Pedagógico, o aluno precisaria saber ler para responder aos problemas. Segundo autores interacionistas, como Vygotsky (1984) e Piaget (2003) os alunos aprendem melhor quando desafiados a resolver problemas e refletir sobre eles nas mais variadas áreas curriculares. Vygotsky (2007) afirma que, desde a mais tenra idade, as crianças aprendem até com os seus brinquedos e brincadeiras a resolver situações problema e esse fato auxilia

no desenvolvimento pleno do aluno, possibilitando atitudes autônomas. Portanto, é preciso que a escola incentive a todo momento que os alunos resolvam problemas.

É neste ponto que o Pedagogo escolar poderá auxiliar na prevenção das dificuldades de aprendizagem, trabalhando no desenvolvimento de potencialidades dos alunos desde a Educação Infantil, a fim de evitar inabilidades futuras do alunado. Pois o Pedagogo sabe que “o que diferencia uma pessoa da outra é seu potencial, em maior ou menor grau, para se modificar. Assim, o interesse não deveria recair sobre o que a pessoa não sabe, mas sobre o que ela é capaz de aprender”. (SOUZA, 2003, p. 30).

Em concordância com Arruda (2015), o Pedagogo Escolar é um profissional que poderia ser aproveitado, para trabalhar de forma efetiva e gradativa as funções executivas dos alunos, ensinando-lhes a ter um objetivo na aprendizagem e nos conteúdos escolares; ao organizar estes conteúdos, de maneira que possa facilitar a aprendizagem; ensinar ainda, como iniciar uma atividade ou um desafio, muitas vezes o aluno não sabe por onde começar. Focar é outra ação a ser ensinada para os discentes; perseverar mesmo com as dificuldades apresentadas, monitorando o que aprendeu ou não, a fim de buscar meios que o auxilie na aprendizagem.

Outra ação a ser ensinada é a flexibilização, inibir e regular ações e sentimentos, ou seja, é preciso ensinar o aluno que ele pode controlar-se frente a conflitos e a pensamentos que o impossibilite de aprender. E por fim, operacionalizar as memórias de curta, longa duração e de trabalho que auxiliarão o aluno a resolver diversas atividades e situações problemas oferecidos na escola, valendo-se dos seus conhecimentos empíricos.

4.7. A efetivação da recuperação contínua na EMEB

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2012) da EMEB estudada “[...] a recuperação contínua acontece no horário normal de aula, em que o professor prepara atividades diversificadas para os alunos, segundo as suas necessidades, e aplica na própria sala de aula.” De acordo com o plano de melhoramento contido no PPP, o atendimento dos alunos com defasagem de aprendizagem é uma ação que necessita acontecer, por meio do planejamento de aulas que atenda a diversidade e as particularidades pedagógicas e culturais dos alunos. “A recuperação contínua deve

ser assegurada por meio das avaliações de forma sistemática e contínua” (PPP, 2012).

No mesmo documento, há uma referência sobre a importância das mais diversas formas de avaliação. Sem dúvida, as avaliações diagnósticas, a autoavaliação, a sistemática e a contínua são fundamentais, porém, elas por si só nada podem fazer para a melhoria da aprendizagem. Mas o que se faz com as informações que elas oferecem para cada professor, que pode ou não se valer dessas para nortear os seus trabalhos, é que importa.

A recuperação contínua deve ser realizada todos os dias, de forma planejada e sistemática. Ou seja, é uma ação de intervenção imediata que deve ser promovida pelo docente e é garantida pela Resolução SE 73/2014, Artigo 9º Parágrafo Único, a saber: “Cabe ao professor titular de classe promover intervenções imediatas, ressaltando a importância de ações pedagógicas de aprofundamento curricular indispensável à obtenção de bons resultados de aprendizagem”.

Na escola estudada, bem como por toda a Secretária de Educação, é adotado um instrumento intitulado *Acompanhamento do processo Pedagógico* cuja finalidade principal descrita no documento é:

Registrar o acompanhamento permanente e contínuo do processo de aprendizagem do aluno, propor intervenções pedagógicas (agrupamentos, trabalho diversificados, atendimento individualizado, encaminhamentos etc.) e nortear o trabalho do professor [...] Registrar informações importantes trazidas pela família. (FRANCA, 2015, p.2)

O instrumento de recuperação contínua de aprendizagem é composto por:

- 1) Orientação para a organização do documento,
- 2) Lista oficial de alunos
- 3) Relatório perfil inicial da sala,
- 4) Plano de Meta de aprendizagem do ano proposto pela rede municipal de educação,
- 5) Orientação e detalhamento para o processo de avaliação,
- 6) Quadro Acompanhamento do aluno,
- 7) Quadro de encaminhamentos aos técnicos da escola e a profissionais da saúde,
- 8) Observações dos alunos e Relatório final.

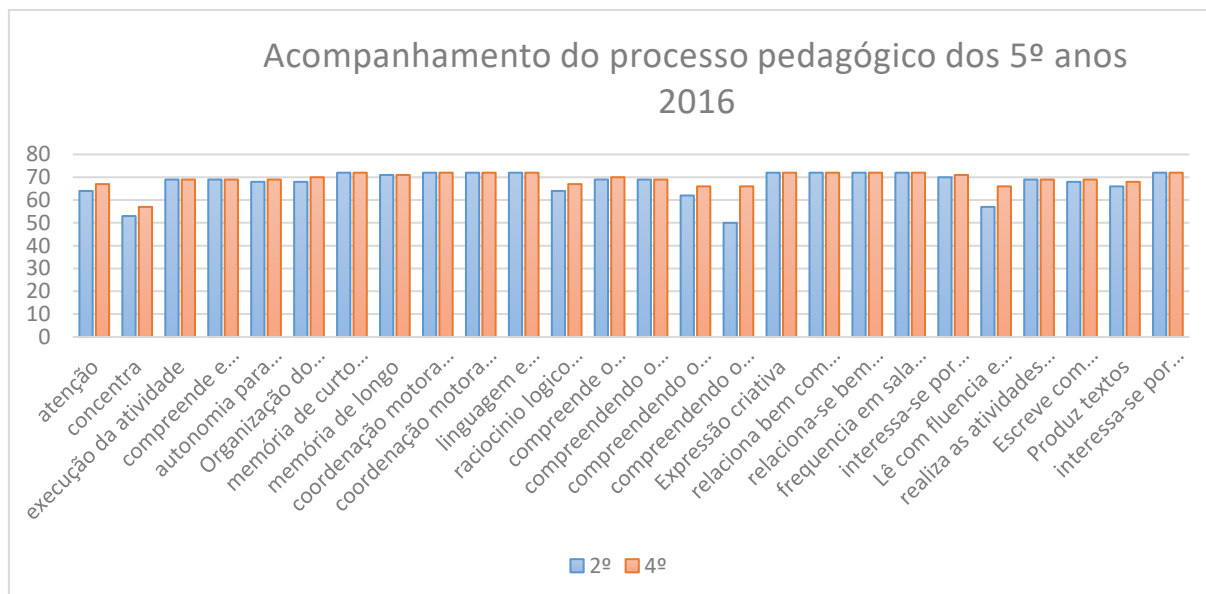
Em relação à orientação e à organização do documento, como o próprio nome revela, têm-se as normatizações de como realizar o preenchimento adequado do documento, tentando contextualizar a importância do mesmo, frente aos processos de ensino e aprendizagem em um portfólio que conste as ações realizadas com cada

aluno. A Lista oficial de alunos contém algumas informações como data de nascimento, deficiência, caso haja, RA, dentre outras, que podem ser utilizadas pelo professor para a análise de cada aluno.

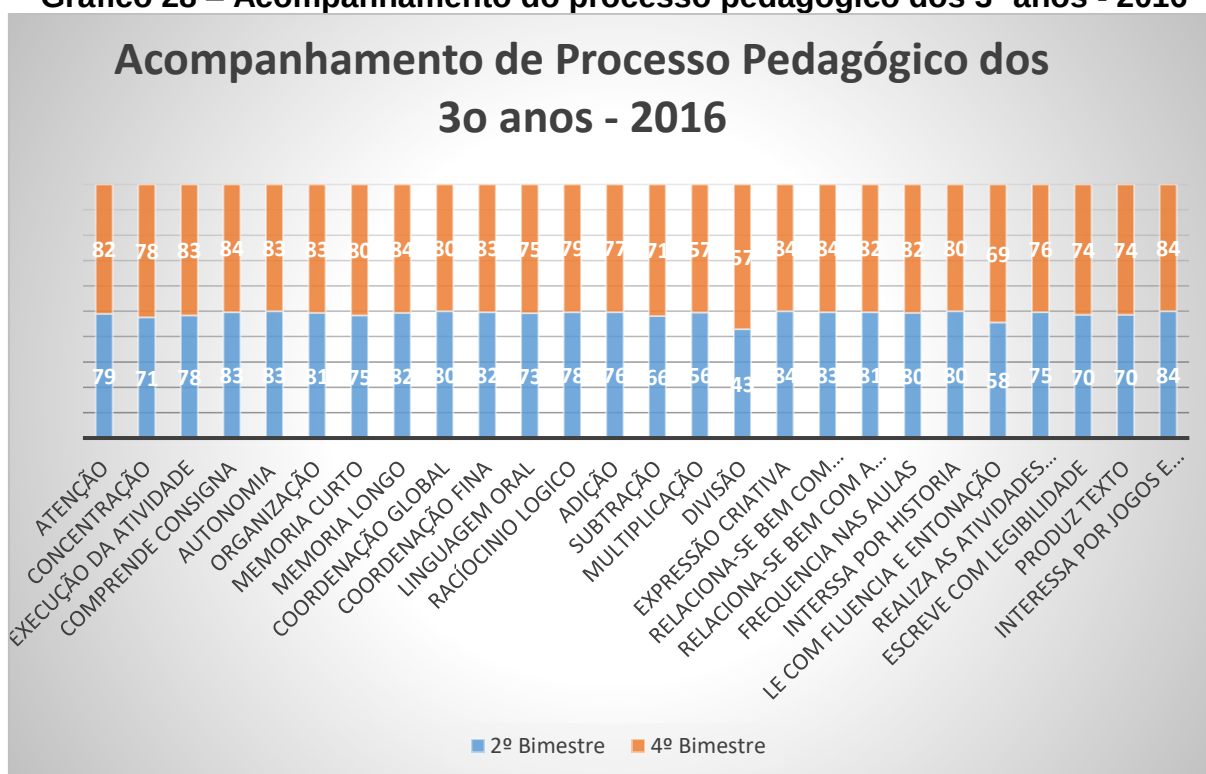
Já o Relatório inicial da turma são as primeiras impressões do professor em relação à sala de aula do ano em curso. No que tange ao Plano de Meta, este é um documento com todas as metas, a serem alcançadas por todos os alunos, de acordo com o ano que cursam, e é colocado como referência para auxiliar o professor na averiguação do alcance das metas de aprendizagem. Não é diferente das normatizações que regulam o detalhamento das avaliações que deverão ser realizadas durante todo o ano.

Para analisar o documento de Acompanhamento do Processo Pedagógico dos alunos dos anos de 2014, 2015 e 2016 foram feitas as seguintes ações. Solicitou-se à direção da escola o portfólio correspondente aos anos de 2014, 2015 e 2016 dos 3º e 5º anos. Após os portfólios serem entregues, passaram a ser analisados. Os dados foram coletados, por meio da observação do quadro I (Acompanhamento do aluno que fica dentro do documento Acompanhamento do Processo Pedagógico no qual cada aluno tem o seu de forma individual) que é formado por uma tabela com 26 critérios por bimestre em que o docente deve assinalar com um X o que o aluno atingiu. Ex.: O primeiro elemento que aparece, na tabela para ser analisado é a atenção. Caso o professor, em suas avaliações, acredite que o aluno “A” possui atenção, então este assinalará com o X o bimestre que está sendo analisado de frente ao critério atenção e assim sucessivamente.

No quadro, os critérios a serem analisados são: atenção, concentração, execução da atividade, compreende e atende regras e consigna, autonomia para ações da vida diária, organização do material pessoal no espaço de estudo, memória de curto prazo, memória de longo prazo, coordenação motora global, coordenação motora fina, linguagem e comunicação oral, raciocínio lógico matemático, compreensão do processo de adição, compreensão do processo da subtração, compreensão do processo da multiplicação, compreensão do processo da divisão, expressão criativa, relacionar-se bem com os colegas, relacionar-se bem com o professor, frequência nas aulas, interessar-se por histórias, ler com fluência e entonação, realizar as atividades propostas, escrever com legibilidade, produzir textos e interessar-se por jogos e brincadeira.

Gráfico 27 – Acompanhamento do processo pedagógico dos 5º anos - 2016

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

Gráfico 28 – Acompanhamento do processo pedagógico dos 3º anos - 2016

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

Para a construção dos gráficos investigou-se o documento Acompanhamento de Processo Pedagógico, já descrito. Foram analisados os alunos dos terceiros e quintos anos, por meio do portfólio, que é e/ou deveria ser preenchido pelos professores durante o ano, de acordo com os processos de ensino e aprendizagem, registrando progressos e dificuldades dos discentes. Os portfólios foram separados por ano e os alunos analisados um a um. Marcou-se em uma folha a parte todos os registros, considerando as progressões e as dificuldades, assinaladas pelos professores, do 2º e do 4º bimestre.

O que mais chamou a atenção foi a quantidade de pontos comuns que foram encontradas como, por exemplo, a grande maioria dos alunos no quarto bimestre, no que tange às funções executivas, alcançou o objetivo do professor. É possível encontrar pequenas variações apenas na produção de texto, leitura, multiplicação e divisão; nos demais itens, todos terminaram com excelência o ano. Quando era assinalado que o aluno não havia atingido o esperado no 2º bimestre, raríssimas vezes, encontrava-se uma consideração diferente e/ou positiva no 4º bimestre, sinalizando, assim, a não efetividade da recuperação contínua em sala de aula. Ou ainda, um preenchimento de documento sem critérios pedagógicos. A incoerência: que se esses alunos que no 4º bimestre foram assinalados como tendo atingido a meta (cerca de 93%), por que ainda existe um grande contingente de alunos encaminhados para recuperação paralela? Este fato sinaliza que se um aluno for encaminhado uma vez para a recuperação de aprendizagem, este terá grande chance de continuar a ser encaminhado nos anos subsequentes mesmo.

