



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências
PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

Cilene Maria Fontes

Projetos de recuperação/reforço em matemática no estado de São Paulo: um estudo sobre o decênio 2007-2016.

Bauru

2018

Cilene Maria Fontes

Projetos de recuperação/reforço em matemática no estado de São Paulo: um estudo sobre o decênio 2007-2016.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência – Área de Concentração Ensino de Ciências e Matemática, da Faculdade de Ciências da UNESP Campus de Bauru, como requisito à obtenção do título de mestre, sob a orientação da Professora Doutora Maria Ednéia Martins Salandim.

Bauru

2018

Fontes, Cilene Maria.

Projetos de recuperação/reforço em matemática no estado de São Paulo: um estudo sobre o decênio 2007-2016 / Cilene Maria Fontes, 2018

228 f. : il.

Orientadora: Maria Ednéia Martins Salandim.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual

Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018

1. Projetos de recuperação. 2. Reforço escolar. 3. História da educação matemática 4. História oral. 5. Condição docente I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE CILENE MARIA FONTES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 30 dias do mês de maio do ano de 2018, às 09:00 horas, no(a) Anfiteatro da Pós Graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARIA EDNÉIA MARTINS SALANDIM - Orientador(a) do(a) Departamento de Matemática / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, Profa. Dra. HELOISA DA SILVA do(a) IGCE / UNESP/Rio Claro (SP), Prof. Dr. THIAGO PEDRO PINTO do(a) Instituto de Matemática / Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de CILENE MARIA FONTES, intitulada **Projetos de recuperação em matemática no estado de São Paulo: um estudo sobre o decênio 2007-2016..** Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA _____. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Maria Ednéia Martins Salandim
Profa. Dra. MARIA EDNÉIA MARTINS SALANDIM

Helôisa da Silva
Profa. Dra. HELOISA DA SILVA

Thiago Pedro Pinto
Prof. Dr. THIAGO PEDRO PINTO

*O título da dissertação foi alterado para Projetos de recuperação /
reforço em matemática no estado de São Paulo: um estudo sobre o
decênio 2007-2016.*

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, por tudo que me proporciona a cada instante.

À minha orientadora, Maria Ednéia, pela confiança e paciência, essenciais ao meu processo de formação.

À minhas professoras depoentes: Josiane, Fabiana, Vanderléia, Camila e Heloisa, sem as quais essa pesquisa não teria sentido.

À banca, de qualificação e de defesa, que muito contribuíram para a versão final da dissertação.

Aos meus pais, Dárcio e Alice, pelo apoio incondicional.

Ao meu namorado, aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos, pelas inúmeras ausências.

A todos os professores e funcionários da Unesp, que me auxiliaram nessa caminhada.

Muito obrigada!

Retrato

Eu não tinha este rosto de hoje,
Assim calmo, assim triste, assim magro,
Nem estes olhos tão vazios,
Nem o lábio amargo.
Eu não tinha estas mãos sem força,
Tão paradas e frias e mortas;
Eu não tinha este coração
Que nem se mostra.
Eu não dei por esta mudança,
Tão simples, tão certa, tão fácil:
- Em que espelho ficou perdida
a minha face?

(Cecília Meireles)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar e compreender como tem se efetivado projetos de recuperação de Matemática em instituições públicas oficiais de Educação Básica paulista, ao longo do decênio 2007-2016. Para alcançar esse objetivo, utilizamos a metodologia da História Oral para realizar entrevistas com cinco professoras que vêm atuando nesses projetos em algumas escolas do interior paulista. Fizemos um levantamento bibliográfico e sobre legislações que tratam dessa temática. Tanto as entrevistas quanto esses levantamentos revelam como tem sido proposto, como tem se dado a execução desses projetos e como esses se inserem no espaço da escola. Para dar significado aos nossos entendimentos, construímos uma história inspirada na análise das narrativas e das fontes existentes, a qual foi possível interpretar a dinâmica desses projetos e tematizar questões que emergiram das narrativas como as que se referem à dinâmica dos projetos na escola, à avaliação e à condição docente.

Palavras-Chave: Projetos de Recuperação. Reforço Escolar. História da Educação Matemática. História Oral. Condição Docente.

ABSTRACT

This research had the objective of investigating and understanding how Mathematics recovery projects have been carried out in official public institutions of Basic Education in São Paulo during the decade 2007-2016. To reach this goal, we used the Oral History methodology to conduct interviews with five teachers who have been working on these projects in some schools in the interior of São Paulo. We did a bibliographical survey and legislation that deals with this theme. Both the interviews and these surveys reveal how it has been proposed, how the projects have been implemented and how they are inserted in the school space. To give meaning to our understandings, we constructed a story based on the analysis of existing narratives and sources, where it was possible to interpret the dynamics of these projects and thematize issues that emerged from narratives such as those related to the dynamics of projects in school, the teaching condition.

Keywords: Recovery Projects. School reinforcement. History of Mathematics Education. Oral History. Teaching Condition.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Colcha de retalhos de Claudio Tozzi	18
Figura 2: E.E. João Pacheco de Almeida Prado: Pouso Alegre / Jahu	40
Figura 3: E.E. Professora Edir Helen Sgavioli Faccioli: Boracéia	42
Figura 4: Pasta portfólio das atividades do Projeto Aventuras Currículo + ...	49
Figura 5: Ficha de acompanhamento de serviços, com as pontuações de cada um dos jogos. 50	
Figura 6: Exemplos de atividades escritas realizadas pelos alunos a partir dos jogos.	50
Figura 7: Escola Estadual Professora Idalina Vianna Ferro: Bariri.....	54
Figura 8: Escola Estadual Professor Fernando Valezi : Macatuba.....	72
Figura 9: E. E. Professora Ephigênia Cardoso Machado Fortunato: Bariri	90
Figura 10: Exemplar de Jornal do Aluno para o Ensino Médio	94
Figura 11: Coletânea de Atividades de matemática.	102
Figura 12: Coleção Experiências Matemáticas	110
Figura 13: Ensinar e Aprender.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação das entrevistas (na ordem em que foram realizadas).....	35
Quadro 2 – Projetos de recuperação em Matemática no estado de São Paulo (2007-2016) ..	204

SUMÁRIO

1.0 O movimento dessa pesquisa: gêneses e reveses.....	13
1.1 (Re)elaborando um projeto de pesquisa	15
1.2 Organizando o relatório: a colcha de retalhos como metáfora.	18
2.0 A metodologia de pesquisa: apostas e encaminhamentos	21
2.1 História Oral: aproximações	21
2.2. Fazendo entrevistas, compondo narrativas: mobilizando a História Oral	26
3.0 Retalho textualizações de entrevistas	35
3.1- O primeiro fragmento.....	37
3.1.1-Professora Josiane Bussada Bueno	38
3.2 O segundo fragmento... ..	52
3.2.1 Professora Camila Tonon	53
3.3. O terceiro fragmento.....	69
3.3.1 Professora Vanderléia Valéria de Melo.....	70
3.4 Quarto fragmento.....	88
3.4.1 Professora Fabiana Alfredo Facin	89
3.5 Quinto fragmento.....	106
3.5.1 Professora Maria Heloisa Braz Prestes.....	107
4.0 Retalhos sobre o reforço ou recuperação escolar: compreensões a partir do diálogo com a literatura e legislações	118
4.1 As temáticas recuperação e reforço escolar: diálogos da revisão de literatura	119
4.2 Reforço ou recuperação? Ampliando conhecimentos.	136
5.0 Nos desvãos das legislações educacionais: projetos de recuperação em matemática paulistas no decênio 2006 a 2017	145
6.0 Considerações finais: Eu Cilene, que desenvolvi essa pesquisa... ..	168
7.0 Referências	171
8.0 Apêndices:	178
Apêndice A: Quadro legislações para o cenário dos projetos de recuperação	178
Apêndice B: Questionário aos depoentes da Pesquisa	190
Apêndice C: Carta de apresentação	191
Apêndice D: Fichas Individuais de apoio ao roteiro principal das entrevistas.....	192
Apêndice E: Roteiro principal das entrevistas.....	193

Apêndice F: Análise narrativa produzida antes da defesa da dissertação	195
Apêndice G: Cartas de cessão de direitos.....	224

1.0 O movimento dessa pesquisa: gêneses e reveses

Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma tela tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(*Tecendo a manhã*. João Cabral de Melo
Neto. Os Cem melhores Poemas
Brasileiros do Século.)

Início esse relatório em primeira pessoa do singular, uma vez que sou a personagem principal deste capítulo de apresentação. Nasci em uma pequena cidade do interior do Estado de São Paulo, chamada Bariri, distante cerca de 320 quilômetros da capital e 60 quilômetros de Bauru. Caçula de uma família de três irmãos e filha de pais agricultores, morei durante dezessete anos no sítio Paisagem Sertaneja. Frequentei a escolarização primária na Escola Estadual Professor Erasto Castanho de Andrade, localizada na cidade de Itaju, a qual é, geograficamente, mais próxima do sítio onde eu morava. Eu ia todo dia letivo para a escola utilizando o transporte escolar do município, as peruas escolares. Quando completei o ensino fundamental II (antiga 8ª série) fiz um vestibulinho concorrendo a uma vaga de estudos no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério (CEFAM)¹, localizado na cidade de Jahu, que fica distante 40 quilômetros de minha residência.

No Magistério, fui apresentada às questões inerentes à educação, especificamente à educação inicial, que considero alicerce para todo o trabalho docente. No último ano de Magistério, fui em busca de uma formação superior. Decidi prosseguir no campo educacional, optando pelo trabalho exclusivo com a matemática, disciplina que sempre exerceu grande

¹ CEFAM- Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, foi criado para substituir os antigos magistérios e cursos normais. Essas escolas foram instaladas em várias cidades do estado de São Paulo, sendo que na minha região, além da cidade de Jaú, a de Bauru também contava com uma. O aluno ingressava por meio de prova de conhecimentos - no que equivalia ao primeiro ano do ensino médio - e cursava de forma integral quatro anos para ter uma formação profissional de magistério -, e recebia, mensalmente, uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo. Essas escolas foram extintas em 2005.

fascínio sobre mim. Ingressei no curso de Licenciatura Plena em Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp) do campus de Bauru. Ao ingressar nesse curso, percebi todas as carências relativas a conteúdos matemáticos que eu carregava. Naquele curso não era exigido a entrega um trabalho final de conclusão de curso, o TCC, o que me agradou por ser um requisito a menos a cumprir, mas hoje, mais amadurecida, sinto falta dessa vivência, que se configuraria em um primeiro contato com a pesquisa acadêmica.

Concomitantemente ao curso de graduação, que era noturno, comecei a lecionar matemática em escolas da rede particular e pública de ensino da cidade de Bauru, pois precisava de uma fonte de renda, uma vez que havia me mudado para Bauru. Iniciei e atuei como monitora² em um colégio particular que atendia desde o berçário até o cursinho pré-vestibular. Eu atendia os alunos no período contrário ao de suas aulas, fazendo revisões, tirando dúvidas e resolvendo exercícios de matemática de seus livros de estudos de casa. Assim, pude estudar conteúdos matemáticos carentes em minha formação básica.

Com a licenciatura concluída, comecei a lecionar a disciplina de matemática para diversas turmas da educação básica tanto da rede pública quanto particular. Assumi um cargo de professora efetiva de matemática na rede municipal de ensino de Bariri, onde voltei a residir, e, no ano seguinte, assumi um cargo³ de professora efetiva de matemática na rede estadual de educação do estado de São Paulo. E foi dentro da sala de aula nessas diferentes redes de ensino que passei a me deparar com questões que superavam a dimensão de domínio do conteúdo específico, eram questões relativas à aprendizagem matemática. Intensificou-se minha necessidade de ampliar meus conhecimentos sobre a educação matemática e sobre questões de aprendizagem e ensino de matemática. Com esse propósito, cursei uma especialização⁴ em matemática para professores do ensino fundamental II e do ensino médio, oferecida pela Unicamp⁵, tendo a oportunidade de socializar enfrentamentos inerentes ao ensino da disciplina e ampliar opções pedagógicas. Na sequência, cursei Pedagogia na FALC⁶, na ânsia de obter um

² A monitoria, nesse colégio particular, era organizada sempre em horários fixos, em um mesmo dia da semana, com professor específico para cada disciplina e se dividia em dois tipos de atividades: um plantão de dúvidas aos alunos que comparecessem com perguntas sobre as aulas regulares e uma aula de revisão de conteúdo destinada a alunos indicados pela escola para estudar e melhorar suas notas, incluindo estudos de revisão para as provas.

³ A legislação garante ao professor a possibilidade de acumular dois cargos públicos, desde que comprovada a compatibilidade de horários.

⁴ Especialização em matemática para Professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Programa REDEFOR- Rede de formação de professores.

⁵ Universidade Estadual de Campinas. Localizada na cidade de Campinas, interior do estado de São Paulo.

⁶ Faculdade da Aldeia de Carapicuíba, polo na cidade de Bariri.

conhecimento que me auxiliasse em situações de carências educacionais⁷ que estavam muito além do que eu podia sanar nos horários de aula, mesmo com as adaptações necessárias ou com a utilização de metodologias diversificadas. Das conversas com outros profissionais, da minha experiência e dos estudos fui percebendo que essas carências não se restringem à área de matemática - visando contornar algumas dessas carências as escolas ofereciam reforço escolar, recuperação paralela ou grupos de estudo. Mas, a priori, não enxerguei a possibilidade dessa temática para uma pesquisa.

Decidi procurar um curso de mestrado e, inicialmente, submeti um projeto de pesquisa com o objetivo de propor o uso da informática como um recurso ao docente a fim de recuperar habilidades e competências matemáticas de alunos de 6º ano do ensino fundamental II das escolas públicas do estado de São Paulo. Fui aceita no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Unesp de Bauru, sob orientação da professora Maria Ednéia Martins Salandim⁸. Era um momento decisivo, uma vez que eu teria que me organizar com minha carga horária de 53 horas-aula⁹ semanais, devido aos dois cargos de professora, com as demandas da Pós-Graduação. Consegui afastamento, por apenas 6 meses em um dos cargos, no segundo semestre de 2016, o que me possibilitou terminar as disciplinas e me dedicar à reestruturação do projeto de pesquisa.

1.1 (Re)elaborando um projeto de pesquisa

Aceita no Programa de pós-graduação em Educação para Ciência da Unesp de Bauru, a professora doutora Maria Ednéia Martins Salandim foi indicada pelo Conselho do Programa como minha orientadora. Foi a partir do contato com ela que minhas ideias foram sendo lapidadas, fomos pensando caminhos e possibilidades, e, com isso, me inseri no Grupo de pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM)¹⁰ e nos encontros quinzenais de estudos do grupo em Bauru. O GHOEM reúne pesquisadores em educação matemática, de diversas universidades brasileiras, embora esteja vinculado à Unesp. O interesse inicial do Grupo foi pela utilização da História Oral como recurso metodológico em pesquisas no campo

⁷ Referência a questões relativas aos problemas enfrentados na sala de aula pelos docentes, tais como: ausência de pré-requisitos básicos dos educandos, analfabetismo em séries avançadas, dificuldades de aprendizagem, dentre outras.

⁸ Professora Doutora Maria Ednéia Martins Salandim - professora assistente do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, ambos da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista-Unesp, campus Bauru. Membro participante do Grupo História Oral e Educação Matemática.

⁹ Horas aulas são uma referência a aula, que dura um período de cinquenta minutos.

¹⁰ Outros dados do Ghoem, incluindo as pesquisas já concluídas podem ser vistas em <http://www2.fc.unesp.br/ghoem>.

da Educação Matemática, todavia, com o passar do tempo, expandiu sua atuação que pode ser percebida por suas atuais sete linhas de pesquisa: Análise de Livros Didáticos – Hermenêutica de Profundidade; Escolas Reunidas, Escolas Isoladas; Educação e Educação Matemática em Grupos Escolares; História da Educação Matemática; História Oral e Educação Matemática; História Oral, Narrativas e Formação de Professores: pesquisa e intervenção; IC-GHOEM; e Narrativas e ensino e aprendizagem de Matemática (Inclusiva). Nesse grupo tive contato com ideias que me possibilitaram pensar e entender questões de pesquisa e, devo confidenciar que, o preâmbulo de meu fascínio se deu na apresentação à história oral, pois, como alerta Alberti (2007, p.15) deparei-me “(...) com a chance, ou ilusão, de suspendermos um pouco que seja, a impossibilidade de assistir a um filme contínuo do passado.” Foi a primeira impressão que nutri, talhada depois pelas leituras e discussões com os membros do grupo.

Nas sessões de orientação com a professora Maria Ednéia, conversamos muito sobre o projeto que agora seria nosso. A partir do projeto que eu havia proposto e do projeto de pesquisa dela, “História da Educação Matemática: questões teóricas e metodologias de pesquisa”, passamos a conversar que já existiam vários projetos de apoio ao professor (que era o que eu havia proposto fazer) e que já existiam também projetos de reforço/recuperação¹¹ escolar, sobre os quais pouco sabíamos. Eu mesma, atuando na educação básica por vários anos, mesmo sabendo da existência de alguns projetos na escola, pouco me aproximei deles e pouco sabia de suas dinâmicas. Começamos a nos questionarmos sobre o assunto: Como esses projetos vêm funcionando? A que e a quem atendem? Quem atua como professor/tutor nesses projetos? O que podemos compreender sobre educação matemática quando temos como foco esses projetos de recuperação? Como podemos nos aproximar dessas questões experiências? De que modo a educação matemática brasileira tem atendido ou se inserido em projetos dessa natureza? Desta forma, a questão de pesquisa começava a despontar: como projetos de recuperação matemática na educação básica são efetivados e funcionam?

Perseguindo essa questão fomos percebemos que muitos eram os movimentos que as escolas faziam na tentativa de recobrar os conhecimentos matemáticos de seus alunos. Em um levantamento bibliográfico inicial foi possível observar que cada sistema de ensino - público, particular, municipal, estadual, federal e cooperativas educacionais - organizava estratégias para atender a essa demanda: recuperação, reforço, plantão de dúvidas, grupos de estudos, entre

¹¹ Discutiremos em um texto específico, ainda nesse relatório, questões que se referem as denominações reforço e recuperação. Todavia, para dar fluxo ao nosso texto, escolhemos utilizar sempre a expressão recuperação para denotar esses projetos.

outros. Percebemos que, embora algumas dessas estratégias fossem iniciativas da própria escola, muitas atendiam propostas oficiais e se configuravam em projetos de recuperação ou de reforço. Era necessário delimitar os tipos de projetos de recuperação que focaríamos nessa investigação e adequar nossa proposta de pesquisa às demandas de um curso de mestrado.

Considerando a amplitude do sistema de educação estadual, delimitamos o estudo a projetos vinculados às propostas oficiais de recuperação da aprendizagem matemática, oferecidos e praticados em escolas estaduais paulistas, mais especificamente na região de Jahu, no período de 2007 a 2016. A região foi escolhida tanto por oferecer esses projetos em escolas públicas estaduais, pela facilidade de acesso da pesquisadora e porque nossa questão de pesquisa não envolvia um mapeamento estadual e sim buscamos compreender como esses projetos vêm sendo efetivados. O período foi escolhido porque o ano de 2006 é um marco das reestruturações do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) - as quais se iniciaram após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96. A partir de 2007¹² esses projetos assumiram um papel estratégico na recuperação de alunos com defasagens de aprendizagem, detectadas a partir da avaliação do Saresp. Assim, o projeto de pesquisa estruturou-se com o objetivo de investigar e compreender como projetos de recuperação têm se efetivado em instituições públicas estaduais de educação básica paulista, no decênio 2007-2016. Já envolvidas nas discussões do grupo de estudos GH OEM sobre História Oral e narrativas e percebidas as potencialidades de entrevistar professores que atuaram em projetos de recuperação em matemática, fomos definindo caminhos para o desenvolvimento da pesquisa.

¹² Desde que foi implantado (1996) o Sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo (Saresp) se constitui em uma avaliação de larga escala que fornece elementos para o direcionamento das políticas públicas educacionais, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e, por conseguinte nas políticas que direcionam os projetos de reforço/recuperação. Segundo Calderón ,Oliveira(2012), o Saresp sofreu diversas mudanças no decorrer dos anos e em 2005 se evidenciou por controvérsias e atraso na divulgação de seus resultados, tanto que não ocorreu em 2006, voltando a ser aplicado em 2007 já com reformulações, que ocasionaram uma mudança teórica e metodológica em virtude da adequação das competências e habilidades avaliadas no Saresp às avaliadas por programas Internacionais de Avaliação de alunos (PISA), a fim de possibilitar uma comparação internacional. Dessa forma os projetos de reforço/recuperação devem vir de encontro a estes indicadores e trabalhar as competências e habilidades em defasagem, segundo a avaliação do Saresp.

1.2 Organizando o relatório: a colcha de retalhos como metáfora.

Figura 1: Colcha de retalhos de Claudio Tozzi



Fonte: http://www.monumentos.art.br/monumento/colcha_de_retalhos

Nesse desenvolvimento da pesquisa, fui me sensibilizando para pensar sobre a importância da forma de apresentação escrita de minhas compreensões, de modo que eu pudesse tematizar os meandros desse processo¹³. Como eu construiria a minha narrativa? Para driblar minha dificuldade pessoal de narrar, me ocorreu a cumplicidade de uma metáfora: a construção de uma colcha de retalhos. Lembro-me que, ainda pequena,meninota nascida na zona rural, ganhei de minha finada avó uma colcha por ela confeccionada em retalhos. Cada retalho era sobra de alguma peça de roupa que ela confeccionara e estava agora ligado de forma adjacente a outra por uma fina linha de costura. Alguns mais iluminados pela cor natural, outros mais gastos pelo tempo, mas unidos formavam uma colcha. Tecido único composto da interpretação de pequenos fragmentos de histórias. Alguns retalhos ainda se encontravam com lacunas que pediram um remendo ou uns “pontinhos” para compor o todo.

A confecção de uma colcha de retalhos pode ser feita costurando-se um retalho a outro simplesmente, lembrando que os retalhos podem ser constituídos em formatos específicos ou podem ser utilizados na íntegra, com aproveitamento total do pano. Para que a colcha fique mais resistente, pode ser colocado um pano de fundo que alicerce toda essa trama de retalhos. A junção de tecidos de diversos formatos sobre uma base acolchoada é uma técnica conhecida como “*patchwork*”, que se traduz como “trabalho com retalhos”. Nela o trabalho completo

¹³ Desta parte do texto em diante, farei oscilações na utilização das pessoas do discurso, sendo que utilizarei a primeira pessoa do singular quando a narrativa evidenciar ações individuais. Todavia, a utilização da primeira pessoa do plural – nós – será mais adequada, uma vez que essa pesquisa aqui apresentada na forma de um relatório é uma construção a partir de diversas visões, questionamentos e conversas, então, nada mais coerente do que dizer “o que me passou ao estar com outros” nesse processo.

possui uma manta acrílica e um tecido de fundo, tudo preso por uma técnica conhecida como “*quilting*” ou acolchoamento. A forma de constituição da colcha é muito importante e depende dos interesses do artesão, da finalidade a que ela servirá, os modos escolhidos para fazer, são as coisas que demandam o produto final. Dessa mesma forma, uma pesquisa se estrutura com as influências e retalhos construídos pelo pesquisador. O modo que escolhe para fazer a pesquisa demanda o conhecimento que será produzido. Pensando no modo como articular um retalho a outros, que constituí ao longo dessa pesquisa, foi preciso um protocolo de pesquisa, um caminho que organizasse o narrar sobre seu desenvolvimento. Assim, como na confecção de uma colcha de retalhos, não se pode dimensionar ou prever o produto final das entrevistas, a seleção dos retalhos é realizada, mas o mosaico formado por eles só pode ser observado com a obra completa, além de que, outros mosaicos poderiam ter sido compostos.

A metáfora da colcha de retalhos me auxilia no sentido de pensar tanto a ordem em que vou colocar os capítulos, quanto me ajuda a pensar a análise narrativa de narrativas proposta nos trabalhos de Cury (2007,2011).

Encontrei metáfora parecida na tese de Rosinète Gaertner, ***A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968***: da *Neue Deutsche Schule* à Fundação Universidade Regional de Blumenau, todavia com usos diferentes dos que pretendo realizar, mas com a clara descrição da imagem vislumbrada:

Dos retalhos poder-se-ia dizer que, à primeira vista, parecem ter cores e estampas que brigam entre si; padrões e desenhos que não se combinam necessariamente. Um olhar mais cuidadoso, entretanto, revelará os segredos das memórias dos velhos retalhos, mãos hábeis e olhos atentos perceberão, no conjunto de trapos, a possibilidade de um resultado final surpreendente. Um fragmento de pano complementando outro; um resgatando uma parte vivida, outro, uma parte sonhada. Juntos relatam todo um passado, colorem uma história, compõem a memória. Assim, perceber cada pedaço de tecido traz à recordação pessoas, acontecimentos, situações. Cada um dos retalhos contando, à sua maneira, um caso, um episódio, um sucesso, um fracasso... retalhos-remendos, aparentemente pequenos, constroem uma colcha que é memória de vidas. (GAERTNER, 2004, p.12)

Tomando a confecção da colcha de retalhos e a própria colcha como uma metáfora, como organizarmos esse nosso relatório de pesquisa? Como na constituição da colcha, os retalhos são escolhidos e separados, mas no momento de coser, uma ordem já pensada acaba por ser alterada. Assim, para mim não é possível fazer uma apresentação cronológica dos acontecimentos da nossa trajetória de pesquisa, pois tivemos diferentes influências e essas foram se emaranhando.

Desse modo, escolhemos destacar, primeiro, elementos que influenciaram na confecção dessa colcha, como que apresentando o emaranhado de retalhos escolhidos para serem tecidos - nós apresentamos e trouxemos alguns dos elementos que influenciam a elaboração do projeto de pesquisa.

Em seguida, apresentaremos nossas apostas metodológicas, com destaque para a constituição e mobilização de narrativas de professores que atuaram em projetos de recuperação em matemática, narrativas essas constituídas a partir de entrevistas de História Oral.

As textualizações das cinco entrevistas realizadas são apresentadas, integralmente, na sequência.

Posteriormente, trazemos contribuições da revisão de literatura sobre a temática recuperação ou reforço escolar, sem a pretensão de fazer um estudo do tipo estado da arte.

Incluímos mais um retalho com uma narrativa analítica, na qual articulamos mais propriamente nossas compreensões sobre os projetos de recuperação em matemática que se efetivaram em escolas públicas da rede estadual paulista no período 2007-2016. Essa nossa narrativa tem como eixo condutor elementos disparados pelas narrativas dos professores entrevistados.

Outros retalhos - referencial bibliográfico e apêndices - também compõem esse relatório.

2.0 A metodologia de pesquisa: apostas e encaminhamentos

Quando da elaboração do projeto – tanto por influência da orientadora da pesquisa quanto das leituras e debates no grupo de estudos do GH OEM – começamos a perceber as potencialidades das entrevistas da história oral e dessa metodologia para nossa pesquisa. Conhecer projetos de reforço ou recuperação de matemática, que ocorrem na escola, a partir de narrativas de professores que atuaram com esses projetos, foi nossa aposta metodológica.

2.1 História Oral: aproximações

Fomos nos aproximando e compreendendo a História Oral a partir das trajetórias e mobilizações de pesquisadores, principalmente aqueles vinculados ao GH OEM, que para nós são tanto guia como inspiração. Segundo Silva, Souza (2007, p.144). “(...) o trabalho com as narrativas em história oral, incluindo todos os seus procedimentos, acaba sendo “*um exercício de tornar explícitas (ou, de outra forma, menos ‘racional’ – sensíveis!*)” as “aproximações” com as formas como as coisas são constituídas.” A História Oral é uma das formas de criar narrativas, “voltada à produção de narrativas como fontes de conhecimento, mas principalmente do saber” (DELGADO, 2006, p.44).

Nessa nossa imersão na História Oral fomos entendendo que mobilizá-la não se trata apenas de escolher um conjunto de procedimentos, mas que ao assumi-los estamos nos posicionando em relação à produção do conhecimento, às potencialidades do conhecimento produzido narrativamente a partir de experiências relativas a acontecimentos – como no caso dessa pesquisa, experiências em projetos de recuperação em Matemática em um certo tempo e espaço.

Fomos compreendendo que não teríamos acesso às experiências dos professores que atuaram nos projetos em tela, mas buscávamos compreender elementos da dinâmica desses projetos a partir de suas narrativas. Assim, passamos a pensar, mais sistematicamente, sobre como abordá-los, nas entrevistas, questões relativas ao cotidiano desses professores – algo que nos preocupava, uma vez que a pesquisadora também atua como professora em escolas da educação básica e reconhecia a dificuldade de narrar sobre seu cotidiano, inclusive pouco se atentando a esses projetos enquanto atuava na escola. Como nos sensibilizarmos para questões cotidianas às quais não nos atentamos? Essa foi uma dificuldade que enfrentamos e com a qual

convivemos desde a elaboração do roteiro, mas que não nos imobilizou, ainda que nossas questões, como apontado em nosso exame de qualificação, tenham focado aspectos técnicos da dinâmica desses projetos. Sobre isso voltaremos a falar ainda nesse relatório.

Devido a esses enfrentamentos na pesquisa, incluímos em nossa revisão de literatura - a fim de nos sensibilizarmos sobre o processo de pesquisa e perceber alguns dos caminhos que percorre um pesquisador em formação, que mobiliza narrativas e que tematiza aspectos do cotidiano da escola -, a dissertação de mestrado de Anderson Afonso da Silva, intitulada ***Narrativas de Professores de Matemática sobre seus Enfrentamentos Cotidianos***, Silva (2013). Com essa leitura fomos nos sensibilizando quanto à mobilização da metodologia da História Oral quando se procura entender como professores enfrentam seu cotidiano e os significados que atribuem a esses enfrentamentos. Silva (2013), partindo de um estudo da teoria de Agnes Heller¹⁴ sobre cotidiano, considera que o cotidiano do professor não é algo que acontece apenas dentro da escola, mas também fora dela. O autor escolheu doze temas norteadores para realização de entrevistas com professores:

Dos estudos das referências bibliográficas resultou a escolha, a partir dos óculos dos pesquisadores, de doze temas que poderiam envolver situações de enfrentamentos do cotidiano escolar do professor de matemática. Foram eles: CONTEÚDOS MATEMÁTICOS; LEGISLAÇÃO ESCOLAR; PREPARAÇÃO DE AULA; TRÂMITES ESCOLARES; AULAS; RELAÇÕES COTIDIANAS ESCOLARES; EDUCAÇÃO INCLUSIVA; EDUCAÇÃO SEXUAL; INDISCIPLINA; RELAÇÕES FAMILIARES; VIOLÊNCIA e AVALIAÇÃO. (SILVA, 2013, p.42)

Silva (2013) optou por utilizar três momentos distintos para a produção dos dados para sua pesquisa: “Optamos por realizar entrevistas sobrepostas, encontrando-se com cada professor colaborador em três momentos distintos de entrevista” (SILVA, 2013, p.203). O primeiro momento foi direcionado a uma apresentação do professor colaborador, com perguntas voltadas para a formação, trabalho e vida. No segundo momento, o entrevistado escolheria fichas temáticas, que apresentavam possíveis situações de enfrentamentos do professor, elaboradas a partir da primeira entrevista, e discorreria sobre esse tema. No terceiro momento, o professor entrevistado receberia algumas frases, retiradas de algum material de referência com relação às situações de enfrentamentos evidenciadas na primeira entrevista, e também discorreria sobre o assunto. A construção de uma trama argumentativa foi apresentada como uma possibilidade devido sua intenção inicial de realizar uma análise narrativa de

¹⁴ Professora universitária de Sociologia, que lecionou na Austrália e atualmente leciona nos Estados Unidos e desenvolveu estudos e teorias sobre o cotidiano.

narrativas. Desse modo, fomos entendendo sobre caminhos da pesquisa frente às intenções iniciais propostas e sobre as contribuições da banca no exame de qualificação.

Ao fim do processo de construção da análise desta pesquisa, e com o apoio da leitura do material produzido pela banca examinadora, podemos concluir que a análise que construímos não possui as características que acabamos de apresentar sobre análise narrativa de narrativas, apesar de nossa tentativa de produzir um tipo de trama argumentativa como esta. (SILVA, 2013, p.207).

Nas conclusões finais o autor tece considerações sobre como enfrentou essa problemática, construindo uma trama argumentativa que fazia emergir das narrativas ideias e discussões dos enfrentamentos cotidianos dos professores de matemática. Como exemplo desses enfrentamentos, destaca: a preocupação nutrida com a educação inclusiva frente a dificuldade de trabalho com os alunos com alguma deficiência, a constatação de que o trabalho docente não se finda na sala de aula e que

[...] diferentemente de outros cargos, o tempo de trabalho desses professores ultrapassa aquele considerado em seu holerite e é durante esse tempo suplementar que esses professores dividem essas ações com suas atividades e obrigações pessoais, familiares e outras. (SILVA, 2013, p. 209).

Ainda que não tenhamos criado situações de entrevistas como as propostas por Silva (2013), seu texto nos auxiliou a pensar que o cotidiano do professor extrapola as searas do projeto reforço e isso vai se manifestando nas entrevistas, ainda que nossas questões tenham sido mais técnicas. Não sabíamos, e conhecemos pelas narrativas, a condição do trabalho docente que atuava nos projetos reforço - início de carreira, complementação de carga horária, contrato temporário com a SEE-SP¹⁵, os embates dentro da escola para desempenhar sua função etc.

Ampliando nossas referências quanto à mobilização da História Oral como metodologia, outros resultados de pesquisas produzidas - principalmente por membros do grupo de pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM) - foram estudados. Da tese de doutorado de Rosinète Gaertner, Gaertner (2004), ***“A Matemática Escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau”***, nos aproximamos muito, como já dito, de suas justificativas quanto à utilização da metáfora da colcha de retalhos, mas também da utilização da história oral como metodologia de investigação

¹⁵ Secretaria de estado da educação de São Paulo.

associada ao uso de registros escritos e o uso de fontes orais, visando problematizar questões da educação e da matemática escolar da região de Blumenau-SC.

A tese ***“Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado do Tocantins”***, de Fernando Guedes Cury, (2011), que embora trate da temática da formação e professores, nos auxiliou principalmente quanto aos usos da análise narrativa de narrativas para a problematização das questões da recuperação. Consideramos um trabalho essencial para nosso entendimento e aprimoramento no cenário de constituição de narrativas, o que será melhor evidenciado no próximo tópico desse relatório.

Muitos outros trabalhos de membros do GH OEM foram consultados com objetivos semelhantes de aproximação com a História Oral que vem sendo praticada pelo Grupo, a exemplo disso podemos citar: A dissertação ***Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática: história, práticas e Marginalidade***, de Maria Ednéia Martins-Salandim (2007). A tese de Marcelo Bezerra de Moraes (2017): ***Se um viajante... Percursos e Histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte***. Além de muitos artigos e publicações científicas, que derivaram de trabalhos acadêmicos dos membros do GH OEM, e nos auxiliaram nas questões metodológicas.

Essa revisão de literatura com foco na temática da História Oral e suas mobilizações em pesquisas, nos auxiliou a pensarmos a História Oral não como uma técnica apenas, como uma metodologia para criação de fontes a partir de situações de entrevistas. Na produção dessas fontes não é o conteúdo em si, apenas, que se visa, nem algo pontual, e sim as potencialidades, finalidades e possibilidades de cada entrevista que nunca serão esgotadas e sempre podem continuar a nos fornecerem argumentos, pistas.

A produção de narrativas, nessa perspectiva do GH OEM, se dá ancorada no trabalho com entrevistas, produzidas intencionalmente. Essas entrevistas visam registrar memórias de colaboradores, em sua maioria professores, que vivenciaram situações, acontecimentos de interesse das pesquisas. Nesse sentido, é importante que o depoente se reconheça como produtor desse conhecimento narrativo, o que justifica, inclusive, a identificação dos entrevistados.

(...) dentre as características do ato de testemunhar está a impossibilidade de separar o que é dito daquele que o diz: a realidade do que é dito está irremediavelmente acoplada à verdade de quem diz, a realidade da coisa passada é atestada pela presença do sujeito que a relata. No ato de testemunhar, de dar a ver a verdade, o narrador afirma: “eu estava lá”. Instaurando uma situação dialogal que reconhece e aceita o outro como interlocutor, o narrador solicita o crédito: ao “eu estava lá” acrescenta-se o “acreditem em mim”. (SILVA; BARALDI; GARNICA, 2013, p.68)

As narrativas são a forma mais antiga que a humanidade possui de comunicar o conhecimento através do tempo. Elas não se configuram em uma produção de verdades ou em versões fieis do acontecimento, mas se configuram em uma invenção no momento presente do que aconteceu em um passado. O passado é impossível de ser revivido, mas pode ser inventado na narrativa do entrevistado. Para realizar a narrativa é necessário que se visite a memória, interpretando e analisando o que se encontra ali guardado, para colocar em fluxo. Portanto, evidenciamos que conceitos muito importantes que influenciam nessa construção se ligam à questão do tempo e às condições de produção do depoimento. Em tempos diferentes os depoimentos podem ser produzidos de formas diferentes, com interpretações diferenciadas. Esquecimentos e confusões são importantes nessa perspectiva, pois revelam opções do entrevistado e centros de importância à medida que rememoram o que é mais relevante ou o que interpretam como verdade do acontecido.

O passado é uma ausência, o passado é uma inexistência que nos assombra, o passado é uma criação do presente, ou de outro modo, o passado é o que dele se diz no presente. O passado é uma composição à qual, no presente, eu procuro atribuir significados para o presente. (GARNICA, FERNANDES, SILVA, 2011, p.227)

A criação de fontes orais, por meio de entrevistas, é realizada de forma intencional a partir da escolha de sujeitos selecionados de acordo com objetivos específicos. Cury (2011) atenta para o fato delas não serem uma representação do real e que por isso o pesquisador deve reinterpretá-las. Uma textualização é produzida, com base nos registros orais e divulgada na íntegra, para que exista a possibilidade de novas interpretações, dando acesso a diferentes perspectivas sobre os projetos de recuperação no Estado de São Paulo. Novas visões de leitores que possuem vivências diferenciadas e para tanto gozam de possibilidades de visões distintas, abordando inclusive, possibilidades que escaparam a nossos olhos. Somos alertados sobre as infinitas possibilidades de usos e sentidos após a divulgação:

Ora, não é o pesquisador quem decide se seus escritos serão ou não utilizados, no presente ou no futuro, como fontes historiográficas (isso é uma atribuição do leitor que escapa às intenções do autor) e, por isso, todas as produções, todos os registros são fontes historiográficas potenciais, queiramos ou não. Ora, elas são resultados de entrevistas, onde existe a possibilidade de através do ato de narrar, reconstruir e estruturar o passado, dando sentido a ele. (GARNICA, FERNANDES, SILVA, 2011, p.237)

Considera-se também que na entrevista estão incutidos os posicionamentos do pesquisador, ao constituir uma interpretação sobre a memória do entrevistado. Alberti (2007,

p.51) afirma que “a entrevista de História Oral registra não apenas as experiências e visões de mundo dos entrevistados, mas, mais do que qualquer outro documento, as intenções do pesquisador em trabalhar o passado para superá-lo.”

A escolha por constituir fontes a partir de narrativas se dá pelo interesse que o pesquisador tem na subjetividade do entrevistado. Os aspectos vividos por ele, potencializam problematizações quanto a história cultural/social de um determinado grupo, uma vez que são possíveis de terem sido vivenciadas por outros indivíduos.

É da experiência de um sujeito que se trata; sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu – e, por isso dá vida a – as conjecturas e estruturas que de outro modo parecem ser tão distantes. (ALBERTI, 2007, p.14)

Tivemos acesso a muitos documentos escritos: leis, resoluções, instruções, que auxiliam na constituição do cenário dos projetos de recuperação, fornecendo ricas informações de natureza objetiva, como por exemplo, nomes, datas, anos de atuação. Porém, nenhum deles possui as potencialidades que a experiência, vivida pelo professor que trabalhou nesses projetos, possui. Os documentos não falam sobre as formas como foram desenvolvidos esses projetos, os encantamentos, as frustrações, as limitações, as imposições e subversões que aconteceram, por exemplo.

2.2. Fazendo entrevistas, compondo narrativas: mobilizando a História Oral

Para tecer os entendimentos que desejávamos sobre como se efetivaram e funcionaram os projetos de recuperação na rede estadual paulista, iniciamos os contatos para encontramos nomes de professores que participaram desses projetos na região de Jahu-SP. Era necessário ouvi-los, nos aproximarmos do modo como eles percebem as experiências com esses projetos.