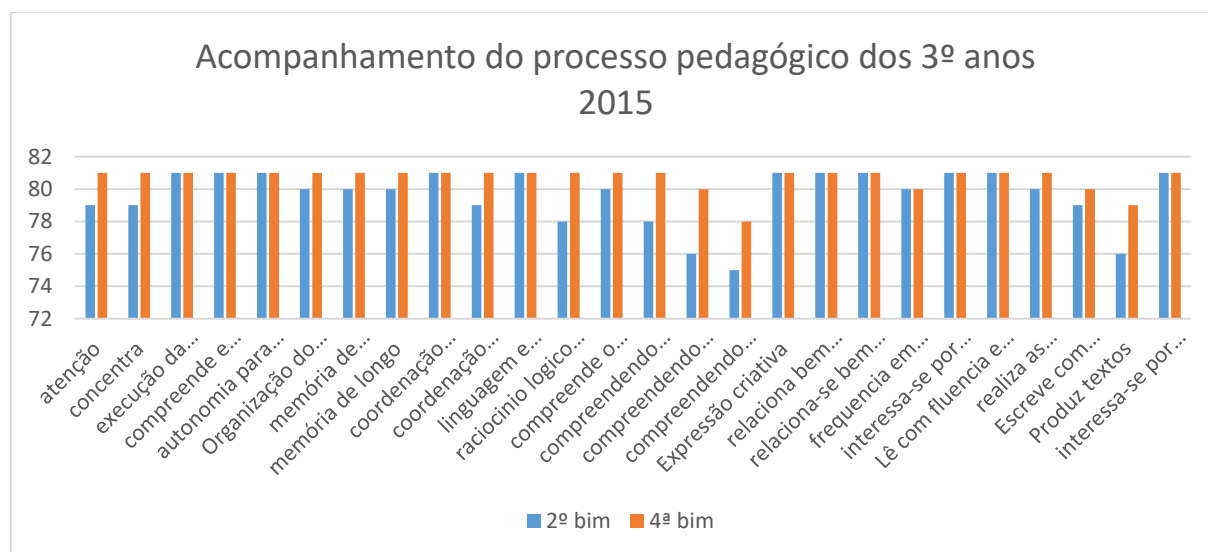
Neste mesmo documento, observou-se, também, que as avaliações advindas da Secretaria Municipal de Educação são todas aplicadas, a saber: avaliação diagnóstica no início do ano, sondagem de hipótese de escrita, sondagem de produção de textos e as avaliações dos campos aditivos e multiplicativos. Porém, não há nenhum indício do que se faz com essas avaliações, que deveriam ser utilizadas como fonte norteadora durante todo o processo.

Como este portfólio é um registro do acompanhamento do processo pedagógico poderia ser utilizado como tal, esclarecendo quais são as principais dificuldades de cada aluno e as intervenções realizadas para recuperá-lo continuamente. Segundo as orientações da Coordenadora Pedagógica, é preciso que o portfólio contenha todas as avaliações enviadas pela Secretaria da Educação, num

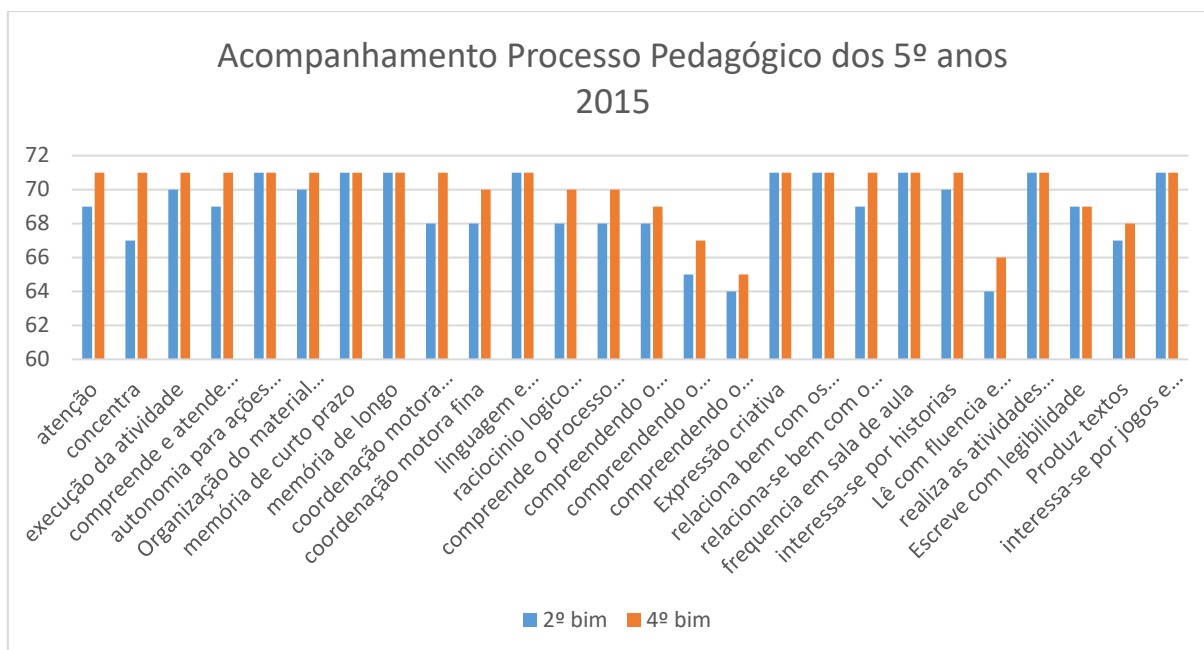
sentido muito mais de *prestação de contas* do que valer-se desses registros, para promover a melhoria do ensino tentando alcançar a aprendizagem de todos, e criando burocracias para ter a sensação de que se está resolvendo o problema.

Nos gráficos dos 3º e 5º anos de 2015, observa-se o mesmo fenômeno, o que leva a crer que é uma prática recorrente na unidade escolar. Ou seja, não se tem levado em conta o processo de aprendizagem dos alunos com intervenções adequadas a cada um, mas sim, um processo avaliativo homogêneo que revela as inabilidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem, sem trazer nenhuma perspectiva de auxílio a esses indivíduos, responsabilizando o aluno, o professor e/ou a família pelo fracasso. Não é realizada uma avaliação de todo o sistema, inclusive da própria Secretaria de Educação, a fim de promover políticas públicas, com ações para solicitar uma melhor aprendizagem àqueles que dela tem dificuldade.

Gráfico 29 – Acompanhamento do processo pedagógico dos 3º anos – 2015



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

Gráfico 30 – Acompanhamento do processo pedagógico dos 5º anos - 2015

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

Esses gráficos foram construídos, considerando a mesma lógica dos anteriores, analisando, a cada ano todas as respostas preenchidas pelos professores de cada aluno. Como sinalizado na legenda, a cor azul do gráfico representa o 2º bimestre e a cor laranja o 4º. Ao considerarmos apenas a coluna de cor laranja do gráfico, que representa o 3º ano de 2015, observa-se que dos 26 itens a serem avaliados pelos professores, apenas cinco não teriam alcançado a meta do ano em curso por todos os alunos. Fato este a ser considerado, pois segundo os dados a aprendizagem tem ocorrido de forma significativa, pois 21 itens considerados importantes por este documento foram assinalados com pleno êxito.

Observando, de forma mais atenta, verifica-se que os cinco itens, que nem todos os alunos atingiram a meta, são justamente os mesmos que os levaram para frequentar a recuperação paralela de aprendizagem e que são os itens que envolvem leitura, escrita, interpretação e operações matemáticas. No gráfico dos 5º anos, a situação é semelhante. Dos 26 itens avaliados pelo professor, considerando todos os alunos, nove foram considerados abaixo da meta esperada. Os itens também se referem à leitura, à escrita, à interpretação e produção de textos, além das questões matemáticas. Ou seja, este fato sugere que o que não é aprendido e nem recuperado pela recuperação contínua em sala de aula dificilmente será recuperado pela

recuperação paralela, e que uma política que é orientada pela igualdade de acesso a todos, nas unidades escolares, tende a buscar a igualdade de resultados para todos. E, ainda, aquela que é orientada pela homogeneidade de conteúdos e métodos tenta homogeneizar o ensino, ignorando a especificidade de cada ser humano como único, embora da mesma espécie.

Embora a delimitação temporal da dissertação seja até 2016, vale considerar que em 2017, sob a orientação de uma nova administração municipal, houve uma reformulação no documento “Acompanhamento do processo pedagógico” permanecendo apenas os registros das avaliações em processo realizados com os alunos durante os bimestres. Ou seja, mais uma vez é privilegiada apenas a realização das avaliações sem esclarecer a necessidade de ter uma visão do ser humano, de forma mais integral, e das intervenções realizadas a cada um por meio de um plano de ação.

A recuperação contínua é um instrumento, como já mencionado neste trabalho, de fundamental importância para recobrar a aprendizagem, ainda mais, em tempos de progressão continuada. Para Norcia (2008, p. 48):

Para recobrar algo perdido, é preciso sair à sua procura e o quanto antes melhor; inventar estratégias de busca, refletir sobre as causas, sobre o momento ou circunstâncias em que se deu a perda, pedir ajuda, usar uma lanterna para iluminar melhor. Se a busca se restringir e dar voltas no mesmo lugar, provavelmente não será bem-sucedida. Assim, a recuperação da aprendizagem precisa: - Ser imediata, assim que for constatada a perda, e contínua, - ser dirigida às dificuldades específicas dos alunos, - abranger não só os conceitos, mas também as habilidades, procedimentos e atitudes.

Em outras palavras, enquanto não for possível uma escola que abarque a todos atendendo os perfis diversos e diferentes do alunato, em suas potencialidades, possibilidades e dificuldades, levando-se em conta sua cultura regional, sua descendência, o fator econômico, o capital cultural e o seu desenvolvimento físico e mental, a recuperação contínua deve figurar como o método da possibilidade de intervir, problematizar, refletir e agir frente ao objeto do conhecimento, em que cada um, independentemente do nível de conhecimento que possua, possa ser desafiado a construir a sua própria aprendizagem de forma gradativa/progressiva.

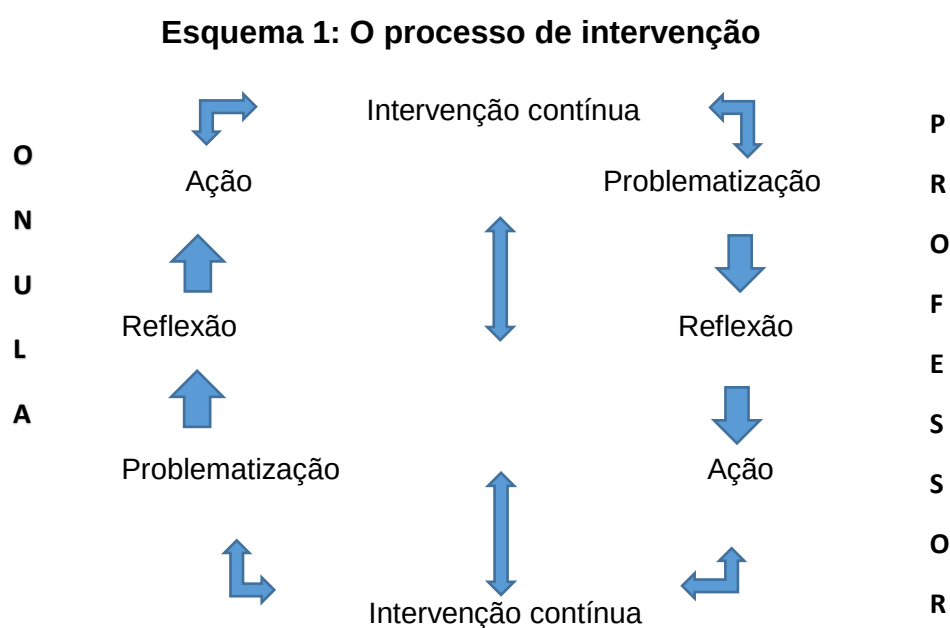
Quando se fala em intervenção, ela está para além das perguntas corriqueiras ouvidas e registradas no diário de campo como, por exemplo, vocês entenderam? e as suas variedades linguísticas, cujo sentido é o mesmo.

Não é explicar a mesma coisa utilizando outras palavras, não é dar a resposta por falta de paciência para esperar a reflexão acontecer e/ou oferecer a disciplina, mas sim, estruturar o conteúdo por meio da construção mental reflexiva sobre os temas/conteúdos que devem fazer sentido para a vida do aluno fazendo-o pensar sobre o que está vendo com vontade de interagir e descobrir novos conhecimentos. Mas só é possível ensinar a pensar, caso se tenha aprendido a fazê-lo. Em concordância com Souza (2003, p.195) “Pensar é uma forma de aprender e intervir” o docente enquanto mediador do conhecimento deve levar o aluno a refletir buscando respostas para a suas questões.

O professor é um agente de mudanças e, na época de hoje, exige-se dele que intervenha nos processos cognitivos de desenvolvimento do mediado, deixando de lado a atitude passiva de apenas reconhecer o aluno que não obteve sucesso na aprendizagem. O professor deve ter uma atitude provocadora e problematizadora de situações em sala de aula. Não deve ensinar apenas conteúdos mas estratégias de análise, síntese, comparação, classificação, estabelecendo relações (SOUZA, 2003, p. 194).

O que diferencia um Comandante Oficial de um Soldado é a capacidade de traçar estratégias. Neste caso, estratégias de boas aprendizagens.

Assim sendo, deveria ser natural a aprendizagem seguindo a seguinte lógica:



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados estudados.

Para que aconteça a aprendizagem, a recuperação contínua deve ocorrer regularmente na sala de aula, como demonstra o esquema supracitado. Este deve ser lido no sentido horário e parte do princípio de que o docente, para mediar os conteúdos curriculares necessários, deve, após uma avaliação diagnóstica bem feita, que revele o que o aluno sabe em relação aos conteúdos a serem ensinados, problematizá-los e refletir junto ao aluno, fazendo com que este busque, crie e construa soluções para resolver os problemas, interagindo com o objeto do conhecimento, quantas vezes forem necessárias até que a sinapse possa ocorrer gerando a aprendizagem.

Segundo Souza Lima (2010), a neurociência revela que o cérebro necessita ter contato sistemático e contínuo com os objetos da aprendizagem que devem ser apreendido e aprendido de forma desafiadora. Tanto o professor quanto o aluno passam pelo mesmo processo. Entretanto, o docente se vê problematizado em como ensinar o aluno e, ao refletir sobre a melhor maneira metodológica, para mediar o conhecimento, age em busca de uma intervenção significativa e tecnicamente bem elaborada, para atingir o seu objetivo de ensinar. Já o discente, embora ator em todo o processo, vê-se desafiado e busca refletir sobre o problema, tentando buscar soluções possíveis para elucidá-lo e para tanto age com o objeto de aprendizagem

Assim, a intervenção contínua somada à reflexão e à ação sobre o objeto a ser aprendido, nos espaços da sala de aula comum (recuperação contínua), auxiliam na promoção do conhecimento, para além dos conteúdos propriamente ditos.