Visitamos três escolas de cidades diferentes e conversamos com os professores coordenadores para saber quais projetos as unidades tinham desenvolvido nos últimos anos. Com essas visitas tínhamos a expectativa que encontraríamos uma gama de opções muito grande, o que não se confirmou. Foram conversas informais que nos forneceram indicativos de como as atividades de recuperação escolar se manifestam em diferentes unidades escolares. Nas visitas, falamos de questões como tempo de existência da instituição, atendimento a clientelas de distintas classes sociais e sistemas de ensino diferenciados (público e privado) e projetos

desenvolvidos. Nessa fase, já havíamos optado por focar apenas os projetos de instituições de ensino públicas estaduais e por conhecê-los a partir de narrativas de experiências de professores que atuaram nesses projetos de recuperação, não incluindo, para essa pesquisa, outros atores desses projetos.

A seleção de depoentes foi guiada por alguns critérios. Queríamos entrevistar professores com diferentes perfis: professores que atuaram em mais de um projeto de recuperação, professores com diferentes tempos de magistério, professores de diferentes categorias (efetivos e substitutos) e professores com diferentes formações. Queríamos também garantir um número de professores, que, no conjunto, contemplassem atuações no período de tempo que elegemos. Observamos, das informações que já tínhamos conseguido junto às escolas, os períodos nos quais esses professores haviam atuado em projetos de recuperação. Dos doze nomes iniciais de professores que se encaixavam nos perfis desejados, apenas um deles havia atuado nesses projetos já como professora efetiva no cargo. No entanto, quando dos contatos que fizemos, ela não quis conceder entrevista. Buscamos, sem sucesso, por outros nomes que atendessem a esse perfil em outras escolas da região e perguntando aos professores entrevistados, visando o “critério de rede”, quando um entrevistado indica outros possíveis nomes.

(a) a questão diretriz da pesquisa indica um grupo inicial de depoentes cuja memória é julgada importante para compreender o tema levantado pela questão diretriz. Ao serem convidados para participar da pesquisa, esses depoentes usualmente indicam outros depoentes – é o que se chama critério de rede para a formação do núcleo de colaboradores do trabalho; (GARNICA, FERNANDES, SILVA, 2011, p.235)

Considerando o tempo para integralização do curso de mestrado, os critérios iniciais e as situações expostas, definiu-se o total de cinco depoentes para esse trabalho, número que não foi alterado posteriormente uma vez que no conjunto das cinco narrativas emergiram elementos significativos para encaminharmos nossa questão de pesquisa. Certamente, na ampliação ou variação dos entrevistados outros elementos surgiriam, mas sabemos que na pesquisa de natureza qualitativa é impossível considerar, de uma vez, essa diversidade.

Concomitante ao levantamento desses nomes, constituímos um roteiro com temas e questões sobre a dinâmica dos projetos de recuperação e sobre a formação e atuação dos professores nesse projeto, que nos auxiliassem no momento das entrevistas. Em todas as entrevistas seguimos um mesmo roteiro, sendo que no momento da entrevista surgiram questões

que não havíamos previsto. Esse nosso modo de agir, ancorou-se em nossa necessidade e também na literatura.

No nosso entender, uma entrevista sem roteiro e direção tende a ser subjetiva e sem dados realmente fundamentais para a pesquisa. Por um lado, o que o depoente considera relevante pode não ser, do ponto de vista de nosso trabalho. Por outro lado, levantar questões é útil para as pessoas que falam pouco ou que tem certa dificuldade de se expressar oralmente.

Em nossos projetos elaboramos um roteiro amplo e abrangente, que é utilizado em todas as entrevistas, para se garantir uma certa unidade dos documentos produzidos. Porém, normalmente fazemos uma diferenciação nos roteiros destinados a homens e mulheres e as diferentes atuações profissionais de cada um.

A aplicação do roteiro nas entrevistas não é feita de forma rígida, uma vez que muitas questões vão surgindo naturalmente no discurso do depoente no transcurso da entrevista e, essas, às vezes, nos suscitam outras. Cada entrevistas tem sua própria dinâmica, e cada entrevistado mostra-nos diferentes interesses na abordagem de determinadas questões. (FREITAS, 2002, p.91-92)

Nessa fase foi muito presente as orientações de Freitas (2002) que sugere para a entrevista a confecção de fichas biográficas a partir do currículo do entrevistado como uma forma de não esquecer dados relevantes e de adquirir segurança na entrevista. Fizemos uma ficha¹⁶ de cada uma das depoentes especificando períodos e projetos que teriam participado, informações que obtivemos através de consultas ao Diário Oficial do Estado de São Paulo e às secretarias das unidades escolares visitadas. Um modelo dessa ficha pode ser visto no apêndice D desse relatório.

O contato inicial com as depoentes e o agendamento das entrevistas se deu de forma antecipada, quando também falamos das questões gerais de nosso roteiro. O roteiro foi oferecido a todas as entrevistadas com antecedência, mas apenas duas delas se interessaram em recebê-lo para rascunhar algumas ideias ou para irem rememorando esses projetos – para essas duas enviamos uma cópia por *email*. Nesse contato, explicamos os objetivos da pesquisa e os protocolos necessários, protocolos que são compartilhados por nosso grupo de pesquisa, o GHOEM.

Esses protocolos, ainda que não sejam aplicados de forma rígida, estática, seguindo um mesmo padrão, têm sido frequentes: seleção dos depoentes, elaboração de um roteiro para entrevistas, entrevistas gravadas e/ou filmadas,

¹⁶ As fichas individuais de apoio ao roteiro eram formas de lembrar informações específicas de cada um dos depoentes.

transcrição das entrevistas, textualização, conferências, assinatura de carta de aceite pelos depoentes e análise. (MARTINS-SALANDIM, 2007, p.26).

Já nos preparando para o momento da realização da entrevista refletimos sobre como deve ocorrer esse momento único de aproximação e sensibilização às vivências dos depoentes e nos ocorre que:

(...) a entrevista, portanto, ocorre num misto de igualdade e diferenciação: o depoente reconhece o pesquisador a ponto de abrir-lhe suas memórias e o pesquisador, por sua vez, aceita e respeita essas memórias registrando-as como significativas ao seu arquivo de vivências. Mas, ao mesmo tempo, é o estranhamento, o distanciamento, a diferenciação entre o pesquisador e o depoente – e, conseqüentemente, de suas vivências e memórias – que possibilitam a relação depoente pesquisador- narrativa. (GARNICA, 2003, p.11).

O momento de gravação da primeira entrevista foi de grande expectativa para a pesquisadora, ainda que a primeira entrevistada fosse a professora Joseane, que já trabalhara com a pesquisadora em mesma escola anteriormente. Ambas estavam tensas com a situação não rotineira. Após uma conversa inicial, na qual foram retomados os objetivos e os protocolos de pesquisa, a entrevista foi iniciada e gravada apenas em áudio.

As demais entrevistas foram realizadas de maneira similar e só ocorreram após esta primeira ter sido transcrita e textualizada. Durante as gravações fizemos várias intervenções, com perguntas, uma vez que nossos entrevistados tinham dificuldades para narrarem sobre suas atividades cotidianas nos projetos de recuperação e mesmo de abordar questões mais gerais relativas a eles. Ocorreram muitos momentos de silêncio, os quais tiveram que ser rompidos com questões da pesquisadora, ainda que eles tenham se esforçado para narrar sobre esse vivido, sobre o que nos fala Alberti (2007, p.17) “Repetições e detalhes que funcionam como divisões infinitesimais em uma entrevista podem ser parte do esforço obstinado e ao mesmo tempo impotente de refazer o percurso do vivido”. Uma apresentação dos bastidores e do momento de cada entrevista acompanha cada uma das textualizações em capítulo posterior nesse relatório.

A transcrição é o momento da deggravação do áudio, em uma escuta cuidadosa da gravação para produzir o registro escrito. Em uma primeira versão são mantidos vícios de linguagem, repetições e outras marcas próprias da oralidade. Segue, abaixo, um breve trecho da transcrição do áudio da entrevista com a professora Fabiana, uma de nossas entrevistadas.

Cilene: *Você se lembra de como você pegou no começo?*

Fabiana: *Eu não lembro certo, mas acho que foi na DE. No início foi na DE o reforço, pois como eu não tinha aula, eu não era da casa, então eu tinha que pegar na DE. Foi lá e depois eu comecei a ficar da casa, aí eu pegava todo ano na escola, na casa mesmo.*

A transcrição se mostrou um rico momento no qual foi possível identificar, principalmente, o que pode ser melhorado para a entrevista posterior, tanto que no momento da transcrição da primeira entrevista já identificamos pontos que deveriam ser esclarecidos pela depoente. Essa identificação gerou momento posterior de negociação de textualização com a depoente, que esclareceu algumas de suas falas.

Editar o texto de cada transcrição é mais uma etapa, na qual produzimos um outro texto que tem sido chamado de textualização. Fizemos algumas reorganizações com a finalidade de reagruparmos alguns temas, reescrevemos alguns trechos tanto para dar mais fluência à leitura, quanto para fazermos adequações às regras gramaticais.

Em um segundo momento, o depoimento transcrito passou pelo processo chamado por nós de “textualização”. Pode haver, então, uma mudança mais radical no texto da transcrição, omitindo-se algumas falas, vícios de linguagem e construindo um texto em que as informações são colocadas de forma corrente e integradas ao contexto da pesquisa. A textualização, de forma geral, deve ser considerada um texto em coautoria pesquisador/entrevistado, embora muitas vezes – como pode ser confirmado pelas pesquisas já desenvolvidas por outros investigadores do Grupo de Pesquisa —História Oral e Educação Matemática – seja um texto de autoria do pesquisador que o depoente autoriza (ou não) como algo que ele diria ou escreveria. (CURY, 2011, p.34)

Abaixo retomamos o trecho da transcrição que havíamos apresentado, agora na versão da textualização, ao qual outros trechos foram incorporados.

No início do ano seguinte peguei aulas minhas mesmo, na escola Ephigênia, foi então que comecei a trabalhar com projeto de reforço que naquela época era no período contrário aos das aulas. Eu não me recordo ao certo como essas aulas foram atribuídas para mim, mas acho que participei da atribuição na D.E.¹⁷, pois naquela época eu não estava vinculada à escola nenhuma. Como o projeto de reforço tem a atribuição algum tempo depois do início das aulas regulares, e são aulas garantidas para o ano todo, participei dessa atribuição e peguei essas aulas. Depois, nos outros anos, comecei a ficar da casa¹⁸, então pegava as aulas do projeto reforço, anualmente, na escola: era chamada atribuição na casa

¹⁷ Diretoria de Ensino da região de Jahu.

¹⁸ Ser da casa é um termo utilizado para nomear todos os professores com sede naquela unidade escolar, ou seja, todos os professores que são de responsabilidade daquela escola, onde ficam arquivadas suas fichas funcionais, atestados médicos, licenças e faltas por exemplo.

Como durante as gravações das entrevistas iniciamos pedindo que as professoras falassem sobre sua formação, sobre elementos de sua vida, a forma de ingresso no magistério e os contatos com os projetos de recuperação, procuramos manter essa mesma ordem na textualização. Em nossas textualizações optamos por manter algumas perguntas, pois entendemos que muitos aspectos só foram abordados pelos entrevistados devido às nossas intervenções. Optamos por reagrupar as temáticas, suprimir algumas perguntas juntando respostas semelhantes, corrigir a linguagem, colocar notas de rodapé e dar mais fluxo ao texto. Uma segunda revisão das textualizações foi realizada após o exame de qualificação, apontando necessidade de uma reedição.

As textualizações foram negociadas com as depoentes, de modo que nos preocupamos em alertar e esclarecer sobre os usos de suas entrevistas e sobre informações polêmicas, como a citação de nomes¹⁹ de pessoas no decorrer do texto. Conhecidas e aprovadas as textualizações, seguindo os protocolos de pesquisa do GHOEM, as entrevistadas assinaram carta de cessão de direitos, autorizando que tornemos público os registros de suas entrevistas, tanto o áudio como as transcrições e textualizações. Depois de reeditadas as textualizações, essas novas versões foram novamente enviadas às professoras entrevistadas que mantiveram a carta de cessão de direitos da entrevista e da textualização.

No período entre a transcrição e a sistematização da análise o pesquisador se mantém muito só, ouve novamente a gravação por diversas vezes para que tenha a certeza de que deu o tom adequado à sua textualização, assim como no período de análise procura ouvir a gravação e ler a textualização a fim perceber rastros deixados pela memória do depoente. Encontramos na análise narrativa de narrativas o arcabouço necessário para cerzir os retalhos constituídos com as entrevistas.

Sistematizamos nossos primeiros exercícios de análise a partir de uma intenção de análise sociológica que surgiu enquanto constituía os dados para essa pesquisa e cursava uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência, que tinha por objetivo introduzir a perspectiva de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire no contexto da Sociologia da Educação²⁰. Afetadas pelas leituras, propusemos e iniciamos uma análise dialogando com

¹⁹ Hoje vejo que essa preocupação com a citação dos nomes de outros professores, que as depoentes realizaram, era uma preocupação mais minha do que delas, dado o meu contato com o meio acadêmico. Destaquei no texto, todos os nomes e perguntei se seriam mantidos ou retirados. No geral, elas optaram por manter alguns e retirar outros, dependendo do fato narrado.

²⁰ Disciplina “Perspectiva teórico-metodológica de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire e suas contribuições para pesquisas em educação em ciências”, ministrada no segundo semestre de 2016, pela professora doutora Luciana Massi.

alguns conceitos da teoria de Bourdieu. No entanto, como apontado no exame de qualificação do mestrado, nossas entrevistas não tinham dados suficientes para empreender a análise proposta, os quais haviam sido produzidos sem ter sido considerada essa dimensão sociológica, além do que não entrevistamos outros envolvidos nos projetos de recuperação a não ser professores. Ainda que a proposta fosse interessante e os conceitos mobilizados estivessem adequados, nossa opção foi abortar a iniciativa²¹.

A partir de sugestões da banca de qualificação e retomando nossa questão inicial de pesquisa - como projetos de recuperação matemática na educação básica são efetivados e funcionam? – fizemos nova imersão nas textualizações e revisão de literatura já produzidos e uma nova proposta de análise se configurou. O que esses retalhos, retomando nossa metáfora, nos dizem sobre a dinâmica de projetos de recuperação em Matemática?

Retomando os estudos que nos guiaram nesse processo, recorremos às pesquisas já desenvolvida por pesquisadores do GHOM, e tivemos contato com três modos de conduzir a análise das narrativas, que podem ser sintetizadas nas palavras de Moraes (2017):

Um primeiro modelo seria o que chamamos de análise por convergências, em que elencamos, a partir dos documentos analisados, os temas, acontecimentos evidentes, convergentes e/ou divergentes, mas que tratam de um mesmo aspecto ou evento. Para isso, considera-se o conjunto das narrativas produzidas para uma determinada pesquisa. O segundo modelo é o da “análise de singularidades”, em que se lança mão das narrativas produzidas a partir das entrevistas, mas de forma isolada, consideradas uma a uma, com vistas a perceber como aquele sujeito se constituiu e se constitui, em seu processo de formação único, a partir da narrativa em que se inventa. Esse seria, portanto, um processo de sensibilização para compreender como esse sujeito, narrativamente, se torna o que é. O terceiro modelo seria a análise narrativa de narrativas, em que se elabora uma narrativa, a partir de outras, e diferente dessas, em que fica patente a subjetividade do sujeito que narra, mas também “as malhas das compreensões que ele retira de quaisquer fontes por ele julgadas potenciais contribuições para a compreensão de uma dada situação ou modo de narrar” (MORAIS, 2017, p. 33-34)

Desses modos e de nossos exercícios analíticos optamos por realizar análise narrativa de narrativas, com o intuito de sistematizar significados produzidos a partir das narrativas de cinco professores de matemática que trabalharam entre 2007 e 2016, com projetos de recuperação na rede estadual paulista. Entendemos que “(...) narrar é contar uma história,

²¹ O desejo de uma aproximação com a Sociologia ainda existe e vem se mostrando como uma opção de estudos para projetos futuros.

narrar-se é contar nossa história ou uma história da qual também somos, fomos ou nos sentimos personagens.” (CURY, 2007, p.20). Nossa proposta foi tecer uma trama textual a partir dessas narrativas individuais, de vivências do passado que pela participação nessa pesquisa foram reconstruídas e rememoradas. Para nos colocarmos nessa trama a ponto de constituir uma narrativa a respeito das narrativas mobilizadas nas entrevistas, recorreremos ao entendimento de alguns autores e foi em Cury (2011), que encontramos a personificação do que desejávamos fazer.

Na análise narrativa de narrativas, o pesquisador desempenha o papel de constituir significados às experiências dos narradores mediante a busca de elementos unificadores e de alteridade, supondo que, mediante esse procedimento, estaria desvelando o modo autêntico da vida individual. (CURY, 2011, p.164)

A partir da análise das particularidades de cada caso é possível explicitar uma trama de significados disparados pelas singularidades contidas em cada depoimento e em cada depoente. Da articulação dessa trama temos uma nova narrativa que tornam os dados significativos. Durante esse processo é preciso estar atento aos rastros e pistas deixados inconscientemente pelos depoentes, a fim de reconstituir, não de forma real, mas de forma a fabricar um entendimento de sua trajetória.

Trata-se do movimento de buscar, de perseguir pistas e rastros que o pesquisador executa como faz o caçador quando recria os passos da sua presa para segui-la, juntando peças e tomando suas incertezas em relação à história que escreve como ponto de partida para iniciar e, cada vez mais, aprofundar uma investigação na qual devem estar tanto quanto possível explícitas as intercambiantes relações que se tecem num contexto temporal e geográfico específico, um contexto, portanto, entendido como lugar de possibilidades historicamente determinadas. (CURY, SOUZA, SILVA, 2014 p.918-919)

Ancoradas nessas concepções sobre as narrativas e assumindo o seu entendimento segundo Cury (2011), lançamo-nos na tentativa de produção de uma narrativa que perpassa a produção de significados dos projetos de recuperação em matemática, a partir da visão dos professores que participaram desses projetos. O intuito foi produzir uma nova narrativa, a partir do entendimento pessoal das textualizações e das leituras realizadas nessa trajetória. A narrativa final foi (re)construída a partir de algumas sugestões da banca de defesa da dissertação e optamos por manter a primeira versão dessa narativa como apêndice, para que o leitor possa ter clareza desse processo. A metáfora da colcha de retalhos nos ajuda a pensar nessa produção, pois estamos a produzir um novo retalho, não da mesma forma que produzimos os anteriores,

mas um retalho que se origina do modo como fazemos a disposição e as costuras dos retalhos já existentes.

A dinâmica que perpassa essa construção da colcha é muito densa, pois a colcha final é o relatório completo, costurado e arrematado com todos os seus retalhos. Porém, cada um dos retalhos foi produzido de uma forma intencional. O retalho produzido para análise narrativa de narrativas também pode ser visto como uma colcha que revela o modo como entrelaçamos o retalho revisão da literatura com o retalho textualizações para fazer a análise no estilo narrativo. É o modo como juntamos esses elementos que nos remete à colcha. Esse movimento de buscar pistas e rastros já constituídos nos retalhos textualização nada mais é do que a construção de um novo retalho, um retalho análise narrativa de narrativas. Todavia, esse retalho foi construído de um outro jeito, pensando a costura dos retalhos anteriores. A forma como esses retalhos são organizados e costurados revelam muitos significados e produzem um novo tecido a partir dos anteriores.

Vamos então, na sequência, apresentar as cinco textualizações das entrevistas que fizemos com professoras que atuaram nesses projetos de recuperação no estado de São Paulo, no decênio 2007 a 2016 e, depois, um texto que sistematiza nossa revisão de literatura sobre a temática recuperação escolar.

3.0 Retalho textualizações de entrevistas

As entrevistas foram pré-agendadas por contato telefônico, de acordo com a disponibilidade e preferência de cada entrevistada. Foram as entrevistadas que também determinaram o local onde seriam realizadas as entrevistas. No quadro abaixo, apresentamos uma relação das entrevistas na ordem em que as textualizações serão apresentadas na sequência desse capítulo e que é a mesma ordem em que foram realizadas as entrevistas.

Quadro 1: Relação das entrevistas (na ordem em que foram realizadas)

Depoente/ Data da entrevista	Projetos em que atuou	Período de atuação	Escola de Atuação do projeto/Cidade
Joseane Bussada Bueno 31/03/2017	Recuperação Paralela	2010	EE João Pacheco de Almeida Prado Pouso Alegre – Jahu – SP
	Recuperação Paralela	2013/2014	E. E. Profª Edir Helen Sgavioli Faccioli Boracéia-SP
	Aventuras Currículo +	2015	E. E. Profª Edir Helen Sgavioli Faccioli Boracéia-SP
Camila Tonon 17/06/2017	Professor Auxiliar	2012 2013 2014	EE Profª Idalina Vianna Ferro Bariri-SP
	Projeto de apoio a aprendizagem	2014	EE Profª Idalina Vianna Ferro Bariri-SP
Vanderléia Valéria de Melo 02/07/2017	Recuperação Paralela	2007	E.E. Fernando Valezi Macatuba-SP
	Recuperação Paralela	2008	E. E. Profª Edir Helen SgavioliFaccioli Boracéia-SP
Fabiana Aparecida Alfredo Facin 17/07/2017	Recuperação paralela	2006 2007 2008 2009	EE Profª Ephigênia Cardoso Machado Fortunato Bariri-SP
	Recuperação paralela	2010 2011 2012	EE Profª Idalina Vianna Ferro Bariri-SP
	Projeto de Apoio a aprendizagem	2013 2014 2015	EE Profª Idalina ViannaFerro Bariri-SP
	Professor Auxiliar	2012 2013 2014	EE Profª Idalina ViannaFerro Bariri-SP

Maria Heloisa Braz Prestes 19/07/2017	Recuperação Paralela	2012 2013	EE Profª Idalina ViannaFerro Bariri-SP
	Professor Auxiliar	2014	EE Profª Idalina ViannaFerro Bariri-SP
	Recuperação intensiva de ciclo	2015	EE Profª Idalina ViannaFerro Bariri-SP

Fonte: Produzido para a pesquisa

A preocupação com o momento da entrevista é muito grande. A preparação do pesquisador é intensa e exige uma definição muito clara de seus objetivos, bem como uma preparação teórica, pois deve estar sensível o suficiente para tonar-se próximo do depoente que lhe confidenciará suas memórias, porém deve estar afastado o suficiente de modo a tornar ínfima a interferência em suas reconstruções. Na entrevista, o mais importante é que o colaborador fale. Para tanto, fizemos gestos de apoio e concordância, esperando suas memórias que pouco a pouco surgiam. Em algumas entrevistas precisamos interromper os grandes silêncios que se davam na espera de um direcionamento. Fazíamos então uma pergunta.

Vamos agora conhecer as entrevistas, que se apresentam textualizadas abaixo.

3.1- O primeiro fragmento...

“Nós de matemática temos dificuldade com as palavras...”.

A professora Josiane foi nossa primeira entrevistada. O contato inicial foi feito pessoalmente com ela, num encontro casual em um curso de formação para professores, oferecido na cidade de Bariri. Conhecíamos a sua atuação como docente em projetos de reforço, pois trabalhamos no mesmo turno, no ano de 2013, na escola estadual Professora Edir Helen Sgavioli Faccioli e, embora não compartilhássemos os mesmos alunos, sabíamos de seu trabalho e tínhamos conhecimento da existência do projeto de reforço no qual ela atuava. Aproveitando o intervalo do curso, fomos conversar com ela sobre a pesquisa de mestrado e a convidamos a nos conceder uma entrevista. Ela se mostrou muito disposta a contribuir, sendo que o agendamento da entrevista se deu por telefone, posteriormente. Por telefone retomamos com ela nosso interesse da pesquisa: conhecer suas vivências com o projeto de reforço. Também explicamos como se daria a entrevista, explicitando a necessidade da gravação e os processos de transcrição e textualização posteriores. A professora disse não ter restrição quanto a isso e apenas salientou que não possuía um palavreado erudito e que falaria de forma simples a respeito do que viveu nos projetos. Perguntamos então se ela desejaria receber um roteiro temático da entrevista, pois não se tratava de algo rígido e engessado, ao que a professora disse não ser necessário, pois não teria tempo de elaborar nada por escrito e que deixaria separado alguns materiais que ainda possuía da época em que trabalhou com os projetos para nos mostrar no dia. Infelizmente, na data marcada, o pai da depoente teve um grave problema de saúde gerando uma postergação do encontro. Nova data foi marcada e fomos até a residência da depoente. Vale salientar que estávamos apreensivas com o início das entrevistas, recordando leituras realizadas sobre esse momento e experimentando emoções relatadas nas mesmas. Na chegada, ela nos esperava na porta e de imediato nos confidenciou que não era uma pessoa de falas rebuscadas, que seria um relato simples, deixando transparecer sua preocupação com este momento incomum. Iniciamos então uma conversa sobre os objetivos da entrevista, a metodologia de pesquisa utilizada e dos procedimentos a serem seguidos. Embora já nos conhecêssemos, foi necessária uma conversa preliminar para criar um clima mais ameno para a entrevista, pois estávamos apreensivas e um pouco tensas com a situação não rotineira: ela por ser entrevistada e gravada e eu por ser nossa primeira entrevista. Tentamos ao longo da entrevista amenizar o nervosismo da depoente e o nosso com sinais de apoio e interjeições, para

estimular a fala e as lembranças. Fomos acomodadas em uma mesa da sala de estar da professora e começamos coletando algumas informações pessoais por meio de uma ficha de identificação, assim, sabemos que a professora Josiane é nascida em Jahu²², em 1980, e que cursou Licenciatura plena em matemática na Universidade Paulista (Unip), localizada na cidade de Bauru²³, começando a lecionar com 26 anos de idade como professora eventual, em 2006, e se tornou professora efetiva do estado de São Paulo no ano de 2016. Durante a entrevista, que durou cerca de 54 minutos, nos deparamos com muitos silêncios, a professora em muitas vezes esperou o nosso direcionamento para iniciar a sua fala e em muitas situações é sucinta quanto a suas colocações mesmo em face de nossa tentativa de expandir o assunto. Por esse fator e por ser nossa primeira entrevista, a textualização da professora Josiane passou por algumas complementações, pois algumas informações precisavam ser mais bem esclarecidas. Ao ler a transcrição, concordou e manifestou a vontade de complementar algumas falas, pois como ela disse: “nós de matemática temos dificuldade com as palavras”. A textualização a seguir contém parágrafos reagrupados para melhor fluência da leitura, fluxo que também nos auxiliará em nossos movimentos analíticos.

3.1.1-Professora Josiane Bussada Bueno

Cilene: Hoje é dia 31 de março de 2017 e nós estamos aqui em Bariri, na residência da Professora Josiane, professora de matemática, e que aceitou colaborar com a nossa pesquisa de mestrado, na qual utilizamos a metodologia da história oral para investigar sobre projetos de recuperação escolar. Vamos conversar sobre a sua trajetória pessoal e do como você teve acesso ao projeto, fique à vontade.

[...]

Josiane: Como já conversamos anteriormente, eu cursei a faculdade trabalhando, para ajudar a pagar a faculdade. Comecei a lecionar aos 26 anos de idade, por volta do ano de 2006, estando no último ano de faculdade. Nesse início de carreira eu pegava salas de aulas de substituições, suprimindo a ausência de docentes que gozavam de licenças prêmio ou licenças saúde. Inicialmente, era difícil pegar uma substituição com duração de um ano letivo completo, mas isso passou a ser possível em anos posteriores.

²² Jahu, cidade do interior do estado de São Paulo.

²³ Bauru, cidade do interior do estado de São Paulo.

Nos projetos de recuperação eu comecei a trabalhar no ano de 2010, em uma escola do bairro Pouso Alegre²⁴. Eu fui à atribuição de aulas, que acontece na diretoria de ensino da cidade de Jahu, com o propósito de pegar aulas de substituição de matemática. Quando chegou a minha vez, procurei pegar as aulas mais próximas de minha cidade. Como havia aulas de substituição aqui em Bariri, aqui na escola Masson²⁵ e também na cidade de Itaju²⁶, eu peguei dez aulas no Masson à noite e mais dez em Itaju no período da manhã. Para complementar a jornada me ofereceram aulas referentes a projeto de reforço de matemática para a escola do bairro Pouso Alegre de Baixo.

Eu peguei dez aulas nesse projeto, as quais foram distribuídas nos períodos manhã e tarde. Essas aulas ocorriam logo após às aulas. Para o período da manhã as aulas de reforço eram concomitantes com a primeira aula do período da tarde, ou seja, das 12h30min até as 13h20min, e, para o período da tarde, também ocorria após o encerramento das aulas desse período, ou seja, das 18h às 18h50. Por isso, eu ficava a tarde toda na escola, mesmo dando duas aulas diárias ao longo da semana. Nesse intervalo entre as aulas, em um dos dias da semana, eu aproveitava para fazer a ATPC²⁷ nessa mesma escola, pois não compensava fazer nas outras escolas. Na verdade, não compensava financeiramente ficar com a carga horário nessas três cidades, pois com esse horário eu não conseguia fazer revezamento de carona com outras professoras e tinha que ir sozinha com o meu carro e com isso eu gastava bastante com combustível. Mas, no início de carreira, a gente encara até o que não compensa!

Cilene: Fale um pouco sobre como ocorria essa divisão do projeto em aulas e turmas, quem organizava a estrutura básica do projeto?

Geralmente a coordenadora pedagógica, juntamente com a diretora, organizava o projeto e orientava o professor responsável sobre o como ele devia trabalhar. Como os alunos ficavam após a última aula para ter aula de reforço, a escola separou salas de aula exclusivas para essa finalidade: uma apenas para o reforço de matemática e uma apenas para o reforço de Língua Portuguesa. Em cada dia da semana eram atendidos alunos de uma série, juntos. Por

²⁴Pouso Alegre de Baixo é um bairro afastado do centro da cidade de Jahu- SP, há cerca de 25 quilômetros da cidade de Bariri-SP (considerando a rodovia SP 369).

²⁵ Escola Estadual Professor Modesto Masson. Localizada na cidade de Bariri.

²⁶ Cidade situada a aproximadamente 13 km da cidade de Bariri, onde se localiza a Escola Estadual Professor Erasto Castanho de Andrade.

²⁷ Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, um horário de no mínimo duas aulas semanais que todos os professores devem cumprir coletivamente. Um espaço de formação, organização e trocas de experiências dentro da unidade escolar. Geralmente de responsabilidade organizacional do Coordenador pedagógico.

exemplo, às segundas-feiras era uma aula para o sexto ano, não existia divisão entre as turmas A e B - todos os sextos eram atendidos juntos. Mas, como havia mais alunos necessitados no sexto ano, eles ficaram com dois dias na semana, o sétimo ano com um dia, o oitavo com um dia e o nono com um dia. A escola do bairro Pouso Alegre é de Ensino Fundamental II, com turmas do sexto ao nono ano apenas. Geralmente, no projeto de reforço, tinha dois ou três alunos de cada turma - as turmas desse tipo de projeto são pequenas, contando com, no máximo, seis alunos.

Figura 2: E.E. João Pacheco de Almeida Prado: Pouso Alegre / Jahu



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Uma lista com os nomes dos alunos que tinham maior dificuldade e que deveriam frequentar o reforço era passada, pelo professor da sala de aula, para a coordenação. Eram esses professores que também passavam os conteúdos que deveriam ser trabalhados por mim nessas aulas. Eu escolhia como trabalhar, não existia um material prévio, como por exemplo, uma apostila. Eu tinha à minha disposição o que precisasse em termos de fotocópias e livros didáticos, mas pronto eu não tinha nada. Tinha que preparar tudo. Eu conversava com o professor da sala de aula, ele falava o assunto que eu deveria abordar e eu preparava o material.

No primeiro bimestre, que era quando começava o projeto de reforço, o professor de sala de aula aplicava uma prova diagnóstica e, de acordo com o desempenho do aluno, ele era ou não encaminhado para o reforço. A partir de então ele poderia, dependendo da nota bimestral alcançada, sair ou permanecer no projeto de reforço. Eles entravam e saíam do reforço dependendo do seu desempenho em cada um dos bimestres, mas, geralmente o aluno ficava

pelo menos dois bimestres seguidos frequentando o projeto. Era muito difícil um aluno conseguir resgatar toda a defasagem apresentada frequentando apenas um bimestre do projeto.

Cilene: Essa participação no projeto de reforço era considerada para a nota bimestral?

Geralmente não, não era contado como nota. O aluno deveria tirar uma nota independente do reforço, embora as aulas ajudassem, pois nelas estudávamos os conteúdos novamente e assim era possível tentar recuperar o que foi perdido. Eu fazia um relatório todo bimestre, no qual era apontado tudo o que foi trabalhado nas aulas com cada aluno e o que eles aprenderam, pois, para tirar algum aluno do reforço era necessário que ele tivesse apresentado alguma melhora. Conforme eles iam melhorando eu ia colocando no relatório e o professor, a direção e a coordenação poderiam trocar os alunos. Geralmente ficavam os mesmos alunos uns dois bimestres, pois é difícil o aluno já no primeiro bimestre conseguir recuperar e têm os alunos que ficam o ano todo, aqueles que têm muita dificuldade e não conseguem tirar nota.

Naquela época reprovava. Então os alunos tinham mais comprometimento. Quando tinha reprova eles tinham um comprometimento diferente, eles tinham medo de reprovar, o que não acontece hoje em dia, pois os alunos já sabem que vão passar de qualquer jeito, independentemente de seu desempenho escolar.

Em Pouso Alegre tinha um diferencial: os alunos frequentavam, pois não tinham tempo de ir embora para a casa e voltar. Ficavam direto depois que terminava o horário da aula regular. Então eles frequentavam certinho e não tinha muitos problemas de falta, mesmo porque a direção da escola tinha um combinado com os pais desses alunos e, como o lugar é muito pequeno e essa é a única escola estadual lá no bairro ficava fácil avisar os pais. Então os alunos ficavam. Por conta desse compromisso de comparecer, acredito que esse projeto acabou funcionando para a maioria dos alunos que estavam interessados. Com esses alunos era possível resgatar habilidades, porém, tinha também os alunos que iam de “corpo presente” apenas, esses não aproveitavam nada.

Depois eu voltei a trabalhar com o projeto de reforço de matemática no município de Boracéia²⁸, entre 2013 e 2014. Eu já havia lecionado em Boracéia como professora de sala de aula em substituição em anos anteriores, por isso eu já conhecia a escola - que é a única do município. Ela atende alunos tanto do Ensino Fundamental II quanto do Ensino Médio. Nessa

²⁸Cidade onde se localiza a Escola Estadual Professora Edir Helen Sgavioli Faccioli.

época eu não era professora efetiva, eu era categoria O²⁹. Então a direção da escola me para dizer que tinha essas aulas do projeto de reforço para atribuir e para perguntar se eu tinha interesse em ficar com elas, uma vez que deveriam ser atribuídas pela própria unidade escolar. Desse mesmo modo eu assumi, posteriormente, o projeto do Game³⁰, no ano de 2015 – como eu já tinha pego algumas aulas na sala de aula dessa escola, pude complementar a minha jornada com as aulas desse projeto em uma atribuição realizada pela própria escola.

Figura 3: E.E. Professora Edir Helen Sgavioli Faccioli: Boracéia



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O projeto de reforço que eu assumi em 2013 ocorria no período inverso das aulas, ou seja, a turma que estudava pela manhã ia em um horário à tarde e a turma que estudava a tarde ia em um horário pela manhã. Mas não era em um horário anexo as aulas como ocorreu quando atuei em Pouso Alegre. O projeto também ocorria uma vez na semana para cada turma, por exemplo, o sexto ano ia em um dia da semana, o sétimo ia em outro dia. Eu ia a semana toda, mas cada sala tinha um horário, e me recordo que os alunos deveriam ir embora sempre antes

²⁹ Os professores do Estado de São Paulo são organizados por categorias de acordo com o regime de trabalho/tempo que possuem. Categoria “O” são os professores contratados por tempo determinado de serviço, não possuindo estabilidade ou vínculos.

³⁰ Projeto Aventuras Currículo+

do recreio, pois além de não poderem comer a merenda no período no qual frequentavam o projeto, também era uma forma de evitar confusões com os outros alunos.

A escola na cidade de Boracéia, embora seja a escola única do município, tem um prédio grande. Como havia muitas salas de aula vazias, então utilizávamos uma sala só para o pessoal que frequentava o reforço de matemática. Por ser uma cidade pequena, o transporte escolar da zona rural só acontecia no período da manhã, nunca no período da tarde, o que impossibilitava o acesso dos alunos da zona rural ao projeto de reforço. Não me recordo de ter alunos da zona rural nos projetos de reforço, nem em Boracéia e nem em Pouso Alegre, eles não tinham essa oportunidade, pois o transporte não esperava para levá-los embora e em Boracéia não existia transporte no período inverso.

Cilene: Você falou que o projeto era organizado por turmas em horário separados, era você quem organizava? Como você sabia quem eram os alunos que participariam do projeto?

Geralmente era a coordenadora quem tomava a frente do projeto. Ela me passava uma ficha preenchida com os nomes dos alunos para que eu pudesse realizar o controle da frequência. Os alunos eram selecionados no começo do primeiro bimestre, quando era realizada uma avaliação diagnóstica na sala de aula, pelo professor da sala. No começo do ano os professores aplicavam essa prova e a corrigiam, e, de acordo com essa avaliação, eram indicados os nomes daqueles alunos que estavam com defasagem. Eu não participava da elaboração da prova. Quando eu chegava, os alunos já tinham feito a prova e a coordenadora me dava uma pasta com os nomes e com os conteúdos que eles não tinham atingido na prova e que eu deveria começar a trabalhar no projeto. Eu explicava aquela matéria de novo, dava aula daquilo de novo, eles faziam exercícios da mesma forma que acontece na sala de aula, só que agora com menos alunos. Nos outros bimestres era de acordo com a nota do bimestre anterior, se o aluno tivesse ficado com defasagem ele ia para o reforço e a gente ia trabalhando aquelas habilidades em defasagem da mesma forma.

O material utilizado nessas aulas é o de sempre: lousa, giz e a fala. Na verdade, pensando em material, a gente nunca tem muita coisa para trabalhar. Eu explicava a matéria, dava exemplos, passava exercícios na lousa, eles copiavam e faziam no caderno e corrigíamos. A escola sempre disponibilizava fotocópias, quantas você precisasse, mas apostila não tinha. Às vezes, a escola disponibilizava um jogo educativo, como dominó das frações, por exemplo. Cada aluno tinha que trazer o seu material: caderno, lápis, borracha e caneta. Alguns alunos

tinham um caderno separado só para o reforço, já outros, a escola tinha que dar pelo menos uma folha, porque não traziam nada. Às vezes, eu mesma tinha que emprestar lápis e borracha, porque o aluno vinha para a aula de reforço sem material algum. E como a gente faz sem nada?

Cilene: Como você tinha acesso ao que ia trabalhar no reforço, ao conteúdo?

A professora me passava, de acordo com cada aluno, as dificuldades deles e o que eu deveria trabalhar na aula de reforço se eles viessem, pois muitos faltavam. Acontecia bastante a troca de experiências com o professor da sala que falava no que o aluno tinha mais dificuldade e nas aulas de reforço a gente ia trabalhando. Conversávamos sempre nas horas de Atpc³¹ e mesmo durante o período de aula, às vezes, a gente trocava umas ideias do que trabalhar, de como trabalhar, para que o trabalho fosse válido. A gente conversava muitas vezes na sala dos professores mesmo, em horário de recreio, de entrada ou saída. Quando tinha prova, por exemplo, a professora passava a matéria que seria cobrada na avaliação e eu preparava uma aula de revisão para quem viesse, poderia ser a classe toda nessa aula. Muitas vezes, a professora passava trabalho para entregar para a nota antes da prova, uma forma de revisão de conteúdo, quando novamente a classe toda poderia ir à aula de reforço para fazerem juntos, com a minha ajuda, em uma tentativa de estimular o estudo para a prova. Mesmo assim, compareciam poucos alunos.

Eu sempre pedia para que ela falasse na sala de aula “Fulano não está indo no reforço”, “Não se esqueçam que tal dia tem aula de reforço! ”. Ela falava, mas mesmo assim não adiantava, eles faltavam muito, a grande maioria dos alunos que eu tinha o nome na lista faltava nas aulas de reforço. A lista inicial tinha mais ou menos de oito a dez crianças, mas nunca iam todos, geralmente iam quatro ou cinco.

Cilene: Você sabe se era obrigatória a presença, se tinha alguma nota vinculada, alguma coisa?

Não, o reforço ajudava na aprendizagem, mas na nota não. Eu e a professora de sala de aula falávamos para os alunos que existia uma nota vinculada à participação nas aulas de

³¹Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, um horário de no mínimo duas aulas semanais que todos os professores devem cumprir coletivamente. Um espaço de formação, organização e trocas de experiências dentro da unidade escolar, geralmente de responsabilidade organizacional do Coordenador pedagógico.

reforço, principalmente para aqueles que tinham o nome indicado, mas sabíamos que não afetava na sala de aula, na nota bimestral. Quando eles percebiam que a nota não mudava a nota da sala de aula, eles acabavam desanimando e cada vez mais abandonando.