Essa intervenção constante não é algo simplista e requer uma postura pedagógica diferenciada do professor para trabalhar com o diversificado e com o diferente buscando, ao invés de dar respostas prontas e acabadas, criar perguntas que leve o aluno a construir o seu próprio conhecimento.

Tendo em vista todas as questões postas, considera-se que a educação e as políticas públicas, como afirma Saviani (2010), estão mais preocupadas com o efeito neoliberal de um Estado mínimo com a responsabilização dos entes federados em garantir resultados (avaliações externas/regulatórias) eficazes na educação, com a privatização do público e com as alianças internacionais feitas para captação de financiamentos para educação, do que com a aprendizagem que teria como consequência uma educação transformadora. A educação escolar e, conseqüentemente, as ações realizadas pela recuperação de aprendizagem revelam uma dinâmica de contradições, sendo que, por um lado, os interesses dos dominantes

determinam a realização da mesma, por outro, não se organiza oferecendo meios competentes, para que a recuperação de aprendizagem ocorra de forma a melhorar a inclusão dos sujeitos ao acesso, e domínio na cultura acumulado pelo homem e, assim, humanizando-o. Ademais, para um sistema baseado no empreendedorismo pessoal, ele dependente única e exclusivamente do esforço pessoal de cada um; oferecer o acesso à escola e a recuperação paralela já seria o suficiente, o acesso à qualidade universal em educação ficaria em segundo plano. Freitas (2007, p. 968) diz a este respeito que “Para eles, os resultados dependem de esforço pessoal, uma variável interveniente que se distribui de forma naturalmente desigual, e que dever ser uma retribuição ao acesso permitido.”

A recuperação da aprendizagem, de outrora, estudada no primeiro capítulo desta dissertação, assemelha-se com as atuais. Ou seja, o poder público que, antes oferecia a Aceleração da aprendizagem e a Recuperação de Ciclo para a correção de fluxo dos alunos nas escolas francanas, com a clara evidência de baratear os gastos na educação, nos tempos atuais, oferece a recuperação paralela mais como um meio de cumprir uma determinação estabelecida obrigatoriamente pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e o ECA, buscando justificar que a não aprendizagem se dá pelas inabilidades do aluno para aprender, do professor para ensinar e da família que não se compromete com a educação escolar dos filhos.

Desse modo, a desresponsabilização do poder público acerca da recuperação de aprendizagem, especificando ter realizado todas as ações que lhe compete busca subterfúgios ao “fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens [...] gerando a “inclusão da exclusão” (FOUCAULT, 1996, p. 114). E ainda, a recuperação paralela de aprendizagem pode ser entendida como “sala daqueles que fracassaram” e a uma ação “compensatória” com uma lógica capitalista que busca controlar os indivíduos normatizando padrões, virtudes, disciplinando-os, e como nos alerta Foucault (1996, p. 114), unindo os indivíduos “ao processo de produção”. Portanto, mais uma vez, a preocupação não está a favor do desenvolvimento humano, sendo a recuperação de aprendizagem uma ação isolada na escola, sem acompanhamento efetivo com propósito de promover a superação das dificuldades encontradas pela instituição escolar, ao executar este instrumento, pelo professor e pelo discente.

Saviani (2010) diz que as diferenças são consideradas na escola mais para justificar as desigualdades existentes socialmente do que um entendimento para uma

ação de prática social e pedagógica, cujo entendimento seja para além das necessidades humanas limitadas, isto é, as necessidades do ser humano cultural que são sensivelmente maiores e devem ser ensinadas.

Nesse cenário, em concordância com Freire (2014, p. 44), “não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica.” A prática da recuperação contínua inexistente enquanto o seu entendimento por meio da docência seja menos ao desafio de entender os acontecimentos no mundo do que a memorização delas. Ou seja, “[...] professoras que me desafiam a entender as coisas em lugar de me fazer memorizar mecanicamente pedaços ou retalhos de pensamentos” (FREIRE, 2014, p. 97). Então, existe um grande distanciamento em dar aula e promover o ensino, de forma a garantir o tempo necessário sustentando a reflexão e a mediação da aprendizagem até que o aluno construa as suas hipóteses e aprenda. Portanto, é preciso querer aprender e querer ensinar como explica Luckesi (1995).

Por último, verificou-se que a recuperação de aprendizagem escolar desta do início da implantação do Ensino Fundamental I nas escolas francanas não tem cumprido o seu papel, não sendo, portanto, um caso isolado da escola estudada. A recuperação de aprendizagem escolar existe enquanto ferramenta de promoção política, junto aos mecanismos adotados pela Progressão Continuada que ajustou e controlou muito mais as questões que envolvem as retenções escolares do que a formação continuada em uma progressão constante, conforme descritas no discurso desta política pública, e como forma de remediar as situações de não aprendizagem, visando, à luz da legalidade, promover os alunos, para que possam alcançar o final do Ensino Fundamental com a falsa sensação de domínio dos saberes construídos pela cultura de seu povo.

Dessa forma, tem-se uma ferramenta de política pública apta ao engodo e à manipulação de resultados em detrimento do aprendizado e da superação humana. A escola precisa ter significado para o aluno, caso contrário, além de não conseguir aprender este não conseguirá frequentá-la, conforme disposto neste capítulo.

Procurei pensar as condições que julgo necessário para que a vida retorne à escola, para que a escola torne-se um lugar significativo para o aluno. Lembrando sempre que a criança e o adolescente não deixam de fazer coisas por serem difíceis, mas por não terem sentido. E o professor tornar-se-á um bom educador, apreciado pelos alunos, na medida em que deixar de fazer coisas que para ele mesmo não têm sentido (BECKER, 2003, p. 23).

Aliado a esses fatos, verifica-se a inexistência da avaliação desta política pública com a constatação da improdutividade dos programas de recuperação de aprendizagem conforme foi observado por meio dos reencaminhamentos dos mesmos alunos anos a fio para eliminar e/ou amenizar as defasagens curriculares. Em concordância com Souza (2006), como toda política pública com seu ciclo de vida, precisa ser avaliada, repensada e ajustada, voltando as pautas de discussão, para realinhar suas ações; pois é inegável que se bem executada, enquanto ainda a escola não consegue ensinar a todos, a recuperação de aprendizagem escolar é um caminho que poderá auxiliar a promoção da aprendizagem.

[...] as aulas de recuperação paralela e reforço da aprendizagem constituem elemento essencial para assegurar a qualidade do ensino e não transformar a progressão continuada em progressão automática. De fato, é por meio dela que o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem pode ser beneficiado [...]. (BELTHER, 2005, p.176)

Entretanto, é inegável como tem sido mal executados estes instrumentos de recuperação de aprendizagem estudados e, se nenhuma ação contrária for feita, a fim de mudar este cenário, como afirma Freitas (2007), os discentes que, ao serem desacreditados e relegados à margem da escola, frequentando continuamente a recuperação de aprendizagem escolar acabam desistindo tanto da recuperação quanto da escola com a certeza de que o fracasso é único e exclusivamente seu, pois as políticas de equidade apenas mascaram o problema central que são as desigualdades sociais somadas às desigualdades culturais e econômicas da grande maioria dos frequentadores (pais, professores e alunos) das escolas públicas sendo uma problemática complexa que envolve questões intra e extra escolares. “Pusemos a pobreza na escola e não sabemos como ensiná-la” (FREITAS, 2007, p. 979).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, tem sido conclamada a educação de qualidade para todos e, em contrapartida, os estudos acadêmicos têm demonstrado que há um distanciamento entre o desejo e a realidade. Nesta pesquisa, propôs-se examinar os três instrumentos utilizados para a recuperação da aprendizagem das Escolas Públicas Municipais de Educação Básica de Franca, buscando verificar se estes têm cumprido as determinações das Políticas Públicas e as disposições legais conseguindo auxiliar os discentes no processo de conquista da aprendizagem observando a premissa que todos têm o direito à aprendizagem escolar.

Iniciou-se esta dissertação, buscando atender ao primeiro objetivo específico da pesquisa que era compreender no contexto histórico como surgiu e os caminhos percorridos pela recuperação de aprendizagem no município francano e verificou-se que, em meados da década de 90, com a responsabilização do município frente ao Ensino Fundamental I, logo, com a construção de várias unidades escolares, a Secretaria Municipal de Educação (SME) viu-se obrigada, como ente federado, a promover a recuperação de aprendizagem escolar como um meio de assegurar a aprendizagem dos discentes em atendimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

No decorrer da pesquisa, pode-se verificar que a recuperação de aprendizagem do município apresentou diversos formatos: o reforço escolar, a Aceleração da Aprendizagem e a Recuperação de Ciclo. Logo após a Recuperação Paralela, a Contínua e o Atendimento Pedagógico. As práticas do reforço escolar, da Aceleração da Aprendizagem e da Recuperação de Ciclo não conseguiram resolver a problemática da não aprendizagem dos alunos, sem contar que o seu término se deu por questões políticas.

Em seguida, instituiu-se a Recuperação Paralela e Contínua de aprendizagem do município de Franca e pode-se verificar que esses instrumentos tiveram início em grande escala a partir da LDBEN 9394/96, após os processos de municipalização do Estado de São Paulo, enfrentando problemas de ordem estrutural, pedagógica, de insumos e de execução. Situação esta que, ainda hoje, influencia as ações promovidas por elas, conforme foi possível averiguar, por meio dos documentos pesquisados da Secretaria Municipal de Educação, do Arquivo histórico e de autores

que auxiliaram na elaboração da composição deste trabalho. Foi possível identificar e investigar como se deu o processo histórico, na construção dos três instrumentos de recuperação de aprendizagem escolar e o distanciamento que há entre os ideários desta política e a realidade escolar.

O segundo objetivo foi investigar como tem sido idealizada e a importância da recuperação de aprendizagem no município em questão. Observou-se que o município tem oferecido a Recuperação Paralela, a partir de 1996, de forma contínua sendo que a cada administração pública e/ou início de ano é estruturada de uma forma. De modo geral, notou-se que a formatação das ideias e estruturação deste trabalho, a partir de 2005 se deu de forma criteriosa, delimitando como deveria ser executada esta ação nas escolas e, de lá para cá houve poucas mudanças no que tange à forma de estruturar esta política. Desde então, um número excessivo de alunos é encaminhado todos os anos para a Recuperação Paralela desassegurando a aprendizagem, além da inexistência de infraestrutura na escola, para atender as necessidades da sala de Recuperação Paralela e, por fim, a falta de garantia de formações específicas para os professores da Recuperação Paralela, que acabam ministrando, nestas salas, ações pedagógicas similares realizadas nas salas de aulas regulares inviabilizando o avanço do aluno, embora os autores interacionistas e neurocientista não se cansem de afirmar que todos podem aprender, desde que colocados em situação de aprendizagem.

Pode-se inferir, também, que o entendimento da SME, em 2006, foi de que existia um número considerável de crianças que não conseguia aprender apresentando dificuldades acentuadas. Mediante essa concepção clínica, de ordem médica e psicologizante, criou-se o Atendimento Pedagógico, como uma nova possibilidade de auxiliar o aluno para a aprendizagem. Entretanto, essa política previu o cargo e só bem mais tarde compreendeu a necessidade dos recursos materiais e humanos para a execução do trabalho que busca construir o perfil de atendimentos, haja vista que este profissional (Pedagogo) atenda três frentes distintas na educação francana e essa situação passa por mudanças a cada administração e esses formadores, que passam por essas mudanças, acabam não dando continuidade à política pública, inviabilizando a avaliação efetiva desta.

Ressalta-se que o estudo apresentou que as defasagens curriculares podem ser produzidas por uma sociedade que privilegia a cultura elitista, desconsiderando os

saberes e conhecimentos adquiridos pelos discentes na sua experiência vivida. E, desta forma, a escola, por não refletir a sua prática, aceita a simples aplicação de materiais, técnicas e métodos dispostos, em verdades prontas e acabadas, exigidas pelo poder público, que se coloca apenas como um mero controlador, fiscalizador e cobrador de resultados, segundo a lógica das avaliações externas, somado aos sistemas de ensino que trazem no bojo do seu discurso ideias democráticas idealizando a emancipação e o pleno desenvolvimento humano, que na prática vale-se da autonomia dada, para responsabilizar a escola e seus atores pela não aprendizagem, criando mecanismos de respostas sendo que o principal deles são as dificuldades de aprendizagem escolares visando apenas as inabilidades dos alunos em um crivo padronizado para todos, independentemente das tendências educacionais utilizadas sinalizando uma perversa realidade de acesso/matrícula na escola em detrimento do aprendizado efetivo a favor do desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Em relação ao terceiro objetivo específico, analisou-se uma das escolas mais antigas do município, portanto, uma instituição consolidada, a fim de responder se o distanciamento que há na recuperação de aprendizagem enquanto política pública e a sua realização na unidade escolar tem possibilitado o seu êxito.

Para tanto, a investigação dirige a sua análise continuando a se valer da pesquisa bibliográfica e documental, de forma quali-quantitativa, segura de ser a melhor metodologia a ser utilizada para responder às inquietações iniciais levantadas que, neste momento da pesquisa, volta o seu olhar para a unidade escolar. Além disso, a investigação valeu-se do diário de campo, que foi utilizado com o propósito limitado de registrar o cotidiano escolar, a estrutura da sala de aula de Recuperação Paralela e as metodologias pedagógicas utilizadas não para ser avaliada a sua eficácia, mas sim, para a verificação da mesma, a fim de confrontá-la com as utilizadas em sala de aula regular, bem como materiais que foram utilizados nesses dois espaços.

A utilização desses meios metodológicos ainda não responde se a recuperação paralela auxilia ou não na aquisição de conteúdos curriculares e, diante deste fato, foram elaboradas pela pesquisadora duas avaliações, sendo uma voltada para a alfabetização e a outra com o foco na produção de textos, devido à organização dos trabalhos da recuperação paralela ser deste modo. As avaliações foram formatadas

de acordo com as que os alunos estão habituados a realizar no cotidiano escolar com questões utilizadas nas avaliações ANA e Prova Brasil, sendo que a mesma avaliação foi aplicada no início do ano e ao final do ano, buscando observar os avanços obtidos pautados na observação de cada resposta de múltipla escolha dos alunos para verificar: a progressão de aprendizagem (PA), a aprendizagem (A), a instabilidade na aprendizagem (IA) e os erros (E) apresentados. E, ainda, foi analisada a avaliação do Perfil Pedagógico utilizado pela Pedagoga Escolar, empregando a mesma lógica de aplicação no início e no final do ano.