A escola mandava um comunicado aos pais da criança indicada para aula de reforço falando que era obrigatória a presença e colocando os horários das aulas, tinha aluno que nem devolvia o papel e alguns vinham em horários de outras turmas. Muitos ignoravam o comunicado, pois a única punição para a criança que não frequenta é a nota, pois eles não tinham como melhorar a nota se não frequentassem o reforço. Geralmente o reforço é oferecido, mas não causa nenhum dano para o aluno se ele não comparecer. Ele deixa de aprender, mas isso não é visto por ele como prejuízo. Não tem como o professor tirar nota dele por conta disso. A professora da sala até falava que o reforço ajudava na nota da sala de aula, mas em relação àquele aluno que não tinha interesse e a família não incentivava, não conseguíamos fazer com que ele frequentasse as aulas de reforço.

A experiência com esse horário contrário ao período das aulas para mim não foi muito válida, porque os alunos não iam à aula, poucos frequentavam e os poucos que iam estavam cansados e o rendimento era baixíssimo.

Cilene: Eram sempre os mesmos alunos? Existia alguma mudança?

A mudança dos nomes dos alunos indicados para o projeto de reforço era sempre feita por bimestre. Terminado o primeiro bimestre, aqueles alunos que não atingissem a nota bimestral continuavam, aqueles que atingissem paravam e entravam outros que apresentaram dificuldades. Mudava sempre de acordo com a nota bimestral. Tínhamos alunos que precisavam o tempo todo, mas, geralmente ia mudando os alunos. Além da nota bimestral, eu fazia relatórios nos quais eu escrevia o desenvolvimento deles, com quais dificuldades ele chegou ao projeto e qual foi a aprendizagem que ele adquiriu nesse processo: se melhorou, se não melhorou, se ele teve condição de aprender ou não. Todos esses relatórios eram feitos bimestralmente e entregues para a coordenação da escola que os arquivava em uma pasta, juntamente com a lista de frequência dos alunos, mas eu não sei o que era feito com essa pasta depois.

Alguns alunos gostavam de frequentar o projeto de reforço, mas sabemos, como professoras, que numa sala de aula nem todos têm o mesmo interesse. Alguns alunos tinham interesse em recuperar o conteúdo ou a nota, de aprender, mas a grande maioria sabemos que não tem interesse. A sala de aula não é atrativa para eles.

Eu acho que esse projeto foi válido, tanto para mim, que aprendi muito com eles, quanto para os alunos, pois se de dez alunos a gente conseguir resgatar pelo menos um, já é válido! Eu aprendi na sala de aula a trabalhar melhor com os alunos que apresentam mais dificuldade, porque vamos adquirindo experiência em escolher a melhor atividade a ser preparada, em selecionar formas para trabalhar com esses alunos. É diferente de quando você assume uma sala de aula e não tem experiência nenhuma com eles. Acredito que meu maior aprendizado foi quanto a essas questões de metodologia no trabalho com os alunos que possuem mais dificuldades em sala de aula, principalmente na forma em como tratá-los, pois, muitas vezes, a forma como você aborda o aluno ajuda no processo de aprendizagem e, às vezes, nem percebemos isso.

Depois, por volta do ano de 2014, eu trabalhei na mesma escola, em Boracéia, mas com o projeto do game³². Nele, ministrávamos aula de reforço na sala de informática com os jogos do projeto. Esse funcionou, porque os alunos gostavam muito desses jogos. Era tipo um jogo de videogame no qual eles iam resolvendo as operações e iam passando de fase. Então eles se interessavam bastante.

Cilene: Explique melhor como funcionava esse projeto? Como começou?

Como já disse anteriormente, peguei as aulas desse projeto para complementar a jornada que possuía em Boracéia. Eu estava dando aulas na sala de aula e esse projeto começou depois do início do ano letivo, sendo atribuído na própria unidade escolar. Funcionava em período inverso, o pessoal que estudava no período da tarde vinha pela manhã e o pessoal da manhã vinha à tarde.

Eram jogos de computador que já vinham prontos. Eu tinha que fazer todo o processo dos jogos para depois aplicar para os alunos. Eu fiz o curso primeiro, à distância³³, fiquei um mês fazendo o curso e depois eu apliquei com os alunos. Algumas mudanças que foram sendo colocadas ao longo do curso eu tinha que ir fazendo no decorrer da recuperação, mas a grande parte foi no começo. Era totalmente *online*, abriu a plataforma na internet. Era um site próprio do projeto Currículo +, onde era possível acessar o curso com a senha que a diretoria de ensino de Jahu disponibilizou. O site possuía duas opções: uma especialmente para o professor tutor,

³² Game faz referência aos jogos do projeto Aventuras Currículo +

³³ A depoente se refere a forma de realização do curso. Foi realizado individualmente, pelo computador, sem encontros presenciais com data e horários definidos.

uma área do professor que vinha com orientações de aplicação. Todavia, não existia orientação técnica, realizei o curso com “a cara e com a coragem”. A área do professor era diferente da área específica do aluno. Para os alunos vinham só os jogos, então eles iam fazendo e mudando de fase, já para o professor existiam orientações pedagógicas e algumas dicas de abordagem de cada jogo.

Para esse projeto eram organizadas turmas com no máximo dez alunos, pois a sala de informática da escola só tinha dez computadores e a turma não poderia ser maior para garantir um computador para cada um. Não podia jogar dois alunos em um mesmo computador. A sala de informática da escola ficou com alguns horários reservados apenas para o projeto, pois a coordenadora fez um horário fixo de utilização e avisou os professores de que a sala de informática estaria ocupada e não seria possível sua utilização concomitante com o projeto, mas que poderiam utilizá-la em outros horários.

As turmas sempre eram pequenas e com os mesmos alunos, pois esse projeto só durou seis meses, do começo do ano até as férias de julho. Os jogos já foram programados em uma quantidade que dava certinho para seis meses, então quem começava ia até o final. No segundo semestre começaria uma nova turma, mas o Estado não ofereceu o projeto, mesmo a plataforma estando disponível até hoje e existindo cursos de capacitação abertos aos professores na escola de formação, desconheço sua utilização em sala de aula. Como reforço com tutoria só ocorreu nesse período, o que me fez perder essas aulas no meio do ano.

Para dar início ao projeto, a coordenação pediu que os professores de sala de aula indicassem os nomes de alguns alunos que precisavam participar dessa aula de reforço, os que tinham mais dificuldade, pois o projeto começaria resgatando habilidades iniciais para seguir o ano escolar. Os alunos receberam um bilhete e a maioria dos alunos que foram indicados começaram a frequentar, pois ao participarem no primeiro dia observaram que esse reforço era diferente do que estavam habituados e mesmo os alunos que não foram no primeiro dia se interessaram em ir na outra semana para ver como era.

A maioria dos alunos participantes era sempre indicado para o reforço tradicional, aquele reforço na sala de aula, no qual eles trabalhavam com as mesmas atividades da sala, da mesma forma e que não gostavam. Porém, nesse reforço eles gostavam e iam às aulas, tanto que até a turma do colégio frequentava. Tinha reforço para o colégio todo, mas a turma do terceiro pouco participava, a turma que mais participava era do primeiro colégio. As turmas participavam juntas, separadas por blocos, da seguinte forma: para o sexto e sétimo anos eram os mesmos jogos, oitavo e nono eram os mesmo jogo e para o ensino médio, primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio, eram os mesmos jogos.

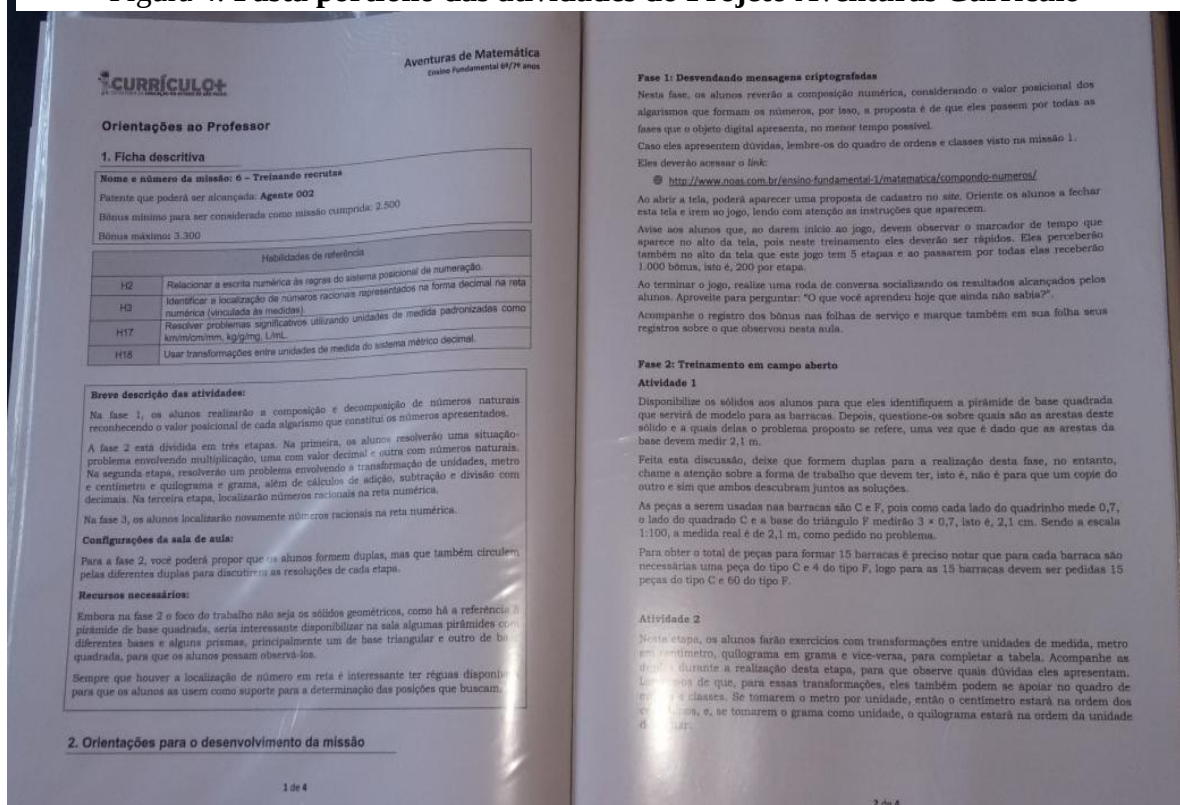
Antes do horário previsto para começar a aula, antes deles entrarem na sala, eu já deixava os computadores ligados na página da *internet* para que, ao entrarem, já acessassem os jogos. Na sala só ficava eu com eles. Eu deixava tudo certinho antes deles entrarem, pois tinha uma senha para acessar a rede, que era a senha da direção, depois tinha uma senha que era do professor para acessar e monitorar as atividades e as senhas dos alunos. Cada aluno entrava no seu joguinho e eu ia monitorando cada um dos alunos. A cada semana era um jogo. Os jogos já vinham prontos e organizados por aulas, de forma que cada aluno pudesse entrar naquele jogo, naquela aula, e progredisse, na semana seguinte, para outro jogo ou outra fase, dando continuidade ao que realizou na semana anterior. Acontecia que, às vezes, eles atrasavam. Isso acontecia porque em determinada aula não tinham conseguido desenvolver o jogo, então na próxima aula teria que desenvolver dois jogos: o da aula anterior e o daquela aula. Só que nem sempre o aluno conseguia realizar tudo e ia ficando com os jogos atrasados, até que surgia um jogo mais fácil e ele conseguia passar de fase rapidamente. Era sempre proposta uma atividade de jogo por aula, para cada aula estava planejada uma atividade diferente de integração com o jogo. Mas eu tinha a liberdade de voltar para que o aluno terminasse aquele jogo da semana anterior e depois começasse o próximo. Era eu quem monitorava, quem organizava. Tinha uma pasta onde eu controlava os jogos de todos eles, onde cada um parou e o que ficou para trás. Tinha uma folha para que eles colocassem o resultado de cada jogo, pois ao final de cada fase aparecia uma pontuação que deveria ser registrada pelo próprio aluno em sua ficha individual. Na pasta eram arquivadas todas as fichas individuais, por aula. Então, se ele não conseguisse atingir o fim do jogo naquela aula, na próxima aula deveria refazer esse jogo para conseguir ir para o próximo. Alguns jogos eram compostos por várias fases e até que o aluno não conseguisse atingir os objetivos daquela fase não poderia progredir.

Os jogos eram vinculados a conteúdos matemático e a história do jogo estava sempre voltada a resolução de algum exercício de matemática ou com a aprendizagem de algum conteúdo de forma sequenciada, assim, por exemplo: um dos jogos era das continhas de mais. Então, conforme apareceriam às continhas de mais, o aluno deveria ia destruindo os robozinhos que continham as repostas e tinha que terminar todas as contas de mais para passar para as de menos. Terminava as de menos para passar para as de vezes e assim sucessivamente. Tinha aquele aluno que não saía da conta de mais, ficava várias aulas e não conseguia avançar, então eu o ajudava para passar para a de menos. Dava para perceber que alguns não conseguiam acompanhar, mesmo que tentassem. Muitas vezes eu trocava o jogo para ver se ele conseguiria desenvolver alguma coisa com outro jogo mais fácil, principalmente quando eu percebia que o aluno estava “chutando” as respostas apenas para progredir de fase, mas que não fazia nem

ideia de como resolver aquela questão. Geralmente os alunos não queriam jogar o mesmo jogo, queriam progredir de fase, os alunos com mais dificuldade eu até deixava jogarem novamente, mas eram poucos alunos que queriam.

Algumas atividades traziam exercícios extras de resolução no papel, que deveriam ser realizadas pelos alunos, mas eram em poucos jogos e bem esporadicamente. Essas atividades eram por mim impressas anteriormente e recolhidas ao final da aula para serem colocadas em uma pasta portfólio. Era necessário organizar uma pasta portfólio onde estavam enunciadas todas as etapas do projeto, com o desenvolvimento de cada aluno, as fichas de acompanhamento e pontuação de cada jogo. Acabei ficando com uma pasta de uma das turmas e separei para que você pudesse ver como era organizado esse material. As outras pastas eu entreguei para a coordenação e essa ficou no meu armário, esquecida. Quando fui buscar meus materiais e esvaziar o armário, pois não trabalharia naquela escola naquele ano, ela acabou vindo junto para minha casa.

Figura 4: Pasta portfólio das atividades do Projeto Aventuras Currículo +



Fonte: Arquivo pessoal da depoente³⁴

³⁴ A pasta portfólio e as atividades do projeto Aventuras Currículo+, nos foram mostradas durante a entrevista pela depoente.

Figura 5: Ficha de acompanhamento de serviços, com as pontuações de cada um dos jogos.

CURRÍCULO Aventuras de Matemática
Sistema Fundamental II/III anos

Agente: Elitiana Ap. dos Santos Código (RA):
Mestre: _____ Fator: _____

FOLHA DE SERVIÇOS

Missão 1: Universo Ancestral

FASE	ATIVIDADE	MÁXIMO DE BÔNUS POSSÍVEL	BÔNUS OBTIDOS	BÔNUS EXTRAS
1	<u>Avaliação dos saberes</u>			
2	<u>Trabalho em grupo e resolução</u>	<u>1000</u>	<u>1000</u>	
3	<u>Atividade prática</u>	<u>1120</u>	<u>960</u>	
		<u>Até 2120</u>	TOTAL	

Pontos necessários para adquirir o selo: **Aspirante 3** **2.100**

Utilize esta folha para registrar os bônus obtidos nesta missão. O Mestre poderá verificar os bônus registrados e fornecer bônus extras, de acordo com seu desempenho nas atividades desenvolvidas.

Caso você não alcance a pontuação necessária para a obtenção do selo, solicite orientações ao Mestre.

Missão 2:

FASE	ATIVIDADE	MÁXIMO DE BÔNUS POSSÍVEL	BÔNUS OBTIDOS	BÔNUS EXTRAS
1	<u>Transformar códigos numéricos</u>			
2	<u>Desenvolver códigos numéricos</u>	<u>1500</u>	<u>1500</u>	
3	<u>Selecionar jogos ou canos</u>	<u>1000</u>	<u>100</u>	
		<u>Até 2500</u>	TOTAL	

Pontos necessários para adquirir o selo: **Aspirante 2** **2.500**

Utilize esta folha para registrar os bônus obtidos nesta missão. O Mestre poderá verificar os bônus registrados e fornecer bônus extras, de acordo com seu desempenho nas atividades desenvolvidas.

Caso você não alcance a pontuação necessária para a obtenção do selo, solicite orientações ao Mestre.

Figura 6: Exemplos de atividades escritas realizadas pelos alunos a partir dos jogos.

CURRÍCULO Aventuras de Matemática
Sistema Fundamental II/III anos

Agente: Elitiana A.S. Código (RA):
Mestre: João Fator: _____

AGENTES, A SEUS POSTOS!

DESENVOLVENDO CÓDIGOS NUMÉRICOS

A AIT começou a interceptar mensagens dos inimigos. Os grandes computadores que captam as mensagens no espaço estão instalados em uma estação espacial e será lá que você e os demais agentes deverão fazer as decodificações.

Seu objetivo: decodificar as mensagens que interceptar.

Os códigos para cada letra já estão organizados nesta tabela; ultrasecreta: entregue a cada agente enviado à estação espacial.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
25	0,05	10	125	0,3	3,3	18	156	0,8	1,3	100	15	15
N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
0,03	1,75	15	0,115	15	375	0,007	3,5	0,025	20	25	1	5

Mas, atenção! Nas mensagens, os códigos estão transformados: se há uma fração na mensagem, na tabela ela aparece como número decimal; se a mensagem tem um número decimal, o código na tabela aparece como fração. Sempre é preciso fazer a transformação de um para o outro.

Junto-se a outros três agentes para cumprir esta importante tarefa, pois as mensagens já começaram a chegar.

Mensagem 1

0,6	0,25	10	0,6	0,25	0,31	0,25	0,35
1/2	1/4	10	1/2	1/4	1/3	1/4	1/5
156	0,25	1,400	10	0,375	156	0,125	1
156	1/4	1,400	10	3/8	156	1/8	1
0,25	65	0,25	115	21	3	10	10
1/4	1,400	1/4	1,400	10	10	10	10

PREPARAR NAVES DE ATAQUE

Fonte: Arquivo pessoal da depoente

Esse era um projeto que vinha da diretoria de ensino, mas era a escola quem acompanhava. Eu fazia a devolutiva para a coordenação que acompanhava o desenvolvimento dos alunos, mas não para a diretoria de ensino e nem para o professor de sala de aula. A coordenadora pedagógica acompanhava com relatórios que eu tinha que entregar. Toda uma papelada que sempre temos que fazer nesses projetos de reforço!

Depois eu não trabalhei mais com projetos de reforço, mesmo porque eu peguei aula de matemática na sala normal e acabei me tornando professora efetiva. Acho que agora nem tem mais esse projeto nas escolas, imagino que, por enquanto, acabou. De uns anos para cá o governo não abriu mais projetos de reforço de matemática. Eu sinto falta de ter um professor me ajudando com minha sala de aula de forma paralela, pois as salas são superlotadas e não

conseguimos dar atenção individual para todos. Acho que as aulas de reforço atingem os alunos que têm muita dificuldade ou muita defasagem de conteúdo. Pois nelas é possível dispensar uma atenção individualizada, diferente do que acontece na sala de aula normal, onde você explica coletivamente.

Acredito que seria interessante a volta do projeto, mas ele tem que ser muito bem estruturado, porque, como já mencionei, ministrar a aula de reforço da mesma forma que são ministradas as aulas normais não surte efeito, pois os alunos não se interessam. A recuperação deveria ser organizada de uma maneira diferente da sala de aula, em que pudéssemos trabalhar com jogos, com outros materiais que não fossem a lousa e o giz de novo.

Cilene: Se você fosse responsável por estruturar um projeto de reforço com a sua experiência, como você acha que faria?

Acho que eu faria diferente dos projetos que trabalhei anteriormente, por exemplo, esse projeto do game, pode ser que organizaria o projeto de reforço baseado nessa ideia, uma vez que consiste também num meio de ocupar os alunos de uma forma diferente da sala de aula, um jeito criativo. No projeto de reforço tradicional, que é igual ao da sala de aula, no qual explicamos toda a matéria de novo, repetindo a aula, não tem muito resultado. Tem sempre aquele aluno que consegue, mas de uma grande maioria é um que consegue. Então, acho que tem que ser de uma forma diferente, uma forma que possa atrair o aluno. Acho que o governo devia ver diferente o reforço, de uma maneira que pudesse ajudar o aluno e não ser mais uma hora na qual ele fica sentado na carteira olhando o professor explicar na lousa. Acho que deveria ser organizado com atividades diferenciadas, como foi o projeto do game, no qual os alunos se sentiam atraídos a participar. No game eram jogos, eu achava mais atrativo para eles do que a sala de aula. Acho que é isso.

3.2 O segundo fragmento...

Essa entrevista foi realizada em 17 de junho de 2017, em um sábado pela manhã, na residência da depoente que assim escolheu. O nome da professora Camila foi sugerido durante uma conversa com a coordenadora pedagógica da escola Idalina Viana Ferro, localizada na cidade de Bariri, uma vez que ela trabalhou durante a vigência do projeto “professor auxiliar” da rede estadual de educação, desde o seu início.

Para o agendamento da entrevista fizemos contato telefônico com a professora Camila, explicando sobre nosso tema de pesquisa, solicitando sua colaboração concedendo-nos uma entrevista e esclarecendo procedimentos para realização dessa entrevista. Oferecemos, durante essa conversa, a possibilidade de envio de um roteiro de temas de interesse que seriam tratados na entrevista, ao que a depoente julgou não ser necessário, pois não teria tempo hábil para realizar anotações.

Camila é uma jovem professora, nascida em 1990 na cidade de Bariri. Ela nos recebeu em sua residência, de forma muito alegre, onde reside com seus pais, os quais também foram muito receptivos à minha chegada.

Precedendo a gravação, conversamos um pouco, e Camila me disse que se formou inicialmente em Licenciatura plena em Física e, posteriormente, formou-se em Licenciatura plena em Matemática. Atualmente ela integra o quadro de professores da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, sendo professora efetiva de Física e complementando sua jornada com aulas de matemática em três escolas de cidades diferentes: Bariri, Itaju e Boracéia.

Inicialmente apresentamos nosso tema e objetivos de pesquisa à depoente, deixando-a à vontade para falar sobre a sua experiência no projeto de reforço. Em todas as entrevistas entregamos um documento que esclarece sobre os objetivos da pesquisa, bem como sobre os procedimentos e colocamos dados pessoais, como telefone e endereço. Também pedimos a gentileza aos entrevistados do preenchimento de uma ficha de identificação pessoal para melhor conhecer nossos depoentes e sua trajetória profissional, o que nem sempre fica claro ou aparece no decorrer da narrativa.

Em um primeiro contato a entrevistada colocou-se inteiramente à disposição para a entrevista não demonstrando receio algum quanto à técnica da gravação. Ao terminar a entrevista, que durou 1h48min44s, conversamos agradavelmente mais algum tempo.

3.2.1 Professora Camila Tonon

Cilene: Bom dia Camila, como já conversamos, gostaria que você começasse falando um pouco da sua formação, nos contando como chegou ao magistério e como teve contato com o projeto de reforço “professor auxiliar”.

Eu comecei a ministrar aulas quando ainda estava no terceiro ano da primeira faculdade que cursei: Licenciatura em Física. Comecei a fazer o estágio obrigatório da universidade e por estar sempre presente na escola, eles começaram a me chamar para substituir algumas aulas de professores que faltavam. Todavia, eu não tinha cadastro³⁵ e a escola propôs fazer uma troca dessas aulas por mim ministradas pelas horas de estágio que eu deveria fazer. Foi assim que iniciei minha carreira no magistério e tive minhas primeiras experiências em sala de aula.

No ano seguinte fui até a diretoria de ensino de Jahu e realizei o cadastro docente como aluna concluinte de curso, pois assim a escola poderia me chamar para dar aulas e me pagar como professora eventual. Nessa época eu estava cursando o último ano da Licenciatura em Física, ainda fazia estágio e substituía aulas eventuais, quando por volta de outubro de 2011 surgiram umas aulas em substituição à uma professora que fora readaptada³⁶. Por ser final do ano, assumi essas aulas e fiquei com elas até o final de dezembro, porém, eram aulas de matemática. E foi assim que comecei realmente a minha carreira.

Conclui o curso de Licenciatura em Física na Unesp³⁷ em 2011 e em 2012 peguei aulas de Matemática em substituição a uma licença-prêmio³⁸ no Idalina³⁹. Me lembro que eram quinze dias ou um mês, no máximo, e que eram várias turmas. Eu nunca tinha ministrado aulas nessa escola e foi dessa forma que entrei nela pela primeira vez. Depois, acho que gostaram bastante do meu trabalho e foram me segurando para substituir as aulas. Como eu já tinha cadastro e estava formada, substituía muitas aulas, principalmente de matemática, mas também fui substituindo outras disciplinas, principalmente as faltas que aconteciam sem agendamento prévio ou as faltas abonadas.

³⁵ Cadastro se refere a uma inscrição realizada anualmente, com período predeterminado, na diretoria Regional de Ensino, onde o professor leva todos os seus documentos pessoais e comprobatórios de formação. Sem esse cadastro, as unidades escolares não podem fazer contratação de qualquer tipo de professor, pois fica impossível fazer o pagamento dos mesmos.

³⁶ Professores que comprovadamente precisam ser afastados da sala de aula por algum motivo de saúde, todavia podem ser realocados em outra atividade.

³⁷ Universidade Estadual Paulista (Unesp), localizada na cidade de Bauru.

³⁸ Licença prêmio é uma licença remunerada de até três meses do trabalho, como gratificação a cada 5 anos ao servidor efetivo que cumprir alguns requisitos.

³⁹ Escola Estadual Professora Idalina Vianna Ferro, localizada na cidade de Bariri.

Surgiram, após essa licença, aulas do “Projeto de Professor Auxiliar”. Esse projeto começou em meados de abril. Foi o primeiro ano do projeto e peguei muitas aulas dele por ser fixo e garantido até o final do ano. Eu tinha, nesse primeiro ano, trinta e duas aulas como professora auxiliar⁴⁰ de matemática no Idalina.

Figura 7: Escola Estadual Professora Idalina Vianna Ferro: Bariri



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Cilene: Como aconteceu a atribuição do projeto de professor auxiliar para você?

O projeto de Professor Auxiliar tinha a atribuição na casa⁴¹, não era como nas atribuições comuns que você vai até a diretoria de ensino para poder pegar as aulas e concorre com muitos professores. Nesse projeto, a direção poderia atribuir as aulas para quem ela quisesse e ela fez a atribuição diretamente para mim. Como eu tinha pego aquela substituição da licença prêmio,

⁴⁰ Professora do projeto de Professor Auxiliar

⁴¹ Atribuição na casa é um termo popularmente utilizado quando as atribuições de aula ocorrem na e por responsabilidade da própria escola, ou seja, é de responsabilidade da unidade escolar contratar o professor de referidas aulas.

fiquei com sede⁴² na escola - como nesse ano de 2012, não tinha professor da escola com problemas de aulas, ou seja, não estava faltando aulas para complementar a jornada de nenhum professor que era da casa⁴³ -, então praticamente todas as aulas do Projeto de Professor Auxiliar foram atribuídas para mim. Por isso eu tinha a carga completa: trinta e duas aulas nesse projeto. E como esse projeto durava o ano todo, naquele ano eu trabalhei exclusivamente com isso. Na verdade, eu peguei aulas do Projeto de Professor Auxiliar durante os três anos nos quais ele foi oferecido. A direção da escola Idalina me manteve no projeto durante esses três anos: como eu já disse, era atribuição na casa, então ela sempre guardava as aulas para mim. No segundo ano desse projeto, que foi em 2013, fiquei com menos aulas porque alguns professores da casa tiveram interesse em pegar um pouco das aulas do projeto como jornada suplementar⁴⁴: era uma forma de atingir as trinta e duas aulas máximas permitidas. E como essas aulas do Projeto de Professor Auxiliar eram consideradas sossegadas, porque o professor não tinha muita responsabilidade, eles pegaram e eu fiquei com um pouco menos de aulas. No terceiro ano, que foi em 2014, e foi também o ano em que eu me efetivei⁴⁵ no Estado, continuei até o final do ano com o projeto e no outro ano o estado não ofereceu mais o Projeto de Professor Auxiliar.

O Projeto começou em 2012, com aulas pela manhã e à tarde apenas, a noite não. Acredito que para o período noturno não tinha porque era obrigatório um número mínimo de alunos por sala para se conseguir o professor auxiliar, se bem me recordo deveria ser um mínimo de vinte e cinco alunos matriculados por sala para o Ensino Fundamental e trinta alunos para o Ensino Médio, caso contrário não tinha direito ao professor auxiliar. Me recordo que existiam salas de aula que eram bem problemáticas na escola e que não conseguiram ter o professor auxiliar porque o número de alunos era baixo.

Esse projeto era diferente dos projetos de reforço anteriores, nos quais os alunos iam no contra turno. Nesse o professor auxiliar é quem ia até a sala de aula em horário concomitante à aula do aluno, era junto com o professor de sala: na verdade eram dois professores dentro da mesma sala de aula e isso acontecia em duas aulas semanais, sempre nas aulas de matemática, não podia ser de outra matéria. O projeto era para as disciplinas de matemática e de língua

⁴² Quer dizer que aquela escola seria a responsável por cuidar de toda a documentação e a burocracia da vida funcional da professora, inclusive realizar seu pagamento. É uma forma de vincular o professor a uma escola.

⁴³ Ser da casa é um termo utilizado para nomear todos os professores com sede naquela unidade escolar, ou seja, todos os professores que são de responsabilidade daquela escola, onde ficam arquivadas suas fichas funcionais, atestados médicos, licenças e faltas por exemplo.

⁴⁴ Jornada suplementar. Nas escolas estaduais de São Paulo a jornada máxima do professor é de 32 aulas. Caso ele tenha um cargo/jornada menor e queira aumentá-la, pode suplementar a jornada.

⁴⁵ Professor Efetivo: professor ocupante do cargo de professor adquirido por meio de concurso de prova e de títulos. Geralmente vinculado a uma mesma unidade de ensino.

portuguesa. Eu ficava nas aulas de matemática e tinha um professor auxiliar também para as aulas de língua portuguesa. Atuávamos nas mesmas salas, pois a sala que tinha número de alunos suficiente para ter o professor auxiliar de matemática, também tinha o professor auxiliar de língua portuguesa. Eram duas aulas fixas semanais, por cada turma, nas quais atuávamos.

Eu chegava na sala de aula e deveria ficar lá dentro com o professor, mas fazíamos assim, vou ser bem sincera, nem sei se poderia ser assim ou não, mas resolvemos que tiraríamos os alunos de dentro da sala de aula, enquanto o professor dava aula para aquela sala. Funcionava assim: eu chegava na porta da sala de aula e o professor da sala, o responsável pela sala, elencava os alunos com maior dificuldade para que saíssem comigo e fôssemos até um local onde eu faria um acompanhamento especial com eles. Na verdade, isso era diferente dependendo de cada professor: tinha alguns professores que preferiam que trabalhássemos juntos, dentro da sala de aula e tinha professor em cujas aulas não fazíamos nada. Nesse segundo caso, eu ia até a sala de aula, entrava e sentava. O professor não deixava tirar o aluno da sala e também não pedia para que eu o auxiliasse dentro da sala. Então dependia muito do professor da sala. Me recordo também de uma professora - a gente se dava muito bem – com a qual fiz um trabalho muito bacana, desenvolvemos juntas durante os três anos que fiquei com ela. Nos entendíamos e o trabalho rendia. Nesse primeiro ano, no qual eu comecei, trabalhei junto com todos os professores de matemática da escola. Eu tinha contato com todos eles e isso foi uma coisa bem marcante para mim, porque me lembro que era muito diferente o trabalho com um professor e com o outro. Tinha até professores que não gostavam muito, vamos dizer, que não aceitavam o professor auxiliar, embora não falassem abertamente que eu não podia ir até a sua sala, eles também não davam liberdade para que pudéssemos trabalhar.

A decisão de como trabalhar e o que trabalhar era livre e dependia do professor de sala de aula. Como eu disse, tinha professor em cuja sala eu não fazia nada: nunca me tratou mal, mas por exemplo, eu chegava na sala de aula no horário estabelecido, sentava na última carteira e lá eu ficava até a aula acabar. Os alunos até achavam que eu fosse estagiária, mal sabem eles que eu estava ganhando para estar lá e ganhava o valor normal de uma aula, pois ganhava igual ao professor de sala de aula. A aula desse professor que tinha essa atitude comigo era assim: ele só trabalhava com o caderno do aluno⁴⁶ do Estado, seguia-o integralmente. Ele sempre lia a pergunta e fazia a resolução comentada na lousa para que os alunos copiassem. Essa era a sequência deles, sempre, todos os dias. As únicas vezes que ele permitiu que eu ajudasse de

⁴⁶ Material apostilado oferecido como suporte às aulas de todas as disciplinas. Todos os alunos da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo recebem um a cada bimestre, contendo os conteúdos que deverão ser estudados.

alguma forma na aula dele foi em um nono ano, me lembro até do conteúdo que era, era uma matéria de radiação e potenciação de números reais. Foi a primeira vez que ele pegou o livro didático do fundo da sala e propôs aos alunos que trabalhassem com ele. Como tinha muitos exercícios no livro, os alunos chamavam bastante, pois tinham muitas dúvidas e então eu pude ajudá-los sem que ele achasse ruim. Na verdade, ele não falou nada: eu estava sentada lá no fundo da sala de aula e os alunos começaram a me chamar para ajudar a fazer os exercícios e eu fui tirando as dúvidas que cada vez aumentavam mais. A única vez que ele me deixou fazer algo foi quando ele fez esse conteúdo, de resto, eu ficava no fundo da sala igual a uma estagiária mesmo. Me recordo de uma situação desagradável que aconteceu com esse professor que não nos deixava trabalhar. Ele foi até à direção da escola e deixou bem claro que ele não queria, ou melhor, que ele não precisava de um professor auxiliar, pois os alunos dele, ele mesmo recuperava e ponto final. Isso não foi direcionado a mim, como professora auxiliar, porque aconteceu nos anos de 2013 e 2014, quando tinha mais professores auxiliares que trabalhavam com ele. Esses professores sempre perguntavam a ele se precisava que tirasse algum aluno para trabalhar individualmente e sempre recebiam não como resposta. Então os professores auxiliares dirigiam-se para a sala de outros professores de matemática.

Em contrapartida, existia também outras professoras que sempre tiravam os alunos da sala para que pudéssemos trabalhar. Uma das professoras com quem eu trabalhei, nunca fiquei na sala de aula dela, eu chegava na porta da sala de aula e ela sempre escolhia uns três ou quatro alunos para saírem junto comigo. Ela me falava o assunto que estava fazendo em sala de aula com os outros e eu passava exercícios para eles, explicava a matéria de novo, só eu e eles de forma direcionada e particular.

Haviam dias nos quais realmente não tinha como o professor auxiliar atuar. Por exemplo, quando eu chegava na aula e era o dia de prova, não tinha o que fazer. Ou, quando era a primeira aula sobre uma matéria, a professora estava iniciando a explicação de um conteúdo, não fazia muito sentido tirar o aluno. Uma coisa que trabalhávamos muito dentro da sala de aula era com lista de exercícios, porque com quarenta alunos dentro da sala de aula - que é o número de alunos que têm, em média, nas salas dessa escola - é difícil para um único professor. Então nós duas auxiliávamos, tirando as dúvidas e assessorando os alunos. O dia em que não era lista de exercícios, que era alguma explicação, que já tinha sido realizada a prova, que tinha alunos de recuperação, eu saía com esses alunos e reexplicava a matéria, retomava habilidades em defasagem, esse tipo de coisa. Esse trabalho era muito bom, porque a gente se entendia. O que dava para fazer era feito: se era melhor naquele dia eu retirar o aluno da sala de aula, eu saía com eles, porém, se fosse melhor ficar dentro da sala, porque eles estavam

fazendo uma lista de exercício, eu ficava na sala. O dia em que não dava para fazer nenhuma dessas ações, eu ficava em sala de aula com a professora e, às vezes, até auxiliava em alguma coisa do diário de classe, ajudava a corrigir alguma prova, algum trabalho, sempre eu fazia alguma coisa. Tinha dias em que os alunos trabalhavam em grupos, o professor deixava que as listas de exercícios fossem resolvidas em grupos ou em duplas e os alunos chamavam a gente para ajudar.

Esse Projeto do Professor Auxiliar variava muito de professor para professor. Cada um era de um jeito. Eu acho que a proposta era para ser algo concomitante, vamos supor assim, eu não poderia sair com um aluno e ensinar uma outra coisa sendo que dentro da sala estavam vendo outro assunto. Mas é fácil você estar ouvindo e falar, pois, na prática, é mais difícil de você fazer isso. Esse projeto era bom em partes, pois tinha algumas falhas. Um ponto que acho importante é a questão do número de aulas: duas aulas na semana. Em uma semana era um conteúdo que eu trabalhava com o aluno e na outra semana já era outro conteúdo. Eu não tinha como saber se aquele aluno tinha aprendido ou não, porque a cada semana que eu ia, me deparava com um conteúdo diferente e não existia a possibilidade de uma avaliação para ver se o aluno conseguiu ou não aprender. Acho que algumas coisas ficavam vagas e o projeto não mudou, funcionou da mesma forma durante os três anos em que foi oferecido, período no qual eu trabalhei com ele.

Outro ponto importante era o planejamento das aulas. Embora o meu horário fosse fixo e junto com o do professor, sempre nas aulas dele e nas mesmas aulas, eu nunca recebi uma orientação específica do que eu tinha que fazer, ou mesmo uma orientação prévia para que pudesse trazer algo pronto. Naquele momento, como eu estava iniciando e não tinha experiência, nem muito parâmetro, eu não sentia falta disso, mas hoje eu olho para trás e eu penso como isso faltou, porque realmente pensando bem, qual era o meu objetivo lá dentro? Exatamente eu não sei qual era. O projeto era bom, pois tentávamos recuperar os alunos, sabemos que é isso que tem que ser feito, mas de que forma exata eu não sabia. Tanto é que a gente tinha essa flexibilidade grande de trabalhar. Não sei, hoje olhando para trás, eu acho que faltou mesmo muita coisa!

Cilene: Quando você assumiu o projeto de professor auxiliar, você teve alguma orientação do que você faria? Existiu algum curso durante a vigência do projeto?

Não, eu peguei e entrei na sala de aula assim que meu horário foi organizado. Me lembro que ficou bem clara a orientação de que eu deveria tirar os alunos da sala de aula. Em

capacitação⁴⁷ eu até fui uma vez na diretoria de ensino de Jahu e quem realizou a capacitação foi a PCOP⁴⁸ de matemática. Não me recordo o nome dela, mas não teve uma capacitação específica, pois essa capacitação em Jahu não era voltada necessariamente para professor auxiliar, era voltada para professores daquelas salas de recuperação intensiva, naquela época chamava CAI⁴⁹. Eu não cheguei a dar aulas nessa sala e nem a trabalhar como eles como auxiliar, mas sei que se tratava de uma sala de recuperação intensiva, formada com os alunos com maior defasagem de aprendizagem ou aqueles que seriam retidos no sétimo ano e no nono ano. Fui nessa capacitação direcionado para os professores das classes de CAI e nela foram disponibilizadas várias atividades que mostravam metodologias diversificadas para aplicar com os alunos, pois sabíamos que quem estava naquela sala era porque tinha muitas habilidades em defasagem: eram alunos que apresentavam uma dificuldade muito grande em aprender, somando a isso, geralmente, a questões de indisciplina. Lembro-me de várias atividades e de mostrarem algumas maneiras de trabalhar, mas não voltada ao professor auxiliar, era voltada para os professores das classes de recuperação intensiva.

Cilene: Você sabe se o professor de sala de aula teve alguma orientação quanto ao projeto de professor auxiliar?

Não posso afirmar, mas acredito que não, pois eu tinha muito contato com os professores e nunca alguém comentou nada comigo. A única coisa que sobre o que eles eram cobrados era

⁴⁷ Cursos oferecidos pelas diretorias de ensino, visando aprimorar os conhecimentos profissionais dos professores. Geralmente voltados a um contexto específico. No caso da entrevista, voltados ao trabalho com o projeto de professor auxiliar.

⁴⁸ PCOP- Professor Coordenador de Oficina pedagógica

⁴⁹ Classe de CAI: A professora se refere a classes de recuperação intensiva que foram criadas pela Resolução SE 53, de 2-10-2014, onde ao final do 3º, 6º e 9º “o aluno que não se apropriar das competências e habilidades previstas para o Ciclo Intermediário, de que trata o caput deste artigo, deverá permanecer por mais um ano neste Ciclo, em uma classe de recuperação intensiva.”