Outros dados importantes foram coletados, por meio dos documentos escolares que elucidaram questões importantes apontando para resultados que demonstram que a política pública de recuperação de aprendizagem não passa por um crivo a décadas, pois os seus resultados são muito semelhantes, quando comparados ano após ano, em especial a partir de 2006, de tal forma que a sensação que se tem é que o estudo aponta para a mesma direção. Ressalta-se que na escola, nos três anos analisados, existe um número excessivo de alunos encaminhados e reincidentes na Recuperação Paralela sinalizando que este instrumento não consegue recuperar a aprendizagem do aluno de forma a superar a defasagem curricular. O estudo ainda aponta que se muitos alunos são encaminhados para a Recuperação Paralela, com reincidência, logo, a Recuperação Contínua, que deveria acontecer todos os dias na sala de aula regular, a fim de verdadeiramente promover a aprendizagem, não ocorre.

É preciso considerar, também, que o estudo demonstrou que os alunos são pouco assíduos nas aulas de Recuperação Paralela e no Atendimento Pedagógico; este fato é fator agravante, pois impossibilita a efetividade dos trabalhos. Quanto mais esses instrumentos demonstrarem a sua eficácia menos crianças serão reincidentes dando mais credibilidade a essas ações na visão da comunidade escolar e evitar-se-ia faltas excessivas, pois haveria um sentido claro para frequentá-los.

Faz-se necessário considerar, também, que os indivíduos que apresentam alguma inabilidade, ou uma somatória delas, que precisa ser detectada para buscar recursos pedagógicos para supri-las ou ao menos amenizá-las, necessitam de um olhar pedagógico diferenciado de crença nas possibilidades humanas. Este fato leva a crer que o profissional que for trabalhar com essas salas de aulas precisa ter conhecimentos específicos e aprofundados das áreas (português e matemática) que

irá ensinar, compreensão das fases do desenvolvimento humano e como estimulá-las e a sapiência da afetiva, para criar laços de confiança e incentivo para as descobertas. Sendo assim, a formação desses profissionais em serviço deveria ser constante, e nesses encontros precisariam ser discutidas as melhores estratégias e metodologias, para promover o ensino e a aprendizagem para as mais variadas necessidades de cada grupo de aluno atendido nesse instrumento.

A sala de Recuperação Paralela é um espaço que precisa atender às particularidades dos alunos que se encontram com defasagem curricular. A autorregulação poderá auxiliar nesse processo.

Outro fator importante é que a quantidade de horas e dias de atendimento da recuperação paralela aos alunos não deveria ser inferior aos dias letivos, pois se essa é a forma como a política pública idealiza, para resolver as questões de defasagem de aprendizagem, deveria se valer das descobertas da neurociência que coloca o indivíduo em contato constante com o que é preciso ser assimilado para que o cérebro entenda como importante.

Ao analisar e comparar as avaliações realizadas nas duas salas de recuperação paralela com as metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação pode-se averiguar que, em relação à alfabetização, os alunos avançaram nas hipóteses de escrita, muitas vezes, alcançando a hipótese alfabética. Já na recuperação de produção de texto inicial ou em continuidade não foi possível ver o mesmo avanço. Os alunos demonstraram não conseguir se comunicar efetivamente nem pela escrita e nem pela interpretação de pequenos textos, localizando informações explícitas e implícitas nestes. Além disso, não estabeleceram a relação das partes de um texto com o todo, nem as causas e consequências e a sequência lógica contida no mesmo. Não se atentaram para o efeito de sentido que as pontuações produzem em um texto e, por fim, as variações linguísticas.

Em relação à Recuperação Contínua, é um instrumento de recuperação de aprendizagem essencial, pois, sem ela é impossível para o sistema de Progressão Continuada, estabelecido no Estado de São Paulo, portanto, nas EMEBs francanas, ter êxito. É preciso resolver a causa e não o efeito. E como se pode notar, a causa da recuperação contínua não ocorrer, segundo o estudo feito, é porque o docente não foi formado e preparado para trabalhar com o diversificado e com a diversidade encontrada nos indivíduos em sala de aula. É difícil ensinar a todos e a cada um, mas,

em concordância com Vygotsky (2007), é preciso tirar o indivíduo da sua zona de conforto, do que já conhece e domina, para potencializá-lo. E isso não se faz apenas por meio das explicações das aulas expositivas utilizadas.

Possivelmente, tal situação se dá pelo fato de as aulas expositivas serem as mais comuns das metodologias utilizadas pelos docentes do qual o apoio só estaria no seu conhecimento pessoal e na disciplina imposta. Mas, para atender ao outro, é preciso sair de si para ver o outro enquanto ser que constrói o seu próprio conhecimento, e isso se faz com a intervenção, a reflexão e a ação frente ao saber. Saber este que vai além das questões disciplinares e percebe o indivíduo como um ser que se desenvolve como um todo para se humanizar.

Salienta-se que a eficiência e a eficácia do instrumento recuperação contínua de aprendizagem escolar, garantiria a aprendizagem em tempo certo e em sala de aula comum e, evitaria o número excessivo de alunos que são encaminhados para os outros instrumentos de recuperação de aprendizagem. E para conseguir este feito, faz-se necessário formação em serviço cujo principal tema seria planejar meios eficazes de trabalhar com o diferente e com o diversificado em sala de aula, de forma a atender a todos os alunos em suas peculiaridades. Assim, o poder público é corresponsável pela formação e informação dos professores em efetivo exercício.

O Estudo ainda revela que a Recuperação Contínua limita-se em apenas avaliar os indivíduos, o que o faz com muita propriedade, porém, nada mais é feito com essa avaliação. Avaliar simplesmente para detectar o que o aluno não sabe não o auxilia em nada, apenas aumenta a sensação de insucesso deste.

Conforme se ressaltou neste estudo, a Atendimento Pedagógico é um instrumento de recuperação de aprendizagem relativamente novo no formato que vem sendo realizado nas EMEB's francanas, a fim de atender os alunos com dificuldades de aprendizagem mais acentuadas. E mediante os dados obtidos verificou-se que é um trabalho que atende várias frentes na escola tendo como principal atividade o atendimento aos alunos que dele necessitam.

Com relação ao Perfil Pedagógico dos alunos, são feitas avaliações, mas é uma única avaliação para todo o Ensino fundamental I, fato este que acaba sendo equivocado, pois há uma grande diferença na fase do desenvolvimento de uma criança que está no 1º ano em relação a outra que está no 5º ano. Durante o ano de 2016, com a aplicação da avaliação do perfil pedagógico, no início e no final do ano,

apurou-se que esta ação na escola, assim como a recuperação paralela, assegura em partes a aprendizagem do aluno. Foi possível observar avanços, entretanto, não sendo o suficiente para garantir a melhoria nas defasagens curriculares dos alunos e menos ainda atingir as metas do ano em curso.

Nesse instrumento, observou-se que não há parâmetros, metas e técnicas utilizadas durante os trabalhos realizados com os alunos que possibilitem verificar se este serviço é efetivo ou não. Portanto, para além das quantificações utilizadas nos documentos dos Pedagogos, que revelam apenas quantas ações esses profissionais realizaram na escola, pois, não fica claro o resultado obtido. Não se trata de privilegiar o resultado, mas este deve ser considerado para aprimorar ações com assertividade.

A formação do Pedagogo Escolar em serviço também é fundamental, com profissionais multidisciplinares que possam auxiliá-lo, na tarefa de aplicação de um plano de ação que auxilie a família e os discentes a alcançarem o objetivo da aprendizagem efetiva. E, para tanto, este profissional precisa ter conhecimento específico das diferentes formas de aprendizagem e de suas dificuldades não, para laudar e/ou rotular, mas para prevenir a não aprendizagem dos alunos.

Por fim, a investigação conclui que os três instrumentos de recuperação de aprendizagem, embora tenham normatizações que declaram o direito dos alunos em frequentá-los, para sanar a defasagem curricular, não apresentaram efetividade em suas execuções, levando a crer que estes serviços prestados desasseguram que os alunos alcancem as metas estabelecidas pela própria Secretaria como essenciais, pelo simples fato de existirem, demonstrando as afirmativas da tese de doutorado de Oliveira (2012), que diz que a recuperação de aprendizagem do Ensino Fundamental II não garante a recuperação de aprendizagem dos alunos; pode-se averiguar que está também não ocorre a contento no Ensino Fundamental I e, portanto, esse meio deve ser repensado enquanto política pública.

É relevante, que o poder público, por meio do aperfeiçoamento de suas políticas públicas sociais, promova uma sociedade e uma escola mais justa, equânime e emancipadora, visando à igualdade de oportunidade para todos para além do ingresso à escola, e, ao acesso à cidadania, aos bens culturais e à divisão mais justa de renda gerando dignidade e humanizando os indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. **Direção escolar como fator de mudanças e efetividade: Aplicação do PGEQ na EMEB Professor José Mário Faleiros**. Franca: Prefeitura Municipal, 2015.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **O déficit cognitivo e a realidade brasileira**. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4ª edição. São Paulo: Summus, 1998.
- ARRETCHE, Marta. **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. 1ª edição. São Paulo: Ed. Unesp, CEM, 2015.
- _____. **Estado federativo e políticas sociais: determinantes da descentralização**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Revan; São Paulo: FAPESP, 2011.
- _____. **Relações**. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n.80, p. 25-48, 2002.
- ARRUDA M. A.; PINHEIRO C.Q.; BARROS C, MATA M.F.; REZENDE G & ARROYO LH. **Cartilha do Terapeuta**. Método Glia. Ribeirão Preto: Ed.Instituto Glia, 2015.
- AZEVEDO, Sérgio de. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação**. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos et al. **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BANCO MUNDIAL. **Estratégias do Banco mundial para a Educação na América Latina e no Caribe**, 1999. Disponível: < www.bancomundial.org>. Acesso em: 05 mai. 2015.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia Científica: um guia para a iniciação científica**. 2ª edição. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- _____. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?** Tradução Renato Aguiar. 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2015
- BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BELLONI, Isaura. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**/Isaura Belloni, Heitor de Magalhães, Luzia Costa Souza. 4ª edição. São Paulo:Cortez, 2007.

BELTHER, J. M. Os programas de recuperação paralela e a qualidade da educação em São Paulo. **Revista Olhar do professor**, Ponta Grossa, 8 (2) p. 163-177, 2005.

BOTH, Ivo José. **Municipalização da Educação**. Campinas: Papirus, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. **A reprodução: elementos para uma teoria de sistema de ensino**. São Paulo: Vozes, 2011.

_____. **Escrito de educação**. 12ª edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Imprensa Oficial. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso 17 out. 2015.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário oficial da União. Brasília. DF, 27 dez.1961. Revogada pela Lei nº 5.692 de 11/08/1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Revogada pela Lei nº 9.394 de 20/12/1996. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

_____. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 19 nov. 2015.

_____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação**. 2014. Brasília DF, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em 04 out. 2015.

_____. **Resolução CD/FNDE n.29, 20/6/2007 (retificada em 29/6/2007)**. Estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007. Brasília, 2007b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

_____. **Resolução CD/FNDE n.47, de 20/9/2007**. Altera a Resolução CD/FNDE n.29, de 20/7/2007, que estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no

exercício de 2007c. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

_____. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, MEC / SEF, 2002.

CALDAS, Roseli F. Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. **Psicologia: Teoria e Prática**. v. 7, n.1, p.21-33, 2005.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: Um Diálogo entre a Teoria e a Prática**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. 2ª edição. Brasília: Líber Unesco, 2007.

CENPEC. **ONG: parceria da família**. 3ª edição. São Paulo: Cenpec, 2002. (Educação e participação do Cenpec).

_____. **Projeto aceleração de aprendizagem: 1ª a 4ª séries**. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/memoria/index.php?mod=projetos.view&id=100>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. **Melhoria da Educação no Município**. Coordenação geral Maria do Carmo Brant de Carvalho. Coleção para gestores educacionais. São Paulo: Petrópolis: CENPEC, 2003. Disponível em: <<https://melhoriadaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

CHABANNE, Jean Luc. **Dificuldades de aprendizagem: um enfoque inovador do ensino escolar**. Tradução Regina Rodrigues. São Paulo: Ática, 2006.

CHAGAS, E. **Formação continuada de professores de recuperação paralela**. Franca: Prefeitura Municipal, 2012.

CID 10. **CID 10 online**. Disponível em: <<http://www.medicinanet.com.br/cid10.htm>>. Acesso em: 9 fev. 2017.

COLL, C. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONNELL, Robert W. **Pobreza e educação**. In: GENTILLI, PABLO (Org.) Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 19ª edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA, Márcio da. **A educação em tempos de conservadorismo**. In. GENTILI, Pablo (Org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 19ª edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir – relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 7ª edição. Rio Janeiro: Cortez, 2012.

DEMO, Pedro. **Equívocos da educação**. 2007. Disponível em: <<http://pedrodemo.blog.uol.com.br/>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

_____. **Educar pela pesquisa**. 7ª edição. Campinas: Autores Associados, 2011.

EMEB Professor José Mário Faleiros, EMEI Professora Maria Magdalena Campos. **Projeto Político Pedagógico 2012-2016**. Franca: Prefeitura Municipal, 2012.

_____. **Pauta das Reuniões de Estudos Pedagógicos 2014 - 2016**. Franca, Prefeitura Municipal, 2016.

_____. **Diários de classes dos 3º e 5º anos 2014 a 2016**. Franca, Prefeitura Municipal, 2016.

_____. **Instrumentos de Avaliações de alfabetização e produção de textos. 3º e 5º anos**. Franca, Prefeitura Municipal, 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. Cruzando as fronteiras da história da psicopedagogia: uma Entrevista com Alicia Fernández. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo: v. 25 n. 78. 2008b. Entrevista concedida a Maria Teresinha Carrara Lelis. Disponível em: <<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/download/78.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

FERREIRO, Emília; TEBEROSK, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **História da Loucura**. 9ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FRANCA. **Referencial Curricular das Escolas Públicas Municipais de Educação Básica de Franca**. Franca, 2008.

_____. **Lei Orgânica do município de Franca de 05 de abril de 1990**. Disponível em: <<http://site.camarafranca.sp.gov.br/legislacao/lei-organica-do-municipio-de-franca>>. Acesso em 30 jan. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Power point que explica a melhoria da educação**. Franca, 2017. Disponível em: <ead3.franca.sp.gov.br/educacao/course/index.php?categoryid=97>. Acesso em: 30 jan. 2017.

FRANCA (Município). **Diagnóstico Educacional do Município e Plano de Ação Educativa 2005-2008**. Franca: Prefeitura Municipal, 2005.

_____. **Avaliação de desempenho dos alunos do município de Franca (SP)**. Avaliação das competências em leitura, matemática e produção de textual, fase 1: relatório de rede. Franca: Prefeitura Municipal, 2011.