Artigo 13 - A Recuperação Intensiva, caracterizada como mecanismo de recuperação pedagógica centrada na promoção da aprendizagem do aluno, mediante atividades de ensino diferenciadas e superação das defasagens de aprendizagem diagnosticadas, a que se refere o item 2 do parágrafo único do artigo 9º desta resolução, será estruturada em dois tipos de classes, cuja instalação deverá observar, obrigatoriamente, a seguinte ordem de prioridade:

I - classe de Recuperação Intensiva de Ciclo - RC, organizada com o limite mínimo de 10 (dez) e máximo de 20 (vinte) alunos, destinada exclusivamente a alunos egressos dos anos finais de cada ciclo, cujo desempenho escolar lhes tenha determinado a permanência, por mais um ano letivo, no 3º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental;

II - classe de Recuperação Contínua e Intensiva - RCI, constituída, em média, com 20 (vinte) alunos e destinada a alunos egressos dos anos finais de cada ciclo, cujo desempenho escolar lhes tenha determinado a permanência, por mais um ano letivo, no 3º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, sendo que, nessa classe, a média de 20 (vinte) alunos poderá ser completada com alunos egressos do 2º, 5º e 8º anos do Ensino Fundamental que, mesmo cursando ano subsequente, ainda necessitem de atendimentos de reforço e estudos de recuperação.

com relação a deixar o professor auxiliar trabalhar. Como eu fazia Atpc⁵⁰ na escola, sempre a coordenação fazia essa fala para os professores.

Eram basicamente duas formas de trabalho que realizávamos: uma dentro e uma fora da sala de aula. Dentro da sala de aula nós auxiliávamos quando tinha lista de exercícios ou exercício para que os alunos fizessem individualmente. Como tinha muitos alunos em cada classe, pois essa escola é muito grande, os alunos me chamavam para tirar dúvidas dos exercícios ou para ver se tinham feito da forma certa - e nós, eu e a professora de sala, íamos até a carteira e fazíamos isso. A gente não parava, trabalhávamos muito, pois eles tinham muitas dúvidas e nos chamavam muito. Era bem cansativo, mas acredito que era muito proveitoso. No entanto, quando a professora estava explicando na lousa eu ficava quieta, pois não tem condições de falar com um aluno concomitante com a explicação da professora.

Quando eu saía da sala de aula com os alunos, explicava o conteúdo novamente e tentava sempre perguntar sobre o que eles tinham mais dúvidas, porque geralmente não era aula dupla, era uma aula só e aquele tempo passava muito rápido: até que acontecesse a mudança de aula, até que o professor fizesse a chamada para eu poder sair com os alunos e chegar à sala do reforço já tínhamos perdido muito tempo. Tínhamos que aproveitar muito bem o tempo para tirar as dúvidas mais pontuais deles, naquilo em que os alunos achavam que estavam com maior dificuldade. Em muitas das vezes em que eu saía com os alunos da sala de aula, o professor de sala falava apenas o conteúdo que gostaria que fosse revisado ou estudado para a recuperação, por exemplo “Os alunos ali, eles ficaram de recuperação. Você vai e faz uma revisão para que eles estudem para a recuperação que vão fazer amanhã (semana que vem, algum dia).” Eu sempre sabia mais ou menos onde estava o conteúdo, mas eu confirmava com o professor e fazia a revisão na hora, pois não recebia material nenhum. Aqueles professores que todas as aulas pediam para eu sair com alguns alunos, falavam assim: “Então, hoje você sai, hoje estamos vendo múltiplos”. Eu chamava os alunos que ele indicava e levava para uma sala para fazermos exercícios de múltiplos. Eu levava o livro didático deles também e usava. Muitas vezes, quando eu chegava na sala, a professora já tinha deixado atividade para sala toda, ela pedia que fizéssemos a mesma atividade da sala, só que em uma sala separada com os alunos por ela indicados.

⁵⁰ Aula de trabalho pedagógico coletivo

Cilene: Quando você tirava os alunos da sala de aula, onde você trabalhava? De que forma era realizado esse trabalho?

Embora essa fosse uma escola bem grande, todas as salas de aula eram ocupadas e não tinha um espaço reservado só para a aula de reforço. Então sobravam apenas duas opções de lugar: a primeira era a biblioteca e a segunda era a sala de informática. E, às vezes, tinha o salão - nessa escola tem um lugar que se chama salão, que é uma sala de vídeos, lá tem projetor de multimídias, tem lousa digital e tem também carteiras e lousa comum. Só era possível utilizar esse salão quando ele não estava reservado para algum professor e eu preferia ir nele, principalmente quando eu saía com muitos alunos, pois o espaço é maior. A biblioteca era um lugar que eu não gostava de trabalhar, pois, além de ser pequena, sempre coincidia com o horário das aulas do professor de língua portuguesa e os professores utilizam bastante a biblioteca. Eu também sentia a necessidade da lousa, pois algumas vezes tinha três alunos com a mesma dificuldade em um exercício, era meio complicado, na lousa é mais fácil para desenvolver o raciocínio ou explicar a resolução. Utilizava sempre que possível a sala de informática, porque lá tinha lousa, tinha as carteiras também - apesar dos computadores, mas tinha espaço para o material.

Nessas salas eu desenvolvia geralmente o conteúdo que eles estavam fazendo em sala de aula. Próximo ao dia da prova, fazíamos uma revisão ou um estudo completo se eles estavam com muita dificuldade, ou se já tinham feito prova e iam fazer recuperação. Por exemplo matrizes, então lá eu revisava matrizes. É nesse ponto que eu disse que achei que o projeto falhou, pois eu não tinha a possibilidade de planejar essas aulas e nem de montar material previamente. Eu não sabia em que ponto do conteúdo o professor iria estar, de uma semana para outra mudava muita coisa e não adiantava planejar. Às vezes, eles desenvolviam algumas atividades e eu até pensava em utilizar a sala de informática para fazer atividades com eles de revisão, mas isso não dava ou porque tinha acontecido alguma coisa, ou porque era dia de prova ou porque a professora estava fazendo revisão, ou já estava fazendo a explicação de um novo conteúdo. Planejar, eu nunca planejava as aulas, porque não tinha como, não sabia onde o professor estava. Mas eu me recordo de que os professores de sala foram instruídos para deixarem atividades prontas para o professor auxiliar, porque seria o correto, ou que eles pelo menos entrassem em contato com o professor auxiliar para falar o que deveria ser desenvolvido. Porque não tem como adivinhar onde ele está, mas eles não deixavam. Eu nunca recebi com antecedência algo assim: “Olha, hoje você vai tirar Fulano e Cicrano e vai trabalhar isso aqui que eu preparei”. Nunca aconteceu isso. O que acontecia bastante, e eu não acho muito correto,

mas acontecia com frequência, era a aplicação de atividade que o aluno perdeu em alguma outra aula por faltas. Por exemplo, o professor falava assim: “Olha, o Fulano e Cicrano faltaram da minha prova, você sai com eles e aplica a prova.” Na minha concepção isso não é uma atividade de recuperação. Mas eu ajudava o professor, porque assim ele ficava com tudo em dia. É ruim isso de dar uma prova, ter aluno que falta e depois encontrar o aluno que faltou para reaplicar a prova! Essa era uma coisa que eu fazia bastante também. E outra coisa que fazia bastante, no primeiro ano não, mas principalmente no segundo e no terceiro ano do Projeto, era entrar para substituir ausências de professores. Por exemplo: “Meu Deus, não tem professor de História, a professora faltou, quem coloca no lugar?” “A Camila está aí de auxiliar, tire-a da sala de aula e a coloque para substituir”. Eles trocavam a minha aula de auxiliar para que a outra sala não ficasse sem professor, principalmente no período da tarde. Teve uma turma de sexto ano C, à tarde, em que eu fiquei uns dois meses sem dar aula para eles como professora auxiliar, porque toda vez tinha professor faltando. Nessa situação, ia substituir o professor que estava faltando e dava aula normal, como um substituto mesmo. Por exemplo, se faltou o professor de história, caso ele tivesse deixado matéria para trabalhar eu passava o que o professor tinha deixado, se não, eu ficava livre para desenvolver qualquer atividade que eu quisesse, de matemática ou de história. Eu poderia pegar um livro e passar uma atividade, qualquer coisa. Eles me tiravam de um lugar para pôr em outro, o que não era função do auxiliar, mas acontecia bastante.

Outra coisa, voltando a falar sobre a aplicação da prova quando o aluno faltava, é que os professores de sala de aula pediam sempre para eu aplicar a prova para quem faltou naquelas AAP⁵¹, que tem até hoje. Essa época foi mais ou menos quando ela foi implantada. Eu aplicava a prova e também fazia a correção dessas AAP com os alunos. A professora da sala de aula tirava os alunos que tinham acertado menos que a metade das questões e, portanto, eram considerados como nota vermelha na AAP. Eu saía com esses alunos da sala e ia em outro lugar para refazer a prova, explicando os exercícios, uma correção da AAP. Era realizado somente com os alunos que tinham acertado poucas questões na prova, com os outros não era feita essa correção, pois esse é um trabalho que requer mais tempo e, às vezes, você está atrasado com a matéria e se ficar voltando acaba atrasando ainda mais. Além disso, tem o aluno que, às vezes, acertou tudo e não quer ficar ouvindo a correção inteira da prova. Por isso os professores de sala de aula aproveitavam a presença do professor auxiliar para realizar essa recuperação. A nota era obrigatória nessa escola e quem não atingisse metade da nota máxima, estava de

⁵¹ AAP quer dizer Avaliação da Aprendizagem em Processo. Uma prova criada pela secretaria de Estado da Educação de São Paulo para ser aplicada apenas na rede Estadual de Ensino.

recuperação e deveria ir comigo. A professora me orientava a fazer a correção exercício por exercício e pedir para que os alunos fizessem a correção em uma folha à parte que seria entregue no final da aula para ela. E isso era considerado como recuperação daquele conteúdo, daquela AAP que funcionava como uma das provas bimestrais. Enquanto esses alunos que tinham acertado poucas questões da AAP saíam comigo, os demais ficavam em sala de aula onde não estava sendo feito isso, onde o professor estava continuando a matéria normal da sala. Então, de certa forma, o aluno que saía da sala estava perdendo o que estava acontecendo em sala. Se tivesse alguma atividade para visto⁵², ou se o aluno tivesse interesse, ele copiava. Caso não tivesse sido proposto nada para nota, para visto, esse tipo de coisa, não sei nem se eles copiavam, ficava o caderno sem aquele pedaço. Essa era uma coisa que considero falha. É interessante a recuperação ser no mesmo horário de aula, mas é estranho nesse ponto, o aluno que está saindo da sala está perdendo o que está acontecendo dentro da sala de aula e esse aluno que sai, geralmente, já apresenta dificuldades. Outra coisa ruim dessa atividade, fazendo uma ligação com aquilo que já comentamos sobre a ausência de planejamento das aulas, é que, às vezes, ao sair com os alunos para fazer a correção da AAP, eu nunca tinha visto a prova antes e poderia acontecer de ter algum exercício que ficasse em dúvida. Todavia, não tinha como eu perguntar, pois não possuía gabarito, nem a resolução e eu não tinha tempo de olhar antes para resolver.

Cilene: Como era o relacionamento com os alunos retirados da sala para participar do projeto de reforço?

Sempre apareciam aquelas piadas para dizer que eram os “burros” que eu levava. Eles usam esse termo. Mesmo porque eu tinha muitas classes do colégio justamente com alunos na idade que eles mais zombam uns dos outros. Quando tinha a correção das provas da AAP, ao sair com eles para fazer a correção sempre falavam: “Sempre os mesmos, né dona!”. Sempre faziam essa observação, mas fora as piadas, eles gostavam bastante. Eu tinha um relacionamento muito bom com eles, nunca tive problema com nenhum aluno e eles se sentiam bem. Acho que me viam como uma estagiária, ou uma professora diferente, e isso os deixava à vontade para fazer perguntas. Mesmo no caso que contei anteriormente, com a sala daquele

⁵²A depoente se refere a atividade que seria proposta pelo professor naquela aula e que o aluno deveria copiar para realizar em casa e apresentar na próxima aula. Atividade para tarefa.

professor resistente ao meu trabalho, onde eu apenas sentava lá no fundo da sala, às vezes, algum aluno virava e fazia algum comentário, perguntava alguma coisa em voz baixa, para mim.

Me lembro, em uma turma do 9º ano B, uma classe que não era muito interessada, tinha um menino que sentava lá no fundo, ele e um amigo dele que não lembro mais os nomes. Eles se sentavam perto de mim e o professor, que não me deixava fazer nada, lá na frente ensinando e os dois conversando. De repente esse menino resolve me perguntar: “Ô Dona e esse casseno aí? Como faz isso?” Para o professor eles não perguntavam, acho que tinham vergonha, mas, ali no fundo, por mais que eu ficasse ali sentada, eles tinham coragem de perguntar. Estando interessados, eles têm mais afinidade de perguntar ao professor auxiliar do que ao professor da sala, talvez porque o professor da sala está ali todo dia, e, às vezes, eles têm medo, alguma coisa. Eu lembro desse menino que me chamava para perguntar do “casseno”.

Eu sempre tive um relacionamento muito bom com os alunos. Eles aceitavam ser retirados da sala de aula, entendiam, nunca tive nenhum problema de aluno falar que não ia, que não queria ir comigo, apesar de eles acharem que eu era estagiária. Mas eles entendiam, eles sabiam que eu podia tirar dúvidas e me respeitavam muito. Sempre foi tranquilo o relacionamento com os alunos.

Cilene: E essas aulas ministradas por você, surtiem alguma influência no desempenho do aluno? Você tinha alguma participação com relação à nota, avaliação?

Não. Na verdade, não tinha! A aula só influenciava em forma de nota bimestral quando fazíamos atividades do tipo que falei anteriormente: correção da AAP. Nessas atividades eu tirava quem tinha ficado com nota vermelha, fazíamos a correção, a qual era considerada como recuperação. Mas, levando-se em conta apenas a participação de quem ia comigo, não era considerada para a nota. Na verdade, a participação não influenciava na nota de nenhuma sala, apenas auxiliava na questão da aprendizagem mesmo, uma vez que o professor de sala de aula escolhia para frequentar os alunos com mais dificuldade na disciplina e geralmente eram os mesmos, então, acredito que ajudava quem tinha mais dificuldade.

Quem fechava a nota era o professor de sala, eu não tinha participação alguma na nota. Embora eu sempre tivesse que participar dos conselhos de classe e do período de planejamento, porque essas aulas eram aulas atribuídas. Então eu tinha que participar de todas as atividades na escola. Eu participava do Conselho e era questionada se aquele aluno tinha saído comigo ou se ele não tinha. Às vezes, também se falava: “Olha, o aluno tal melhorou bastante, não está

mais precisando ir para recuperação”. Nesse momento também era discutido quem precisava e quem não precisava ir para o reforço: se o aluno ficou com nota vermelha no bimestre passado de matemática, ficou de novo esse bimestre, esse aluno precisa ir para o reforço e eram anotados os nomes. Então, eu participava de tudo, mas não interferia na questão da nota bimestral.

Eu também tinha que fazer o diário de sala, só que era um diário um pouco diferente. Eram esses diários comuns, igual ao da sala de aula, só que nele não era registrada a frequência do aluno, até porque tinha dia que saía aquele aluno e tinha dia que não. Utilizávamos o mesmo diário para mais de uma sala. Eu somente registrava o que tinha feito naquele dia. O diário sempre tem duas partes para anotamos os conteúdos, então eu deixava uma parte para uma sala e outra parte para outra sala. Por exemplo, o sexto ano A e o sexto B. Para o sexto ano A eu registrava por dia de aula, dia 1: anotava os nomes dos alunos que tinham saído comigo e registrava o conteúdo e a atividade - por exemplo, atividade de múltiplos, exercícios no livro didático ou, então, atividade de múltiplos com exercícios que a professora propôs. Alguma coisa desse tipo, sempre de forma breve e sucinta. O dia em que eu não saía com os alunos, nos quais eu ficava com eles na sala de aula, eu anotava o que a professora tinha feito em sala, mas não colocava nome de aluno que saiu, porque não tinha saído ninguém. Exceto esse diário de sala que tínhamos que fazer e entregar para a coordenação no final do ano, não me recordo de ter feito mais nenhum documento relativo ao reforço, nem um portfólio de atividades, nada. No decorrer desse período, lembrando que eu era formada apenas em Física, e que eu só tive oportunidades de ministrar aulas de matemática e nunca tenha atuado como professora de física, senti necessidade de voltar para a universidade e fazer o curso de Matemática. Isso foi em 2013, eu prestei o vestibular da Unesp, passei e fiz os quatro anos de faculdade de novo, porque embora eu tenha aproveitado algumas matérias do curso de física, que eram equivalentes, não foram muitas e nem chegou a totalizar um ano.

No segundo ano de faculdade de matemática, em 2014, eu me efetivei como professora de física do Estado e foi quando comecei a dar aulas de física pela primeira vez - porque até então sempre surgiam só aulas de matemática. Eu gostei muito de dar aulas de física, então fiquei trabalhando com as minhas aulas de física como professora efetiva do Estado, na cidade de Boracéia, mas também fiquei, ao mesmo tempo, como categoria O⁵³. Trabalhei os três anos nesse Projeto de Professor Auxiliar como categoria O e pretendia continuar, pois existia a

⁵³ Categoria O: Os professores que são contratados/ temporários (não efetivos) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo são classificados por categorias de acordo com tempo de atuação junto a mesma. Cada categoria tem um regime de contratação distinto.

possibilidade de ficar com os dois. Eu tinha a intenção de continuar no ano seguinte, caso o projeto tivesse perdurado, porque realmente eram aulas tranquilas e eu trabalhava muito bem com alguns professores. Acho que nosso trabalho era muito positivo, então eu gostaria de ter continuado. Todavia, em 2015, já não teve mais o projeto, o governo cancelou. Em 2015, acho que só teve aquela opção do professor que ficava na sala dos professores com aulas de permanência e quando precisava substituir ele substituí. Mas não era recuperação, não era auxiliar.

Cilene: Você sabe se tinha professores que eram efetivos e que atuavam no projeto?

Eu acho que tinha. Tinha professor efetivo que pegava para complementar jornada e professores da categoria F⁵⁴ também. Na escola Idalina, só lembro da Aida que pegou duas aulas para completar a sua jornada, pois na atribuição pegou trinta e com essas duas conseguiu chegar em trinta e duas aulas, o efetivo podia pegar nessa condição. Como eu já estava na categoria O, fiquei na categoria O, mas se eu quisesse pegar como efetivo eu poderia. Lembro-me que tiveram professores que no começo do ano foram obrigados a assumir aulas em escolas distantes de suas residências ou em várias escolas, que estavam em outra cidade e depois, quando o projeto abriu, trocaram aulas para voltar para a escola da cidade na qual residiam, para diminuir quantidade de sede e essa troca foi feita com as aulas de professor auxiliar. Mas esses professores eram da categoria F, porque o efetivo não pode fazer isso. Essa troca de aulas era realizada pelas unidades escolares mesmo, sem a participação da diretoria de ensino.

Cilene: Se você fosse responsável por estruturar o projeto de recuperação, como você acha que faria?

Desse projeto eu tenho boas recordações, porque de certa forma foi como mais ou menos eu iniciei a minha carreira. Foi quando tive oportunidade de trabalhar com outros professores e ver como eles trabalhavam, portanto, para mim, enquanto profissional, foi muito válido para ver coisas boas e coisas ruins. É válido, porque você pode falar: “Esse é o método que eu nunca quero ter na minha aula e esse é o método que eu quero fazer na minha aula. Olha essa atividade

⁵⁴ Categoria F: Professores não efetivos que por trabalharem muito tempo no estado tem estabilidade garantida e atribuição em seguida a dos efetivos.

que ele fez, olha que interessante!”. Há muitas coisas que eu trago comigo até hoje: os professores com quem trabalhei junto, principalmente daquela professora com quem eu me dava muito bem, os alunos gostavam dela e tinham um respeito muito grande. Então eu sempre reparava muito em sua postura, sua forma de trabalhar, esse tipo de coisa. Eu aprendi bastante, para mim foi bem interessante nesse aspecto, mas tinha essa questão: tinha professora com quem dava para desenvolver um projeto legal, mas tinha professor com quem não dava.

Tentando pensar no que existia de positivo e no que existia de negativo no Projeto de Professor Auxiliar, penso que se tratava de uma teoria muito bonita, por ser no mesmo horário de aula, junto com o mesmo professor, o que viabiliza algumas coisas como o conhecimento das habilidades que deveriam ser recuperadas e a obrigatoriedade do aluno participar, pois como ele já estava na escola, não tinha como ocorrer a recusa. Quando o projeto ocorria no período contrário, que eu não participei, não sei até que ponto os alunos frequentaram, porque tinham que ir à escola em outro horário e no horário de aula eles já estão lá. Porém, como acontecia no horário de aula, junto com o professor e junto com a sala, enquanto o aluno era retirado de dentro da sala de aula para aprender uma coisa, ele estava perdendo outra coisa lá dentro e, além disso, poderíamos estar passando conteúdos de forma diferente do professor de sala de aula, confundindo o aluno. Esse tipo de coisa poderia acontecer. Não sei até que ponto vale a pena o projeto ser no mesmo período de aula do aluno.

Embora tivesse algumas falhas, acho que quando o professor da sala deixava o professor auxiliar trabalhar e sabia aproveitar esse trabalho acabava sendo muito bom para os alunos, pois tinham mais uma oportunidade para tirar as dúvidas. O professor da sala poderia planejar as aulas pensando no dia em que o professor auxiliar estaria lá. Por exemplo, “Na quarta-feira a Camila estará na aula, então para esse dia eu vou separar uma lista de exercício, porque estando eu e ela, a gente dá conta da sala inteira”. Acho que se o professor fizesse as aulas dele pensando em aproveitar o professor auxiliar isso seria muito interessante.

Perfeito é complicado ser, mas acho que funcionava bem, embora dependesse bastante do professor de sala de aula. Também tinha a questão de as aulas serem fixas, talvez você pudesse aparecer no dia em que tivesse acontecendo alguma coisa na escola, que você não pudesse atuar. Acho que se fosse minha responsabilidade, exigiria um planejamento melhor dessas aulas para aproveitar mesmo o professor auxiliar em sala de aula.

Cilene: Você acha que o fato de ser formada em Física influenciou em alguma coisa o seu trabalho?

Eu acho que a formação não. Apesar de ter bastante conhecimento de conteúdo a gente não sabe tudo e eu já passei por apuros, como conteúdo que eu não dominava e chegando na sala tinha uma lista de exercícios que eu tinha que ajudar o aluno. Quando eu tinha alguma dúvida, chamava o professor da sala. Já aconteceu de aluno fazer pergunta de coisas e eu não saber aquele conteúdo. Aí eu chamava o professor de sala para ele explicar. Teve vezes de eu sair da sala de aula para resolver a AAP e surgir algum exercício enquanto estava corrigindo que eu fiquei meio na dúvida, porque não tive tempo de olhar na minha casa. A professora da sala não me dava nem a prova antes e nem o gabarito, era na surpresa e eu não era específica da área. Foram poucos os apuros com a AAP, mas dentro da sala de aula acontecia mais e também ocorreu mais no primeiro ano em que atuei no Projeto. Porque depois eu já sabia toda a sequência do professor, aprendi a sequência do currículo trabalhando com os alunos, mas aconteceu sim de eu ler e não saber fazer. Acho que isso não era para acontecer, pois eu precisava de uma orientação anterior para poder me preparar.

Isso é uma coisa que era ruim e acontecia com os outros professores também. Como eu disse, no primeiro ano praticamente era só eu que atuava como professora auxiliar de matemática, mas no segundo e no terceiro ano tinha vários professores. Eles trabalhavam mais com o fundamental, o ensino médio sempre foi meu. Os professores do fundamental sempre eram os mesmos e sempre eram aqueles professores que pediam para tirar de sala de aula, então, no geral, eles sempre saíam com os alunos. Isso era o que eu via deles, mas não tínhamos uma conversa, uma troca de atividades. Eu via que o Projeto funcionava da mesma forma com os outros professores, mas não existia uma conversa entre nós, mesmo porque os horários não eram os mesmos.

Acho que basicamente foi isso, se me lembrar de mais alguma coisa eu acrescento depois.

3.3. O terceiro fragmento...

Terceiro fragmento...

Em uma bela e fria manhã de domingo, dia 02 de julho de 2017, nos deslocamos até a cidade de Boracéia, onde a professora Vanderléia nos esperava. Eram dez horas da manhã, quando passamos em frente à Igreja Matriz daquela cidade e nos dirigimos à única escola estadual do município, Escola Edir Helen Sgaviolli Faccioli, local onde combinamos a entrevista com a depoente, que era responsável pelo Programa Escola da Família⁵⁵.

Esse Programa atende a comunidade aos finais de semana, com eventos que acontecem na escola aos sábados e domingos. Naquele final de semana específico, o Programa estava em recesso, todavia o prédio tinha sido emprestado à comunidade para um evento religioso, o qual se estenderia até por volta do meio dia e meia. A professora estava na unidade apenas para dar suporte ao acontecimento, uma vez que é responsável pelo prédio nesse período. A entrevista foi gravada em um primeiro áudio de 23 min 47s tendo que ser interrompida por um problema no evento. Reiniciamos em um novo áudio que durou mais 40min19s.

Vanderléia nasceu na cidade de Bariri, em 1976, mas reside em Boracéia, onde atualmente ocupa a função de diretora da escola da família, além de ser docente efetiva da ETEC Rodrigues de Abreu⁵⁶, localizada na cidade de Bauru.

Inicialmente reexplicamos a ela do que se tratava a pesquisa, pois já havíamos conversado em momento anterior, pedindo que respondesse a um questionário com alguns dados pessoais. Enquanto respondia, conversávamos um pouco para deixar o ambiente menos formal e ela começou a nos contar naturalmente sobre a sua trajetória acadêmica, ao que concluímos ser momento profícuo de iniciar a gravação. Avisada a professora, o gravador foi ligado.

⁵⁵ Segundo Decreto nº 48.781, de 7 de julho de 2004, Artigo 2º - “O Programa Escola da Família tem como proposta a abertura das escolas públicas estaduais aos finais de semana, com o propósito de atrair os jovens e suas famílias para um espaço voltado à prática da cidadania, onde são desenvolvidas ações sócio educativas, com o intuito de fortalecer a autoestima e a identidade cultural das diferentes comunidades que formam a sociedade paulista.”

⁵⁶ Escola Técnica Estadual do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

3.3.1 Professora Vanderléia Valéria de Melo

Cilene: Vou começar a gravação, pode continuar a me falar da mesma forma em que estávamos conversando até agora.

Vou contar para você um pouquinho da minha trajetória até aqui. Primeiramente, eu cursei Administração de Empresas e me formei em 1999. Já formada eu fiz uma pós-graduação em Administração de Empresas, em Gestão de Pessoas. Depois fiz matemática na modalidade de R2⁵⁷ (complementação) em 2005 e terminei em 2006, pois era apenas um ano. Em 2007 eu já estava estudando filosofia⁵⁸, cursei a faculdade em três anos, porque eliminei as matérias pedagógicas que eu já tinha cursado com o curso R2 de matemática. Praticamente eu fiz a parte específica mesmo da filosofia, da ciência e da política. Eliminei muita coisa.

Eu comecei a fazer o curso de filosofia na USC⁵⁹, em 2007, foi quando eu peguei aula em Macatuba⁶⁰, no Valezi⁶¹. Peguei todas as aulas de filosofia. Eu estava estudando ainda e não dava mais para eu fazer o curso na USC, porque peguei aulas à noite. Como o curso era por crédito, eu me transferi para a faculdade Claretiano⁶² em Rio Claro. Eu quase morri para fazer, porque era *online*, sendo necessário ir uma vez por mês para Rio Claro fazer prova presencial. Eu ia sozinha, naquela estrada que estava sendo duplicada. Eu não tinha tempo de fazer as atividades *online*, porque eu estava dando muitas aulas. Eu dava aula de matemática no Ephigênia⁶³ e aula de filosofia em Macatuba e eu não sabia muito bem filosofia, porque eu estava estudando ainda. Portanto, eu tinha que montar toda a matéria. Não tinha nada pronto. Tinha que montar plano de aula, tudo! E eu não conseguia cumprir os prazos que eles davam na faculdade *online*. Fazer faculdade *online* era muito difícil para estudar mesmo. Eu me lembro que o tutor do curso dava uns livros para eu ler, eu mandava as resenhas e ele devolvia para serem refeitas. Quem começou a me ajudar foi um professor da USC, o Silvio, pois eu mandava

⁵⁷Programa Especial de Formação de Docentes, conhecido como R2, capacita bacharéis ou tecnólogos para trabalhar no campo da educação como professor do Ensino Fundamental, Médio e da Educação Profissional. Segundo a Resolução CNE/CEB Nº 02/97, “Art. 4º - O programa se desenvolverá em, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, está com duração mínima de 300 horas. Art. 10 - O concluinte do programa especial receberá certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena.”

⁵⁸ Licenciatura Plena em Filosofia

⁵⁹ Universidade do Sagrado Coração, localizada na cidade de Bauru.

⁶⁰ Cidade de Macatuba. Aulas na Escola Estadual Fernando Valezi.

⁶¹ Escola Estadual Fernando Valezi, localizada na cidade de Macatuba.

⁶² Faculdade Claretiano - pólo de Rio Claro -SP. Tem sede na cidade de São Paulo.

⁶³ Escola Estadual Professora Ephigênia Cardoso Machado Fortunato, localizada na cidade de Bariri.

para ele muita coisa. Eu conversava com ele naquele aplicativo que fazia barulhinho - o ICQ⁶⁴- e ele me ajudou a fazer algumas atividades. Por esse motivo, voltei para USC, falei: “Não, não dá!”. Foi quando terminei meus estudos. Em 2008 eu entrei aqui na escola da família e fiquei. Estou até hoje!

Comecei a lecionar como professora substituta em 2004. Eu tinha feito Administração e não tinha feito R2 ainda. Comecei a substituir à noite, porque durante o dia eu trabalhava na parte administrativa da LC⁶⁵, uma transportadora. A Celina⁶⁶ foi quem me informou sobre a substituição: um dia ela foi levar um papel do marido dela na LC e eu perguntei - porque eu sabia que quem era formado em administração podia dar aula de matemática e como eu tinha interesse -, perguntei como funcionava. Ela pediu para eu ir em janeiro na escola. Fui, eles me deram informações e depois fui na DE⁶⁷ e fiz a inscrição. Tinha que fazer todos os exames, eram vários. Fiz e comecei a substituir aulas em 2004, à noite.

A Simone⁶⁸ tinha feito R2 de Farmácia em Química e conversando com ela, ela me disse: “Não Van, você consegue fazer a licenciatura. Quando vier um papel da faculdade que eu fiz em Lins eu te aviso.” Um dia ela ligou na minha casa e disse: “Olha, o papel chegou e as inscrições estão abertas, se você quiser fazer, a Nilva⁶⁹, que é farmacêutica aqui, também está interessada em fazer o curso para atuar como professora substituta.” Resolvi fazer e liguei lá, mal imaginava como era: todo sábado, durante um ano! No primeiro sábado fomos eu e a Nilva. Eu fui com o meu carro, porque o dela precisava trocar os amortecedores para poder pegar estrada, mas eu não sabia onde ficava, eu nem sabia para que lado ficava Lins. Fomos parando, perguntando e chegamos à faculdade. Era uma turma gigante, tinha muita gente e aconteceu uma apresentação. Nessa apresentação conhecemos dois moços, um de Jaú e um da Barra Bonita, eles vieram conversar conosco e combinamos de dividirmos os custos com a viagem em quatro pessoas. A partir daí começou a ficar bom, porque nós duas dividíamos daqui de Boracéia até Pederneiras, deixávamos o carro em um posto de gasolina e de lá seguíamos para Lins. Isso durou um ano. Formei-me em matemática e a partir daí eu podia pegar aulas, pois não era mais só bacharel.

⁶⁴ Um dos primeiros programas de comunicação instantânea criados utilizando a internet.

⁶⁵ Empresa de Transportes, localizada na cidade de Boracéia.

⁶⁶ Pessoa que ocupava o cargo de diretora da escola estadual de Boracéia naquela época.

⁶⁷ Diretoria de Ensino, localizada em Jahu

⁶⁸ Nome de uma professora de Química, bacharel em farmácia inicialmente e posteriormente cursou licenciatura em Química nesse formato de aproveitamento de estudos.

⁶⁹ Nome de uma pessoa da mesma cidade da depoente que também teria o interesse de fazer o curso de aproveitamento para ministrar aulas na escola.

Eu trabalhava na LC e resolvi sair da transportadora. Comecei a trabalhar em outra fábrica aqui na cidade e ao mesmo tempo, peguei uma substituição de aulas de matemática em Pederneiras, com duração de sessenta dias, e também continuei substituindo outras faltas-aulas⁷⁰. Em 2006 eu estava trabalhando em Bariri, comecei a dar aula em Bariri e Jaú, e já não dava mais para eu conciliar o trabalho na empresa com o magistério, porque na empresa tinha horário fixo somente para a entrada, eu trabalhava no financeiro e, por exemplo, dava seis horas da tarde, como ia falar para o cliente: “Você me dá licença, porque eu tenho que ir embora!”. Nunca saía no horário da empresa, mas às sete horas da noite dava o sinal na escola. Não tinha jeito! No final de 2006 eu pedi a demissão da empresa e resolvi me dedicar só ao magistério. Minha mãe quase enfartou, porque era aquela época na qual você tinha que ter pontos⁷¹ para pegar aulas. Naquela época, a atribuição era gigante e ficávamos até de madrugada aguardando, mesmo porque eu tinha pouquíssimos pontos, só tinha os pontos por conta das aulas de substituição. Eu lembro que peguei seis aulas de matemática na Ephigênia e peguei quatorze aulas de filosofia em Macatuba. Minha mãe queria morrer! Eu fui para Macatuba, me atenderam muito bem, porque nunca tinham tido professor de filosofia naquela escola.

São várias as escolas lá em Macatuba, eu estava na Valezi, que é uma escola localizada no centro da cidade, todavia existem três escolas: A “Valezi”, que é a central, a “Doutor Osmar”⁷², que está localizada na periferia da cidade e tem a “Fanny”⁷³, que é outra escola da periferia, mas é do lado antigo da cidade. A cidade é dividida, pela rodovia, em duas partes: em um dos lados está o centro da cidade e no outro, a periferia.

Essa escola Valezi, eu me lembro até hoje, eu achei muito engraçado: quando eu cheguei, a diretora me chamou na sala dela para conversar e falou: “Então, você é a professora de filosofia. Eu quero falar para você que aqui é como se fosse uma escola particular. Aqui estuda o filho do gerente de não sei qual banco, o filho do dono da fábrica de não sei o quê. Se o aluno não é bom, ele vai para a noite”. Eu olhei para ela e pensei assim: “Mas eu dou aula à noite também!” Percebi que existia essa divisão e comecei a pensar: “Como eu posso ser uma boa professora pela manhã e uma outra professora à noite?” Essa divisão de períodos era muito nítida, tanto que a diretora ia até a sala de aula e falava que se os alunos não se comportassem,

⁷⁰ Falta parcial ao dia de trabalho.

⁷¹ Pontos que são atribuídos principalmente por tempo de trabalho no magistério e são utilizados no processo de atribuição de aulas no início do ano letivo. Esses pontos geram uma lista de classificação de docentes, que em ordem decrescente de pontuação escolhem as aulas que desejam ministrar.

⁷² Escola Estadual Doutor Osmar Francisco Da Conceição, localizada na cidade de Macatuba.

⁷³ Escola Estadual Professora Fanny Altafim Maciel, localizada na cidade de Macatuba.

se não tirassem notas altas, eles iriam estudar à noite, como se à noite fosse um castigo. A maioria dos professores que dava aula pela manhã, também dava aula à noite, pois o ensino médio funcionava nesses dois períodos, era basicamente o mesmo corpo docente, por isso ficava meio incoerente essa colocação dela. Sou uma ótima professora pela manhã e à noite não!

Outra coisa que eu achava engraçada naquela escola era a organização das salas por ordem alfabética: A, B, C, primeiro colégio A, primeiro colégio B e assim sucessivamente. Algumas escolas colocam os alunos melhores nas classes A, e os piores na C. Lá eles inverteram, por exemplo: a A era uma classe ruim, a B era intermediária e a C era ótima! Foi uma forma de, vamos dizer, driblar os pais, pois tinha determinados pais que não aceitavam que o filho fosse para a classe C. Então, eles combinaram que a sala C era a boa, na qual seriam colocados os alunos bons. Assim também quando chegava um aluno de fora falavam: “Olha, seu filho vai para a classe A”. E os pais ficavam todos felizes, porque o filho tinha ido para a A, sem saber que essa era a sala considerada ruim. Existia algumas coisas desse tipo, engraçadas, nessa escola.

Figura 8: Escola Estadual Fernando Valezi: Macatuba



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Como eu estava dizendo, eles nunca tinham tido professor de filosofia nessa escola, então cheguei e me senti uma rainha! O horário das aulas já estava pronto e estava todo picado, em vários dias da semana e com aulas não consecutivas. A direção da escola arrumou o horário das aulas e arrumou o horário das aulas em Bariri também. A coordenadora pedagógica de

Macatuba deixava eu fazer o Atpc⁷⁴ em Bariri, porque era de segunda-feira. Trabalhei dois meses em Bariri e em Macatuba, foi quando a diretora de Macatuba me ligou e disse que ela tinha duas salas de aula de matemática de oitavo ano, oitavo ano A e oitavo ano B, sem professor - a professora estava afastada. E perguntou se eu queria pegar. Eu falei que não poderia assumir essas aulas por causa do horário, então ela acertou todo o horário para mim e eu fiquei com trinta e duas aulas lá em Macatuba. Eu até dormia lá, às vezes. Tinha noite que eu trabalhava e dormia lá, fiquei trabalhando o ano inteiro em Macatuba com aulas de filosofia e de matemática. Foi nesse ano que eu trabalhei com o projeto de reforço em Macatuba, com o sexto ano e o sétimo ano.

Para o projeto de reforço a atribuição era realizada na casa⁷⁵. Acredito que sempre foi assim, pois aqui em Boracéia e em Macatuba as atribuições foram na casa. Nessa época, eu não era nem categoria F⁷⁶ ainda, pois essa categoria surgiu por volta do ano de 2007, com a mudança da legislação. Antes era ACT⁷⁷, esse era o termo que utilizavam. O projeto surgiu e os professores efetivos⁷⁸ de matemática da escola não tinham interesse em ministrar essas aulas de reforço, então a diretora me ofereceu. Eu tinha formação específica, já estava lá, pois dava aula pela manhã. Eu estava precisando, pois, a viagem de Boraceia até Macatuba era custosa a viagem. Eu estava começando a trabalhar no magistério, então peguei também essas aulas de reforço, que complementaram a minha jornada.

Eu ministrava aulas de filosofia para o ensino médio e de matemática para os oitavos anos. Todo o ensino médio de Macatuba tem aulas pela manhã e a oitava série, que é o atual nono ano, também. O ensino fundamental todo tem aulas no período da tarde, não tem ensino fundamental pela manhã, exceto os alunos do oitavo ano que já devem ir se acostumando para o ensino médio. O projeto de reforço acontecia em período paralelo ao das aulas, portanto, o reforço era sempre no período da tarde, acontecendo na última aula. Era só uma aula por dia, duas vezes por semana, uma hora relógio só, das cinco da tarde até as seis da tarde.

⁷⁴ Aula de trabalho pedagógico Coletivo- Todos os professores devem fazer no mínimo duas coletivamente na semana. A escola geralmente oferece dois horários distintos.

⁷⁵ Atribuição na casa é um termo popularmente utilizado quando as atribuições de aula ocorrem na e por responsabilidade da própria escola, ou seja, é de responsabilidade da unidade escolar contratar o professor de referidas aulas.

⁷⁶ Professor não efetivo. Os professores temporários do Estado de São Paulo são classificados por categorias dependendo do regime de contratação. Os professores categoria F ganharam judicialmente o direito de serem considerados estáveis e gozam de direitos semelhantes aos do professor efetivo da rede, todavia escolhem aulas depois dos efetivos.

⁷⁷ Professor que foi admitido em caráter temporário.

⁷⁸ Professor Efetivo: professor ocupante do cargo de professor adquirido por meio de concurso de prova e de títulos. Geralmente vinculado a uma mesma unidade de ensino.

Ao iniciar o reforço em Macatuba, que foi em 2007, a coordenação fechou as aulas em dias fixos, de acordo com as possibilidades do meu horário. Acho que era sempre às terças e quintas-feiras, das cinco às seis da tarde. Ela me deu uma lista com os nomes dos alunos que deveriam frequentar o reforço e disse que eu deveria trabalhar todas as operações, não me deu uma ficha com os conteúdos que ela queria que fossem trabalhados.

Eu trabalhava com os sextos e sétimos anos juntos e não conhecia os alunos, pois só os via no reforço. Acho que o oitavo ano não tinha aula de reforço, pelo menos eu nunca vi, talvez eles fossem melhores e não precisassem ou talvez queriam investir mais no sexto ano, pegar mais pesado, pois os alunos faziam o quinto ano na escola municipal e prosseguiam na escola do estado, chegando, muitas vezes, com inúmeras defasagens. Então priorizaram o reforço para essas salas. Existia uma sala de aula separada só para o projeto de reforço, na qual ficavam todos os alunos juntos, as duas turmas eram misturadas em uma mesma sala e horário.