_____. **Acompanhamento dos alunos de Recuperação Paralela 2009: geral fechamento do semestre**. Franca: Prefeitura Municipal, 2009.

_____. **Formação continuada: Pedagogas EMEB'S**. Franca: Prefeitura Municipal, 2007.

_____. **Gestão Pedagógica: formações continuadas, ações desenvolvidas**, anexo 2009, parte 1. Franca: Prefeitura Municipal, 2009.

_____. **Gestão Pedagógica: formações continuadas, ações desenvolvidas**, anexo 2009, parte 2. Franca: Prefeitura Municipal, 2009.

_____. **Gestão Pedagógica 2005-2007: trabalhos desenvolvidos, resultados escolares, projeções**. Franca: Prefeitura Municipal, 2009.

_____. **Gestão Pedagógica: resultados escolares, gerenciamentos**. Anexo 2009, Parte 2. Franca: Prefeitura Municipal, 2010.

_____. **Programa Melhoria da Educação no Município**: Secretaria Municipal de Educação (2005-2008). Franca: Prefeitura Municipal, 2008.

_____. **Planejamento Estratégico: Programas e projetos**. Franca: Prefeitura Municipal, 2007.

_____. **Regimento Escolar: da educação básica do município de Franca**. Secretaria de Educação. Divisão de Ensino. Franca, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Documentos dos Pedagogos**. Função do pedagogo. Franca, 2015. Disponível em:

<ead3.franca.sp.gov.br/educacao/mod/folder/view.php?id=2396>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Documentos dos Pedagogos:** Critérios para atendimento. Franca, 2015. Disponível em: <ead3.franca.sp.gov.br/educacao/mod/folder/view.php?id=2396>. Acesso em: 30 jan. 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Documentos dos Pedagogos:** Atribuição da função de Pedagogo. Franca, 2016. Disponível em: <ead3.franca.sp.gov.br/educacao/mod/folder/view.php?id=2396>. Acesso em: 3 mar. 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Metas 2016.** Franca: Prefeitura Municipal, 2016.s/n.

_____. **Plano de ação da Equipe de Apoio 1998-2005.** Franca: Prefeitura Municipal, 2005.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Acompanhamento do Processo Pedagógico.** Franca: Prefeitura Municipal, 2016.

_____. **Edital de concurso de Franca.** Franca, 2013. Disponível em: <www.vestcon.com.br/ft/conc/416.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2016.

_____. Lei nº 8300, 31 de Agosto 2015. **Institui o Plano Municipal de Educação, na conformidade com o Art. 8º da lei federal 13005 de 15/06/2014.** Franca, 2015. Disponível em: <<http://site.camarafranca.sp.gov.br/legislacao/lei-no-8300-de-31-de-agosto-de-2015>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Critérios para atendimento dos alunos na recuperação paralela.** Gestão Pedagógica. Franca: Prefeitura Municipal, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Critérios para atendimento dos alunos na recuperação paralela.** Gestão Pedagógica. Franca: Prefeitura Municipal, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Critérios para atendimento dos alunos na recuperação paralela.** Gestão Pedagógica. Franca: Prefeitura Municipal, 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Critérios para atendimento dos alunos na recuperação paralela.** Gestão Pedagógica. Franca: Prefeitura Municipal, 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Critérios para atendimento dos alunos na recuperação paralela.** Gestão Pedagógica. Franca: Prefeitura Municipal, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Critérios para atendimento dos alunos na recuperação paralela**. Gestão Pedagógica. Franca: Prefeitura Municipal, 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Critérios para atendimento dos alunos na recuperação paralela**. Gestão Pedagógica. Franca: Prefeitura Municipal, 2017.

_____. **Resolução nº 26 de 27 de novembro de 2014**. Estabelece critérios para atribuição de classes e remoção de professores titulares de cargos de PEBI Educação Infantil, Ensino Fundamental, Recuperação Paralela [...]. Franca, 2014.

_____. **Resolução nº 24 de 18 de novembro 2015**. Estabelece critérios de atribuição de classes e remoção de professores titulares [...] Franca, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Gestão Educacional. **Dados das escolas**. Franca, 2016.

_____. (Prefeitura Municipal). **Plano de Ações Articuladas: (PAR) 2011-2014**. Franca: Prefeitura Municipal, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Política e Educação**. 1ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Educação e Mudança**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 9ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Dirce N.T. Avaliação da Educação Básica e ação normativa Federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004 669. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/5sala_planejamento_praticas_gestao_escolar/pdf/u2_eixo1_3.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2017.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 15ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LEMAN, Fundação. **Inovação para ajudar o Brasil a melhorar a educação**. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/excelencia.com.equidade/>. Acesso em 15 jul. 2017.

L'HERMITAGE, Fundação. **Programa Gestão Escolar de Qualidade**. Formação de Diretores: Aplicação do PGEQ na EMEB JMF. Franca, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: Políticas, estrutura e organização**. 10ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Organização da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Didática**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Formalidade e criatividade na prática pedagógica. **Revista ABC EDUCATIO**, nº 48, agosto de 2006. Disponível em: www.luckesi.com.br/. Acesso em: 10 nov. 2016.

MARINI, Janete A. Silva. **Aprendizagem autorregulada de estudantes de Pedagogia: suas estratégias de aprendizagem e inteligências**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

MARQUETTI, A. (Org.). **Gestão Pedagógica: panorâmicas e resultados**. Franca: Prefeitura Municipal, 2010.

MARTINS FILHO, José. **A criança terceirizada: os descaminhos das relações familiares no mundo contemporâneo**. 6ª edição. Campinas: Papirus, 2012.

MEIER, Marcos. **Mediação da aprendizagem: contribuição de Feuerstein e de Vygotsky**. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MIGUEL, J.C. **O ensino de matemática na perspectiva da formação de conceitos: implicações teórico-metodológicas**. Núcleo de Ensino – Prograd – Unesp 1, p. 375-394, Marília, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/O%20ensino%20de%20matematica.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília, DF: MEC:SEESP, 2006.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, DF: MEC: SEB, 2012.

_____. Secretaria da Educação. **Aprova Brasil: O direito de aprender** - boas práticas em escolas públicas avaliadas pela prova Brasil. 2ª edição. Brasília, DF, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº12 de agosto de 1997. Esclarece dúvidas completas. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 06/11/1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012_97.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice; MARTINS, Claudio M. **Bourdieu & a educação**. 4ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

NORCIA, M. Josefina. **A recuperação no processo de ensino-aprendizagem: Legislação e discurso de professores**. 2008, 108f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

NOVAES, Ivan Luiz; FIALHO, Nádia Hage. Descentralização educacional: características e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Rio Grande do Sul. v. 26, p. 585-602, set/dez. 2010.

OLIVEIRA, C.B.; PINTO; R.M.N. A escola como criação do imaginário: uma história sem fim. **Revista Digital**, ano 14, n. 139, Dezembro, 2009.

OLIVEIRA, Ivani de Lourdes Marchesi de. **Avaliação de políticas públicas de recuperação de aprendizagem em alfabetização na visão de quem as implementa**. 2012, 267f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Franca, 2012.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Impactos da globalização: nas políticas públicas em educação**. In: Curso UNIVESP. Políticas Educacionais. Disponível em: <unespaberta.ead.unesp.br/>. Acesso em: 03 mar. 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: Crítica ao senso comum em educação**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. [s.l.]: Xamã, 126 p. 1997.

PATTO, Maria H. Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4ª edição. São Paulo: Intermeios, 2015.

PERRENOUD, Philipe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PIMENTA, Juliana de Carvalho. **A Prática profissional do Assistente Social na área da educação: a experiência do município de Franca/SP junto ao Ensino Fundamental**. 2009, 163f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Franca, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA. **Divisão de Cadastros e Tecnologia**. SME. Franca, 2017 ab.

_____. **Divisão de Gestão Educacional**. SME. Franca, 2016.

_____. **Centro de Formação Continuada**. Franca: Prefeitura Municipal, 2016. Disponível em: <www.franca.sp.gov.br> Educação > Centro de Formação Continuada>. Acesso em: 23 mai. 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Missão da Secretaria de educação**. Franca: Prefeitura Municipal, 2009. Disponível em: <www.franca.sp.gov.br/portal/educação/a-secretaria/missão.html>. Acesso em: 05 mar. 2016.

QUAGLIATO, Maria Francisca Teresa. **Estudos de Recuperação no Ensino Fundamental: Aprendizagem ou Discriminação?** 2003, 199f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtorno de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, V. **Portfólio de formação de Recuperação Paralela: parte 1**. Franca: Prefeitura Municipal, 2009.

_____. **Portfólio de formação de Recuperação Paralela: parte 2**. Franca: Prefeitura Municipal, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Reorganização do ensino fundamental e do ensino médio/ SEE.** São Paulo: SE, 2012.

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. **Resolução SE nº 6 de 24/01/2008.** Dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino. Diário Oficial do Estado de São Paulo. SP, 2008.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE n. 9 de 20 dezembro de 1997.** Institui, no sistema de ensino de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Diário Oficial do Estado de São Paulo. SP, 1997. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/legislacao/decreto2008/jun/dez.2006>. Acesso em: 15 mar. 2015.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº 5 de 15 de abril de 1998.** Relata sobre o conceito de recuperação. Diário Oficial do Estado de São Paulo. SP, 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0966-0972_c.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016.

_____. Secretaria do Estadual de Educação. **Reorganização da trajetória escolar: Projeto Classes de aceleração documento de implementação, 1998.** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/reorg_aceler_p003-011_c.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.** 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **Escola e Democracia.** 36ª edição. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOARES, M. **Letramento: tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUZA, Ana M. Martins de. **Mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein.** São Paulo: Ed. Senac, 2003.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologia,** Porto Alegre, n.16, p. 20-45, 2006.

SOUZA LIMA, Elvira. **Neurociência e aprendizagem.** São Paulo: Inter Aliada Comunicação e Cultura, 2010a.

_____. **Neurociência e leitura.** São Paulo: Inter Aliada Comunicação e Cultura, 2010b.

_____. **Neurociência e escrita.** São Paulo: Inter Aliada Comunicação e Cultura, 2010c.

_____. **Dimensões da linguagem.** São Paulo: Inter Aliada Comunicação e Cultura, 2010d.

_____. **Diversidade na sala de aula.** São Paulo: Inter Aliada Comunicação e Cultura, 2010e.

_____. **Currículo, cultura e conhecimento.** São Paulo: Inter Aliada Comunicação e Cultura, 2010f.

_____. **Atividades de estudo.** São Paulo: Inter Aliada Comunicação e Cultura, 2010g.

SOUZA, D.B.; FARIA, L.C.M. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: a Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós- LDB 9394/96. **Revista Ensaio: Avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 12, n.45, p.925-944, out/dez. 2004.

VAZ, Thais de Fátima; DREIER, Sabina Rodrigues. **História do Jardim Aeroporto.** Fundação Cultural “Mario de Andrade”. Prefeitura Municipal de Franca. Secretaria Municipal de Cultura e Arquivo Histórico Municipal. Franca, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1984.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO I

AVALIAÇÃO DO 3º ANO – RECUPERAÇÃO PARALELA (Final)

Nome _____ 3º _____

Sondagem de hipóteses de palavras:

- _____
- _____
- _____
- _____

QUESTÃO 1 - Observe o quadro abaixo:

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
N	O	Q	R	S	T	U	W	X	Y	Z		

Marque um X onde tem as letras que faltam no quadro:

A - ☐ I - P - VB - ☐ I - Q - WC - ☐ J - P - ZD - ☐ I - P - YQUESTÃO 2 – Marque a alternativa que apresenta **SOMENTE** letras.

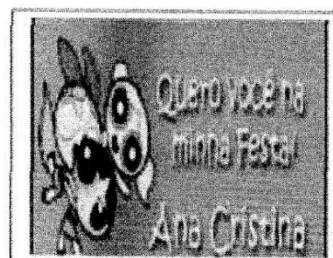
A



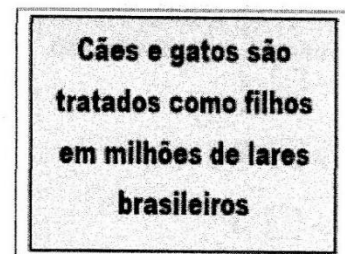
C



B



D



QUESTÃO 3 – Faça um X no quadradinho da alternativa onde está escrita a mesma palavra, mas de formas diferentes.

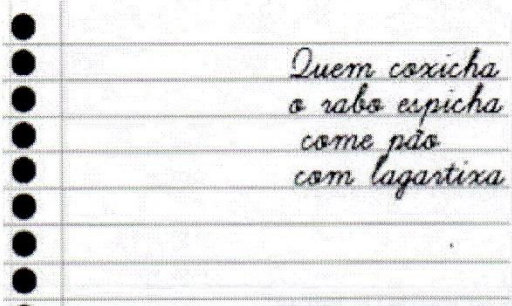
A - ☐ alicate – ARTE – Abacate - alicate

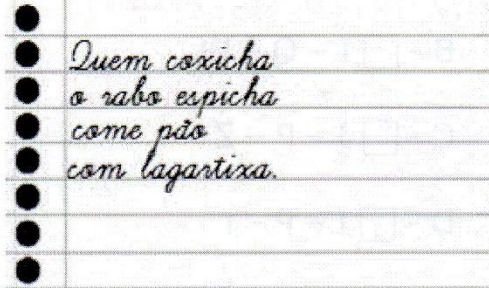
B - ☐ Abacaxi – ABACAXI – Abacaxi - abacaxi

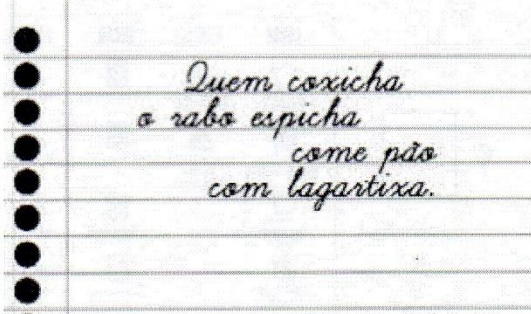
C - ☐ abacate – ALICATE – açougue - arte

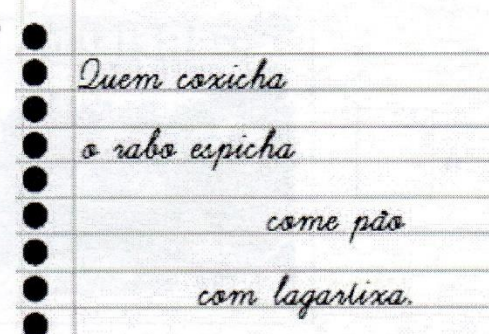
D - ☐ abacaxi – Açougue - ALICATE – abacate

QUESTÃO 4 – Faça um X na alternativa que mostra a utilização correta de uma folha de caderno.