Os alunos que frequentassem o reforço perderiam a última aula do período de aula normal. A escola organizou o horário do reforço de forma que o aluno não precisasse ir para casa e voltar em outro período, todavia ele não era obrigado a frequentar. Os alunos que não quisessem ir na aula de reforço ficavam na sala tendo aula normal. Eu não ia na sala de aula buscá-los, cada aluno de cada sala de aula já sabia que tinha que ir. Dava o horário e o professor de sala de aula falava: “Olha o reforço!” Eles pegavam o material deles e já iam para a sala de reforço, acabando a aula, iam embora. Isso poderia ser em qualquer aula, não necessariamente nas aulas de matemática, tinha um dia fixo. Acontecia sempre na mesma aula e não me lembro se coincidia com a aula de matemática, pois a escola organizou a aula de reforço em um dia que dava certo com o meu horário. Eram duas vezes na semana, fixas nas últimas aulas e com os alunos já definidos, todavia sem obrigatoriedade de presença. Me recordo que no primeiro dia de reforço foram muitos alunos, quase todos, mas quando perceberam que se tratava de uma aula bem séria e que eu era brava e não permitiria bagunça, eles não queriam ir mais. Eu era bem mais brava como professora de matemática do que como professora de filosofia, quer dizer, eu sou até hoje bem mais brava nas aulas de matemática do que nas de filosofia. Porque nas aulas de filosofia temos que deixá-los bem mais à vontade e na matemática temos que exigir mais deles, principalmente no ensino fundamental, então se torna mais cansativo para todos. Essa parte de não ser obrigatório era uma falha no reforço, porque tinha alunos que frequentaram e que realmente tiveram uma melhora, mas como não era obrigatório, tinha alunos que nunca frequentaram e, muitas vezes, eram alunos que estavam com muita dificuldade. Tinha alunos que iam uma primeira vez, iam embora e não voltavam mais.

Não tinha uma estrutura muito organizada, no que diz respeito à cobrança do que deveria ser trabalhado, por exemplo. Eu organizava os conteúdos e passava para os alunos da forma como julgasse melhor. Não tinha uma prova diagnóstica para me parametrizar. Até tinha acesso a alguns professores, mas eles nunca pediram para que eu trabalhasse nenhum conteúdo específico e nunca me falaram de nenhum aluno, uma indicação, coisas assim: “Olha, trabalha isso, trabalha aquilo, eles têm dúvida em tal conteúdo!” Eu chegava, trabalhava e a única pergunta que eu escutava era: “Está tudo bem lá no reforço? Eles estão indo? Não estão?” Era isso só.

Acredito que em Macatuba o reforço estava meio largado, no sentido de organização, pois nós estávamos com problema com a coordenadora, que estava passando por problemas particulares. Eu fazia uma listra com os nomes dos alunos que frequentavam o reforço, com o conteúdo que eu trabalhava por aula e em algumas aulas eu fazia umas atividades de avaliação para saber como eles estavam indo, mas acho que ninguém olhava, nunca ninguém me disse nada. Eu deixava tudo junto com a documentação, porque tinha uma pasta que era para o reforço e eu colocava tudo dentro.

Na época, a parte de coordenação estava muito falha, foi um ano muito complicado para coordenadora. Tinha semana que tinha ATPC, tinha semana que não tinha. Era a diretora quem estava tomando a frente e tentando suprir todas as necessidades da escola, mas essa parte ficou bem defasada. Tinha dias em que chegávamos na escola e tinha um recado na lousinha: hoje não tem ATPC. No dia ficávamos felizes, mas pensando na parte de produtividade, era o momento de trocar ideias, de ouvir, de conversar com os pares, principalmente para mim, pois tinha professor que eu não encontrava. Tinha professores que só davam aula à tarde, outros só atuavam com o fundamental e eu não os encontrava nem pela manhã e nem à noite, portanto, não conseguia conversar com o professor de sala de aula e falar sobre o reforço. Era um momento importante o ATPC!

Depois eu peguei o reforço, no ano de 2008, aqui em Boracéia. Eu já tinha trabalhado aqui em anos anteriores como professora eventual e voltei em 2008 ano para depois pegar a escola da família que tenho até hoje. Tinha um moço responsável que estava aqui na escola da família, mas saiu por ter conseguido a vaga do projeto da escola da Família na cidade dele, então acabei ficando em seu lugar.

Esse foi um ano em que no começo eu tinha poucas aulas, peguei duas salas de aula aqui: um sexto ano e um oitavo ano de matemática. Eu tinha algumas aulas de EJA⁷⁹ na Ephigênia⁸⁰ e substituí a falta-aula de professores: eu mais substituí do que tinha aulas atribuídas. Em meados de março ou abril surgiram as aulas de reforço e a diretora me deu, porque a atribuição era na casa e também porque depois do comecinho do ano o professor efetivo não quer pegar essas aulas. Na verdade, nessa época ele nem consegue pegar, pois já tem a carga completa, as trinta e duas aulas atribuídas e não pode pegar mais aulas. Acho que por isso a atribuição era nas escolas, para que o professor eventual, o professor substituto ou aquele que não tivesse aulas atribuídas pudessem pegar essas aulas. Também não me lembro como eram pagas essas aulas, acho que eram pagas juntamente com as demais aulas, no mesmo holerite, embora fossem aulas do projeto, eram atribuídas por um período fixo de tempo, meados de março até novembro do mesmo ano.

Nesse ano de 2008 eu peguei quatro turmas de reforço, em dois horários: uma de sexto e sétimo ano e outra turma de sétimo e oitavo, na época era quinta série e sexta série, sétima série e oitava série. Sexto e sétimo anos ficavam juntos no primeiro horário do reforço e, no segundo horário, oitavo e nono ano juntos. Aqui tinha uma divisão de turmas e uma divisão de alunos, sendo no máximo trinta alunos por turma, mas, não mais do que quinze alunos realmente frequentavam. Tinha trinta alunos contando as duas turmas. Os mesmos alunos frequentavam o projeto ao longo de um ano inteiro: começavam no início do ano e ficavam até o fim. Não mudavam bimestralmente, tanto que até o final do ano eu já tinha construído vínculos com eles.

Esse reforço daqui funcionava em período inverso: o pessoal que estudava pela manhã vinha à tarde e o pessoal que estudava à tarde vinha pela manhã. Eu não me lembrava de ter outro professor de reforço, além de mim, na escola em Macatuba era somente eu. Mas, estou me lembrando, deveria ter um professor de reforço à tarde também, não tínhamos contato, pois eu dava aula de reforço no período da manhã, ou ele não fazia ATPC conosco.

Como já disse, eu atuava nesse projeto em dois dias da semana, pela manhã, acho que era das oito às nove horas, sempre uma hora relógio. Os meus alunos do projeto deveriam ir embora antes do intervalo, para não chocar com os alunos do período regular e também para que não se alimentassem de merenda no recreio, pois não podia. Eram dois dias, só que em um dia era uma turma e no outro dia era outra turma, diferente de Macatuba, onde era sempre era

⁷⁹ Educação de Jovens e Adultos

⁸⁰ Escola Estadual professora Ephigênia Cardoso Machado Fortunato, localizada na cidade de Bariri.

a mesma turma misturada. Não sei se naquela época a escola tinha uma flexibilidade para a montagem desse reforço, se era a escola quem organizava o reforço, se tinha uma quantidade fixa de aulas a serem atribuídas para todas as unidades ou se, de repente, era de acordo com as necessidades de cada uma das escolas. Por exemplo, uma classe de sexto ano precisava mais do reforço, então colocavam mais aulas para eles, e, a de nono ano, que era melhor, não precisava. Eu chegava e já estava tudo pronto. Inclusive, tinha uma sala de aula já separada só para trabalhar com o reforço. Lembro que é a sala onde hoje funciona a sala de reuniões. Lá ficava tudo o que era referente ao reforço de matemática, organizado.

Antes da atribuição das aulas de reforço no começo do ano, era realizado todo um diagnóstico da sala de aula: a coordenadora pedia para que o professor da sala de aula fizesse uma prova diagnóstica, pois não era época da AAP⁸¹ ainda, nem era época do projeto professor auxiliar. Era o professor de sala de aula mesmo quem fazia a prova diagnóstica, aplicava aos alunos, corrigia e via as dificuldades. A partir dessa prova, o professor selecionava os alunos que deveriam ser encaminhados para o reforço e passava o nome deles para a coordenação. Eu recebia, já no começo do ano, uma ficha diagnóstica da professora da sala com todas as dificuldades dos alunos e orientação para ir trabalhando aquele conteúdo.

Além desse diagnóstico, aqui em Boracéia, tinha que preencher um relatório, uma ficha. Nessa ficha eu colocava: Quem ia? Quem não ia? O que eu estava trabalhando? Como eles estavam respondendo às aulas? Lembro que em Macatuba eu cheguei a fazer a mesma coisa, bem parecido, acho que na época era assim o formato, mas não era obrigatório. Na ATPC, a diretora chamava o professor de reforço juntamente com o professor da sala de aula e via quem estava frequentando e quem precisava frequentar.

Existiam casos de alunos que estavam na lista, mas que nunca compareceram, alunos que vieram algumas vezes e depois abandonaram e alunos que eram frequentes, vinham sempre. Para tentar estimular um pouco os alunos a frequentarem, comecei a dar algumas premiações: chocolate, chaveirinho que confeccionávamos na escola da família. Eles adoravam, mas não sabiam quando iam ganhar e nem qual o critério que eu adotaria para o prêmio. Por exemplo, quem nunca tinha faltado ganhava uma premiação, quem nunca tinha deixado de fazer atividade, ganhava uma premiação e assim por diante. Nossa! Eles começaram a disputar de tal forma que ao findar-se o período de reforço, todos os alunos que frequentavam já tinham

⁸¹ Avaliação da aprendizagem em Processo. Uma prova criada pela secretaria de Estado da Educação de São Paulo para ser aplicada apenas a rede Estadual de Ensino.

ganhado brindes ou chocolates. Foi uma maneira que encontrei para estimular a frequência e a participação dos alunos.

Cilene: O projeto de reforço tinha algum vínculo com a nota, com a avaliação?

Não. Funcionava como um plantão de dúvidas mesmo. Não tinha nota nenhuma, nenhum vínculo com a nota de sala de aula do aluno. Eu fazia uma avaliação dentro do reforço, para mostrar o que eles estavam aprendendo. Era eu mesma quem fazia, ninguém me pediu. Fazia para saber se estavam aprendendo aquilo que eu estava ensinando, uma avaliação minha para que não ficasse algo muito vago. Eu não avisava aos alunos o dia em que aplicaria essa avaliação, na hora eu falava que aquela atividade era para ser entregue ao final da aula. Algumas atividades eles poderiam fazer em duplas, outras eram individuais. Eles entregavam, eu corrigia e atribuía uma nota para que eu pudesse ter noção se eles estavam aprendendo ou não: porque tinha aluno que frequentava o ano todo, que fazia certinho o projeto, então eu queria saber se eles estavam tendo alguma melhora.

Essa avaliação ficava comigo, como disse era para eu saber da aprendizagem dos meus alunos e sempre gostei de aplicar. Aqui em Boracéia, a coordenadora e a professora de sala olhavam, analisavam a avaliação e eu tinha um *feedback* delas. Na hora do ATPC, tinha momentos em que eu e a professora da sala de aula sentávamos juntas para trocar ideias. Às vezes, ela falava assim: “Olha, esse aluno aqui, você trabalha mais coisa, mais isso, os demais você pode continuar no geral. Trabalha mais isto em que eles ainda estão com dificuldade, estão com problemas em divisão ou em fração”. Alguns alunos tinham dificuldades mais específicas que precisavam ser acompanhados mais de perto e tinha aqueles com dificuldades especiais também. Os alunos com necessidades especiais⁸² também vinham e eu tinha que trabalhar diferenciado com eles.

Eu conversava bastante com o professor de sala, eu tinha muitas informações e tinha uma sala que era minha. Eu cheguei a ser professora de reforço da minha própria sala de aula, foi por pouco tempo, porque depois peguei o programa escola da família e como com esse projeto eu ganhava por vinte horas, o que ultrapassava a carga horária permitida, então larguei duas salas de aula. Fiquei com a escola da família e apenas duas ou três salas do ensino médio com as aulas de Filosofia.

⁸² Alunos com necessidades especiais aqui é citado para se referir aos alunos que possuem algum tipo de eficiência física ou mental, que ocasionam atraso na aprendizagem.

O período em que fiquei como professora de reforço da minha sala de aula foi muito bom, pois existia a possibilidade de analisar o aluno, eu conseguia analisar se ele realmente estava aprendendo e, às vezes, eu chamava a atenção daquele que não estava frequentando: “Olha você não está indo no reforço!” Era mais fácil para mim, pois eu era a professora de sala e ao mesmo tempo a professora do reforço. Mas ainda assim tinha uns alunos que não iam. Mesmo eu pedindo, mesmo eu falando, eles não frequentavam o reforço no período contrário. Era bem interessante, era como se depois da aula normal acontecesse uma aula particular, porque vinham poucos alunos. Por exemplo, na lista tinha vinte e cinco alunos no total, porém frequentavam no máximo quinze alunos. É muito diferente trabalhar com uma quantidade menor de alunos, pois você consegue dar um atendimento individualizado para eles, consegue sentar junto com eles. Além disso, eu levava mais coisas impressas para não ficar escrevendo, copiando. Ao invés de perder tempo passando na lousa, eu usava esse tempo para sentar com eles, individualmente ou em grupos. Trabalhava também em duplas, o aluno que sabia um pouquinho mais, pois mesmo estando no reforço tem conteúdos que um sabe mais do que o outro. O aluno que sabia mais sentava junto com o colega que sabia menos e o ajudava. Eu achava o reforço válido, acho que deveria ser um pouco mais cobrado, mas eu o achava válido para os alunos que frequentavam.

Depois desse período não peguei mais o projeto de reforço, porque eu peguei o programa escola da família e comecei a ministrar mais aulas de Filosofia. Eu deixei um pouco a matemática, tanto que hoje eu nem dou mais aula de matemática. O último ano em que ministrei aulas de matemática foi em 2010, 2011, acho que foi em 2012. Eu trabalhei com o primeiro ano do Ensino Médio e com a EJA⁸³ e depois, agora em 2014, eu me efetivei em Filosofia.

Trabalhei, em 2009, com matemática na ETEC também, o ano inteiro lá. Eu entrei na ETEC em 2008 com matéria técnica, pois sou formada em Administração, mas como eu tenho formação em matemática, eles aproveitaram para o Ensino Médio e eu trabalhei o ano inteiro de 2009 com a matemática para o ensino médio. Na ETEC não tem aula de reforço, lá é um sistema de plantão de dúvidas e é o estagiário quem dá. O aluno que está com dificuldade vai e tira a sua dúvida com o estagiário.

Cilene: Se você fosse responsável por organizar um projeto de reforço, como acha que faria?

⁸³ Classe de Educação de Jovens e adultos.

A primeira coisa que faria seria a mudança do nome: não seria reforço, seria plantão de dúvidas ou alguma coisa nesse sentido. O problema do reforço, na minha opinião, é que não deveria chamar reforço, deveria ter o nome de plantão, porque, o que é que se reforça? Algo que é fraco. Você só reforça o que é fraco e ninguém quer admitir que é fraco. Agora, porque você vai no plantão de dúvidas? Você sabe, mas você quer tirar a sua dúvida. Melhora a autoestima.

Acho que isso era ruim, pelo menos no ano que eu dava aula, os alunos não gostavam e tinham vergonha de falar que estavam no reforço. Muitos não frequentavam porque era no período oposto e em Macatuba, que era no mesmo período de aula, muitos não iam porque tinham vergonha. Eles falavam: “Ah, eu não vou! Não quero ir, não! Eu não preciso de reforço!” Eu, particularmente, acho que deveria mudar o nome reforço, pois como já disse, reforço só reforça algo que é fraco e essa criança que precisa frequentar já tem uma autoestima baixa, com esse nome estamos reiterando que ela é fraca e que precisa de reforço. O que não acontece no plantão de dúvidas, pois o aluno está com uma dúvida e vai nessa aula para o professor tirar a dúvida dele, o aluno sabe o conteúdo, mas tem dúvida de alguma coisa apenas. Acho que é uma diferença importante, até para nós que estamos ouvindo, a palavra reforço remete a ideia de que algo não está bem e acredito que deixa a autoestima ruim. Plantão de dúvidas acho um nome legal, a escola particular já usa. O que é o plantão de dúvida na escola particular? É o reforço, mas eles não usam a palavra reforço, eles usam plantão de dúvidas.

Com relação a questão da estrutura para quem vai trabalhar: para o professor que vai trabalhar nesse plantão de dúvidas e não conhece o aluno, acho que deveria ter uma interlocução com o professor de sala de aula e uma ficha detalhada. Porque, geralmente, esse professor não conhece o aluno e muitas vezes não sabe o que trabalhar com ele ou como trabalhar. Eu, aqui em Boracéia, conhecia os alunos porque alguns deles já tinham sido meus alunos regulares, mas em Macatuba eu só via os alunos na hora da aula de reforço, alguns deles eu nem cheguei a conhecer. Teve aluno que foi uma vez e não voltou mais, não tinha um contato com eles para talvez tentar cativar a frequência. Primeira coisa que deveria ser obrigatória é o diagnóstico individual, para que o professor tivesse conhecimento das dificuldades individuais do aluno, pelo menos as iniciais. Por exemplo, a aluna Cilene, qual a dificuldade da Cilene? Ela tem dificuldade com os números decimais? Tem dificuldade em fração? Tem dificuldade em divisão? Assim, mais ou menos, eu consigo identificar qual o tipo de necessidade a Cilene tem. Muitas vezes vem designado que a Cilene tem dificuldade nas quatro operações, então o professor não sabe se é na soma, na subtração, na multiplicação, na divisão, ou ainda se tem

que trabalhar a resolução de problemas, pois questões de interpretação sempre tem um pouquinho também.

Muitas vezes não é só a parte da matemática. Eu identificava muito isso no reforço, não era apenas a matemática. O aluno sabia fazer a conta, só que ele falava assim: “Li o problema, mas que conta é? De mais ou de menos, ou é divisão?” O aluno não conseguia identificar que aquilo era uma conta de dividir ou ele não conseguia identificar que o problema estava pedindo para somar. Quando ele identificava, ele fazia certo. O problema não era específico da Matemática, jogam tudo em cima do professor da matemática, mas é um problema de interpretação também. Acho que tem que ter essa prova diagnóstica, porque dependendo do resultado dela, você tem que ter a parceria do professor de Língua Portuguesa. O reforço é muito segmentado, não só o reforço, a escola é muito quebrada. No dia a dia é difícil juntar, mas existem coisas que são colocadas sobre o professor de matemática que não é só culpa dele. O aluno não tem dificuldade em fazer as contas, ele até sabe fazer o cálculo das operações básicas, mas ele não sabe como chegar naquela conta: “Como eu sei que é uma conta de mais?”. Lembro de uma vez que estava fazendo uma devolutiva da prova do Saresp⁸⁴, em um oitavo ano, e a maioria dos alunos errou uma questão muito fácil: tinha uma régua e era perguntado qual era o produto de dois números que estavam escritos nessa régua. Os alunos erraram, pois não sabiam o que significava a palavra produto. Essa não é uma defasagem tanto de matemática, é uma questão de vocabulário. Acredito então, que deveria existir uma parceria com a disciplina de Língua Portuguesa. Não me recordo se na época tinha reforço de Português também, se era paralelo, se tinha alguns alunos que iam para o reforço de Português, outros para o de Matemática. Não me lembro disso.

Em resumo, se eu fosse organizar um projeto de reforço, mudaria o nome, colocaria a avaliação diagnóstica como obrigatória para saber sobre os alunos e também acho que o professor da sala de aula regular deveria acompanhar a evolução, ver se realmente o aluno que ele indicou está melhorando e retirá-lo, ou dependendo do aluno, colocar outro que não foi indicado em um primeiro momento, pois apresentou dificuldades em outro momento. Acredito que deveria ter essa rotatividade de alunos, esse fluxo de alunos que não existia no período em que trabalhei com o reforço nas duas cidades. Também acho que poderia existir uma capacitação, uma melhor orientação, pois naquela época simplesmente jogavam o aluno e a gente tinha que trabalhar com ele, não tinha uma orientação específica, nem da diretoria de

⁸⁴Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

ensino e nem da escola. Nenhum coordenador chegou e falou: “Você vai fazer assim, assim, assado.” Talvez hoje possa até existir, mas naquela época não tinha nada.

Cilene: Você se recorda como era a relação com os pais dos alunos, como funcionava a questão da falta?

Contato com os pais dos alunos eu nunca tive, nem aqui em Boracéia e nem lá em Macatuba. Acredito que os professores de sala de aula conversavam com eles na reunião de pais, mas apenas com os pais que compareciam na reunião.

Com relação às faltas na aula de reforço, em Macatuba eu acho que ninguém cuidava disso, pois lembro que não era obrigatório ir e também a coordenadora estava com problemas e não tinha como acompanhar, lembro que a diretora avisava os nomes dos alunos na sala de aula, mas acho que para os pais não.

Teve aluno que nunca apareceu na aula de reforço. Em Macatuba eu anotava os nomes e deixava na pasta do reforço. Aqui em Boracéia era passado para a coordenação, mas acredito que nem tinha como ela ligar, acho que não tinha uma obrigação de comparecer. Hoje em dia eu sei que a escola faz uma parceria com os projetos⁸⁵ da prefeitura, sendo que os responsáveis por esses projetos encaminham os alunos para o reforço no horário certo e ligam perguntando se realmente compareceu. Mas naquela época não tinha nada disso.

Cilene: Você lembra se tinha algum aluno do sítio no reforço? Como era com ele?

Eu não sei responder isso. Eu estou tentando lembrar, mas eu não sei. Eu dava aula pela manhã, mas eu não lembro como funcionava com os alunos do sítio nesse período. Porque esse negócio de sítio e cidade foi mudando muito aqui na prefeitura ao longo do tempo, devido as questões de transporte escolar. Teve uma época na qual todo mundo do sítio vinha pela manhã, depois passou para a tarde e não lembro nesse período como era. Eu sei que não era horário de aula deles, era período inverso, tinha bastante gente da cidade, mas os do sítio não lembro, não sei te responder isso, acho que não tinha.

⁸⁵ Referência aos projetos sociais municipais que acolhem os alunos no período em que não estão na escola e promovem atividades diversas.

Cilene: Como era a relação dos alunos com você, deles com o reforço, entre eles, como você via?

Aqui em Boracéia, no começo, os alunos eram um pouco distantes. Ao iniciar as aulas de reforço eles vinham, mas eu achava que eles eram distantes, não sei se é porque é cidade pequena e tinha uns que eu conhecia, então achava os desconhecidos distantes ou se é porque alguns deles já tinham sido meus alunos em outros anos e alguns não. Mas depois, com a convivência, fomos ficando mais próximos, acho que foram confiando mais em mim, mesmo porque os alunos que não estavam a fim de vir para aprender, pararam de frequentar. Eu comecei a pegar bem firme, a dar uns trancos mesmo, dizendo que o reforço não era brincadeira, que não era para vir e ficar com graça. Como estávamos em poucas pessoas, a sala era menor, eu conseguia ter um controle maior dos alunos. Quem não estava a fim de realmente estudar, nem vinha mais e quem vinha é porque estava interessado. Então foi bem legal, todos faziam as atividades e eu tinha uma proximidade maior com eles. No final eu comecei com essa parte da premiação para os alunos, e achei que aproximou bastante, tanto que muitos depois começaram a vir na escola da família também, porque como eu comecei a dar alguns brindes que eram feitos aqui na escola da família, eles começaram a vir aqui na escola da família para fazer.

Lá em Macatuba eu não conhecia os alunos. Aqui ainda eu era conhecida, mesmo não sendo professora deles, eu era conhecida. Lá não! Eu não era conhecida, porque os alunos da tarde não me conheciam. Então a minha relação com eles era estritamente só na sala de aula, não tinha uma afetividade e, por ser apenas duas vezes na semana, se resumia a uma relação mais de professor mesmo, menos humana, talvez. Além disso, eu não tinha o respaldo do professor da sala de aula, uma conversa com o professor: “Olha, melhora aqui, trabalha mais isso.” Não havia uma conversa para eu saber como eram os alunos, no que mais precisavam que eu ajudasse. Então acho que a minha aula era menos produtiva também para eles. A escola tinha alunos bem carentes. Pelas avaliações que eu tinha feito, percebi que alguns melhoraram, mas que tinham muita dificuldade e que precisavam de muitas aulas de reforço, só as minhas aulas não eram suficientes. Mas eu não tinha contato nem com pai e nem com o professor. Era o que podia ser feito!

Cilene: O que você acredita ter aprendido nesse período no qual trabalhou com o projeto de reforço?

Como foi bem no começo da minha carreira, ajudou em relação a ver o funcionamento da estrutura, perceber como algo pode funcionar ou não e que depende muito do professor. Eu acho que o reforço depende do professor. Se ele não levar a sério o reforço, é complicado. Em relação ao aluno, também existe essa dependência, porque os alunos que vão para o reforço já são alunos que na sala de aula têm uma autoestima baixa e para resgatar isso é muito difícil. Acho que no reforço deveríamos, primeiramente, pensar em resgatar essa autoestima, o que não é fácil, pois estamos em um lugar onde todos os alunos têm autoestima baixa. Muitas vezes, apesar das inúmeras tentativas, percebe-se que não será possível, pois o aluno apresenta dificuldades que vem desde o comecinho da sua alfabetização e você não é um pedagogo, não tem conhecimento suficiente, não sabe, por exemplo, alfabetizar. E muitos alunos ainda não estão alfabetizados, não sabem sequer ler. A criança de sexto ano que não consegue nem ler, como ela vai interpretar um problema e propor soluções? Por esse motivo eu já disse anteriormente, quando se analisa a defasagem em matemática, o problema não está só na matemática, ele está em outras situações que envolvem a matemática.

Além disso, tinha alguns alunos especiais que iam e eu trabalhava determinadas coisas com eles, atividades básicas, como, por exemplo: ligue, para eles reconhecerem os algarismos, atividades que fazíamos com palitinhos de fósforo para compreender como funcionava a soma ou atividades nas quais eles iam contando os dedos e depois desenhavam o número correspondente no caderno. Era o que eu podia fazer!

Me recordo que nessa época tinha toda uma cobrança sobre o professor de matemática: de conteúdo, de nota de Saresp. Nessa época tinha uns simuladões que fazíamos aqui e que eram bem difíceis. Fazíamos muitos simulados, e depois fazíamos a devolutiva do simulado. Eram muitas devolutivas, na tentativa de que os alunos se saíssem bem no Saresp. Os professores de matemática e de português tem uma carga muito grande sobre seus ombros, eu costumo falar que eles carregam a escola nas costas! Os professores de português e de matemática são muito cobrados, pois têm que dar resultados para a escola, pois o bônus⁸⁶ está baseado nisso e várias outras coisas dependem desses resultados.

Lembro que eu tinha um oitavo ano no qual tinha uma menina especial: sua idade cronológica não correspondia a sua idade mental. Ela estava no oitavo ano, mas ela tinha a cabeça de seis ou sete anos. Além disso, ela possuía alguns problemas físicos. Imagine que eu

⁸⁶Referência a política adotada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que bonifica por mérito os servidores das escolas estaduais que atingiram determinada nota do Idesp - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

estava lá explicando uma equação do segundo grau, que é gigante, ela ergue a mão e fala: “Não estou entendendo nada.” Lógico que não! Ela não sabia nem ler. Na sequência todos os alunos da sala caíram na risada e foi necessário interromper o conteúdo para trabalhar essa questão da inclusão. Também tinha o fato de ela poder sair a hora que ela quisesse, devido a suas necessidades e como os outros alunos não podiam eles falavam: “Mas a fulana pode!” Então, tinha que parar a aula, explicar que ela poderia fazer xixi na calça, que ela não conseguia segurar. Claro que todos os professores têm que fazer isso, mas na matemática, com uma cobrança de conteúdo maior, ficava mais difícil parar para tratar essas questões e ter um olhar diferenciado. Eu fazia atividade diferente para ela, pois ela não sabia nem ler direito. Eu pegava o caderno lá da primeira série do meu sobrinho e levava para ela, com atividades do tipo: ligue a quantidade de desenhos com o número; pegava jornal, palitos e materiais diversificados. Só que ela não queria fazer, se recusava, pois ela queria fazer o que os outros estavam fazendo, ela falava assim: “Já acabei, posso fazer?” Como que eu ia sentar com ela e falar que ela não ia conseguir fazer aquilo? Os alunos me chamavam muito, eles tinham muitas dúvidas e ela chamava também, porque ela queria ter dúvidas! Ela queria ter dúvidas! Eu falava assim: “Calma que eu já vou”.

Falando nisso, lembro de outra menina, essa do ensino médio, ela também tinha problemas de aprendizagem, tinha deficiência intelectual. Lembro de uma vez que cheguei a chorar, pois era uma sala na qual eu tinha quarenta e três alunos. Era um segundo ano do ensino médio. Eu expliquei o conteúdo, passei exercícios para que fizessem individualmente e ela tinha me chamado para tirar dúvidas, como faziam todos os alunos, eu falei: “Espera aí que eu já vou”. Deu o sinal para irem embora pois era a última aula, ela estava saindo e me disse: “É! Mais uma vez não deu tempo de você chegar na minha carteira”. Nossa, fiquei desconsertada e falei a ela para irmos até a sala dos professores que eu tiraria a dúvida dela, todavia essa não era a questão. Ela queria ter a sua dúvida sanada na sala de aula, como seus colegas e eu não fui até a sua carteira. Eu não consegui tratar ela normal. Às vezes, tenho umas frustrações, porque eu falo que não é inclusão, é exclusão. Às vezes, damos atenção para outro aluno, um que vai fazer um Saesp, e ela, como ser humano? Isso me dói muito! Isso é muito frustrante! Você não vai conseguir chegar no conteúdo e fazer com que o aluno especial aprenda, e também, eu não conseguia nem fazer a parte social, nem fazer com que ela se sentisse inserida. Tinha aluno que não queria fazer grupo com ela, era uma situação muito difícil de intermediar. Não sei que inclusão é essa!

Nas aulas de reforço, talvez, eu conseguisse trabalhar um pouquinho melhor com esses alunos especiais, pois a sala de aula tinha menos alunos, era a única diferença. Como eles,

geralmente, eram indicados para o reforço, tinha menos alunos e eu geralmente levava as atividades impressas. Assim eu conseguia chegar mais perto, pensando na parte social, porque na parte acadêmica não tinha condições. O que me frustra é que esses alunos especiais são crianças, eles querem atenção tanto quanto os outros e, às vezes, você é o ídolo deles e nem sabe. É frustrante essa questão dos alunos com necessidades especiais. Eu tenho um pouco de tristeza, porque eu queria tratar diferente, mas eu não sei!

Cilene: Obrigada por enquanto. Transcreverei tudo o que você me falou e te mando por e-mail, se você quiser cortar ou acrescentar alguma coisa, fique à vontade!

A minha experiência de reforço foi essa que te contei, onde você tinha que dar conta do que tinha que fazer, trabalhar o que os alunos não sabiam, sempre muitas dificuldades e pouco tempo.

Faça a parte escrita e se me lembrar de mais alguma coisa eu acrescento. Acho que você tem que trocar uma ideia com a coordenadora também, para ela fazer um paralelo dos anos, do que melhorou ou não. Eu acho que hoje eles devem ter capacitação, mas na nossa época eu não tinha nada disso. O aluno ia lá e ia aprender mais coisa. Ele estava fora do horário aprendendo mais coisas e acabou.

3.4 Quarto fragmento...

O nome da professora Fabiana foi citado em duas escolas que visitamos na etapa de levantamento de potenciais colaboradores para nossa pesquisa. Por contato telefônico, foi possível apresentar nossa proposta de forma bem sucinta, tendo a confirmação de que ela havia trabalhado com os projetos de recuperação/reforço em quase todo o decênio, 2007-2016, e que estamos tematizando.

Na manhã do dia dezessete de julho de 2017 nos dirigimos à casa da professora, por escolha da mesma. Fomos por ela recepcionados e convidados a nos acomodar em um espaço que preparou para que não fôssemos incomodadas, pois ela tem um filho pequeno e se preocupou em organizar o momento para que o mesmo ficasse sob outros cuidados.

Iniciamos nossa conversa com uma explicação dos procedimentos da entrevista e quando do preenchimento do questionário de identificação pessoal, soubemos que a professora Fabiana Alfredo Facin nasceu na cidade de Bariri-SP, em 1984, e leciona há treze anos, nas redes estadual, municipal e particular de ensino. Formada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual Paulista, Unesp, campus de Bauru, em 2006, iniciou suas atividades docentes na rede Estadual de Educação, como professora eventual no ano anterior ao de sua formação, e por motivos pessoais, abdicou dessa função no segundo semestre de 2016, exonerando a sua condição de estabilidade, garantida pela categoria F⁸⁷, à qual pertencia.

A professora Fabiana, atualmente, leciona no Sistema Municipal e Particular de Ensino da cidade de Bariri, onde também reside. Nossa entrevista durou 1h1min13seg gravados, sendo que em nossa conversa inicial ela nos contou informações valiosas, inclusive revelou que trabalhou em um projeto de reforço aos sábados com a professora Joseane⁸⁸, que não mencionou esse fato em entrevista anterior.

Conhecendo que a professora Fabiana trabalhou alguns anos, inclusive os três primeiros de sua faculdade, em um escritório da cidade, pedimos que ela iniciasse a entrevista falando um pouco de sua formação e de seu ingresso na educação. Combinamos que ela narraria suas experiências de forma livre, na ordem em que se recordasse, de forma espontânea, sem preocupações em demarcar o tempo ou a denominação correta de cada projeto.

⁸⁷Os professores da rede estadual de São Paulo são organizados em categorias de acordo com tempo e regime de contratação. Professores contratados que tinham aulas atribuídas na data de 02/06/2017 foram considerados estáveis pela legislação. Na classificação da secretaria de Estado de educação de São Paulo estão organizados abaixo dos efetivos, mas gozam de direitos parecidos, tendo jornada de trabalho garantida.

⁸⁸ Professora Josiane Bussada Bueno, a primeira depoente em nossa pesquisa.

3.4.1 Professora Fabiana Alfredo Facin

Fabiana: Eu me formei em 2006, mas comecei a dar aulas no último ano de faculdade, em 2005, como uma forma de ingressar na carreira. Comecei substituindo uma licença de uma professora de Matemática na Escola Ephigênia⁸⁹. Fiquei dois meses, ela voltou e peguei outra licença, agora de Química. Em caráter emergencial eu podia pegar essas aulas de Química, uma vez que não tinha professor habilitado. Fiquei fazendo substituições até o final do ano em qualquer disciplina: às vezes, geografia, às vezes, matemática, às vezes, história.

No início do ano seguinte peguei aulas minhas mesmas, na escola Ephigênia, foi então que comecei a trabalhar com projeto de reforço que naquela época era no período contrário aos das aulas. Eu não me recordo ao certo como essas aulas foram atribuídas para mim, mas acho que participei da atribuição na D.E.⁹⁰, pois naquela época eu não estava vinculada à escola nenhuma. Como o projeto de reforço tem a atribuição algum tempo depois do início das aulas regulares, e são aulas garantidas para o ano todo, participei dessa atribuição e peguei essas aulas. Depois, nos outros anos, comecei a ficar da casa⁹¹, então pegava as aulas do projeto reforço, anualmente, na escola: era chamada atribuição na casa.

Ao chegar na escola para trabalhar com o projeto de reforço eu já encontrei tudo pronto. Como isso já não era bem no início do ano, quando eu chegava a professora de sala de aula já tinha aplicado uma avaliação diagnóstica da aprendizagem para os alunos e já tinha corrigido. Eles já sabiam quem tinha que participar do projeto e a coordenadora pegava os nomes desses alunos e tentava organizar o reforço de acordo com o horário da maioria dos alunos indicados, de forma que todos pudessem frequentar. A direção chegava para mim com a lista pronta, mas quem fazia a lista era os professores da sala.

O reforço ocorria no período contrário ao das aulas: o pessoal da manhã eu atendia à tarde, sempre mais para o final da tarde ou à noite e o pessoal da tarde eu atendia à noite, depois do horário deles. Tinha alguns alunos da manhã que não podiam vir à tarde, porque trabalhavam, então vinham à noite, junto com a turma da tarde. Eles não ficavam direto da aula, nessa primeira recuperação, eles iam para casa, tomavam banho, jantavam e depois voltavam.

⁸⁹ Escola Estadual Professora Ephigênia Cardoso Machado Fortunato, localizada na cidade de Bariri.

⁹⁰ Diretoria de Ensino da região de Jahu.

⁹¹ Ser da casa é um termo utilizado para nomear todos os professores com sede naquela unidade escolar, ou seja, todos os professores que são de responsabilidade daquela escola, onde ficam arquivadas suas fichas funcionais, atestados médicos, licenças e faltas por exemplo.

Em geral, eram duas aulas de reforço seguidas: uma hora e quarenta minutos. E essa turma vinha apenas uma vez na semana, mas também tinha turmas de cinquenta minutos de aula, porém essas vinham duas vezes na semana. Eu comecei a trabalhar com os alunos do ensino médio, que estudavam pela manhã e não trabalhavam à tarde, pois essa escola atende tanto alunos que precisam trabalhar quanto aqueles que só estudam.

Figura 9: E. E. Professora Ephigênia Cardoso Machado Fortunato: Bariri



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O primeiro reforço que peguei na Ephigênia foi o de contra turno, trabalhei com ele alguns anos. Me recordo de uma professora da sala de aula que fazia uma lista de exercícios, na qual resgatava as habilidades da avaliação diagnóstica que os alunos não tinham atingido, do conteúdo que eles apresentaram mais dificuldades, e mandava para mim. Eu recebia uma lista com os nomes dos alunos que viriam naquela aula e junto sempre tinha uma lista de exercícios que ela gostaria que fossem trabalhadas no reforço. Eram exercícios referentes aos conteúdos que os alunos tinham mais dificuldades. Toda semana eu recebia essa lista. Em média eu recebia vinte alunos que ela estipulava para ir no reforço e eles iam. Mas, com o tempo, esse número começou a diminuir. Às vezes, ela tirava algum aluno que tinha melhorado e colocava outro que não estava indo bem na aula. Quando ela percebeu que começou a diminuir a quantidade de alunos, combinou com eles que caso não tivesse aluno frequentando o reforço, seriam colocados alunos para estudar para o vestibular. Como a frequência diminuiu muito,

fizemos uma turma para estudar para o reforço e outra turma para estudar para o vestibular, pois eram alunos do ensino médio e muitos tinham interesse em passar no vestibular.

Eu adorava uma das turmas de alunos do projeto de reforço do contra turno que vinham à noite, os que estudavam à tarde: eles iam para casa, tomavam banho, jantavam e depois vinham. Era uma turma em torno de vinte alunos e o dia que tinha menos alunos era em torno de dezesseis. Eu gostava, porque, além deles frequentarem, vinham prontos para estudar. Me bombardeavam de perguntas, traziam muitas dúvidas e era muito proveitoso! Acredito que vinham preparados para perguntar, para tirar dúvidas, porque sabiam que depois teriam que dar uma devolutiva em sala de aula, tirando uma boa nota na prova de recuperação. Esses alunos tinham tirado uma nota ruim na recuperação e a professora de sala de aula se propôs a dar uma nova prova para eles, de forma que substituísse a nota ruim da prova de recuperação e disponibilizou as aulas de reforço para que pudessem estudar antes e atingir a nota necessária.

Pelo que ela me falava, em nossas conversas no HTPC⁹², o seu método de avaliação funcionava mais ou menos assim: ela oferecia essa outra recuperação apenas para os alunos com nota ruim, não era para todos, e considerava a nota maior entre as duas recuperações. Então, imaginando que um aluno tenha feito a segunda recuperação e tirado nota menor que na primeira, ele não perdia a nota maior. Ela dava a prova antes de fechar o bimestre, a prova e a primeira recuperação, via quem não atingiu nota na prova e quem não atingiu nota na recuperação, e identificava o aluno que ficaria provavelmente com nota vermelha de bimestre. Então ela dava uma nova chance, antes de fechar a nota do bimestre e encaminhava o aluno para a recuperação. Ela sempre fazia antecipadamente para dar tempo de tentar recuperar, essa última prova de recuperação era na última semana antes de fechar o bimestre. Ela dava essa última recuperação para que o aluno conseguisse melhorar a nota para o bimestre. Havia umas semanas entre a recuperação e a primeira prova que ela tinha dado. Nas outras semanas, eu trabalhava o conteúdo que ela me passava. Ela passava no HTPC que o aluno tal estava com dificuldade em tal habilidade, e naquela semana eu trabalhava aquela habilidade com vários exercícios.