A) 

C) 

B) 

D) 

QUESTÃO 5 – Faça um X no quadradinho que apresenta o número de sílabas da palavra **Cascão**.

A - ☐ 1

B - ☐ 2

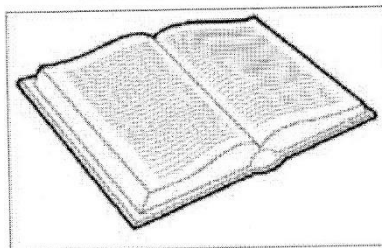
C - ☐ 3

D - ☐ 4



QUESTÃO 6 – Faça um X no quadradinho da primeira letra da palavra livro:

- A - ☐ T
 B - ☐ V
 C - ☐ P
 D - ☐ L



Questão 7 – Faça um X no quadradinho da palavra que tem a sílaba do começo igual a da figura



- A - ☐ GALINHA
 B - ☐ JACA
 C - ☐ PATA
 D - ☐ LATINHA

QUESTÃO 8 Faça um X no quadradinho da palavra que tem a sílaba do meio igual da palavra **ÁRVORE**:

- A - ☐ VASO
 B - ☐ COUVE
 C - ☐ PÓLVORA
 D - ☐ POLVO

QUESTÃO 9 – Ouça o texto abaixo e responda

O RABO DO GATO

O sapo viu um rabo de gato.
 E o sapo ficou com o rabo do gato.
 Veio o tatu e falou:
 - Olá, gato!
 O sapo falou:
 - Eu sou um sapo!
 E o tatu falou de novo:
 - Sapo com rabo de gato, é gato!

Mary e Eliardo França. História da coleção Gato e Rato. Ática.

Quantas palavras tem o texto?

A - ☐ 40

B - ☐ 43

C - ☐ 47

D - ☐ 33

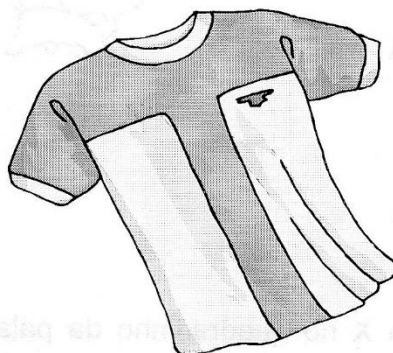
QUESTÃO 10 – Faça um X no quadradinho onde está escrito o nome da figura abaixo:

A - ☐ CAMA

B - ☐ CASA

C - ☐ CAMISOLA

D - ☐ CAMISA



QUESTÃO 11 – Leia o texto silenciosamente:

ANOITECEU. APARECEU NO CÉU
UMA LUA DE CARA INCHADA. O
GALO SAIU PARA O MEIO DO
QUINTAL E CANTOU: -CO-RO-CO-
CÓ, BOA NOITE DONA LUA!

Nesse texto, a Lua apareceu no céu:

A) ☐ À NOITE.

B) ☐ AO MEIO-DIA.

C) ☐ À TARDE.

D) ☐ DE MANHÃ.

QUESTÃO 12 – Leia o texto silenciosamente:

Vendo uma boneca usada

Boneca de pano, com vestido em tecido xadrez, cabelos de lã azul. Precisa saber fazer vestidos e usar a imaginação, pois a boneca gosta de ir a desfiles de moda e viajar.

Quem se interessar pode enviar e-mail para

amulhereaflor@hotmail.com.

(Teresa Cristina Cerqueira de Sousa)

De acordo com o texto, o que está sendo vendido?

- A) ☐ uma boneca.
- B) ☐ um vestido.
- C) ☐ um tecido xadrez.
- D) ☐ um novelo de lã azul.

NICOLAU - Lucas Lima



Fonte: LIMA, Lucas. Nicolau. Araraquara, 2008. Disponível em: <http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br/arch2008-01-01_2008-01-31.html>. Acesso em: 25 jul. 2008

No segundo quadrinho, o coração cor-de-rosa atravessado por uma flecha indica que Nanda está...

- A) DECEPCIONADA.
- B) APAIXONADA.
- C) INFELIZ.
- D) CHATEADA.

13- Leia o texto abaixo:

PASSAGEM DE ÔNIBUS			6 5 7 8 9
TERMINAL RODOVIÁRIO		Nº 6 5 7 8 9	
Belo Horizonte — MG			
de: BELO HORIZONTE		para: SÃO PAULO	
DATA	AGENTE	VIAÇÃO LUXOR	
22/05/99	José Cintra	Prefixo-008954	
POLTRONA	HORÁRIO	KM 590,8	
22	23h30 min		
ÔNIBUS	PREÇO	via do passageiro	
LEITO	R\$ 96,70		
ATENÇÃO, USUÁRIO			
Mantenha sempre em seu poder esta passagem.			
			BH/SP
			pago
			seguro

O passageiro vai iniciar a viagem.

- (A) à noite.
- (B) à tarde.
- (C) de madrugada.
- (D) pela manhã.

14- Leia o texto abaixo e responda..

ELA É SUPER

Conheça as incríveis habilidades da onça-pintada e saiba mais sobre esses felinos. Capaz de disfarçar na mata, andar com leveza, escalar árvores altas e atravessar rios, a onça parece ter os poderes de invisibilidade de um guerreiro ninja. Ela usa todas essas habilidades para caçar e se proteger. Costuma ser mais ativa quando o sol se põe e pode caçar à noite, pois enxerga bem no escuro e tem audição e olfato aguçados.

Como tem pernas curtas, ela não corre, esconde-se, segue a presa sem ser percebida e ataca saltando de um galho ou do meio da mata de repente, com uma mordida mais forte do que a de felinos maiores.

Revista Recreio, São Paulo: Abril, n.487, p. 20, 9 de jul. 2009. Fragmento. Acesso em: 18/11/2014.

4) De acordo com o texto, a onça usa todas as suas habilidades para:

- (A) ser invisível.
- (B) morder a presa.
- (C) caçar e se proteger.
- (D) correr dos predadores.

CONTINUE A HISTORINHA DA MELHOR MANEIRA POSSÍVEL.

ERA UMA VEZ UM MÁGICO MUITO PODEROSO QUE VIVIA EM UMA FLORESTA. UM DIA ELE ENCONTROU UM MENINO E RESOLVEU ATENDER O SEU PEDIDO E ENTÃO _____

ANEXO II

AVALIAÇÃO DA RECUPERAÇÃO PARALELA 5º (final)

NOME _____ 5º _____

1- Ouça o texto abaixo e responda à questão.

Caipora

É um Mito do Brasil que os índios já conheciam desde a época do descobrimento. Índios e Jesuítas o chamavam de Caiçara, o protetor da caça e das matas.

Seus pés voltados para trás servem para despistar os caçadores, deixando-os sempre a seguir rastros falsos. Quem o vê, perde totalmente o rumo, e não sabe achar o caminho de volta. É impossível capturá-lo. Para atrair suas vítimas, ele, às vezes, chama as pessoas com gritos que imitam a voz humana. É também chamado de pai ou Mãe-do-mato, Curupira e Caapora. Para os índios Guaranis, ele é o Demônio da Floresta. Às vezes é visto montando um porco do mato. <http://www.arteducação.pro.br>

De acordo com esse texto, os pés voltados para trás da Caipora sevem para

- A) atrair suas vítimas
- B) despistar caçadores
- C) montar um porco do mato
- D) proteger as matas

Leia o texto abaixo.

2- Ouça o trecho abaixo da crônica “Coisas Antigas”, de Rubem Braga, e responda à questão.

Coisas Antigas

Depois de cumprir meus afazeres voltei para casa, pendurei o guarda-chuva a um canto e me pus a contemplá-lo.

Senti então uma certa simpatia por ele; meu velho rancor contra os guarda-chuvas cedeu lugar a um estranho carinho, e eu mesmo fiquei curioso de saber qual a origem desse carinho.

Pensando bem, ele talvez derive do fato, creio que já notado por outras pessoas, de ser o guarda-chuva o objeto do mundo moderno mais infenso(*) a mudanças. (...)

(*) infenso: contrário a

BRAGA, Rubem. *Ai de ti, Copacabana*. Rio de Janeiro : Record, 1993.

A palavra “ele”, em destaque no trecho, se refere a que palavra?

- (A) Ao guarda-chuva.
- (B) Ao rancor.
- (C) Ao carinho.
- (D) Ao fato.

2- Leia o texto abaixo



Folha de São Paulo, Sp 18 fev. 2003.

A fala do primeiro quadrinho "VOCÊ É UM **INSOLENTE!**", no primeiro quadrinho, demonstra que o personagem está

- (A) irritado.
- (B) preocupado.
- (C) desconfiado.
- (D) entusiasmado.

3) Leia o texto abaixo e responda.

O Cão e a Carne

Um cão vinha caminhando com um pedaço de carne na boca. Quando passou ao lado do rio, viu sua própria imagem na água.

Pensando que havia na água um novo pedaço de carne, soltou o que carregava para apanhar o outro.

O pedaço de carne caiu na água e se foi, assim como a sua imagem.

E o cão, que queria os dois, ficou sem nenhum.

LA FONTAINE. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?hl=ptR&q=cache:>>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

Qual é a moral dessa história?

- A) Cão que ladra não morde.
- B) Nada como um dia após o outro.
- C) Nunca deixe o certo pelo duvidoso.
- D) Quem ri por último ri melhor.

4- Leia o texto abaixo.



Turma da Mônica. Historinhas de uma página, n. 5, p. 57.

Nesse texto, a menina se cansou rápido porque

- A) pedala a bicicleta sozinha.
- B) as meninas se cansam mais rápido que os meninos.
- C) rejeita a ajuda dos garotos.
- D) as bicicletas grandes andam rápido demais.

5) Leia o texto abaixo.

Sobrenome

- Como vocês sabem
Frankenstein foi feito
com pedaços de pessoas diferentes:
a perna era de uma, o braço de outra
5 a cabeça de uma terceira
e assim por diante.
Além de o resultado
ter sido um desastre
houve um grave problema
10 na hora em que Frankenstein
foi tirar carteira de identidade.
Como dar identidade
a quem era uma mistura
de várias pessoas?
- 15 A coisa só se resolveu
quando alguém lembrou
que num condomínio
cada apartamento
é de um dono diferente.
20 Foi assim que Frankenstein Condomínio
ganhou nome e sobrenome
como toda gente.

PAES, José Paulo. *Lé com Crê*. São Paulo: Ática, 1996.

O assunto do texto é como:

- (A) as pessoas resolvem seus problemas.
- (B) as pessoas tiram carteira de identidade.
- (C) o condomínio de um prédio é formado.
- (D) o Frankenstein ganhou um sobrenome.

6 - Leia o texto a seguir e responda.

O pastor e seus carneiros

Um pastor levou seus carneiros para uma floresta de carvalhos. Sob uma enorme árvore cheia de frutos, ele estendeu seu casaco. Depois subiu para sacudi-la e assim os frutos caíam. Mas os carneiros comeram indistintamente as bolotas e o casaco. Quando desceu, vendo o que tinha acontecido, o pastor exclamou:

— Suas bestas, aos outros vocês dão sua lã para abrigá-los, a mim que lhes dou o sustento, vocês destroem até o casaco!

Muita gente, sem se dar conta, serve a desconhecidos e faz mal aos que lhes são próximos.

(ESOPO 550 a.C. *Fabulas de Esopo*. Trad. Antonio Carlos Vianna. Porto Alegre: L&PM, 1997. p.157.)

O texto "O pastor e seus carneiros" é

- (A) uma carta contando o que os carneiros fizeram com o casaco.
- (B) uma fábula que ensina uma lição de moral a partir de um fato.
- (C) uma notícia de um fato que ocorreu com o pastor.
- (D) um poema sobre a vida do pastor e seus carneiros.

7 - Leia o texto abaixo.

A raposa e as uvas

Uma raposa passou por baixo de uma parreira carregada de lindas uvas. Ficou logo com muita vontade de apanhar as uvas para comer.

Deu muitos saltos, tentou subir na parreira, mas não conseguiu.

Depois de muito tentar foi-se embora, dizendo:

— Eu nem estou ligando para as uvas. Elas estão verdes mesmo...

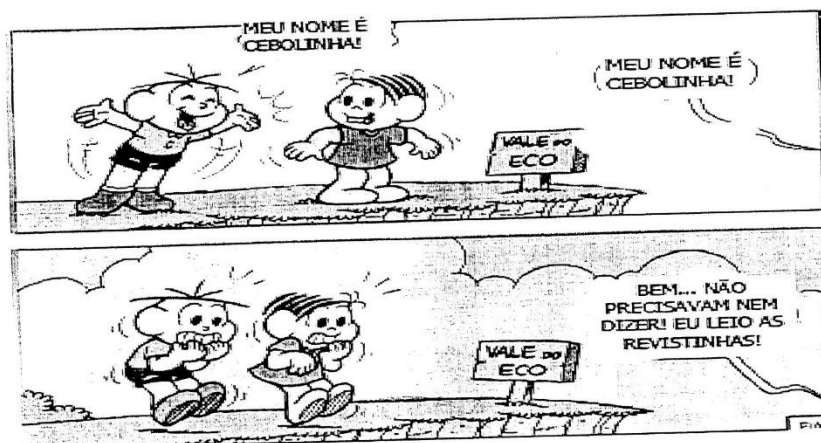
ROCHA, Ruth. *Fábula de Esopo*. São Paulo, FTD, 1992.

O motivo por que a raposa não conseguiu apanhar as uvas foi que:

- (A) as uvas ainda estavam verdes.
- (B) a parreira era muito alta.
- (C) a raposa não quis subir na parreira.
- (D) as uvas eram poucas.

8 - Leia o texto abaixo.





O objetivo do texto é

- (A) alertar.
- (B) anunciar.
- (C) criticar.
- (D) divertir.

9 -Leia o texto abaixo:

Vira-pulga

"Eu sou um cachorro de cidade. Não tenho raça nenhuma, me chamam injustamente de vira-lata, quando na verdade deviam me chamar de fura-saco, pois não existe mais lata de lixo hoje pela rua. Apesar de ser um vira-lata, ou melhor, um fura-saco, eu tenho nome: Palito, que foi dado por minha dona, que achava o meu latido muito fino..."

Fonte: Dilêa Frate. Histórias de acordar. São Paulo. Companhia das Letrinhas. 1996. p. 69.

O cachorro se chama Palito por que:

- A) Late finíssimo.
- B) É um cachorro de rua.
- C) É um fura-saco.
- D) Não tem nenhuma raça.

10 Leia o texto abaixo.



O fato que justifica a fala da menina é

- (A) os casais estarem dançando em pé.
- (B) o menino maluquinho estar dançando sentado no cavalo.