Eu achei uma boa ideia, porque pelo menos mostrava que ela não estava ali para atrapalhar a vida deles, como muitos acham. Pois, apesar de estarmos ali para ajudar, muitos alunos acreditavam que o professor estava ali para atrapalhar a vida deles, para dar uma nota vermelha. Essa professora pensou: “Vou dar uma nova chance para esses alunos, se tem o

⁹² HTPC referência ao atual ATPC que quer dizer aula de trabalho pedagógico coletivo. No mínimo duas horas aulas que o professor deve realizar na escola em horário comum com seus pares, para fins pedagógicos.

reforço, então vamos aproveitar o reforço!” Ela disponibilizava a prova que eles tinham feito para eu refazer com eles e tirar as dúvidas, dava a recuperação e dava lista de exercícios para trabalhar com eles. Eu acho que essa época foi muito proveitosa, pois a professora não pensou na prova apenas como um instrumento burocrático. Ela propunha uma prova e uma recuperação, se mesmo assim não conseguiu, ficava com nota vermelha. Ela pensou no aluno e em utilizar o reforço para ajudá-lo, pois quem não conseguiu atingir a nota usava o reforço para tentar recuperar, ela falava: “Não atingiu a nota e tem o reforço, vai para o reforço e vamos tentar recuperar, te dou uma nova chance, uma nova prova.” Eu, geralmente, trabalhava no reforço os exercícios com a mesma habilidade dos que caíram na prova, não eram exercícios iguaizinhos apenas com números diferentes, eram exercícios com a mesma habilidade. Dessa forma, muita gente conseguia. Eles viram que eles conseguiam fazendo isso e começaram a frequentar o reforço. Naquela época era por isso que eles iam para o reforço.

Nessa turma acho que funcionou bem o reforço, mas era por conta da organização da professora, quanto ao que ela queria que eu fizesse no reforço e o como ela queria aproveitar o reforço para melhorar os alunos da sala dela. Trabalhei com o mesmo tipo de reforço com outros professores e não funcionou. Tinha professor que não pensava dessa forma, era apenas prova e recuperação, quem conseguiu, conseguiu, quem não conseguiu, azar!

Na Ephigênia, trabalhei com ela e com outra professora no mesmo período de tempo, mas a outra professora não fazia assim, não me dava lista de exercícios. Como era conteúdo parecido com o dela, porque ambas lecionavam para um segundo colégio, eu acabava aproveitando as listas dela para trabalhar nas outras turmas também. Eu usava mais ou menos as mesmas coisas. O critério de avaliação dessa outra professora não era uma prova e uma recuperação, ela dava duas provas no bimestre e uma recuperação referente às duas provas. Ou seja, ela dava duas provas no bimestre e, no final do bimestre, se o aluno não atingisse a nota da primeira prova faria a recuperação só da primeira, se não atingiu a nota da segunda prova, faria recuperação só da segunda, se não atingiu nenhuma nota, faria recuperação das duas provas juntas. Ela fazia três tipos de prova e os alunos acabavam não indo bem. Ela achava que o reforço tinha que ajudar para a recuperação de final do bimestre, com toda a matéria junta. Nessa turma, tinha sempre mais alunos com notas vermelhas e os alunos iam com menos frequência ao reforço, iam também, mas geralmente só nas aulas de final de bimestre quando já não dava tempo de estudar todo o conteúdo. Eu também conversava com essa professora no HTPC, mas ela não me passava as orientações pontuais como a outra. Nós conversávamos, geralmente, no fim ou antes do horário, pois não tinha tempo no HTPC para conversarmos.

Nunca tem! Era sempre um texto, a discussão do texto, os recados e não dava tempo para mais nada.

Depois do meio do ano, abriu também na Ephigênia aula de reforço aos sábados. Como eu já estava trabalhando lá, peguei essas aulas. Éramos eu e a Josiane⁹³ que ministrávamos aulas de reforço aos sábados, eu dava essas aulas a semana inteira e aos sábados também. Não sei dizer se em todo lugar tinha ou se foi a direção quem acabou colocando aula aos sábados para tentar abranger a maior parte dos alunos, pois a escola ficava aberta no final de semana com o projeto da Escola da Família⁹⁴. Era todo sábado das oito horas da manhã até o meio dia, sendo oferecido para atender aos alunos que não podiam participar durante a semana, pois muitos deles alegavam que trabalhavam e tinha alunos do sítio que não podiam frequentar ao longo da semana. Era uma ou duas aulas, ou seja, a cada cinquenta minutos ou a cada uma hora e quarenta minutos trocávamos a turma. Esse reforço era voltado para o ensino médio e os alunos não iam. Era muito difícil o aluno que ia aos sábados, porque, geralmente, eles trabalhavam durante a semana inteira e aos sábados eles não querem ir para à escola: alguns trabalhavam aos sábados e outros queriam descansar. O problema é que quando tem aluno o tempo passa, nem sempre para eles, mas para nós que estamos trabalhando o tempo passa. Porém, ficar das oito ao meio-dia em uma escola em que, muitas vezes, não tinha nenhum aluno ou tinha um aluno para ficar cinquenta minutos, era horrível! Depois, como na recuperação aos sábados os alunos não iam, acabamos fazendo uma turma de treinamento para vestibular. Então os alunos bons iam para estudar para o vestibular e para o Enem. No final, acabou se extinguindo esse horário de recuperação por falta de alunos, acho que foi só naquele ano que funcionou. A ideia não era ruim, era uma tentativa de atender aquele aluno que não podia vir durante a semana.

Teve uma época que trabalhávamos nas aulas de reforço com o material que vinha do governo, eram duas apostilas que vinham do governo e elas só vinham para o primeiro e segundo ano do ensino médio, para o terceiro ano não vinha. Tinha que trabalhar com o jornal⁹⁵ também, era a época em que trabalhávamos o jornal na sala de aula: pediam para que

⁹³ Nome da professora de reforço de matemática

⁹⁴ Segundo Decreto nº 48.781, de 7 de julho de 2004, Artigo 2º - “O Programa Escola da Família tem como proposta a abertura das escolas públicas estaduais aos finais de semana, com o propósito de atrair os jovens e suas famílias para um espaço voltado à prática da cidadania, onde são desenvolvidas ações sócio educativas, com o intuito de fortalecer a autoestima e a identidade cultural das diferentes comunidades que formam a sociedade paulista.”

⁹⁵ Jornal do aluno, material de trabalho obrigatório nos primeiros 42 dias letivos de 2008 como medidas de recuperação e preparo para implantação do programa São Paulo faz escola que inseria um currículo apostilado a rede estadual de ensino.

trabalhássemos o conteúdo, as habilidades e as competências do jornal. Eu trabalhava aos sábados com os alunos que tinham dificuldades.

Na verdade, o professor fazia o jornal na sala de aula e eu trabalhava outro exercício com a mesma habilidade daqueles exercícios do jornal. Eu não trabalhei com o jornal na sala de aula, eu não dei aula com o jornal. Mas me lembro que eu tinha que pegar o jornal para ver as habilidades e competências, para eu preparar atividades para o reforço que eram feitas com base no jornal. O jornal ficou o ano inteiro no reforço, a gente trabalhou o ano todo, inclusive eu trabalhava com o jornal aos sábados.

Figura 10: Exemplar de Jornal do Aluno para o Ensino Médio



Fonte: <http://slideplayer.com.br/slide/1650065/>. Acesso em 17/07/2017

Cilene: Tinham alunos da zona rural nesse projeto?

Do sítio? Tinha sim, mas era muito difícil os alunos frequentarem, pois não tinha transporte escolar para eles. Eu tinha um aluno do sítio que frequentava porque os pais traziam e buscavam. Como o sítio não era muito longe, eles conseguiam trazer, mas os outros alunos que moravam no sítio não conseguiram participar, nem sempre o pai conseguia trazer durante seu horário de trabalho.

Cilene: Você se recorda do reforço influenciar com relação à nota bimestral, ou à avaliação?

Não sei dizer com certeza, se era atribuída alguma nota ao aluno, apenas por frequentar as aulas de reforço, acredito que não. O que acontecia era a professora dar uma lista de exercícios e a partir dessa lista ela dar uma nova recuperação na sala de aula, para que os alunos tivessem a oportunidade de recuperar a nota da avaliação. Era como se fosse uma revisão para recuperação, que eles teriam que fazer na sala de aula. Todos os alunos que ficavam com nota abaixo da média faziam essa recuperação. Dependendo da nota da avaliação bimestral, mudava a lista dos alunos do reforço. Os alunos eram sempre indicados dependendo da dificuldade que apresentassem em cada habilidade ou competência e a professora pedia para eu trabalhar com listas de exercícios de acordo com isso.

A frequência sempre era registrada em diário de classe. Fazíamos o diário onde registrávamos a frequência, o conteúdo trabalhado em cada aula, quem realizava a atividade, quem não realizava. Relatório eu não tinha que fazer. Eu sempre conversava com a professora da sala de aula, pois eu fazia o HTPC na escola, e sempre nesse horário conversava com ela e relatava como estavam acontecendo as aulas, como os alunos estavam aproveitando.

Depois eu trabalhei com projeto de reforço na escola Idalina⁹⁶. Ao todo trabalhei com três tipos de reforço diferentes nessa escola. Trabalhei em um que era para o ensino médio, só que essa recuperação era no finalzinho do período, acabava a aula normal e os alunos ficavam das seis horas às seis horas e cinquenta minutos da tarde. Era a direção quem estipulava se era uma ou duas aulas por turma, todavia era uma aula todos os dias, e cada dia era uma turma: primeiro, segundo, terceiro. Eu já recebia um papel com a quantidade de aulas e a quantidade de alunos estipulados pela direção. As aulas regulares do período terminavam dez para as seis e seis horas eles entravam na recuperação, ninguém ia chamar pois já sabiam quem tinha que ficar. Em cada sala de aula tinha colado no painel o nome dos alunos, o horário e o dia da aula. Lembrando que esse reforço era para o ensino médio, então, deduz-se que eles tenham mais responsabilidade! Eles sabiam quem tinha que ficar, mas eles fugiam. Para o reforço do Ensino Fundamental a inspetora de alunos ficava na porta “caçando” o aluno e pondo para dentro do reforço, agora, com os alunos do ensino médio elas não faziam isso. Eu tinha uma boa relação com os alunos, na verdade os alunos que frequentavam o reforço me enxergavam como uma

⁹⁶Escola Estadual professora Idalina Vianna Ferro, localizada na cidade de Bariri.

pessoa para ajudá-los. Um ou outro que achava que eu estava ali para prejudicar porque tinha que segura –lô naquele espaço e tempo, pois interpretava como um castigo, mas, na maioria das vezes, os alunos me viam como uma pessoa para ajudar, alguém que estava ali a favor deles.

Como eram poucos os alunos que frequentavam, conversei com a direção que começou a colocar alguns dias para os alunos treinarem para as provas externas, fazíamos treinos para a Obmep⁹⁷. Os alunos que tinham interesse e estudavam à tarde, ficavam e aproveitavam a aula extra.

No primeiro ano que trabalhei nessa escola eu tinha também o projeto de reforço no contra turno, aquele que o aluno vai no período contrário ao de sua aula regular. Na Idalina eu tinha acesso aos professores de sala de aula no HTPC, tinha um espaço exclusivo para que pudéssemos conversar com os professores, tinha um horário em que se reuniam só os professores de matemática, só os de língua portuguesa. Aqui o professor me passava o conteúdo que ele queria que eu trabalhasse, o nome dos alunos, mas eu não recebia nada pronto, era eu quem montava todo o material a ser trabalhado nas aulas. Trabalhava muito com o material que vinha do governo principalmente para o primeiro e segundo ano do ensino médio pois para o terceiro não vinha e utilizávamos o livro didático, mesmo porque a professora de sala de aula preferia que trabalhássemos com o livro didático.

Tinha turma que eram duas aulas de reforço, tinha turma que era uma. Durante o bimestre permaneciam os mesmos alunos, passado o bimestre a professora poderia trocar, de acordo com a nota, com a média de cada bimestre: o aluno que chegasse no final do ano e mesmo com a recuperação não conseguisse nota, o professor de sala de aula dava uma prova para recuperar todas as habilidades e conteúdo do ano todo. Era uma época específica de recuperação: em dezembro tinha uma ou duas semanas que era só para a recuperação de conteúdo, então, nessa época, eles davam uma prova de recuperação para que o aluno pudesse recuperar o conteúdo e desta forma passar de ano. Lembro que não funcionava muito esse reforço porque os alunos não frequentavam. Essa escola tem uma clientela muito carente, com muitos problemas sociais e não conseguíamos a adesão dos alunos para o projeto. Por esse motivo e para que os professores não ficassem com o tempo ocioso, a direção resolveu que formaria turmas de alunos para treinar para provas externas, para as Olimpíadas, nesses horários. Com essa mudança os alunos começaram a frequentar as aulas, todavia, eram os alunos bons, os que tinham vontade, que queriam estudar e que não tinham dificuldade. Então,

⁹⁷ Olimpíada brasileira de matemática das escolas públicas

ainda que no período contrário ao das aulas, eles iam. Eu fiquei um ano ou dois trabalhando assim. Começávamos as aulas de reforço, uma ou duas aulas, e não aparecia alunos. Eu comunicava a direção e a direção ia até à sala de aula conversar com os alunos sobre a importância do reforço. Então, vinham dois ou três alunos na aula seguinte, vinham durante umas três semanas e paravam de novo. A direção começava tudo de novo: conversava, orientava. Ficava assim mais ou menos meio ano para então tomar a decisão de remanejar alguns horários para formar turmas de estudo, onde os alunos que realmente queriam estudar e que não tinham oportunidade na época, pudessem participar. Nessas turmas a frequência era muito grande.

Eu trabalhei na Idalina aproximadamente de 2010 até 2016, primeiro com esse projeto de recuperação de final do período, e depois peguei a recuperação na sala de aula: o PAA⁹⁸. Tem o PAA e o PA⁹⁹. Não sei explicar direito qual é a diferença agora, mas em um o professor tirava o aluno da sala de aula e no outro era o professor quem ficava na sala de aula.

No projeto em que tirávamos o aluno da sala de aula, era um grupinho de cinco alunos, no máximo seis alunos. Levávamos esse grupo para uma sala reservada para trabalhar as habilidades nas quais eles tinham dificuldade. Como tinha muitos alunos que se recusavam a sair da sala, talvez porque isso mostrasse perante os colegas que ele não sabia o conteúdo, o professor de sala e a escola resolveram que ficaríamos na sala de aula, para ajudar na sala de aula como um todo.

Tinha outro projeto que era só para o ensino fundamental, nesse eu também trabalhei, mas agora nos últimos anos, acho que nos últimos dois ou três anos. Eram três aulas, esse projeto era para trabalhar durante as aulas na sala de aula, trabalhávamos com os alunos do ensino fundamental e eu tinha duas turmas. Acho que o tipo de reforço que mais surtiu efeito foi esse que acontecia dentro da sala de aula, pois ficávamos na sala de aula auxiliando na resolução dos exercícios e nas tarefas da aula. Isso quando o professor nos permitia auxiliar, pois trabalhei com dois professores que não permitiam, me faziam ficar sentada no fundo da sala, apenas assistindo a aula deles. Eu assistia aula apenas, tanto que os alunos da sala achavam que eu era estagiária e não a professora de reforço. Nesses casos, eu assisti uma aula, assisti duas e fui conversar com a direção da escola para perguntar se era realmente isso que eu teria que fazer, pois eu sabia que não era! A direção falou que não, que eu tinha que ajudar no reforço. A direção conversou com o professor, mas ele falou que a aula era dele, que era ele quem

⁹⁸ Projeto de Apoio a Aprendizagem

⁹⁹ Professor auxiliar

mandava e que ele ia agir dessa forma. E ele continuou desta mesma forma. Então, a diretora me tirou das aulas desse professor, porque, já que ele não precisava de ajuda, a professora de Física falou que gostaria que eu a ajudasse e eu fui para as aulas de Física ajudá-la. Era muito bom, pois no momento de realização dos exercícios, ela pedia para que eu circulasse pela sala e a ajudasse a tirar as dúvidas. Foi assim o ano todo.

Como a atribuição de aulas era na casa¹⁰⁰ e como quando esse projeto começou eu já era da casa, acabei trabalhando com o projeto do professor auxiliar até o último ano em que foi oferecido. Lembro que falaram que era para recuperar os alunos que estavam com habilidades abaixo do básico. Eu acho que eram doze aulas que eu tinha no projeto de professor auxiliar. Eu tinha mais de uma turma, na verdade eu pegava quase todas as turmas da escola do ensino médio, apenas no último ano é que peguei aulas do ensino fundamental. Cada ano era com um professor diferente, com outros professores funcionava – exceto com esses dois sobre os quais comentei - eles explicavam a matéria e durante a realização dos exercícios, a gente circulava pela sala e ajudava a tirar as dúvidas, seja em atividades individuais, em grupos ou em duplas. Eu acho que funcionava bem: geralmente, eu chegava na sala de aula junto com a professora, tinha professor que pedia para eu esperar para que ele fizesse a chamada para depois eu entrar. Eu pedia licença e os alunos já sabiam, porque a maioria dos professores já nos apresentava como professora auxiliar, que estava ali para ajudar, para colaborar e que se alguém tivesse alguma dúvida poderia sanar comigo. Quando eles tinham que fazer uma prova de recuperação, na semana anterior, pediam para que os alunos da recuperação se sentassem em grupos junto comigo para eu tirar as dúvidas para recuperação. Tinha professor que queria que fosse dentro da sala, tinha professor que preferia que eu tirasse os alunos: eu fazia de acordo com que o professor pedia.

Quando eu tirava os alunos da sala de aula, levava em uma sala vazia ou para a sala de aula dos alunos com DI¹⁰¹, que, muitas vezes, estava sem aulas. Usávamos essa sala ou a biblioteca. Eu conversava com o professor da sala de aula sempre na semana anterior e ele falava: “Na semana que vem tem recuperação de tais e tais conteúdos”. Eu preparava uma atividade com os conteúdos que ele falava e trabalhava com os alunos aquela atividade. Nos outros dias eu ficava dentro da sala de aula auxiliando o professor nas atividades do dia a dia,

¹⁰⁰ Termo utilizado para dizer que a atribuição acontecia na escola e por responsabilidade da direção da escola.

¹⁰¹ Deficiência Intelectual, pois nessa escola funciona uma sala especializada no atendimento de alunos com deficiência intelectual.

às vezes, na correção da tarefa. Tinha professor que pedia para eu fazer a correção da tarefa na lousa: enquanto ele olhava os cadernos dos alunos, eu ia corrigindo os exercícios na lousa.

Eu fiquei esses três últimos anos atuando como professor auxiliar e não me lembro se foi oferecido o projeto de reforço paralelo nesse período. Como eu estava na escola, via a professora trabalhando e os alunos comentavam na sala, eu sei que aconteceu um projeto, do qual eu não participei, no horário do almoço. Pelo o que eu sei era um reforço distinto, ocorria na sala de informática, com atividades diferenciadas. Eu não tomei conhecimento dele e nem peguei, pois já tinha a carga completa quando ele foi aberto. Esse projeto ocorreu depois do de professor auxiliar, deve ter sido por volta da metade do ano ou após o primeiro bimestre.

No ano de 2016 eu não tinha reforço, foi o ano em que exonerei o meu cargo do Estado. Nesse ano eu tinha duas aulas de física e dezoito aulas de matemática no ensino fundamental, mas na sala de aula. Todos os outros anos eu trabalhei com projetos de reforço, em um projeto ou outro. Eu já tinha onze anos de estado como categoria F¹⁰² e fui obrigada a exonerar, pois peguei aula em Jahu e já não tinha mais condições de ficar na estrada todo dia: eu tinha aulas no município de Bariri pela manhã e à tarde as aulas do Estado. Já não era o primeiro ano em que pegava aulas em outra cidade e tinha que viajar, com família e filho fica mais difícil, além do que gastamos boa parte do salário com combustível. Então optei por exonerar o meu cargo.

Sobre o projeto de professor auxiliar, acho que quando o professor estava aberto e nos orientava, nos dava um norte para seguir, funcionava. Agora, quando o professor achava que não ia funcionar e não dava abertura para que pudéssemos trabalhar, não funcionava mesmo. Acho que funcionava o professor auxiliar dentro da sala, melhor que os outros, pois no período contrário muitos alunos que realmente precisam não comparecem, então, sendo no período da aula resolve essa questão. Para dar certo o aluno também tem que se interessar, tem que pelo menos tentar, de nada adianta ter o professor auxiliar se o aluno está ali e fala que não vai fazer.

Cilene: Você comentou sobre as ausências nos projetos de reforço, você sabe se existia algum comunicado aos responsáveis, se alguém cuidava disso?

Sim, existia sim. Na escola Ephigênia a coordenadora fazia um bilhete, enviava e também colocava no quadro de avisos de cada uma das salas de aula o nome dos alunos que estavam de reforço, o dia e o horário. Na escola Idalina a direção fazia um comunicado aos pais

¹⁰² Referência ao tipo de contratação que possuía junto a secretaria de estado da educação e São Paulo.

e pedia para que os alunos trouxessem assinado, mesmo assim os alunos não frequentavam. Inclusive, quem ia levar o comunicado era o pessoal que atuava na Escola da Família. O pessoal da Escola da Família levava o comunicado no final de semana, que é quando o projeto funciona e quando é mais fácil encontrar um adulto responsável em casa, e trazia assinado.

Eu nunca tive contato com os pais dos alunos de reforço em nenhum dos projetos nos quais atuei. Eu conhecia os alunos só do reforço, sei que os seus pais eram comunicados através de bilhetes porque tinha que voltar o bilhete assinado, principalmente quando era o reforço no período contrário: eles tinham que ter autorização para ir para a escola. A coordenação entregava um bilhete para cada aluno e metade do bilhete era destacado e ficava com o responsável ou colado na agenda, para não esquecer os horários, e a outra parte tinha que voltar assinada e ser entregue na escola.

Nós professores tínhamos mais contato com a coordenadora. Inclusive, ela ia ver se você estava fazendo o trabalho. Na escola Idalina a coordenação entrava na sala de aula para assistir a nossa aula. Tinha um cronograma que ficava fixado na parede da sala dos professores: cada dia da semana ela ia na aula de um professor. Então, todo bimestre ela entrava nas salas de aula regular e nas de aula de reforço. Ela ia para ver se estávamos dando aula, se cumpríamos os combinados.

Cilene: Você trabalhou naquele reforço que ocorria no meio de ano ou em janeiro?

Não, naquele não. Eu lembro que teve, mas foi um ano só. Eles fizeram reforço em julho e eu não pude pegar, porque eu tinha a carga completa¹⁰³, só poderia quem não tivesse. Se eu não me engano foi o Luciano¹⁰⁴ ou o Juliano¹⁰⁵ quem pegou o projeto na escola Idalina, porque nessa época eu trabalhava lá. Eu lembro que eles tinham efetivado com a carga mínima, com dez aulas, então de lá era só eles que podiam pegar. Teve escola que não teve esse projeto porque não teve professor para pegar. Eu acho que na escola Idalina quem pegou foi um dos dois.

Cilene: Você se lembra de ter frequentado alguma capacitação para os projetos de reforço?

¹⁰³ Carga completa faz referência ao professor que possui 32 aulas atribuídas na rede Estadual de ensino.

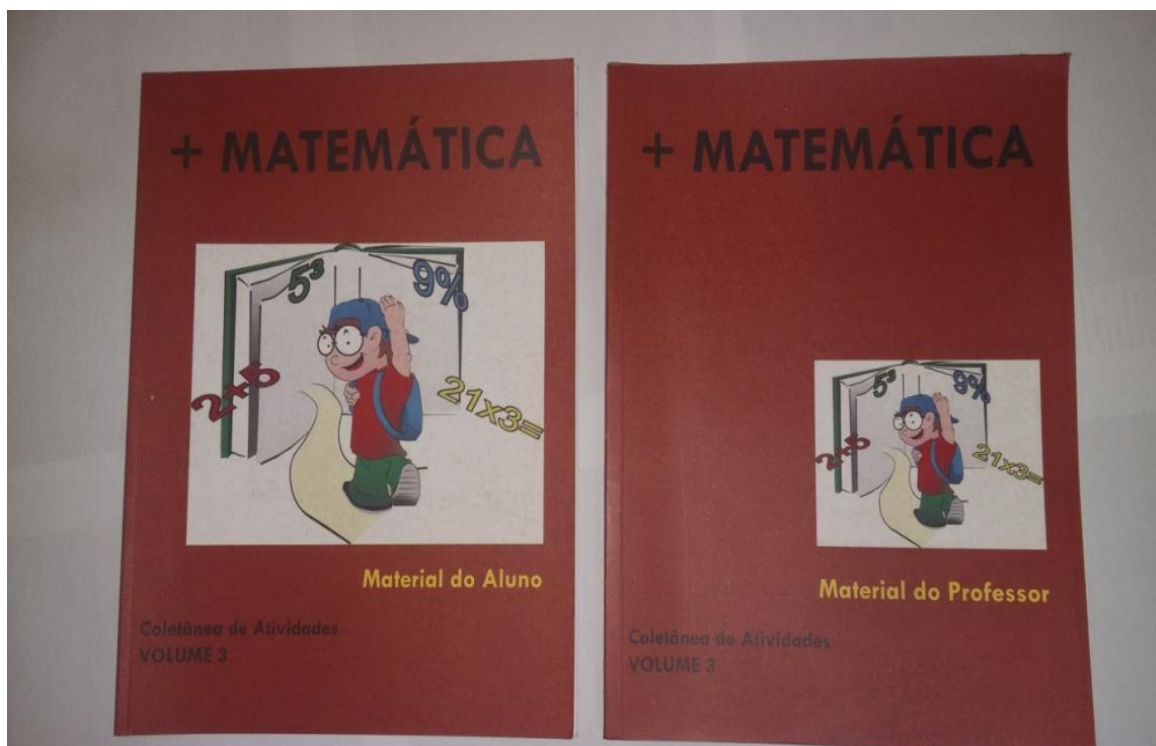
¹⁰⁴ Nome de um dos professores de matemática da escola Idalina.

¹⁰⁵ Nome de um dos professores de matemática da escola Idalina.

Participei sim, fui umas duas vezes na diretoria de ensino. Só que as duas capacitações foram iguaizinhas, com a mesma pessoa, inclusive com as mesmas dinâmicas! A capacitação era para o reforço no contra turno, para sabermos como trabalhar, qual material utilizar. Na verdade, era sobre o uso do material do reforço, pois tinha muitas escolas que não trabalhavam com o material. Na escola Idalina trabalhávamos com o material, embora a professora de sala de aula quisesse que utilizássemos o livro didático também. Esse material, dessa época, era composto por uns livrinhos de capinha meio amarronzada. Esse material tinha apenas para o ensino fundamental para o primeiro e segundo ano do ensino médio, para o terceiro ano não tinha material específico. O material era o “Mais matemática”. Tinha um livrinho para cada aluno, eles podiam escrever nele, e tinha o do professor, o qual trazia orientações específicas. O do Ensino Fundamental era bom, tanto que, muitas vezes, utilizávamos o do ensino fundamental para alguns alunos do ensino médio que tinham dificuldades com habilidades do ensino fundamental. Mas o material do ensino médio achávamos que os exercícios eram muito confusos para os alunos de reforço. Os enunciados acabavam confundindo o conceito, não eram bem explicados, tinham ambiguidades, então os professores acabavam preferindo que a gente fizesse o caderninho¹⁰⁶ com eles para cumprir o estipulado pelo governo, mas que complementasse com o livro didático. No geral, traziam exercícios dos conteúdos trabalhados. Se não joguei fora devo ter o material, vou mostra-lo a você.

¹⁰⁶ Referência a apostila do material +matemática que os alunos do projeto de recuperação recebiam.

Figura 11: Coletânea de Atividades de matemática.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora¹⁰⁷.

Cilene: De todas as experiências que você teve em todo esse tempo que você trabalhou, se você pudesse organizar um projeto de reforço, como você acha que você faria?

Primeiramente, acho que precisamos ter claro que o projeto existe para ajudar o aluno e isso é o principal. Acho que eu organizaria um projeto para ajudá-los em sala de aula, no mesmo horário, porque o projeto do período contrário é fantástico quando o aluno se compromete e a família se compromete e faz com que o aluno frequente o projeto. Mas, muitas vezes, a família não se compromete a mandar o aluno, ou os pais trabalham e não sabem se o filho foi realmente para escola ou se não foi - eles não têm esse controle e os filhos acabam não indo. Os alunos que realmente precisam não comparecem. Se organizarmos uma turma de estudo para os alunos bons, eles vão - há interesse deles, mas os que realmente precisam, não vão. Então, acho que

¹⁰⁷ A entrevistada mostrou o material que possuía no momento da entrevista e autorizou a pesquisadora a tirar a foto.

seria ideal organizar o projeto no mesmo horário das aulas regulares, que tivesse um professor auxiliando o professor da sala, mais ou menos como era o projeto de professor auxiliar.

Claro que no projeto de professor auxiliar tinha aqueles professores que não deixavam o auxiliar trabalhar. Mas eu acho que aí vai da direção, que tem que se impor: “O projeto é assim e você tem que trabalhar, ele está aí para ser colocado em prática e acabou”. Porque nós estamos trabalhando com adultos e eu acho que o adulto tem que abrir a mente, tem que pensar no bem-estar do adolescente que ele tem dentro da sala de aula - a não ser que ele consiga garantir a total aprendizagem da sala de aula dele, onde cem por cento dos alunos consigam aprender.

Como eu tinha sala de aula normal, também nas escolas em que trabalhei como professor auxiliar, eu sei que fomos orientados no HTPC¹⁰⁸ em relação ao como trabalhar com esse projeto e a tentar extrair o melhor do professor auxiliar, que esse deveria ajudar a sanar as dificuldades dos alunos.

E esse projeto dá muito certo, pois eu fui professora auxiliar e ao mesmo tempo trabalhei com o professor auxiliar. Eu tive professora auxiliar na minha sala de aula regular também. A Camila¹⁰⁹ foi minha professora auxiliar, e acho que funcionava bem. No começo é normal nos acharmos meio perdidas e com algumas incertezas, porque você vê a professora ali e pensa: “Meu Deus, ela está aqui para avaliar o que eu estou fazendo, ou ele está aqui para me ajudar?”. Mas, depois do impacto inicial, você olha para o professor auxiliar e pensa: “Não, eu preciso de ajuda, tenho aluno que precisa de ajuda na sala de aula e sozinha não dou conta.” Tem que saber aproveitar o professor!

Lembro-me que eu trabalhava com a Camila às sextas-feiras e tinha duas aulas consecutivas naquela sala - era um segundo colégio. Ela entrava em uma das aulas, na segunda aula. Os alunos já sabiam que naquela aula eles iam trabalhar em grupos e que ela me ajudaria nos grupos. Então, eu explicava o conteúdo na primeira aula e na segunda aula, quando ela entrava na minha sala, os alunos já estavam em grupos e ela me ajudava nos grupos. Organizei de forma a aproveitar o tempo, pois já sabia o dia que ela ia entrar na minha aula, então, para eu poder aproveitá-la da melhor forma possível, eu planejei desse jeito. Os alunos já sabiam que iam trabalhar em grupos naquela aula e já ficavam organizados. A Camila pegou naquela época que tinha que trabalhar tanto fora quanto dentro da sala. Eu acho que era muito melhor trabalhar dentro da sala, porque dentro da sala o auxiliar me ajudava com o todo, com todo

¹⁰⁸ Hora de trabalho pedagógico Coletivo. Atualmente substituído por ATPC, aula de trabalho pedagógico coletivo.

¹⁰⁹ A segunda entrevistada para esse trabalho

mundo. E fora da sala ele só ajudava aquele grupo de alunos. Na minha sala tinha dia que ela pegava aluno dentro e tinha dia que ela ficava fora, era separado. O dia que ela trabalhava com os alunos fora da sala de aula, eu selecionava os alunos que tinham as habilidades abaixo do básico, mas era sempre menos que cinco, então a cada bimestre formávamos uma turminha pequena. No primeiro bimestre era aquela turminha, então na terça-feira, que era o dia que eu tinha duas aulas, em uma das aulas eles saíam com a Camila. A Camila chegava na porta e eles já sabiam, pegavam o material deles e já saíam com ela. E o conteúdo que ela trabalhava era o conteúdo no qual eles estavam abaixo do básico. Eu já mandava para ela pronto, mas eu acho que na aula que ela ficava dentro da sala era melhor e os alunos gostavam mais. Era melhor para mim enquanto professora e os alunos gostavam mais. Por isso é que eu falo que na sala de aula o reforço seria muito melhor do que fora da sala de aula. Porque na sala de aula você tem certeza que aquele aluno vai ser ajudado, fora da sala de aula ou no período oposto/contrário você não tem essa certeza, não pelo professor auxiliar, porque o professor é o mesmo, mas pelo aluno não ir, não se empenhar ou nem frequentar.

Cilene: Você lembra-se de mais alguma coisa que te marcou, mais alguma coisa que eu não perguntei e você gostaria de nos contar?

Eu lembro de um aluno do reforço que me marcou. Ele se recusava a frequentar e não ia de jeito nenhum! Era na época em que o reforço era fora da sala de aula, mas era no mesmo período de aula, era o professor auxiliar da aprendizagem. Nos dias e horários combinados eu ia chamar os alunos na sala de aula, era sempre na aula de matemática, e esse aluno não ia de jeito nenhum: xingava o professor, me xingava e ele não ia nem acompanhado de mais colegas e nem sozinho. Ele falou que não tinha quem fizesse ele ir no reforço de matemática e não tinha mesmo! Era uma turma que eu tinha à noite, era no projeto de professor auxiliar de aprendizagem. Geralmente saíam no máximo oito alunos por sala. Eu chamava os alunos, tirava-os da sala e os levava para outra sala, sempre na aula de matemática. Nós íamos até uma sala de aula vazia e lá eu fazia como o professor de sala me orientava, tinha professor que determinava que era para fazer o mesmo conteúdo da sala de aula e tinha professor que determinava que era para trabalhar as habilidades nas quais os alunos tinham dificuldades. Geralmente, o professor que não determinava o conteúdo, mas selecionava os alunos que tinham dificuldades na mesma habilidade, formava um grupo e me mandava preparar atividades para recuperar aquela habilidade.

Nesse reforço, tinha um caderninho no qual o professor, durante a semana, deixava o conteúdo que ele queria que eu trabalhasse. Esse caderninho ficava na sala da coordenação. Os professores de sala deixavam o conteúdo ali escritos e toda semana eu ia lá e olhava o conteúdo para preparar atividades. Os alunos faziam as atividades no caderno da sala de aula mesmo. Naquela escola eles usam muito o livro didático, principalmente com os alunos do noturno: acompanhavam tudo pelo livro didático. Eles copiavam o resumo do conteúdo e faziam os exercícios no caderno. O aluno que saía para o reforço comigo tinha que colocar o caderno em ordem depois pegando o caderno do colega e copiando o exercício daquela aula. Ele tinha que estar com o caderno em ordem na aula seguinte. Esses alunos do projeto professor auxiliar da aprendizagem mudavam a cada bimestre, eu tinha uma lista com os nomes. Sempre tive diário de classe para preencher, para todas as turmas de reforço eu tinha diário, nas duas escolas.

Sobre esse aluno que citei no início, que contei que se recusava a participar do projeto, pedimos para a direção conversar com ele. Mas ele manteve o mesmo comportamento. Então pedimos para a direção ligar para os responsáveis, avisando que eram oferecidas as aulas de reforço, mas que o aluno se recusava a participar. O pai disse que não tinha o que fazer, porque o filho era do mesmo jeito em casa. Ele alegava que o filho usava droga e que ele não conseguia controlar o filho. A direção chamava o filho para conversar e falava da importância, mas quando eles não querem é difícil! Podemos fazer o que quiser, o professor pode até plantar bananeira ali na frente que se eles não tiverem com vontade, eles não vão nem enxergar o que o professor está fazendo!

Cilene: Obrigada!

3.5 Quinto fragmento...

Dos contatos feitos com as escolas a fim de adquirir possíveis nomes de colaboradores para a nossa pesquisa, surgiu o nome da professora Maria Heloisa Braz Prestes ou simplesmente Heloisa, como prefere ser chamada. Entramos em contato com ela através de seu telefone residencial em junho de 2017. A priori, perguntamos se ela se lembrava de ter trabalhado com projetos de reforço/recuperação de matemática em sua carreira e ela nos confirmou o trabalho como professora auxiliar durante um ano. Ela se mostrou receosa de nos conceder uma entrevista, mas diante de nossa insistência, aceitou, apenas solicitando que fosse após suas férias para que ela pudesse pensar sobre o assunto e quem sabe escrever um rascunho de suas lembranças para facilitar no momento de nossa entrevista.

Transcorrido um mês, fizemos um novo contato telefônico e combinamos a entrevista para a tarde fria de dezenove de julho de 2017, na casa da depoente, que nos recebeu de forma muito alegre. Conversamos um bom tempo antes de iniciarmos a entrevista e a professora Heloisa nos contou que é formada em Licenciatura em Ciências com habilitação em Biologia pela universidade Estadual Paulista (Unesp) de Bauru e que seu curso também oferecia habilitação para ministrar aulas de matemática apenas para o ensino fundamental II (6º ano ao 9º ano). Ela começou a dar aulas com vinte anos de idade, na rede pública de educação básica do Estado de São Paulo. Atualmente, com cinquenta e três anos, aguarda sua aposentadoria, apenas cumprindo os trâmites legais. Segundo ela, após completar os quesitos tempo e idade é possível fazer o pedido da aposentadoria e fica-se aguardando dentro da sala de aula, até que uma publicação no diário oficial a permita aguardar em casa, o que pode demorar algum tempo. Heloisa também é professora efetiva na rede municipal de educação, lecionando a disciplina de Ciências, acumulou esses dois cargos por vários anos. Ela trabalhou com aulas de reforço no contra turno e, durante o preenchimento do questionário individual, disse que lecionou em várias cidades da região, principalmente no início de sua carreira e que, naquele momento, atuava na escola Senador Vicente Prado, localizada na cidade de Itapuí.

Heloisa é uma pessoa muito comunicativa, mas ocorreram muitas pausas durante a entrevista e a pesquisadora fez várias interferências para esclarecer alguns pontos ou tentar suscitar assuntos de seu interesse. Ao final da entrevista a professora demonstrou muita preocupação em não ter sido uma depoente de grande valor para a pesquisa, também por não se lembrar com precisão de datas ou períodos, já que possuía muitos anos de carreira. Esclarecemos a ela a relevância de suas experiências para a pesquisa e de que na textualização

da entrevista seria colocado apenas o que ela autorizasse. O texto abaixo registra essa entrevista, sendo que algumas das questões foram reagrupadas por temáticas para tornar o texto mais fluente e menos repetitivo.

3.5.1 Professora Maria Heloisa Braz Prestes

Cilene: Vou ligar o gravador, não se preocupe em falar de forma rebuscada, fique bem tranquila.

Meu nome é Heloísa e eu cursei Ciências, com habilitação em Biologia, na Unesp de Bauru. Entrei em 1985 e conclui em 1989. Quando eu estava no último ano da graduação, comecei a trabalhar em Bocaina¹¹⁰, na rede de ensino estadual. Comecei lecionando as disciplinas de Ciências e Matemática, nunca sobrava aulas de Ciências, pois são três aulas por classe. Sempre sobrava aulas de matemática, pois são seis aulas por classe. Embora eu não tenho colocado na ficha que preenchi para você¹¹¹, comecei a dar aulas no município de Bocaina, era o meu último ano na graduação, e minha irmã falava: “Começa a pegar aula que você já vai ganhando uns pontinhos”. Ministrei aula um ano em Bocaina e no outro ano obtive a sorte de pegar aula aqui na escola Rosa Benatti¹¹², porque o Elias¹¹³, que era o professor de matemática efetivo, passou no concurso de fiscal federal, exonerou o cargo, a professora de Matemática Márcia¹¹⁴, subiu para o cargo de diretora, que anteriormente era do professor Elias, e eu fiquei com as aulas da Márcia.

Fiquei oito anos dando aula de matemática na escola Rosa Benatti. Na verdade, fiquei pouco tempo dando aulas de Ciências. Naquela época, a escola Rosa Benatti era escola estadual e tinha ensino fundamental I e ensino fundamental II. Depois o governo fez uma reorganização e a escola Rosa Benatti passou a atender apenas os alunos do ensino fundamental I, que na época eram de primeira à quarta série, e o ensino fundamental II, que era de quinta a oitava série, ficou concentrado na escola Idalina¹¹⁵. Por causa disso, nós professores, tivemos que ir para a escola Idalina. Foi quando peguei aulas na escola Idalina pela primeira vez, para ficar

¹¹⁰ Referência a Escola Estadual Capitão Henrique Montenegro, localizada na cidade de Bocaina.

¹¹¹ Referência ao questionário individual que pedimos para os depoentes preencherem.

¹¹² Escola Municipal professora Rosa Benatti, localizada na cidade de Bariri.

¹¹³ Nome do professor de matemática da escola Rosa Benatti.

¹¹⁴ Nome da professora de matemática da escola Rosa Benatti.

¹¹⁵ Escola Estadual Professora Idalina Vianna Ferro, localizada na cidade de Bariri.

por vinte anos. Fiquei vinte anos dando as aulas da coordenadora Flávia¹¹⁶, porque eu sou categoria F¹¹⁷: quando entrei não chamava de F, mas depois teve a questão da estabilidade, nem sei em que ano foi. Eu pegava as aulas da Flávia, que era a coordenadora, mas no ano passado eu não consegui pegar essas aulas, porque as regras da atribuição foram mudadas e as aulas de quem se afastava não era mais atribuída em substituição, mas ficaram livres para atribuição dos efetivos, por isso quando chegou na minha vez já tinham acabado. No ano passado eu ainda tinha aulas na escola Idalina e na escola do Jardim dos Pires¹¹⁸ para completar a carga horária, mas esse ano não sobrou nada de aula na escola Idalina: eu fui para a escola no dia da atribuição, mas a professora efetiva pegou na minha frente e o lugar mais próximo que consegui pegar foi em Itapuí¹¹⁹, estou lá!

Com projeto de reforço eu só trabalhei na escola Idalina, pois no ano passado e nesse ano eu peguei aulas na sala de aula mesmo e todas aulas de Matemática. Nunca sobrava aulas de Ciências, e, por coincidência, na semana passada aconteceu mais uma chamada do concurso¹²⁰, e eu estava entre os chamados e poderia ter assumido um cargo de Ciências. Agora que estou quase aposentando, aparecem as aulas de Ciências para eu ministrar, fiquei até com vontade de ir, mas não pretendo continuar, assim que minha aposentadoria sair ficarei só com as minhas aulas no município mesmo. Deus me livre!

Como eu estava falando anteriormente, o primeiro projeto, no qual atuei, foi esse de classe de aceleração. Primeiro nós tivemos essa classe de aceleração, fizemos curso em Jahu, e trabalhávamos de modo diferente, sendo que os alunos tinham um material de apoio. Depois desse teve o Projeto de Recuperação Paralela, que era esse no qual os alunos ficavam após a aula normal. E depois o Projeto de Professor Auxiliar. Trabalhei nesses três projetos: Projeto Classe de Aceleração, Recuperação Paralela e Professor Auxiliar.

Esse projeto classe de aceleração do qual estou falando era destinada aos alunos que estavam com defasagem de aprendizagem e de idade. Era um projeto para acelerar mesmo, para que eles fossem para frente. Tinha para o sétimo ano e para nono ano. Eu tinha aulas nas duas turmas e dava aula de matemática. Isso foi há alguns anos.

¹¹⁶ Professora efetiva de matemática que ocupa o cargo de coordenadora pedagógica daquela escola e deixa as suas aulas em substituição de outro professor.

¹¹⁷ Os professores da rede estadual de São Paulo são organizados em categorias de acordo com tempo e regime de contratação. Professores contratados e que tinham aulas atribuídas na data de 02/06/2017, foram considerados estáveis pela legislação. Na classificação da secretaria de Estado de educação de São Paulo estão organizados abaixo dos efetivos, mas gozam de direitos parecidos, tendo jornada de trabalho garantida.

¹¹⁸ Escola Estadual Jardim dos Pires, localizada na cidade de Jahu.

¹¹⁹ Referência a Escola Estadual Senador Vicente Prado, localizada na cidade de Itapuí.

¹²⁰ Concurso para efetivação dos professores de educação Básica II do Estado de São Paulo

Há pouco tempo foi implantado o projeto de recuperação intensiva¹²¹ e esse classe de aceleração era outro projeto, bem mais velho. Esse era um projeto de muito tempo atrás. Acho que já faz uns quinze anos ou mais que ocorreu esse projeto de aceleração¹²². Nele trabalhávamos eu, Marisa¹²³, de Arte, era esse povo. Todos os alunos que tinham defasagem, principalmente de idade - pois naquela época tinha reprova - foram colocados nessas duas classes para acelerar tudo aquilo que eles tinham perdido ao longo de todos os anos de reprova que tiveram. Trabalhávamos com um material muito bom, um material diferente e a gente fazia portfólio, tínhamos uns cursos em Jahu. Eu gostei dos cursos, aprendi demais com esses cursos da época de aceleração. Íamos à diretoria de ensino fazer os cursos e encontrávamos com outros professores, conversávamos, trocávamos experiências e aprendíamos muita coisa. Eram muito bons.

Trabalhei há uns dois ou três anos com o projeto classe de recuperação intensiva. Acho que tinha para sétimo e nono ano também essa recuperação, mas eu tinha um nono ano, apenas. No começo do ano, já no início das aulas, foi aberta essa classe, deveria ter no máximo vinte alunos, acho que na verdade tinha quinze, não sei ao certo, mas não poderia ultrapassar vinte alunos. Eu peguei essas aulas por ser da casa¹²⁴, pois a atribuição aconteceu na casa¹²⁵.

Fomos nós professores quem montamos essa sala de aula, fizemos tudo no HTPC¹²⁶. No comecinho do ano, elaboramos e aplicamos uma avaliação diagnóstica para todos os alunos, pois naquela época não tinha essas avaliações que vêm prontas do governo¹²⁷. Corrigimos, e a partir dos resultados dessa avaliação chegamos aos nomes dos alunos que participariam dessa classe de recuperação intensiva, na qual agrupamos os alunos que apresentavam mais dificuldades em todas as disciplinas. Abriu essa nova sala de aula e me recordo que a Lia¹²⁸ colocou essa turma em uma sala perto da sala dela para acompanhar mais de perto, porque era o projeto e também porque tinha muitos alunos que davam problemas em relação à

¹²¹ Classes de recuperação intensiva

¹²² Programa de aceleração da aprendizagem, criado em 1997 com o objetivo de resolver distorções de aprendizagem de idade-série.

¹²³ Citação do nome de uma professora que trabalhou como colega da depoente nessa classe de aceleração.

¹²⁴ Ser da casa é um termo utilizado para nomear todos os professores com sede naquela unidade escolar, ou seja, todos os professores que são responsáveis daquela escola, onde ficam arquivadas suas fichas funcionais, atestados médicos, licenças e faltas por exemplo.

¹²⁵ Atribuição na casa é um termo popularmente utilizado quando as atribuições de aula ocorrem na e por responsabilidade da própria escola, ou seja, é de responsabilidade da unidade escolar contratar o professor de referidas aulas.

¹²⁶ HTPC, atual ATPC que quer dizer aula de trabalho pedagógico coletivo. No mínimo duas horas aulas que o professor deve realizar na escola em horário comum com seus pares, para fins pedagógicos.

¹²⁷ Referência a avaliação da aprendizagem em processo (AAP), uma prova bimestral proposta e elaborada pela secretaria de estado da educação para todos os alunos da rede estadual de ensino.

¹²⁸ Diretora da escola.

disciplina. Nessa classe todos os alunos tinham muitas dificuldades - e eram dificuldades variadas -, então a orientação era para que os professores trabalhassem das mais diferentes formas possíveis com eles, com um muitas atividades diferenciadas. Trabalhávamos bastante em grupos, em dupla, com atividades de jornal. Eu usava muito aquelas atividades do E.M., daquela coleção do Experiência Matemática¹²⁹, que dava para levar fotocopiado. Também usava aquele material Ensinar e Aprender, que vinha para a recuperação paralela, mas eu utilizava aqui na intensiva também.

Figura 12: Coleção Experiências Matemáticas



Fonte: <http://matematicadiretoriafranca.blogspot.com.br/p/biblioteca.html>. Acesso em 20-07-2017

¹²⁹Foi um material produzido como resultado do projeto Experiências Matemáticas, que era realizado com professores de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental da rede pública estadual de São Paulo, em 1993.

Figura 13: Ensinar e Aprender



Fonte: <http://matematicadiretoriafranca.blogspot.com.br/p/biblioteca.html>. Acesso em 20-07-2017

Às vezes, utilizávamos jogos também, material concreto e muitos outros. Tudo o que fazíamos era registrado e uma cópia da atividade era guardada em uma pasta portfólio para arquivar no final do ano. A coordenadora olhava tudo e também vinha assistir as aulas. Eu lembro de uma vez que eu estava dando aula, era conteúdo de notação científica, e ela entrou na sala para assistir. Aquilo para mim era a morte! Ela se sentou lá no fundo e anotou tudo, não parava de me olhar e escrever, então quando ela foi retirar-se da sala eu disse: “Olha, Lú¹³⁰, eu queria ler, eu gostaria de ver o que você escreveu.” Ela me entregou a folha na qual ela tinha feito as anotações e disse que eu poderia ler. Estava escrito que eu tinha explicado notação científica de uma forma bem simples, bem clara e rápida, porque eles não paravam muito para prestar atenção. A explicação de conteúdo tinha que acontecer naqueles dez minutinhos que eles ficavam todos olhando, não podia explicar muito senão eles dispersavam, eles não conseguiam se concentrar muito. Eu explicava rapidinho, depois ia de carteira em carteira explicando novamente, porque quando dava a atividade, os exercícios para que resolvessem, eles já não se lembravam mais da minha explicação, por isso trabalhava muito em grupos e

¹³⁰ Referência a coordenadora da escola

duplas, facilitava o atendimento. Conseguimos ajudar muitos alunos, melhorar a aprendizagem, mas tinha uns que não conseguiam de forma alguma. Têm aluno que não consegue, não adianta!

A prova era feita inteira baseada nas atividades de sala de aula, mais ou menos parecidas, sendo que as atividades de sala também valiam nota, considerava a participação e, mesmo assim, não eram todos que conseguiam fechar com pelo menos cinco de média bimestral. Teve aluno que passou por essa sala e ainda apresentava muitas dificuldades, uma pena! Esses alunos não conseguiam acompanhar o mínimo do conteúdo de sala de aula, quem dirá no ensino médio, mas eles foram todos para o ensino médio, pois era recuperação intensiva! Não sei se foi mantida a mesma sala ou se misturaram com outros alunos no ensino médio depois, pois já não participariam mais do projeto de recuperação intensiva no outro ano.

Trabalhei também com a recuperação paralela, acho que foi por volta dos anos de 2012 e 2013, eu não lembro muito das datas. Em 2013 eu tinha aulas naquela recuperação em que os alunos ficavam após a aula. A atribuição desses projetos acontecia na casa. O governo disponibilizava as aulas, primeiro atribuíam para quem era da casa, se não tivesse ninguém da escola Idalina que quisesse ministrar essas aulas, elas seriam encaminhadas para a atribuição geral na diretoria de ensino. Eu assumi cinco aulas desse projeto para classes do ensino fundamental, pois na disciplina de matemática não posso dar aula no ensino médio uma vez que sou formada em ciências e o projeto de reforço era só para Língua Portuguesa e Matemática, nunca teve para outra disciplina. Na escola Idalina sempre fomos nós professores que decidimos o nome dos alunos que participariam dessas turmas. Geralmente, no começo do ano, a partir da avaliação diagnóstica e depois nos conselhos de classe, anotávamos concomitante ao Conselho o nome dos alunos que precisavam frequentar a recuperação naquele bimestre: “Aí esse aluno, pode colocar para recuperação”. A coordenadora saía do Conselho com as turmas do próximo bimestre organizadas.

No dia a dia funcionava assim: dava o sinal da última aula e os alunos iam embora, menos os que estavam indicados para a recuperação. Tinha uma sala só para o reforço e esses alunos pegavam o material deles e se dirigiam para lá, mas a maioria não queria saber de ficar, pois via os outros alunos indo embora. Muitos fugiam, e por isso a coordenadora começou a ficar no portão segurando e chamando os alunos: chamava um, chamava outro, para não irem embora. Ficava a coordenadora e o inspetor de alunos com uma lista de nomes cada um, chamando os alunos e mandando para sala de reforço, mas não era sempre que conseguiam não! Os alunos fugiam, saíam correndo desesperados e iam embora no meio dos outros. Tinha

também o Fernando¹³¹ que morava no sítio e a perua esperava ele fazer a aula de reforço para levar embora.

Se não me engano eu dava aula para os dois nonos anos da tarde. Eu pegava sempre o nono ano da tarde, porque as classes desse período ninguém gostava de pegar, eram classes trabalhosas e por isso acabavam sobrando para quem não era efetiva. Acho que eu dava aula normal para eles e também reforço, sendo que o reforço era para as duas turmas juntas e uma aula duas vezes na semana. Era organizado desta forma, as turmas tinham aulas juntas e era organizado por série: sexto, sétimo, oitavo e nono, tinha dois sextos anos também. Nessa época, eram turmas pequenas, essa recuperação era menor ainda, acho que era uns quinze alunos na turma.

A gente trabalhava aquilo que eles não estavam conseguindo aprender em sala de aula. Lembro que eu usava muito esse livrinho que eu falei para você “Ensinar e Aprender”. Esse material é antigo, não lembro quando ganhei, mas tem um material de apoio junto com fichas de exercício por conteúdo específico. Tinha os exemplares na escola, acho que veio para esse projeto mesmo ou pegavam sobras de outros projetos, mas utilizávamos para trabalhar com esses alunos. Eu também utilizava bastante a coleção das “experiências matemáticas” que já citei acima e montava muita atividade fotocopiada, pois naquela época a escola ainda tirava cópias das atividades. Sempre fui eu quem organizou e montou todas as atividades de sala de aula, coordenador nunca me deu atividade pronta para trabalhar.

Eu montava as atividades para trabalhar o conteúdo que os alunos não estavam conseguindo aprender em sala de aula. No horário do HTPC¹³² fazíamos um plano de aula para o reforço, onde colocávamos o conteúdo e as habilidades que deveriam ser trabalhados. Para alguns alunos eu mesma era a professora da sala e também a professora que dava a aula de reforço. Então eu fazia o plano, tirava cópia e deixava comigo e quando era para as salas de outras professoras, a coordenadora tirava cópia e me entregava. Eu conversava com a professora de sala de aula no HTPC para que ela me orientasse nas necessidades de cada aluno. Por exemplo, a sala de aula que era da Aida¹³³: “Olha, esse aluno aqui não está conseguindo isso, não consegue esses conteúdos, tem que trabalhar mais isso”. Trocávamos bastante ideias, era muito importante esse momento.

¹³¹ Nome de um aluno que frequentava o projeto de recuperação.

¹³² Hora de Trabalho pedagógico coletivo

¹³³ Referência a professora de matemática

Nessa recuperação os alunos que ficavam na aula e tinham interesse em aprender, conseguiram, pois, o número de alunos era bem menor. Eram colocados uns quinze alunos por turma, mas ficavam só uns quatro ou cinco, o restante ia embora. Com essa quantidade de alunos dava para você ir de carteira em carteira, para trabalhar bem as atividades, observar o aluno de perto e sanar as dúvidas dele. Então, eu acredito que realmente aprendiam e acabavam melhorando a nota também. Os alunos que recuperavam as habilidades e os conteúdos daquele bimestre eram retirados do projeto e trocados por outros.

Cilene: Você sabe se essas aulas de reforço influenciavam na nota bimestral do aluno?

Acrescentar na nota, acho que não. Na verdade, esse projeto funcionava como uma recuperação mesmo, pois colocávamos os alunos que estavam com conceito inferior, não satisfatórios, e, a partir do momento que frequentava o reforço e conseguia atingir a nota já estava recuperado. Por exemplo, no primeiro bimestre passava para a coordenadora os nomes dos alunos que não tiraram nota e montávamos a turma de reforço, já com o plano de aula de reforço indicando as habilidades e conteúdo a serem recuperados desse primeiro bimestre. Enquanto na sala de aula eles estavam trabalhando a matéria do segundo bimestre, tentávamos, no reforço, ir recuperando a defasagem ao mesmo tempo para que o aluno conseguisse acompanhar o conteúdo do segundo bimestre. No terceiro bimestre, se o aluno tivesse recuperado o primeiro e no segundo não tivesse ficado com nota insatisfatória, era retirado do reforço, caso tivesse ficado com nota vermelha, ele continuava no reforço.

Nas aulas de reforço aplicávamos atividades, recolhíamos, corrigíamos e atribuíamos uma nota. Para todas as atividades fazíamos isso, depois arquivávamos tudo na pasta de cada aluno e nas reuniões de pais mostrávamos para que pudessem ver o que estávamos fazendo. Tinha caso de alunos que ficavam o ano inteiro no reforço, mas aqueles que compareciam uma coisa ou outra aprendiam, melhoravam e assim conseguiam passar de ano. Tinha também os alunos que eram indicados para o reforço durante o ano inteiro, mas que não frequentavam. A escola mandava comunicados, ligava para os pais. Teve uma época em que tinha até um motoboy¹³⁴, pago pela escola, que ia levar uma notificação para os pais. A equipe gestora mandava um bilhetinho pelo motoboy, uma notificação de que o aluno estava de reforço e não

¹³⁴ Serviço de entregas realizado com motocicleta.

estava frequentando. Sempre fizeram isso, mesmo assim tinha pais que recebiam o bilhete e nem ligavam, os alunos continuavam faltando. Tinha alguns que o motoboy não encontrava, alguns pais que trabalhavam.

Cilene: Fala um pouquinho do seu trabalho com o projeto de professor auxiliar.

Esse é o mais recente, faz uns três anos, foi por volta de 2014. Eu trabalhei só um ano como professora auxiliar. Foi um ano em que eu quase fiquei sem aula, estava só com horas de permanência na escola. Como esses projetos de reforço sempre abrem depois do começo do ano e são atribuídos na própria escola, acabei pegando dezoito aulas só desse projeto professor auxiliar. Essas aulas eram das classes da turma da tarde. Nós tínhamos um diário de classe para cada turma, tanto no projeto professor auxiliar como no projeto de recuperação paralela, tínhamos que registrar os alunos que frequentavam e o conteúdo que era trabalhado em cada aula. A vida inteira eu tive diário de classe!

No começo do ano os professores aplicavam as avaliações diagnósticas para levantar os conteúdos em defasagem dos alunos. Isso para identificar aqueles que precisavam ser recuperados, mas eu não participei desse processo e nem utilizei essa prova, pois nesse reforço não era assim que funcionava. Na verdade, eu trabalhei pouco tempo com esse reforço, só esse ano e não gostei, por isso não quis mais trabalhar com ele.

Quando começou esse projeto nós tínhamos um horário fixo de duas ou três aulas na semana para entrar na sala de aula e para auxiliar o professor com os alunos que apresentassem dificuldades, sempre na aula de matemática. A questão era que tinha professor que não gostava da nossa presença na sala de aula, era muito perceptível, pois eu ficava lá no fundo da sala, sentada sozinha, isolada. Eu me sentia muito mal, era horrível! Dava o horário, eu entrava na sala e ficava sentadinha ouvindo a explicação do professor, no momento em que ele acabava de explicar e que os alunos iam começar a fazer exercícios, me levantava e ia nas carteiras para ver se poderia fazer algo, mas não era um pedido do professor, era porque eu me sentia mal ali, naquela situação.

Não era só comigo que isso acontecia. Tinha um professor que não gostava que ficássemos dentro da sala de aula, então ele fechava a porta antes de iniciar a aula. Dava o horário, eu ia na sala e ficava batendo na porta e não conseguia entrar. Era muito desagradável! Tinha dia que eu falava: “Nossa senhora!” Ficava mais para baixo ainda, porque eu não podia nem ficar na sala de aula. Às vezes, eu ia falar para a coordenadora: “Olha, eu bati lá, mas ele não abre!” Não era fácil, não! Acho que os alunos não percebiam, porque nesses dias em que

batíamos na porta e não entrávamos, eles não viam. Mas logo fomos falar com a coordenadora, que conversou com a direção e com o professor e decidimos que seria melhor tirar o aluno da sala de aula, o professor salientou que preferia assim.

Ficou decidido então que nas aulas estipuladas para o professor auxiliar nos tiraríamos os alunos da sala, aqueles que estavam com dificuldade, e subiríamos para uma classe vazia para fazer um trabalho separado com eles. Tinha uma sala disponível onde era possível trabalhar com os alunos. Foi a única solução que nós arrumamos, porque ficávamos sem fazer nada em sala de aula.

Era o professor da sala de aula quem decidia quais alunos saíam. Eu chegava e ele falava: “Olha, hoje eu quero que você trabalhe com aquele aluno que ficou de recuperação, eu gostaria que você trabalhasse esses conteúdos com ele”. Ele não me dava atividades, era eu quem montava, mas ele falava o que estava precisando que trabalhasse e mudava os alunos, dependendo da necessidade. Na realidade, o professor não queria que ficássemos dentro da sala de aula, porque para dar o conteúdo ele falava direitinho, ele era super prestativo, mas tem professor que não gosta! Não saiam muitos alunos, uns três ou quatro por aula e eu subia para outra sala, onde trabalhávamos atividades diferentes, eu explicava os conteúdos novamente, voltava aos pré-requisitos que o professor pedia. Geralmente recebia os conteúdos a serem trabalhados no horário de HTPC, onde também montava as atividades. Na sala de reforço, eu explicava e acompanhava de carteira em carteira a realização das atividades. Acho que foi um ano bem produtivo, depois de tudo. Dependendo da situação, eu achava que funcionava.

Teve uma vez que esse professor faltou, foi em uma classe de nono ano, e deixou um projeto para eu aplicar: era um projeto do ensino médio, com umas tabelas, uns gráficos, os alunos ficavam todos perdidos. O dia que ele faltava eu o substituí, mas apenas no dia que tinha aula com ele de professora auxiliar, nos outros dias não, pois não estava ali para substituir professor e a escola nem chamava.

Teve um ano que peguei uma sala de aula e trabalhei com a Camila¹³⁵ como professora auxiliar, mas ela pegava os alunos da minha sala e atendia lá fora, porque já tínhamos decidido assim e a escola inteira estava fazendo dessa forma. A Sonia¹³⁶ também foi auxiliar na minha sala e eu na dela, nós trocávamos nesse período. Faz muito tempo isso, eu nem lembro em que série. Com a Sônia eu gostava, porque eu estava ali de auxiliar mesmo, ajudando-a. Eu não sei se é porque eu tinha muita afinidade com ela, mas a gente trocava muito as atividades, sempre

¹³⁵ Nome de uma professora de Matemática que trabalhou como professora auxiliar com a depoente

¹³⁶ Referência ao nome da professora de matemática da sala de aula

foi assim, então acho que facilitou o trabalho. Eu mesma, como professora auxiliar trabalhei com três professores diferentes e foi só por um ano. Com a professora Sônia dava certo e com a professora Aida também, só não dava certo com um professor. Com a Sônia, por exemplo, a gente ficava na sala, eu ficava junto com ela na sala e ajudava. Dava o meu horário, eu entrava, sentava, esperava ela terminar de explicar o conteúdo e depois ela falava: “Olha, vamos fazer isso? Você quer ajudá-los?” Nós nos entendíamos, era bem diferente. Eu ajudava nas atividades da sala de aula dela, no dia a dia, explicava para os alunos as atividades cotidianas da aula, sem diferença da professora titular da sala. Ela passava o conteúdo e eu ia aluno por aluno ajudando, os que não tinham entendido explicava de nova, ajudava a fazer o exercício, corrigia. Com ela deu muito certo, mas não é com todo mundo que dá! Com a Aida também deu muito certo.

Com os alunos do reforço eu sempre me dei bem. Era tranquilo para tirar os alunos da sala, eles gostavam de ir junto comigo. Tinha alguns que davam depoimento: “Ai professora, porque lá na sala eu não consigo aprender e aqui eu consigo?”. Eu sempre respondia: “Porque na sala de aula o número de alunos é maior, aqui estamos ministrando aula praticamente particular”. Sempre atendíamos poucos alunos, saiam uns três alunos e era muito melhor para entender do que dentro da classe, que eram todas numerosas, as classes dessa escola têm uns trinta e poucos alunos, sempre foram classes grandes. Era recorrente a fala dos alunos: “Mas aqui eu estou conseguindo, como aqui eu consigo e na sala eu não consigo?”. Aula particular, não é! Eram duas aulas por classe, não eram aulas consecutivas, eram dois dias, a coordenadora não colocava aula dupla no horário. O aluno que saía comigo da sala de aula para fazer atividade de reforço tinha que copiar o que foi passado em sala de aula de um colega depois, para deixar o caderno em ordem.

Cilene: De todos esses projetos que você trabalhou, o de recuperação Paralela, o de professor auxiliar, os das classes especiais, se você pudesse organizar o projeto para o reforço como você acha que você faria?

Depois de vinte anos dando aula de matemática, na verdade, eu não sei, mas acho que o reforço tem que ser no mesmo período, não pode ser período oposto, porque os alunos não frequentam. Acho que tem que tirar o aluno da sala de aula, pois era bem melhor trabalhar fora devido ao número de alunos, que sempre é menor. Na sala de aula, mesmo que você vá à carteira, tem aquela conversa e não adianta muito, agora quando você está com poucos alunos é mais fácil para eles. Tem que fazer avaliação diagnóstica, montar as turmas, tirar da sala de aula, essas coisas! Não sei como seria o ideal.

4.0 Retalhos sobre o reforço ou recuperação escolar: compreensões a partir do diálogo com a literatura e legislações

Se todos nós lemos um poema, o poema é, sem dúvida, o mesmo, porém a leitura em cada caso é diferente, singular para cada um. Por isso poderíamos dizer que todos lemos e não lemos o mesmo poema. É o mesmo desde o ponto de vista do texto, mas é diferente desde o ponto de vista da leitura. (LARROSA, 2011)

Tendo assumido como núcleo de interesse, nessa pesquisa, os processos de recuperação e reforço que complementam a aprendizagem na disciplina de matemática para o ensino fundamental II e médio em escolas públicas estaduais paulistas, no período 2006 a 2017, fizemos um levantamento de produções acadêmicas, independente da área do conhecimento, e também de legislações específicas que tratam dessa temática.

Na composição de nossa colcha, vamos apresentar nesse texto-remendo compreensões sobre a temática reforço ou recuperação escolar que temos a partir dessa revisão de literatura. Durante o curso de mestrado, muitas foram as leituras e debates realizados, e, portanto, muitas foram as influências no processo de realização dessa nossa pesquisa. Nesse processo, muitas coisas nos tocaram e nos atravessaram, dentre elas, as conversas, as discussões no GHOM, as leituras complementares, as participações em congressos e eventos científicos. Desse modo, um capítulo se torna pequeno para abordarmos essas inúmeras contribuições. Por isso, aqui serão citados apenas alguns trabalhos que participaram diretamente da construção dessa colcha. Alguns serão abordados de forma mais sucinta, outros não aparecerão de forma direta – mas nos afetaram no modo de pensar a pesquisa: em uma colcha, alguns pontos ficam escondidos no interior da trama¹³⁷.

Com esse texto, nosso objetivo é refletir e registrar compreensões sobre o reforço ou recuperação escolar a partir dessa nossa imersão na revisão de literatura – o que foi crucial tanto para elaboração e reelaboração do projeto, para pensarmos o roteiro e as entrevistas, para estruturarmos as textualizações das entrevistas (inclusive, para elaboração das muitas notas de rodapé em cada uma delas), por isso não apresentaremos aqui um resumo dos materiais lidos.

¹³⁷ Não apresentaremos necessariamente em ordem cronológica de contato com os textos, porque não nos recordamos totalmente dessa ordem, e também pelo fato de que no processo de apropriação do conhecimento, muitas leituras acontecem de forma concomitante. Tentaremos demarcar apenas as leituras que mais nos influenciaram a percorrer esse caminho. Alguns trabalhos são referenciados por outros trabalhos e geram a mesma contribuição.

4.1 As temáticas recuperação e reforço escolar: diálogos da revisão de literatura

Nosso ponto de partida foi consultar o Repositório Institucional da Unesp¹³⁸, no qual está disponível uma listagem dos títulos de dissertações e teses defendidos na instituição, alguns deles com um *link* para acesso ao texto. Quando na aba de busca “Navegação de Produção Científica por títulos” inserimos o termo “recuperação” obtivemos um relatório com títulos de trabalhos no qual esse termo assumia muitos significados e em áreas distintas, como na Saúde, na Economia, no Direito. Refinando a busca usando a expressão “recuperação da aprendizagem” obtivemos mais de 100 mil resultados. Todavia, muitos trabalhos ainda não tratavam de questões escolares. Inserindo as expressões “recuperação escolar de matemática” e depois “reforço escolar” os resultados obtidos eram ainda muito vastos. Assim, a partir dessas buscas fomos, inicialmente, lendo os títulos e quando algum nos remetia à escola ou à educação, salvávamos o arquivo em uma pasta do computador para posterior leitura. Processo análogo se deu na busca no banco de teses da Capes¹³⁹, no repositório institucional da UFSCAR¹⁴⁰; no repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp¹⁴¹ e na página do *Scielo*¹⁴². Sabemos que com esse modo de proceder podemos ter deixado de selecionar pesquisas que trataram dessas temáticas e que apenas não evidenciaram essas expressões.

Selecionamos em torno de vinte textos e iniciamos a leitura dos resumos e, em alguns casos, a introdução. Nesse processo, identificamos que muitos dos trabalhos selecionados não se encaixavam em nossa temática e foram excluídos, outros tratavam da temática, mas se afastavam muito de nossos interesses. Dos trabalhos que nos serviram de referencial bibliográfico, mesmo que não se tratando da recuperação e reforço em matemática, alguns nos levaram a ter contato com outras produções.

O artigo “*A recuperação paralela no ensino de Física: O que pensa o professor?*”, de Dutra e Martins (2012) é oriundo da dissertação de mestrado de Dutra, defendida em 2008, onde é realizada uma pesquisa com alguns professores de Física sobre os problemas da recuperação paralela. Partindo desse levantamento é oferecido opcionalmente cursos de recuperação paralela da disciplina de física, amparado por um ambiente virtual de

¹³⁸ Pode ser acessado no endereço: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/1/browse>

¹³⁹ Pode ser acessado no endereço: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

¹⁴⁰ Pode ser acessado no endereço: <https://repositorio.ufscar.br/discover>

¹⁴¹ Pode ser acessado no endereço: <http://repositorio.unicamp.br/>

¹⁴² Pode ser acessado no endereço: <https://search.scielo.org/>

aprendizagem¹⁴³, a alunos do primeiro ano de ensino médio de duas escolas de realidades diferentes. O artigo trata de uma análise da “recuperação paralela vigente, em acordo com a legislação educacional brasileira, para o Ensino Médio, investigando as propostas praticadas na disciplina Física nas escolas públicas e particulares” (DUTRA, MARTINS, 2012, p.136) no município de Belo Horizonte -MG. Os autores apresentam algumas considerações sobre o que pensam os professores a respeito da recuperação paralela¹⁴⁴ no ensino de Física, afirmando que se trata de um assunto polêmico entre os docentes deste meio. “A recuperação paralela é um assunto provocador de calorosos debates em encontros formais e informais entre professores e entre estes e as coordenações pedagógicas”. (DUTRA, MARTINS, 2012, p.3). Esses debates, segundo os autores, tendem a destacar que muitos projetos não surtem o efeito desejado, que não possuem validade ou mesmo procuram elementos/pessoas para culpabilizar, ou, por outro lado, valorizam apenas seu efeito relativos a questões restritas ao conteúdo. Eles sugerem que, talvez, seja preciso enxergar os projetos de recuperação como movimentos que a escola realiza a fim de auxiliar em inúmeros outros componentes, como os sociais, por exemplo¹⁴⁵. Dutra e Martins (2012) nos colocam exemplos de quais requisitos devem ser observados na recuperação específica do conteúdo de Física que fogem ao convencional.

Mas há outros aspectos que o aluno pode não ter “aprendido” não envolvendo necessariamente apenas questões de conteúdo. No caso de um estudante de Física no Ensino Médio, a dificuldade em organizar os conteúdos no caderno, em ler e entender os textos usados pelo professor, em representar situações do mundo físico por meio de desenhos e gráficos ou a falta de certa rotina de estudos fora da escola podem interferir bastante no aprendizado. Recuperar esses aspectos pode ser muito difícil, dependendo não somente da escola, do aluno, do professor ou até mesmo, do método adotado. (DUTRA, MARTINS, 2012, p.140).

Com a leitura desse artigo e da dissertação “*A Recuperação Paralela no Ensino de Física: uma proposta em Ambiente Virtual*” (DUTRA, 2008) percebemos que a legislação garante o oferecimento de projetos de recuperação paralela para todas as disciplinas, como um

¹⁴³ Ambiente Virtual de Aprendizagem é um sistema (ou software) desenvolvido para auxiliar professores e tutores na disponibilização de conteúdo, textos de estudos, atividades e aulas de disciplinas ou cursos que acontecem na modalidade semipresenciais ou a distância.

¹⁴⁴ A recuperação paralela é apresentada como estudos de recuperação aplicados na maioria das escolas municipais do estado de Minas gerais, a fim de recuperar alunos com defasagem em conteúdo.

¹⁴⁵ Esse é um aspecto que nossa pesquisa também não privilegiou, muito em função do roteiro que elaboramos e do modo como conduzimos as entrevistas, ainda que já tivéssemos lido esse texto. Fizemos, inclusive, uma investida analítica nos aproximando de uma análise sociológica, particularmente dialogando com o sociólogo Bourdieu – teoria com a qual tivemos contato ao cursar uma disciplina do mestrado - a qual se mostrou infrutífera, pela natureza dos nossos dados de pesquisa.

acompanhamento do aluno em momento diferenciado e com metodologias diferenciadas para sanar suas dificuldades. Todavia, a maioria dos professores consultados para aquela pesquisa aplicava a recuperação paralela como um exame de segunda época¹⁴⁶, apenas uma outra prova que visava recuperar a nota do aluno, sem ter sido oferecidas aulas de reforço. Essas referências apontam para a necessidade de políticas públicas mais claras e da promoção de discussões mais amplas nos cursos de formação e de capacitação de professores para um que ocorra um efetivo funcionamento das propostas de recuperação. Para tanto, Dutra (2008) propõe a adoção de um ambiente virtual de aprendizagem para auxiliar nesse processo de estudo de recuperação, ancorado em seus estudos da legislação e nas respostas dos professores consultados para sua pesquisa, considerando que a recuperação tradicional não recupera o aluno e não o auxilia em uma mudança de atitude frente ao aprendizado de Física.

Esses estudos tornaram ainda mais claras nossas intenções iniciais de ouvir professores que tivessem atuado em projetos de reforço e de estudar mais sistematicamente legislações específicas sobre esses projetos. Alguns outros trabalhos aos quais tivemos acesso também propõem a utilização das tecnologias da informação como ferramentas para auxiliar no aprendizado dos alunos, principalmente voltadas às questões de recuperação da aprendizagem¹⁴⁷. Inclusive, o Governo do Estado de São Paulo investiu em alguns projetos que utilizaram a tecnologia como recurso de aprendizagem, como o “Currículo +”, investigado na dissertação que apresentaremos a seguir – votaremos a problematizar esse projeto ainda nesse texto de revisão de literatura, quando nos dedicarmos mais especificamente aos nossos estudos sobre legislações.

Visando nos aproximarmos mais de pesquisas que tematizaram projetos de recuperação ou de reforço em matemática estudamos a dissertação “*Novas tecnologias no reforço de matemática nas escolas da rede estadual paulista: as percepções de docentes sobre o projeto*

¹⁴⁶ Exames de segunda época eram propostos como alternativas de recuperação nas primeiras legislações que propunham a obrigatoriedade do oferecimento pela escola da recuperação. Consistia na aplicação de outra prova ao final do período avaliativo.

¹⁴⁷ MAZZANTI, James Ernesto. **O uso da sala de informática como suporte para o projeto de recuperação e reforço “Números em Ação”**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em < <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/11340> >. Acesso em 13-10-2016

BOVO, Audria Alessandra. **Formação continuada de professores de matemática para o uso da informática na escola: tensões entre proposta e implementação**. 2004. v, 146 f. +. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/91127>> Acesso em 10-10-2016

GRAVINA, M. A; SANTAROSA, L. M.C. **A Aprendizagem da Matemática em ambientes informatizados**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: *Informática na Educação: teoria & prática*, 1999. V. 2; nº 1. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6275/3742>>. Acesso em 13-10-2016

aventuras currículo+”, de autoria de Júlio Antonio Tobias Cunha Barboza, de 2016, problematiza vários aspectos desse projeto. Para tanto, Barboza (2016) realizou entrevistas semiestruturadas com cinco professores que participaram desse projeto de reforço na disciplina de Matemática, da Diretoria de Ensino de Taquaritinga-SP. Inicialmente, o autor faz uma reflexão sobre a tecnologia e sua utilização no meio educacional, principalmente como auxílio no ensino de matemática, e traça um panorama com as resoluções legais e apresenta alguns outros projetos que se lançaram na tentativa de utilizar a tecnologia, como foi o caso o “Projeto Números em Ação” - projeto de recuperação paralela que vigorou na rede estadual de educação paulista entre 2004 e 2007, com semelhanças em relação ao “Aventuras do Currículo +”. Segundo Barboza (2016), em 2011 foi criado “O Programa Educação – Compromisso de São Paulo, com a finalidade de promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais” (BARBOZA, 2016, p.71), defendendo que a utilização da tecnologia na educação auxilia na melhoria do desempenho no processo de aprendizagem do aluno. Esse Programa deu alicerce para que a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, em 2014, apresentasse o Programa “Novas tecnologias – Novas possibilidades” que complementava as ações propostas pelo primeiro Programa. É nesse cenário de políticas públicas que Barboza (2016) nos apresenta a criação do “Projeto Currículo +” e, posteriormente, a do “Projeto Aventuras Currículo+”:

Sua base assenta-se em uma plataforma online de conteúdos digitais (vídeos, vídeo-aulas, jogos, animações, simuladores e infográficos) que é o Projeto Currículo+, de forma que todo o conteúdo dessa plataforma está articulado com o Currículo do Estado de São Paulo. (BARBOZA, 2016, p.77-78)

Esse projeto, “Currículo+”, foi oferecido em escolas tanto no período pré-aula quanto pós-aula, na tentativa de reforçar, recuperar ou de complementar a aprendizagem de conteúdos e de habilidades em Língua Portuguesa e em Matemática. A dissertação nos possibilita conhecer a utilização desse projeto através de sua implementação em sala de aula e por meio das propostas das legislações, depois realiza uma discussão dos dados apresentados nas entrevistas. As considerações finais evidenciam o sucesso do projeto quanto à frequência dos alunos e ao entusiasmo deles em participar, principalmente por ser uma forma diferenciada da aula tradicional a qual envolvia o giz e a lousa: “Portanto, entendemos que o projeto oportuniza o aprendizado para os alunos de reforço, que, ao ver dos professores envolvidos, estavam em estado de descrédito, desmotivados e em ‘não consonância com o sucesso escolar’”. (BARBOZA, 2016, p.134), ainda que tenham sido elencados também nas entrevistas os

problemas quanto à manutenção dos computadores, ao acesso à internet, ou ainda, ao despreparo do docente por ausência de oferecimento de treinamento para a implantação desse projeto.

Realizamos a leitura da dissertação “**Estado do conhecimento:** recuperação da aprendizagem e do reforço escolar na rede estadual paulista (1999 a 2009)”, de autoria de Letícia Brito da Silva (2010). Pautada nas teorias sobre avaliação formativa e nas legislações de progressão continuada, a autora busca retratar, a partir de trabalhos acadêmicos, o interior da escola, e, tal como nossa pesquisa, tematiza a recuperação e o reforço ao longo do tempo. Dentre as contribuições de Silva (2010) para nossa pesquisa destacamos as referências bibliográficas - algumas que já havíamos selecionado e outras inéditas para nós - quanto uma reflexão em relação às expressões reforço e recuperação. Essas expressões, segundo Silva (2010), têm significados diferentes, mas quando atribuídas a projetos em documentos oficiais tendem a assumir o significado de recuperação. Para ela:

Embora reforço e recuperação de aprendizagem sejam usados com sentido parecido, não são sinônimos. Poli (1998, p.4) chama atenção à diferença existente entre os dois termos: “reforço é atividade de enriquecimento que pode se destinar a todos os alunos ou a um grupo deles. Recuperação é atividade destinada exclusivamente a alunos de baixo rendimento escolar”. (SILVA, 2010, p.5)

Olhando para as teses e dissertações do período destacado, a autora busca analisar o uso das avaliações formativas e dos mecanismos de reforço e de recuperação nas escolas paulistas em um contexto de implantação do regime de progressão continuada. Para ela, a avaliação formativa dentro de um contexto de progressão continuada configura-se como elemento norteador para o projeto de reforço ou de recuperação, principalmente utilizando-se de projetos de reforço para alicerçar a progressão do aluno.