- (C) a menina estar segurando a mão do maluquinho.
 (D) o cavalo estar com a pata mal colocada no chão.

11 - Leia



No trecho: "Sou Maluquinho, mas não sou louco de estragar meus livros!". A palavra destacada estabelece uma relação de:

- A) Conclusão.
 B) Explicação.
 C) Contradição.
 D) Alternância.

12- Leia o texto abaixo.



Copyright© 1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados

O que torna esta história engraçada é

- (A) a reação de insatisfação do Cebolinha no 2º quadrinho.
 (B) o avental que o Cebolinha está usando.
 (C) o espanto da Mônica no 1º quadrinho.
 (D) a mala que a Mônica está segurando.

13 - Leia o texto abaixo e responda



Ziraldo. O menino maluquinho: as melhores tiras I. Porto Alegre: L&PM, 1995, P. 5.

As reticências (...) presentes nos três últimos quadrinhos indicam que:

- (A) faltam palavras na fala do Menino Maluquinho;
- (B) o texto que se iniciou em um balão de fala irá continuar no outro;
- (C) o menino está fazendo muitas perguntas ao leitor;
- (D) o texto de cada um dos quadrinhos terminou e, no próximo, começará um texto novo.

Leia os textos abaixo.

Texto 1

Rubinho a mil por hora

Desde criança, Rubens Barrichello é louco por corridas. Aos seis anos já voava nas pistas de kart. Depois passou rápido pela Fórmula Ford, Fórmula Opel, Fórmula 3 e Fórmula 3000. Não parou por aí. Foi o mais jovem piloto da história a entrar para a Fórmula 1, quando tinha apenas 20 anos.

Texto 2

Vencer ou vencer

Ayrton Senna sempre fez tudo muito rapidinho. Aos quatro anos ganhou o seu primeiro kart. Aos dez, já pilotava no Autódromo de Interlagos. Quando tinha 31 anos, era o mais jovem tricampeão da história da Fórmula 1. Vencer ou vencer era o seu lema.

Maurício de Sousa Produções. Manual de esportes do Cascão. São Paulo: Globo, 2003. (P050067EX_SUP)

Esse dois textos:

- A) apresentam uma biografia.
- B) convidam para corridas.
- C) incentivam o uso do kart.
- D) oferecem um prêmio.

Continue a história mostrando a aventura que as duas crianças viveram depois da descoberta na praia...

ERA UMA VEZ UM MENINO E UMA MENINA QUE GOSTAVAM DE VIVER GRANDES AVENTURAS
ELES MORAVAM PERTO DA PRAIA. UM DIA OLHANDO PARA O MAR AVISTARAM UMA CESTA
BOIANDO E ENTÃO...

ANEXO III**ATIVIDADES PERFIL PEDAGÓGICO – ENSINO FUNDAMENTAL**

NOME: _____

SONDAGEM: _____

- _____
- _____
- _____
- _____

RECONHECIMENTO DE LETRAS:

N	B	P	D	R	V	T	Y	S	W	X	U	Z
A	O	C	Q	E	M	F	L	G	K	H	J	I

LEITURA: _____

VOCÊ SABIA?

O TUCANO TEM UM BICO LONGO E RESISTENTE COM VÁRIAS FUNÇÕES: COLHER ALIMENTO, DEFESA, ATRAIR A FÊMEA, PERFURAR TRONCOS DE ÁRVORES E CATAR PARASITAS.

UM BICO DE 1001 UTILIDADES!



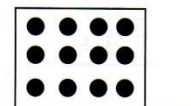
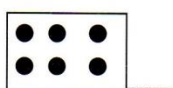
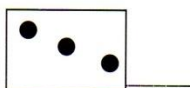
CÓPIA DA FRASE: _____

PRODUÇÃO DE TEXTO:

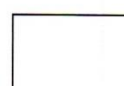
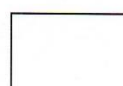
RECONHECIMENTO DOS NÚMEROS:

9	7	5	3	1	0	2	4	6	8

CONSTRUÇÃO NUMÉRICA:



DITADO DE NÚMEROS:



SITUAÇÃO PROBLEMA:

1- ROBERTA É UMA GAROTA MUITO ESPERTA QUE COLECIONA INSETOS. HOJE, AO CONTAR SEUS ANIMAIS, DESCOBRIU QUE JÁ POSSUI ____ BORBOLETAS, ____ ABELHAS E ____ MOSCAS. QUANTOS INSETOS ROBERTA JÁ POSSUI EM SUA COLEÇÃO?



2- MARIANA GANHOU UM PACOTE COM ____ BOLACHAS RECHEADAS. ELA DEU ____ BOLACHAS PARA SEU IRMÃO. COM QUANTAS BOLACHAS MARIANA FICOU?



3- O QUE EU DEVO FAZER SE ME PERDER NO SHOPPING?



4- O SENHOR JOSÉ QUERIA TER UM SÍTIO COM MUITOS ANIMAIS. UM DIA, JUNTOU SUAS ECONOMIAS E COMPROU UM ONDE FOI MORAR. QUANDO LÁ CHEGOU... NOSSA! QUE SUSTO! OS BICHOS FAZIAM A MAIOR CONFUSÃO PERTO DO CELEIRO. AS VACAS PISAVAM NAS GALINHAS, OS CAVALOS DAVAM COICE NOS PORCOS, OS GATOS FUGIAM DOS BODES, AS VACAS BATIAM COM O RABO NA CARA DAS OVELHAS. O SENHOR JOSÉ PÔS AS MÃOS NA CABEÇA E FICOU PENSANDO: COMO VOU RESOLVER ESSA SITUAÇÃO?



OPERAÇÕES:

$8 + 2 = \underline{\hspace{2cm}}$	$34 + 22 = \underline{\hspace{2cm}}$	$25 + 16 = \underline{\hspace{2cm}}$ $\begin{array}{r} 25 \\ + 16 \\ \hline \end{array}$	$108 + 67 = \underline{\hspace{2cm}}$ $\begin{array}{r} 108 \\ + 67 \\ \hline \end{array}$
$17 - 5 = \underline{\hspace{2cm}}$	$43 - 26 = \underline{\hspace{2cm}}$ $\begin{array}{r} 43 \\ - 26 \\ \hline \end{array}$	$5 \times 8 = \underline{\hspace{2cm}}$	$17 \times 4 = \underline{\hspace{2cm}}$ $\begin{array}{r} 17 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$

SUDOKU

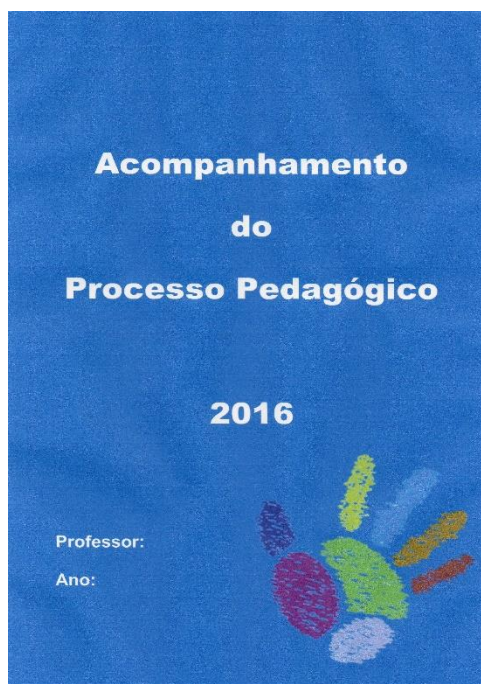


VAMOS PREENCHER O QUADRO AO LADO?
NÃO VALE REPETIR NA HORIZONTAL,
VERTICAL, NEM DENTRO DOS
QUADRADINHOS MENORES.

RECORTE E COLAGEM:

Anexo IV - ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO PEDAGÓGICO - 2016



	Inicial	1º	2º	3º	4º
Possui deficiência - Qual?					
Atenção					
Concentração					
Execução da atividade					
Compreende e atende regras e consigna					
Autonomia para ações da vida diária					
Organização do material pessoal no espaço de estudo					
Memória a curto prazo					
Memória a longo prazo					
Coordenação motora global					
Coordenação motora fina					
Linguagem e comunicação oral					
Raciocínio lógico-matemático					
Compreende o processo de adição					
Compreende o processo da subtração					
Compreende o processo simples da multiplicação					
Compreende o processo simples da divisão					
Expressão criativa					
Relaciona-se bem com os colegas					
Relaciona-se bem com o professor					
Frequência nas aulas					
Interessa-se por histórias					
Lê com fluência e entonação					
Realiza as atividades propostas					
Escreve com legibilidade					
Produce textos					
Interessa-se por jogos e brincadeiras					
Hipótese de escrita (PS – SSV – SCV – SA – A)					

Orientações para a organização do documento

O documento tem o objetivo de:

- Registrar o acompanhamento permanente e contínuo do processo de aprendizagem do aluno, propor intervenções pedagógicas (agrupamentos, trabalho diversificados, atendimento individualizado, encaminhamentos, etc.) e nortear o trabalho do professor;

- Ser documento disponível para consulta de toda a equipe escolar;
- Registrar informações importantes trazidas pela família.

- Registrar informações importantes trazidas pela família.

Índice do documento:

- Orientações para o preenchimento;
- Lista oficial com o nome dos alunos;
- Registro do perfil inicial (e final ao término do 4º bimestre);
- Acompanhamento avaliativo individual e bimestral com possíveis observações que se fizerem necessárias;
- Detalhamento de como melhor avaliar o aluno;
- Plano de Metas de Aprendizagem;
- Entrevista (Ed. Infantil e 1º anos);
- Sondagens: escrita do nome, desenhos, hipóteses de escrita, produções textuais e matemáticas.

- Orientações para o preenchimento;

- Lista oficial com o nome dos alunos:

- Registro do perfil inicial (e final ao término do 4º bimestre):

- Acompanhamento avaliativo inicial e bimestral com possíveis observações que se fizerem necessárias;

- Detalhamento de como melhor avaliar o aluno;

- **Plano de Metas de Aprendizagem**

- Entrevista (Ed. Infantil e 1º anos);

- Sondagens: escrita do nome, desenhos, hipóteses de escrita, produções textuais e matemáticas.

Ed. Infantil Fase I: Desenho dirigido e livre no A4 - inicial e bimestral.

Ed. Infantil Fase II: Desenho dirigido e livre no A4 e escrita do nome - inicial e bimestral.

1º ano: Escrita do nome completo e sondagens de hipótese de escrita, produção textual e matemática - inicial e bimestral.

2º ano: Sondagens da hipótese de escrita, produção textual e matemática - inicial e bimestral.

3º ano: Sondagens de produção textual e matemática - inicial e bimestral.

4º e 5º ano: Sondagens de produção textual e matemática - inicial e bimestral.

- Na sondagem do aluno sempre deverá constar os nomes da Escola, do aluno, data, ano escolar e data de nascimento;

- Assinalar com (X) o que a criança tem, atingiu, está realizando, enfim de forma positiva;

- Legenda para os aspectos a serem assinalados:
(Enc) Encaminhado (At) Atendimento (Av) Avaliado (Fr) Frequente

Detalhamento para o processo de avaliação

Marcar X positivamente.

3º ano

Atenção / concentração: há uma diferença entre concentração e atenção. Concentração é trazer toda sua energia para focá-la em um ponto determinado. Na atenção não existe um ponto de foco. (Você presta a atenção no que alguém fala, mas não necessariamente se concentra para ouvi-la), se o período é maior ou igual a 15 minutos...

Execução das atividades: se produz todas as atividades com capricho, se gosta do que está fazendo; se é lento, apresenta-se apático, não marca...

Compreensão e atendimento a regras e consigna: se o aluno precisa de mais do que três explicações da mesma ordem, se apresenta entendimento no que foi pedido...

Autonomia para as ações da vida diária: pede ajuda quando não entendeu as atividades, não tem vergonha dos amigos...

Organização do material pessoal do espaço de estudo: coloca a mochila no lugar certo, se organiza o espaço onde senta, se guarda os materiais (livro, estojo), se a sua carteira cabe todo o seu material, se não deixa os materiais cair toda hora, se é organizado em suas atividades...

Memória a curto prazo: se lembra de coisa ocorrida no espaço de horas e dias: por exemplo o que você comeu na merenda, qual o nome da história que contei ontem, se executou ordens compostas...

Memória a longo prazo: quem foi sua professora do ano passado, o que ocorreu na história do Brasil na libertação dos escravos? Não esquece livros, materiais em casa...

Coordenação motora global: correr, descer escadas, se chuta a bola com os dois pés, pula num pé só...

Coordenação motora: movimento de pinça, so apresenta pouca apreensão na hora de segurar o lápis se segura corretamente, se cansa ao escrever muito...

Linguagem e comunicação oral: se apresenta fala compreensível, se não troca fonemas e grafemas...

Raciocínio lógico-matemático: resolução de problemas diários, como resolver problemas matemáticos, algoritmos e técnicas operatórias.

Expressão criativa: utiliza várias cores no desenho, se apresenta um padrão ao desenhar (desenho livre e figura humana) desenhos detalhados...



Bimestre	PED			PED SRM			Monitor Estagiário		OE		Recursos da comunidade	
	Enc	Av	At	Enc	Av	At	Enc	At	Enc	At	Enc	At
1º												
2º												
3º												
4º												
(Enc) Encaminhado			(At) Atendimento			(Av) Avaliado						

ANEXO V - ENSINO FUNDAMENTAL – 3º ANO



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FRANCA

Ensino Fundamental – 3º ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
A- Ler, escrever e produzir, com autonomia, em diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, artística, corporal para interagir com o outro, expressando-se, considerando a intencionalidade e usufruindo de diversas situações de comunicação.	1- Saber participar das diferentes situações de intercâmbio oral. 2- Identificar os vários modos de falar, nas diversas situações de interação, diante de diferentes interlocutores. 3- Escutar ativamente a leitura de diversos textos. 4- Produzir e reproduzir textos orais (individual e coletivamente), guardando a relação tempo/causa dos fatos.	- Proporcionando a narrativa de histórias conhecidas, buscando aproximação às características discursivas do texto fonte. - Usando suporte escrito, quando for o caso, nas exposições orais. - Planejando previamente o discurso, com ajuda do professor, diante das diferentes situações comunicativas. - Recebendo e transmitindo recatos - Participando das diferentes situações de intercâmbio comunicativo: seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e de TV, de discursos políticos e outros - Ouvindo e analisando extratos autênticos de gêneros orais (programa de rádio, telejornal...). - Interagindo em diferentes situações de comunicação oral (seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e de TV, de discursos políticos e outros). - Participando em situações favoráveis à prática e à socialização da leitura com função social. - Narrando fatos, considerando a temporalidade e a causalidade. - Descrevendo (dentro de uma narração ou de uma exposição) personagens, cenários e objetos.

Anexo VI – CARTA DE AGRADECIMENTO



Rosilene de Fátima Rocioli Messias RG 20689611-6, mestranda do Programa de Planejamento e Análise de Políticas Públicas – Unesp/Franca e o Orientador Prof. Dr Genaro Alvarenga Fonseca restituem e agradecem pelos documentos e materiais emprestados do acervo do Centro Municipal de Formação Continuada para consulta e análise dos quais foram de grande valia para a elaboração da dissertação: **"UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: da intenção à práxis"**.

Documentos e materiais devolvidos ao Centro Municipal de Formação Continuada, a saber:

- Planejamento estratégico – Programas e Projetos 2007 (Portfólio)
- Gestão Pedagógica – panorama e resultados 2010 (Portfólio)
- Avaliação e desempenho dos alunos do município de Franca (SP) – relatório de rede 2011 (portfólio)
- Programa de melhoria da Educação no Município – Diagnostico Educacional do Município e Plano de Ação Educativa. 2005 a 2008 (folhas)
- Gestão Pedagógica – Anexo 2009 Parte 1 – Formações Continuidas e Ações desenvolvidas (Portfólio).
- Gestão Pedagógica – Anexo 2009 Parte 2 – Resultados escolares e gerenciamentos (Portfólio)
- Gestão Pedagógica 2005 a 2007 – trabalhos desenvolvidos, resultados escolares e Projeções.
- Formação de Pedagogos das EMEBs – 2010 (Portfólio)
- Formação Continuada de Pedagogos – EMEBs 2007 (Portfólio)
- Gestão Pedagógica 2005 a 2007 – trabalhos desenvolvidos, resultados escolares e Projeções. (Portfólio)
- Acompanhamentos dos Alunos da recuperação Paralela 2009 – Geral/Fechamento do 1º Semestre (folhas)
- Programa Melhoria da Educação do Município – documento em pasta catálogo



- Formação Continuada de Professores da Recuperação Paralela 2012. (Portfólio)
- Formação de Recuperação paralela – Parte 1 – 2009 (Portfólio)
- Formação de Recuperação Paralela - Parte 2 - 2009 (Portfólio)
- Ações Realizadas pelas Pedagogas Escolares – 2014 – (espiral)
- Recuperação Paralela: Alfabetização, Produção de textos e Matemática – 2011.

Franca, 23 de novembro de 2017.


Rosilene de F. Rocioli Messias
Mestranda PAPP


Karina Stefano
Chefe do Centro Municipal de Formação Continuada

ANEXO VII – FICHA INFORMATIVA 2017



Prefeitura de Franca
Secretaria de Educação



FICHA INFORMATIVA 2017

I – Identificação

Nome: _____
 Professor (a): _____ Ano/Fase _____ Período: () M () T
 Sexo: () Masculino () Feminino Data de Nascimento: ____/____/____
 End.: _____ nº: _____
 Bairro: _____ Telefone: _____ Celular: _____
 Recebe Bolsa Família, Renda Cidadã, Pensão () NÃO () SIM Qual: _____
 Valor: _____

Nome do pai: _____ Celular: _____
 Local de trabalho: _____
 Profissão: _____ Fone: _____
 Religião: _____ Idade: _____ anos
 Escolaridade: _____ Renda: _____

Nome da mãe: _____ Celular: _____
 Local de trabalho: _____
 Profissão: _____ Fone: _____
 Religião: _____ Idade: _____ anos
 Escolaridade: _____ Renda: _____

OBSERVAÇÃO: SE HOUVER MUDANÇA NO ENDEREÇO OU TELEFONE, AVISE A ESCOLA!!!

Em caso de emergência (acidentes, febre alta, etc...) e **NÃO** encontrado os pais ou responsáveis, que outros telefonem devemos ligar? Tel. Recado: Avós _____
 Nome: _____
 Vizinhos: _____ Nome: _____ Outros _____
 Com quem o aluno poderá sair da escola? (nome e parentesco)

II – Saúde do (a) aluno (a):

1 – Quanto à saúde, a criança possui algum problema?
 () alergia () fala / audição () deficiência física () convulsão () desmaio
 () outro/qual? _____

2 – Está fazendo algum tratamento especializado?
 () psicológico () fonoaudiológico () pedagógico () psiquiátrico
 () neurológico () outro/qual? _____

3 – Faz uso frequente de algum remédio? () não () sim
 Qual? _____

4 – Possui Convênio Médico? () não () sim Qual? _____

Avenida Francisco Paula Quintanilha Ribeiro nº 550, Parque Francal, 2º Andar
 Telefone: (16) 3711-9202 e-mail: educacao@franca.sp.gov.br



Prefeitura de Franca
Secretaria de Educação



III – Composição Familiar:

() Pai () Mãe () Padrasto () Madrastra () Avós () Outros _____
 Quantos irmãos tem? _____ Nome dos irmãos que estudam nessa escola e ano em que estudam: _____

TERMO DE RESPONSABILIDADE

Estou ciente de que o funcionamento da escola é das 7h às 11h15 (período da manhã) e das 12h45 às 17h (período da tarde). **Após o horário de saída tudo o que acontecer com a criança será de minha inteira responsabilidade.**

Estou ciente também que devo comunicar urgentemente, por escrito, a mudança do nome com quem meu filho poderá sair da escola e a mudança de endereço ou telefone.

AUTORIZAÇÕES

*Autorizo meu filho (a) a participar das aulas de Educação Física durante o ano letivo de 2017 por gozar de perfeita saúde. () Sim () Não
 Obs. Caso tenha algum problema de saúde, trazer atestado médico comprovando o problema.

* Autorizo a escola a utilizar imagens de meu filho (a), fotos e filmagens, em eventos e exposições dentro e fora da instituição escolar. () Sim () Não

* O aluno está autorizado a voltar da escola para casa sozinho sem acompanhamento dos pais ou responsável? () Sim () Não

 Nome e assinatura do pai, mãe ou responsável

Franca, ____/____/2017.

Avenida Francisco Paula Quintanilha Ribeiro nº 550, Parque Francal, 2º Andar
 Telefone: (16) 3711-9202 e-mail: educacao@franca.sp.gov.br

ANEXO VIII – INDICADORES DA REGIÃO SUL

**INDICADORES DA REGIÃO SUL – Dados fornecidos pelo Crás e Creas
2016**

DADOS DE FAMÍLIAS BENEFICIÁRIAS BOLSA FAMÍLIA JUNHO DE 2016		
BAIRRO	Nº DE FAMÍLIAS	% EM RELAÇÃO À REGIÃO
AEROPORTO I	112	10
AEROPORTO II	178	16
AEROPORTO III	333	30
AEROPORTO IV	37	3,33
ALVORADA	32	2,88
AVIAÇÃO	29	2,61
CHÁCARA SANTO ANTÔNIO	30	2,7
ELIMAR I	51	4,6
ELIMAR II	18	1,62
ELIMAR III	3	0,27
FAZENDA ESPERANÇA	1	0,09
FAZENDA SÃO GERÔNIMO	1	0,09
FLÓRIDA	6	0,54
PARQUE CASTELO	3	0,27
PARQUE DOS LIMA	8	0,72
PARQUE PROGRESSO	31	2,79
PARQUE UNIVERSITÁRIO	3	0,27
PRIMAVERA	15	1,35
RES. ANTÔNIO GONZALES	1	0,09
RES. DOURADO	3	0,27
RES. JOSÉ DE CARLOS	1	0,09
RES. PARAÍSO	2	0,18
SANTA BÁRBARA	185	16,64
VALE DOS ESQUILOS	2	0,18
VILA EUROPA	13	1,17
VILA MARTA	4	0,36
VILA REAL	6	0,54
VILAGIO MUNDO NOVO	4	0,35
TOTAL	1112	100

DADOS DE FAMÍLIAS BENEFICIÁRIAS BOLSA FAMÍLIA JUNHO DE 2016		
BAIRRO	Nº DE FAMÍLIAS	% EM RELAÇÃO À REGIÃO
AEROPORTO I	112	10
AEROPORTO II	178	16
AEROPORTO III	333	30
AEROPORTO IV	37	3,33
SANTA BÁRBARA	185	16,64
TOTAL	845	75,97

INDICADORES TRAZIDOS PELAS FAMÍLIAS QUE RECEBERAM B.E DE JANEIRO À 20 DE JULHO DE 2016 DA REGIÃO SUL (151 FAMÍLIAS)	
SITUAÇÕES DE VULNERABILIDADES APONTADAS	INCIDÊNCIAS
FALTA DE PAGAMENTO DE PENSÃO ALIMENTÍCIA	35
DESEMPREGO	95
DEPENDÊNCIA QUÍMICA	6
BPC	5
TRABALHO INFORMAL	21
PROBLEMAS DE SAÚDE	14

obs: Uma mesma família apresentou mais de uma vulnerabilidade. No que tange ao BPC são 4 relativos a deficiência e 1 idoso.

ANEXO IX – FICHA DE ENCAMINHAMENTO E ACOMPANHAMENTO DA RECUPERAÇÃO PARALELA

PRODUTO FINAL

FICHA DE ENCAMINHAMENTO E ACOMPANHAMENTO DA RECUPERAÇÃO PARALELA

Nome do aluno _____ ano _____

Nome da Professora _____

Defasagens curriculares apresentadas pelo aluno _____

Procedimentos e metodologias utilizados, em sala de aula, que não deram resultados com o aluno:

Preferências, interesses e facilidades do aluno: _____

ACOMPANHAMENTO DO ALUNO:

Avaliação diagnóstica: _____

Procedimentos utilizados a partir do resultado da avaliação: _____

Resultados 1º Semestre: _____

Avaliação processual: _____

Metodologias utilizadas para sanar a defasagem curricular a partir das observações feitas por meio da avaliação processual: _____

Metodologias repensadas e diferenciadas para sanar a defasagem do aluno: _____

Resultados 2º Semestre: _____

Avanços durante o ano letivo:

DETALHAMENTO DA FICHA

Encaminhamento e acompanhamento da Recuperação Paralela

Mediante o estudo realizado sobre a recuperação de aprendizagem escolar das EMEBs francanas, pode-se verificar a necessidade de nova forma de organizar os trabalhos deste instrumento. Esta ficha, assim como uma moeda, tem duas faces que completam um todo para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, aquela que, ao mesmo tempo em que ajusta os interesses do professor de sala de aula comum com os do professor da recuperação paralela, traz informações de grande valia como as **potencialidades e as defasagens** do discente.

Buscou-se a identificação do aluno, quem ele é, o ano que cursa e as metodologias as quais se adapta melhor, na tentativa conhecê-lo melhor, a fim de buscar meios assertivos para desenvolver os processos de ensino e aprendizagem a serem aplicados. Perguntou-se, também, sobre as suas **preferências, interesses e facilidades**.

Outra questão importante levantada pela pesquisa foi a utilização das mesmas técnicas e metodologias como meio para a promoção da aprendizagem do aluno pelos dois profissionais. Ou seja, a inexistência do diálogo entre a professora da recuperação com a docente de sala de aula comum.

Sabe-se que existem vários procedimentos e que cada indivíduo tem uma forma de aprendizagem com prevalência de suas habilidades específicas. Sendo assim, existem crianças que aprendem mais ao ouvir, outras ao manusear, ao visualizar; outras ainda, ao memorizar, perceber, inibir, criar, estabelecer relações, pesquisar, debater etc. Entretanto, todas necessitam refletir sobre o objeto de que deseja aprender, construindo o seu próprio conhecimento e, para isso, precisa reconhecer a necessidade e o significado deste objeto na sua vida e, assim, o interesse pela aquisição do conhecimento/objeto seria um grande aliado para a aprendizagem do discente.

Por isso, se um discente não aprender um conteúdo por meio de uma técnica, esta deverá ser modificada e/ou aprimorada de tal forma que o mesmo conteúdo deva ser apresentado por meio de estratégias diversificadas, atendendo ao nível de

desenvolvimento de cada aluno, ao mesmo tempo em que auxilia na sinapse de novos conteúdos e aprofundamentos de outros.

Sugeriu-se na ficha que, de forma simples e prática, o professor da recuperação paralela anote, ao realizar a avaliação diagnóstica, as principais **defasagens e potencialidades do aluno** e de onde irá partir para atingir novos conhecimentos.

A avaliação diagnóstica, ao ser bem aplicada, direcionará os trabalhos do docente como uma bússola. Esta norteará quais as **melhores metodologias** a serem utilizadas na enturmação da recuperação paralela. Sempre é bom perguntar para o discente qual é a melhor forma que ele aprende, pois a indagação desafiadora provocará um “desequilíbrio”, forçando o educando a refletir sobre a sua aprendizagem colocando-o como um autodidata da sua aprendizagem; em seguida, ir direcionando as suas reflexões do tipo: Você aprende melhor vendo, falando, escutando, fazendo etc.

O docente, ao aplicar as metodologias escolhidas, deve ficar atento, sempre refletindo sua problematização e ação, percebendo os resultados alcançados no primeiro e no segundo bimestres, reavaliando o seu trabalho, modificando os percursos se necessário for. Os resultados de todas as suas reflexões devem ser registrados no campo do **primeiro semestre** e acompanhados pelo Coordenador Pedagógico que, além de orientar o docente frente às suas dificuldades, ao promover o ensino para alcançar a aprendizagem do aluno, possa levar sugestões e formações para aprimoramento das atividades, com temas voltados ao trabalho diversificado, além de ser “a ponte” com relação à troca de informações entre o docente da sala de aula regular e o da recuperação paralela no que tange às necessidades dos discentes.

Mediante os resultados, a **avaliação processual** deve ser realizada não só por meio da escrita, mas por meio da autoavaliação, da observação, dos registros, das pesquisas, das descobertas, dos debates, das maquetes, dos mapas conceituais etc..

Após as avaliações, mais uma vez, devem ser reajustadas as metodologias, prevendo ações de formas diferenciadas, para sanar a defasagem curricular que ainda persistir.

O processo de reflexão deve continuar no terceiro e quarto bimestres, bem como a sistematização do processo de aprendizagem sendo, ao final, registrados no campo da ficha de **resultados do 2º Semestre**.

Assim, espera-se que seja possível, ao professor da recuperação paralela, ter momentos de reflexão sobre o seu trabalho atendendo às necessidades de todos e de cada um dos seus discentes, em parceria com o professor da sala de aula comum, sendo os processos registrados no campo **avanços durante o ano letivo**, e levados ao conhecimento, no ano seguinte, do professor que irá atender o discente, dando sequência e progressão aos trabalhos.