Do nosso levantamento bibliográfico destacamos também a tese “**Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano escolar – um estudo a partir da psicologia escolar**”, de Roseli Fernandes Lins Caldas, (2010). A autora nos apresenta uma contextualização histórica da implantação dos projetos de recuperação escolar no estado de São Paulo e faz uma crítica sobre o que é proposto pelos documentos oficiais e o que realmente ocorre no cotidiano escolar, discutindo concepções de aprendizagem e os sentidos atribuídos por educadores, pais e alunos à recuperação. Caldas (2010) destaca o que parece ser um marco inicial das discussões sobre a implantação de “recuperação escolar” no Brasil, motivadas pela universalização do ensino e pelos altos índices de repetência das décadas de 1930 a 1950, o que, entre outros fatores, trazia

ônus financeiro ao Estado. É pela leitura dessa tese que tivemos contato com um documento de 1959, *“O problema da repetência e as classes de Recuperação”* de autoria de Antonio D’Ávilla¹⁴⁸. Nesse documento, como destaca Caldas (2010), é apontada a necessidade da oferta de estudos de recuperação para o Estado de São Paulo, elenca algumas razões para o alto índice de reprovação dos alunos do então ensino primário, que, naquela época, ultrapassava 50%: classes com muitos alunos, ausência de materiais e orientação pedagógicas, grau heterogêneos de aprendizagem, carência de condições de higiene, subnutrição e problemas médicos dos alunos, desajustamentos de comportamentos e atitudes provenientes de famílias irregulares, entre outros. Algumas soluções foram propostas pelo professor D’Ávilla que culminaram na criação de classes de recuperação, algo por ele já testado no Grupo Escolar Regente Feijó¹⁴⁹ em 1936. Essa proposta influenciou a criação de um serviço de orientações pedagógico através do decreto estadual do ano de 1938¹⁵⁰, frutificando principalmente um plano de recuperação de repetentes na cidade de São Paulo. A experiência foi expandida, denotando triunfo, pelo menos no que tange à questão do fluxo de aluno, dos índices de repetência e da economia realizada pelo Estado. Nessa época estão em tela concepções pedagógicas que indicavam uma rejeição quanto à reprovação e inicia-se uma preocupação de aprovação vinculada à idade cronológica. As publicações pedagógicas da época evidenciavam a necessidade de acabar com o “grave problema da repetência escolar”, pois além de gerar prejuízo ao Estado também excluía muitas crianças do sistema educacional. Expressavam a necessidade de tonar o sistema de promoção da escola primária menos seletivo, baseando-se em regimes de promoção vinculados a idade

¹⁴⁸Para conhecer e melhor caracterizar esse personagem da instituição dos projetos de Recuperação no Estado de São Paulo, vamos utilizar uma biografia realizada por Caldas (2010): Antônio D’Ávilla foi professor fiscal de escola normal livre, por concurso, assistente de metodologia do Instituto de educação de São Paulo, professor de psicologia do Curso Jurídico da faculdade de Direito de São Paulo, professor estadual de Português e de história da civilização do Curso Secundário (durante a Guerra do Brasil com o Paraguai), professor de didática da Faculdade de Filosofia, Ciências e letras de Campinas, chefe de orientação Pedagógica do SENAC, em São Paulo, diretor do Serviço de Orientação Pedagógica do Departamento de educação de São Paulo, diretor geral do mesmo departamento, tendo sido aprovado também em concurso para catedrático de metodologia do Instituto de educação da Universidade de São Paulo. Autor e coautor de vários livros, estudou o ensino industrial em diversos países da Europa, participou de congresso de educação e pronunciou inúmeras conferências e palestras pedagógicas. Mediante seus méritos, o professor D’Ávilla recebeu várias condecorações, entre elas o colar e medalha Euclides da Cunha e Pires Aguiar. Faleceu em São Paulo, aos 86 anos, em 1989. (CALDAS, 2010, p.30). Fizemos vários esforços para localizar o original desse documento, mas não foi possível.

¹⁴⁹ Tratava-se de uma escola de ensino primário, localizada na cidade de São Paulo, onde Antônio D’Ávilla, realizou a sua primeira experiência com classes e recuperação.

¹⁵⁰Segundo Caldas (2010, p.31) em 1938 foi criado o decreto estadual 9255 de 22 de Junho, assinado pelo Doutor Adhemar Pereira De Barros, Interventor Federal no Estado de São Paulo, que “Reorganiza a Diretoria do Ensino, transformando-a em Departamento de Educação; subordina a este repartições e serviços que devem ficar sob sua imediata dependência; cria e suprime cargos e dá outras providências.”, onde se efetuavam diversas reformas educacionais, dentre elas a criação de um serviço de orientação pedagógica, que seria responsável pela execução do Plano de Recuperação de Repetentes da capital, baseado na experiência que Antonio D’Ávilla realizou em 1936 no grupo escolar de Regente Feijó (São Paulo- Capital).

cronológica do aluno. Nesse contexto, Caldas (2010) aponta basicamente três concepções que ficam claras frente às colocações de Antônio D' Ávilla nesse início de pensamento e estruturação dos processos de recuperação: Concepção de educação, concepção de função docente e concepção de aluno, da qual se destaca a preocupação com patologias, assistência médica e social, principalmente porque alguns alunos que eram enviados às classes de recuperação deveriam se “reajustar” à escola, pois tinham problemas com vocabulário e comportamento. Essas primeiras classes de recuperação tinham funções que iam além da aprendizagem. Antônio D' Ávilla usa a denominação “classes de reajustamento”, que atendiam, geralmente, crianças de classes sociais baixas, com carências de hábitos de higiene, sendo que as aulas deveriam ser especiais a fim de promover uma educação moral, voltada a prática do bem.

Caldas (2010) observa de forma participativa classes de recuperação de duas escolas de Ensino Fundamental I da cidade de São Paulo, durante alguns meses do segundo semestre do ano letivo de 2006. Tendo contato com os documentos da escola para a recuperação, realizou entrevistas individuais com as duas professoras das classes de recuperação, com a coordenadora, a diretora e duas mães e entrevistas coletivas com grupos de alunos, além de propor desenhos sobre a classe de recuperação. Por fim, constrói categorias analíticas para observar os sentidos que são atribuídos por cada um dos envolvidos para as classes de recuperação. Por fim, a autora tece críticas a recuperação como é realizada, falando de uma desqualificação da função docente e de uma tendência a excluir ainda mais os frequentadores, que possuem atrasos socialmente construídos e que na recuperação tem salientada apenas a sua impossibilidade de aprendizagem. Propõe uma recuperação alternativa, com estudos em grupos colaborativos, agindo na zona de desenvolvimento proximal¹⁵¹, de modo a auxiliar a aprendizagem do aluno com mais dificuldades, uma maneira de salientar potencialidades que, segundo ela, são escondidas pelas defasagens.

Novamente tratando da recuperação em Matemática, trazemos para o diálogo a dissertação: “***A recuperação intensiva do Ensino Fundamental Ciclo II: uma análise da prática pedagógica do professor de matemática***” de Ana Cristina da Silva Ambrosio (2015), na qual se analisou a prática de cinco professores de matemática que atuam em sétimos anos de classes de recuperação intensiva de cinco escolas diferentes, na rede de ensino de Presidente

¹⁵¹ Trata-se de um conceito proposto por Vygotsky, que define o espaço cognitivo localizado entre o que o aluno já aprendeu e o que o aluno pode aprender, se estimulado com situações ou pessoas que propiciem esse desenvolvimento. Nesse caso, a autora se refere ao aluno que possui defasagens de aprendizagem evoluir e adquirir outros conhecimentos em colaboração com um colega de classe, estimulando suas potencialidades.

Prudente- SP. Para a pesquisa, Ambrosio (2015) realizou observações das aulas e entrevistas com esses professores e nos chamou atenção por denunciar que existia uma urgência na formação dos professores que atuavam nos projetos de recuperação. A autora traz para o cenário dos projetos de reforço e recuperação escolar o regime de Progressão Continuada, instituído a partir do ano de 1998 na rede educacional do estado de São Paulo, o qual alterou a organização do currículo em séries para uma organização por ciclos, permitindo mais tempo para o aluno se apropriar do conhecimento sem a necessidade de ser reprovado.

Ela destaca que foi no ano de 2012 que foi criado, pela Secretaria Estadual de Educação, o projeto de recuperação intensiva e o projeto de recuperação contínua, sendo que:

A Recuperação Contínua caracteriza-se pela atuação de professor auxiliar na classe regular do ensino fundamental e médio, o qual apoiará o professor responsável pela disciplina em atividades de ensino e aprendizagem. Já a Recuperação Intensiva constitui-se em classes para alunos que demandam mais oportunidades de aprendizagem para superação de suas dificuldades, nas quais desenvolver-se-ão atividades de ensino diferenciadas e específicas. (AMBROSIO, 2015, p.22)

A autora também realiza um histórico da implantação dos programas de recuperação da aprendizagem desde a sua primeira referência, que, segundo ela, ocorre quando da reestruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1971, como forma de amenizar os altos índices de retenção. Destaca que a partir de 1972 os programas de recuperação foram implantados no estado de São Paulo por meio de decretos, resoluções e instruções. Embora, antes dessa reestruturação não se fizesse menção à recuperação, já se garantia o acesso à escola para todos e oferecia exames de segunda época para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Mais tarde, a 2ª LDB (lei n. 9394/96) passa a garantir a obrigatoriedade de estudos de recuperação e ampliou as discussões sobre esse tema. Defende que nas classes de recuperação intensiva, o ensino deve ser diferenciado, baseando-se no erro e nas dificuldades dos alunos, sem a preexistência de um currículo comum fechado, com a valorização da relação dialógica entre professor e aluno e com um trabalho contextualizado. Mas conclui que a recuperação intensiva foi um projeto criado pelo governo sem a participação dos professores e que não se preocupou em realizar uma atribuição de sala de aula por perfil profissional¹⁵² e que o ensino praticado nas salas de Recuperação Intensiva foi como o das salas regulares, centrado muitas vezes na repetição, evidenciando um modelo tecnicista preocupado em gerar um resultado final e ter controle dos alunos.

¹⁵² A autora conta que a atribuição aconteceu de forma semelhante as atribuições de classes regulares e que poderia ter sido realizada como aconteceu em projeto anterior de “Classes de aceleração”, onde a atribuição era realizada para os professores que se comprometessem a realizar um trabalho diferenciado.

Tivemos também acesso ao trabalho de mestrado de Maria Helena Comune Vido (2001), intitulado “**Recuperação de alunos: uma questão problemática**”, por meio de ter sido citado em outros trabalhos e nos chamou a atenção, inicialmente, pelo título e, posteriormente, pela leitura do resumo, quando a autora trata de seus objetivos “(...) identificar pontos de estrangulamentos e distorções entre a proposta legal sobre os estudos de recuperação e a prática que a efetiva.” (VIDO, 2001, p.3). Para tanto, aplicou questionários a alunos e professores de Educação Básica II de classes de 5ª à 8ª séries e entrevistou diretores, coordenadores e pais de alunos dessas séries, de quatro escolas. Vido (2001), ao fazer uma apresentação histórica da recuperação também atribui seu surgimento aos inúmeros índices de repetência enfrentados, evidenciando a ineficiência da escola brasileira, inicialmente no Ensino Fundamental. Cita as resoluções criadas para auxiliar na promoção dos alunos e evidencia falhas, mostradas pelas análises das legislações anteriores a 1996, nos processos de avaliação e de recuperação de alunos. Evidencia que a LDB de 1996 retoma a ideia da recuperação e do reforço, recomendando que sejam oferecidos em forma de projetos que forneçam novas oportunidades aos alunos com metodologias diferenciadas. No Estado de São Paulo, Vido (2001) destaca que em 1997 as escolas públicas ofereceram estudos de recuperação e avaliação de férias, no mês de janeiro, aos alunos do ciclo básico à 8ª série e que ficaram retidos em 1996. Para ela, essa ação gerou muitas discussões nos meios escolares, sendo chamada de “farsa pedagógica” por alguns autores, que consideravam que o único objetivo fora a promoção dos educandos. A autora cita que em 1999 os documentos oficiais começam a fazer menção a projetos de recuperação e reforço, também chama a atenção para a utilização, nos textos legais, de ambas as expressões com o mesmo sentido. Vido (2001) discute a implantação de diversos projetos de recuperação, o surgimento das classes de aceleração¹⁵³, e coloca a escola como responsável por prover estudos que oportunizem aos alunos sanar suas defasagens, assim a recuperação faria parte do processo de ensino-aprendizagem e estaria ligada diretamente a avaliação.

Há um alto grau de insatisfação dos professores quanto ao trabalho de recuperação de estudos desenvolvido por outro professor, conforme se pode inferir, durante a análise interpretativa da categoria metodologia docente. (VIDO, 2001, p.84).

Em suas conclusões, a autora denuncia a ineficiência da metodologia do trabalho dos professores, a necessidade de formação profissional e a ausência de material pedagógico como

¹⁵³Classes “organizadas para os alunos que ultrapassam em dois anos ou mais a idade prevista para a série em que se encontram matriculados e que não tiveram suas necessidades de aprendizagem atendidas.” (VIDO, 2001, p.56). As classes de aceleração objetivariam recuperar a trajetória de alunos com defasagem de idade/série.

principais entraves para o sucesso da recuperação. Ela aponta distorções entre o que é proposto pela legislação e o que se realiza na prática dos projetos de recuperação, o que poderia ser resolvido possibilitando maior autonomia das escolas na estruturação do projeto.

O trabalho de Maria Francisca Teresa Quagliato, “*Os Estudos de Recuperação no ensino Fundamental: Aprendizagem ou Discriminação?*”, (QUAGLIATO, 2003). A autora supervisionava a rede de ensino paulista na época da transição para a progressão continuada e analisa normatizações estaduais e federais que trataram dos estudos de recuperação desde a Lei nº 5.692/71 até o ano de 2002, procurando por elementos que levavam os alunos a serem indicados para projetos de recuperação e como esses projetos podem auxiliá-los em sua aprendizagem. Afirma que existe uma grande distância entre a legislação que é publicada e sua aplicação prática. Realiza entrevistas em três escolas de Capivari-SP para traçar um panorama da realidade das escolas da rede estadual e constrói uma trama histórica para investigar o contexto das legislações que falam sobre a recuperação. A autora também destaca a Lei nº 5.692/71 como marco para implantação dos projetos de recuperação e que no estado de São Paulo, depois de implantado o Regime de Progressão Continuada em Ciclos, em 1997, a recuperação de estudos foi assumida como imprescindível. Por outro lado, é possível perceber que essas tentativas precursoras de utilizar a recuperação como um meio de amenizar os índices de repetência e de alfabetização, desde 1971, não surtiram o efeito desejado. Assim como Vido (2001) também problematiza os estudos de recuperação e avaliação escolar, que foram oferecidos nas férias do ano de 1997 no estado de São Paulo, sem discussões, como alternativa para diminuir o número de repetências e evasões, pois esses estudos “durante as férias”, cerca de 20 dias, desconsideravam o aproveitamento e a frequência do ano anterior, apenas promovendo os participantes. A partir dessa ação, surgem em 1998 as resoluções que dispõem sobre estudos de reforço e de recuperação paralela, e no final do ano sobre os estudos de recuperação intensiva, sendo que as escolas foram orientadas a evitar as reprovações e as evasões. Surge o ensino por ciclos e a progressão continuada é implantada como uma forma de promoção da aprendizagem, mas para sua efetivação é importante a realização de estudos de recuperação da aprendizagem em uma das modalidades: contínua, paralela e intensiva. No final do ano de 2001, foi aplicada uma avaliação externa a fim de indicar nomes de alunos para a recuperação de férias. Muitos foram os alunos apontados e os que não conseguiram atingir nota mesmo após a recuperação de férias foram indicados para a então recém-criada recuperação de ciclo¹⁵⁴. Quagliato (2003) conclui

¹⁵⁴ Tratavam-se de classes em que os alunos que não atingiram resultados satisfatórios nas avaliações externas, mesmo após o período de recuperação e avaliação de férias, seriam agrupados para um trabalho diferenciado, onde deveriam adquirir os requisitos necessários para aquele ciclo. Muitos alunos encontravam-se sequer alfabetizados.

que os estudos de recuperação/reforço oferecidos pela SEE-SP pouco contribuíram com a aprendizagem dos alunos que apresentavam dificuldades.

Com a leitura da dissertação de Marcia Josefina Nórdia, ***“A recuperação no processo de ensino - aprendizagem: legislação e discurso dos professores”*** (NÓRCIA, 2008), nos aproximamos da temática recuperação em escolas de 1ª a 4ª séries. A autora foca o estado de São Paulo, que a partir de 1998 implanta o Ensino Fundamental em dois ciclos e faz a opção pelo regime de progressão continuada, contextualizando legislações estaduais e federais que nortearam a educação entre 1996 e 2007, tal como outros autores que já mobilizamos fizeram. Nórdia (2008) analisa o discurso de professores das quatro séries iniciais, de primeiro ciclo, do ensino fundamental, para entender como compreendem e como desenvolvem práticas de recuperação nesse ciclo em escolas públicas paulistas. Declara que a progressão continuada teve sua implantação totalmente aceita, todavia evidencia, assim como Quagliato (2003), que a falta de discussão e de participação com a categoria docente e a comunidade escolar gerou concepções equivocadas das propostas dos ciclos de ensino e dos papéis da avaliação e da recuperação da aprendizagem nesse cenário.

A leitura de ***A prática do professor de matemática em classes de recuperação de ciclo II no regime de progressão continuada do estado de São Paulo***, dissertação de Marcos da Silva Felix (2007), nos auxiliou a compreender melhor as diferenças e a diversidade de programas de recuperação oferecidos antes do ano de 2007 no estado de São Paulo. Nesse trabalho pudemos conhecer o cotidiano dos professores que trabalham nas classes de 8ª séries de recuperação de ciclo II, suas ações, dificuldades e condições de trabalho. O autor realiza uma contextualização do ensino seguindo uma linha cronológica na qual destaca os programas de recuperação. O interesse principal de sua pesquisa encontra-se nos programas de recuperação de ciclo II, que foram inseridos pelo estado de São Paulo após a adoção do regime de progressão continuada. Para tanto, o autor se debruça sobre a aplicação do projeto em classes de 8ª séries de recuperação de cinco escolas diferentes da Diretoria de Ensino da região de São José do Rio Preto- SP, no ano de 2006, realizando dez horas de observação em cada escola, além da realização de entrevistas semiestruturadas com cinco professores e com a assistente técnica pedagógica responsável pela aplicação do projeto na diretoria e aplicou um questionário com professores que fizeram o curso de formação específico a este projeto. Esse projeto de recuperação de Ciclo II foi desenvolvido em classes formadas por alunos retidos no final do ciclo II, que não possuíam condições de prosseguir seus estudos na 1ª série do ensino médio. Nesse projeto o professor tinha a liberdade de utilizar estratégias diferenciadas de ensino, mas

era incentivado a utilizar o material elaborado para o projeto de correção de fluxo, chamado “Ensinar e Aprender”¹⁵⁵.

A dissertação de mestrado intitulada “*Investigações matemáticas na recuperação de ciclo II e o desafio da inclusão escolar*”, de Eliane Matesco Cristovão (2007), nos chamou a atenção tanto pela temática, por ser uma autora que tal como a pesquisadora Cilene atuava na rede pública de ensino, quanto por utilizar o estilo narrativo para investigar a seguinte questão de pesquisa:

Que possibilidades e contribuições uma prática exploratório-investigativa, mediada pela participação colaborativa de um grupo de professoras, pode trazer para os processos de ensino e aprendizagem da matemática de alunos de classes de Recuperação de Ciclo II, sobretudo para a compreensão do problema da inclusão escolar? (CRISTOVÃO, 2007, p.2)

A autora constituiu um grupo de estudos voluntários com professores e realizou o acompanhamento de duas salas de Recuperação de Ciclo II, aplicando atividades exploratórias investigativas. As salas de recuperação intensiva, formadas por alunos repetentes de 8ª série ou alunos vindos da 7ª série, mas com muitas dificuldades. Nessas salas os professores trabalhavam com material didático diferenciado e com número máximo de 25 alunos em sala, por isso a autora aborda a inclusão em seu sentido mais amplo, não só a de estudantes com necessidades especiais, mas o de incluir o aluno da classe de recuperação de ciclo II, que traz consigo o descrédito do fracasso escolar. Ela defende que:

Para enfrentar o problema da exclusão vivida pelos alunos da RC II, foi preciso assumir uma perspectiva que valorizasse suas práticas cotidianas, que poderiam ser mobilizadas através de uma abordagem problematizadora da matemática, a qual caracterizamos como exploratório investigativa. (CRISTOVÃO, 2007, p.46)

Para realizar suas análises a autora se ampara nas ideias de Certeau¹⁵⁶, onde aborda a necessidade do estudo das práticas cotidianas como elemento de constituição de práticas e das

¹⁵⁵ Anteriormente chamado de Projeto Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II atendia apenas alunos com defasagem idade/série, isto é, apenas a correção de fluxo, depois a proposta foi tendo sua abrangência ampliada e gradativamente expandida através de sua integração às diferentes formas do trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de aula, especialmente nas atividades relacionadas à recuperação e reforço escolar em todas as suas modalidades inclusive a recuperação de ciclo II. O projeto possui uma proposta metodológica diferenciada, visando a atender às necessidades específicas dos alunos e fundamentado em uma nova concepção educacional do processo ensino aprendizagem, tendo como suportes principais: capacitação de professores, materiais de formação para docentes, materiais didáticos para professores e alunos. (FELIX, 2007, p.13)

¹⁵⁶ Michel de Certeau, intelectual francês, autor de inúmeras obras, transitando pelas áreas da psicanálise, filosofia, e ciências sociais.

táticas dos sujeitos que enfrentam as dominações a que estão submetidos. Afirmar que o trabalho com alunos em situação de fracasso escolar pressupõe uma mudança de postura do professor e dos gestores: um olhar diferenciado quanto à prática educativa tradicional e quanto a necessidade de atividades colaborativas. Destaca, ao final, com indignação, a extinção do projeto de recuperação de ciclo em sua diretoria de ensino, no ano de 2007, descontinuando o trabalho. Tal descontinuidade não se deu devido a alguma resolução governamental, mas porque as diretorias de ensino e até alguns professores entendiam que não havia necessidade, uma vez que o Estado não incentivava esse projeto e que seria mais viável distribuir esses alunos em classes regulares.

A própria legislação dá brechas à não-existência das classes, ao dizer que é necessário oferecer o projeto *caso a escola tenha alunos nessa situação*; portanto, **não é difícil distribuir esses alunos em classes regulares e simplesmente fingir que não existem**. Levando em consideração que o Estado sequer mandava materiais suficientes, certamente também não haveria nenhuma averiguação de casos de retenção de alunos que necessitassem de uma Recuperação de Ciclo. (CRISTOVÃO, 2007, p.118, grifo nosso)

Também estudamos a tese de doutorado intitulada “**Recuperação escolar: um trabalho com alunos em defasagem de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**”, de Maria Angelica Savian Yacovenko (2011), que analisou a aprendizagem de alunos de recuperação de 3º e 4º ano de uma escola municipal de Bauru com defasagens de aprendizagem em diversas esferas, como na leitura e na escrita. Como outros autores, ela evidencia as imprecisões contidas nos documentos legais quando tratam das terminologias empregadas para reforço e recuperação e realiza um questionário para as professoras e coordenadora sobre o significado desses termos e observa que a escola não compreendeu de forma satisfatória a implantação do processo de recuperação. Traça uma trajetória sobre as legislações que estabelecem as normas para os projetos de reforço e de recuperação escolar, construindo quadros resumo das legislações de modo a facilitar uma cronologia das publicações até o ano de 2009. Realiza entrevistas individuais com cinco professoras das classes regulares, com a professora da classe da recuperação, com a coordenadora e com oito alunos de 3º e 4º anos. Aplica questionários aos familiares dos alunos e realiza uma análise dos cadernos dos alunos de recuperação. Conta que as professoras consideram importante o atendimento individualizado ao aluno de reforço e só conseguem fazê-lo graças ao número reduzido de alunos em sala de aula. Realiza uma análise dos dados seguindo dois eixos: o primeiro considerando as condições iniciais de encaminhamento para a recuperação o segundo eixo considerando condições resultantes do

projeto de recuperação. Por final, percebeu que a escola realiza um trabalho de recuperação paralela com muitos elementos positivos, embora esbarre em algumas confusões de encaminhamentos de alunos que necessitavam de atendimento especializado e não de recuperação paralela. Defrontaram-se com a questão do abandono de grande número de alunos do projeto de recuperação e com os dados apresentados pelos alunos de terceiro ano que sugerem não acontecer o trabalho de desenvolvimento do processo de alfabetização de um ano para outro. Reafirma que os resultados do projeto dependem do grau de exigência de cada uma das escolas para considerar os alunos como recuperados.

O trabalho de Vasconcellos (2009), ***“Reforço Escolar e Recuperação em uma rede municipal de ensino: o percurso entre o dito e o feito”***, analisa, como outros autores que mobilizamos, a proposta oficial de reforço escolar e de estudos de recuperação e o que ocorria em duas escolas municipais do Ensino Fundamental I de realidades diferentes do município de Araçatuba-SP, sendo uma delas escola de tempo integral. A autora inicia seu trabalho expondo questões referente à legislação e realizando uma contextualização das políticas públicas para possibilitar o entendimento dos estudos de recuperação e o reforço escolar na nova legislação. Conta como esses estudos acontecem em âmbito municipal de forma a compreendermos o contexto escolar analisado e suas relações com as estratégias governamentais federais e estaduais. As escolas municipais, em sua maioria, não têm autonomia de organização própria e seguem as determinações do sistema de ensino estadual. Esse fato é previsto pelas legislações que apresentam o processo de municipalização, enunciando uma colaboração entre os poderes para gerir o sistema de ensino. Quanto a municipalização, o trabalho deixa claro que se trata apenas de uma transferência de encargos e responsabilidades financeiros do estado para os municípios, sem uma transferência de competência de decisão. Para driblar a ambiguidade quanto ao uso das nomenclaturas reforço e recuperação, a autora utiliza PRR: Projetos de Reforço e de Recuperação. A autora evidencia a precarização do trabalho com os PRR, pois além de não recebem recursos específicos da Secretaria Municipal da Educação para serem desenvolvidos, também desvalorizam o professor que exerce esse trabalho.

As aulas de reforço são atribuídas ao professor como carga suplementar que, segundo a Lei Complementar nº 125/2003, “é o número de horas prestadas pelo docente, além das fixadas para a jornada a que estiver sujeito”. No entanto, o valor percebido como carga suplementar, conservadas as proporcionalidades, é menor do que é pago em sua jornada de trabalho. Há uma clara desvalorização do profissional vinculado ao PRR. (VASCONCELLOS, 2009, p.121)

Na escola de tempo integral o reforço era de reponsabilidade dos professores das oficinas curriculares de Linguagens e Matemática, que devem desenvolvê-las em concomitância com o reforço. Esse entendimento não se mostra claro aos professores. Ela evidencia a ausência de um projeto pedagógico e de formação específica para o trabalho com os PRR.

Muitas outras leituras nos ancoraram nesse processo. Leituras voltadas a questões que perpassam a pesquisa, mas não são específicas do reforço ou da recuperação. Por exemplo, a caracterização do professor que trabalha com projetos e que muitas vezes o faz sem possuir formação, suporte ou mesmo condições necessárias para realizar o projeto proposto. Essa é uma característica que foi apontada em diversos trabalhos sobre os projetos de reforço e de recuperação, mas que é comum a outros tipos de projetos escolares. O trabalho “**Professores de Matemática que Trabalham com Projetos nas Escolas: Quem são eles?**” elaborado por Maria Dirlene da Silva Cattai (2007), evidencia um incentivo da rede educacional aos docentes para que desenvolvam trabalhos com projetos e começa se questionar como fazer isso na educação matemática. Prossegue seu interesse em descrever quem são os professores que realizam esse trabalho com projetos, em quais condições o fazem e que tipo de formação possuem. Cattai (2007) realiza entrevistas semiestruturadas com dez professores de matemática, de ensino Fundamental e Médio, que trabalhavam com projetos variados e coleta dados da formação desses, bem como das características da escola, por meio de fichas preenchidas pelos entrevistados. É muito interessante o processo de constituição dos depoentes e as formas como caracteriza cada professor, bem como as evidências de que as formas como as escolas se constituem influenciam diretamente no trabalho docente, sendo que muitos projetos são realizados por imposição ou por sugestão de pessoas externas à sala de aula. Também evidencia a dificuldade de realizar projetos sem uma formação ou um suporte, o que não aconteceu em sua pesquisa, pois os professores selecionados estavam em contato com cursos de pós-graduação.

Outra questão que nos tocou durante a pesquisa foi a distribuição e situação funcional dos professores no Estado de São Paulo, a qual se encontra evidenciada na dissertação de Franciele Del Vecchio dos Santos (2016), intitulada “**Trabalho docente em escolas estaduais paulistas: o desafio do professor da categoria O**”. Esse trabalho evidenciou as condições precárias pelas quais passam os professores não efetivos da rede estadual paulista,

especificamente a partir da Lei Complementar N°1.093/2009¹⁵⁷. Evidenciando o professor ‘categoria O’, que podemos resumir como:

(...) os trabalhadores da categoria O, professores contratos por regime temporário, com carga horária de trabalho variada e, muitas vezes, em disciplinas que podem não ser específicas de sua licenciatura (MATTOS, 2014). Este profissional tem sua contratação realizada por prazo máximo de um ano após aprovação em processo seletivo simplificado, não há registro na carteira de trabalho e nem o recolhimento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço. Para fins previdenciários, o professor fica vinculado ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), e sua assistência médica se dá pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e não pelo Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSPE) como os demais funcionários públicos. Como disposto na Lei Complementar N°1.093, de 16 de Julho 2009, o professor da categoria O recebe apenas pela quantidade de horas trabalhadas no período de seu contrato, assim, caso fique sem aulas, manterá o vínculo (até que a vigência do contrato termine), porém se nenhum tipo de remuneração. (SANTOS, 2016, p.20-21)

A pequena descrição do autor já nos possibilita entender a situação pela qual passam os professores não efetivos do Estado de São Paulo, sendo que existem outras categorias, todavia essa categoria representavam aproximadamente 17% dos professores da ativa na rede estadual no ano de 2015.

Como reflexos dessa situação surgem o desestímulo frente a profissão e a precarização do trabalho docente. Em suas discussões, expõe a caracterização da jornada de trabalho docente, as atividades desenvolvidas extraclasse, a divisão por categorias de trabalho e a não fixação de jornada aos docentes não efetivos. A pesquisa foi realizada com oito docentes de uma mesma diretoria de ensino do estado de São Paulo e evidencia que:

A baixa remuneração associada a categorização dos professores traz à tona um intenso processo de fragmentação interna e fragilização da coletividade que contribuem profundamente para a dificuldade de articulação do trabalho coletivo, além da descrença e desarticulação do potencial e importância dos movimentos sociais na educação. (SANTOS, 2016, p.131)

¹⁵⁷ Lei Complementar nº 1.093, de 16 DE Julho de 2009. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Pode ser acessada na íntegra em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html>. Acesso em 13-12-2016

Essas colocações quanto ao trabalho docente nos levaram a consulta de outros trabalhos, alguns deles referenciados pela própria autora e que não serão aqui evidenciados, mas podem aparecer no decorrer do texto.¹⁵⁸

Também consultamos alguns trabalhos sobre o Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), pois mostrou-se um instrumento de grande influência na educação. Sobre ele encontramos muitos trabalhos, todavia utilizamos com mais propriedade dois artigos: “**Sistema de avaliação e rendimento escolar do estado de São Paulo: uma abordagem na linha do tempo**”, de Adolfo Ignacio Calderón e Rafael Gabriel de Oliveira Junior e o artigo de Paulo Henrique Arcas, “**Saresp e progressão continuada: implicações na avaliação escolar**”. O primeiro é um artigo, publicado em 2012 a partir de uma pesquisa bibliográfica, que coloca de forma didática um panorama de implantação e efetivação do Saresp na rede estadual de ensino, até o ano de 2011, esmiuçando características de cada um dos anos. O segundo artigo, de Paulo Henrique Arcas, denota a relações desse sistema de avaliação com os interesses educacionais do estado de São Paulo e com o regime de progressão continuada¹⁵⁹.

Tanto a partir dessas leituras, quanto a partir de elementos disparados nas entrevistas com professores, fizemos um levantamento e estudo de resoluções, leis, instruções e decretos que se referiam a estudos de recuperação ou de reforço no período 2006 a 2016, publicados por órgãos do Governo Federal e, principalmente, pelos órgãos do Governo do Estado de São Paulo. Além disso, consultamos publicações de outros períodos e mesmo não específicas sobre esses projetos e que nos ajudam a configurar o cenário de nossa pesquisa nesse decênio.

Um modo de nos apropriarmos da forma pela qual os documentos oficiais tratavam desse tema e de conhecer os projetos que foram oferecidos no período de interesse da pesquisa, bem como as suas denominações e orientações. Também optamos por não apresentar aqui o resumo dessas leituras, pois o texto ficaria deveras cansativo e pouco contribuiria para os propósitos dessa nossa revisão. Esse conhecimento aparecerá diluído no capítulo de análises, para dar leveza a este texto, uma sugestão da banca de qualificação.

Um quadro com as legislações com as quais tivemos contato, em ordem cronológica, indicando se é federal ou específica do estado de São Paulo, seu tema e como se vincula ao

¹⁵⁸ Como Silva (2010) em “Condições de trabalho docente”, presente no Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.

¹⁵⁹ Alguns outros trabalhos foram consultados, inclusive para entender o conceito de avaliação que permeia o contexto da progressão continuada.

cenário dos projetos de recuperação foi por nós produzido e está disponível no apêndice A desse relatório. Como o leitor pode observar, existem muitas legislações que se referem aos estudos de recuperação. Apresentamos apenas as legislações que tivemos contato e suprimimos as legislações que exerceram influências de forma indireta, como por exemplo: a Lei Complementar nº 1.093 de 16 de Junho de 2009, que “Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual” e dá suporte ao estabelecimento de formas diferenciadas de contratação de professores para atuar no magistério estadual paulista.

Esse diálogo com a literatura nos propiciou conhecer e sistematizar na forma de texto diferentes marcos que deram início aos projetos de recuperação escolar, bem como suas motivações e necessidades frente os diferentes tempos vividos na esfera educacional. Essa construção interpretativa do passado é importante para que possamos tecer compreensões sobre a evolução dos projetos de recuperação e compreender problemáticas evidenciadas nas entrevistas por nós realizadas, cujo foco é o período 2007 à 2016. Além disso, o estudo das legislações dialoga com essa bibliografia consultada, evidenciando pontos em comum e pontos divergentes. Embora os trabalhos conhecidos tenham interesses de pesquisa distintos dos nossos, eles nos alicerçam para construir uma análise narrativa.

Um outro elemento que surge em decorrência de nossa pesquisa é a necessidade de diferenciar os termos reforço e recuperação, o que discutiremos no texto a seguir.

4.2 Reforço ou recuperação? Ampliando conhecimentos.

Enquanto líamos as legislações observávamos a utilização indiscriminada dos termos reforço e recuperação como sinônimos sem estranhamentos. Em nossa primeira versão do projeto e nas questões do roteiro também o utilizamos dessa forma. Pensávamos a expressão reforço no sentido de recuperação de aprendizagem, e assim também atribuíamos significado quando aparecia nas narrativas das professoras e nas legislações. No entanto, em nossa revisão de literatura, chamou-nos a atenção a diferenciação que alguns autores fazem entre esses termos. Realizando, a partir desse momento, as leituras das legislações de forma a observar essa colocação, percebo que não existe uma preocupação em atribuir significados distintos às palavras reforço e recuperação, ou mesmo demarcar no texto uma explicação dos termos. Essa ausência gera a atribuição de sentido sinônimo aos mesmos.

Essa observação da utilização de sentido sinônimo das palavras “reforço” e “recuperação” e o destaque a suas diferenças já foi evidenciada em outros trabalhos acadêmicos, por exemplo, o trabalho de Vido (2001, p.33) “Embora reforço e recuperação sejam usadas com sentido idêntico, não são sinônimas.”. Também o fato de que elas vêm sendo utilizadas com a mesma significação em legislações e orientações educacionais oficiais, já foi indicado por Silva (2010), em sua dissertação, alertando que nas legislações do estado de São Paulo, elas são mobilizadas como sinônimas, todavia se tratam de termos com interpretações distintas:

Embora reforço e recuperação de aprendizagem sejam usados com sentido parecido, não são sinônimos. Poli (1998, p.4) chama atenção à diferença existente entre os dois termos: “reforço é atividade de enriquecimento que pode se destinar a todos os alunos ou a um grupo deles. Recuperação é atividade destinada exclusivamente a alunos de baixo rendimento escolar” (SILVA, 2010, p.5).

Silva (2010) afirma ainda que a utilização desses dois termos de forma sinônima acontece na rede estadual desde 2008. Os documentos oficiais orientam de forma semelhante ou confundem as orientações de reforço com as orientações para a recuperação, assim embora se reconheça as potencialidades do reforço¹⁶⁰, ele geralmente é confundido e aplicado como recuperação, pensando em recuperar o rendimento escolar insatisfatório do aluno. Essa ausência de clareza dos conceitos gera uma distorção na aplicação dos projetos e principalmente no encaminhamento dos alunos a esses projetos.

A pesquisa realizada para o projeto de iniciação permitiu evidenciar que diferentes significados eram atribuídos aos conceitos de Recuperação e de Reforço Escolar e que em função dos significados atribuídos observavam-se problemas em relação aos critérios utilizados pelos docentes para indicação e encaminhamento dos alunos com problemas de aprendizagem.

A análise dos dados em confronto com os documentos oficiais permitiu evidenciar, ainda, que, embora a legislação que regulamenta o Projeto Reforço e Recuperação estabeleça o tempo de duração dos encontros, o número máximo de alunos em sala de aula e as formas de atribuição nenhuma Resolução indicava em quais condições e casos o aluno poderia (ou deveria) ser encaminhado para o reforço ou para a recuperação de aprendizagem. (SILVA, 2010, p.8)

¹⁶⁰Silva (2010) afirma que o reforço escolar é colocado nos documentos oficiais como essencial para garantir as propostas de recuperação, porém não é reconhecido como mecanismo de ampliação das oportunidades educacionais, aprofundamento do ensino ou como forma de sanar dificuldades de formação dos alunos, principalmente em um contexto de progressão continuada, onde os estudos de reforço visam auxiliar o aluno que não possui formação sólida em alguns conteúdos, mas que foi promovido a fim de aprofundar seus conhecimentos no reforço.

Não havendo distinções quanto aos termos reforço e recuperação, no geral são oferecidos projetos que visam recobrar a aprendizagem do aluno, ou recuperar os conteúdos que o aluno deixou de aprender. Essa condição o coloca como alguém que não conseguiu se apoderar da aprendizagem que os colegas de classe conseguiram e pode gerar uma conotação negativa para o educando frente a seus pares. A preocupação com a questão da autoestima do aluno que frequenta o reforço, com a sua condição de aluno que necessita ser recuperado e com a utilização do termo pejorativamente foi evidenciada por Caldas (2010), quando salienta que a recuperação é associada ao não saber, a uma marca gerada no aluno “de falta de algo” que não conseguem aprender. Caldas (2010) afirma que a recuperação é um lugar de onde todos desejam sair o mais rápido possível, um lugar que não consegue cumprir o seu papel de promover a restauração de aprendizagem, “(...)configurando-se mais como um lugar de impossibilidades do que de potencialidades” (CALDAS, 2010, p.230).

Silva (2010) destaca que essa confusão de significados entre os termos “recuperação” e “reforço” gerava problemas nos critérios que os docentes utilizavam para indicar os alunos aos projetos oferecidos pelas escolas. Na verdade, esses significados atribuídos visam transformar todos os projetos oferecidos, em alternativas de recuperação das notas dos alunos e dessa forma auxiliar na promoção dos mesmos, evitando repetência.

Os projetos de recuperação surgiram e se configuraram como alternativas para auxiliar na diminuição dos altos índices de repetência existentes. Na constituição de 1891, a união passou para os estados a responsabilidade de organizar a educação primária e profissional, deixando para si a educação secundária e superior, todavia, devido a estrutura social vigente, poucos recebiam instrução. Foi após a crise de 1929 que aconteceu uma mudança no cenário econômico, onde o país impulsiona a sua industrialização e com isso surge a necessidade de mão de obra que possuísse uma melhor escolarização. Acontece a revolução burguesa de 1930¹⁶¹, e com ela a criação do Ministério da Educação e Saúde, e as mudanças no cenário econômico vem acompanhadas de mudanças ideológicas e exigências educacionais. Em 1934 é elaborada uma nova constituição que declara ser a educação direito de todos, garantindo a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário.

¹⁶¹ No início da década de 1930, o Brasil passava por um intenso processo de industrialização e urbanização da sociedade, no qual as escolas públicas começaram a ser essenciais, pois se tornava necessário pensar em uma educação para os filhos dos operários que precisavam de um lugar para ficar enquanto os pais trabalhavam. Surgiram os primeiros debates para a constituição de políticas educacionais voltadas à população, e o sistema educacional de pequenas proporções passou a ser em grande escala. (AMBROSIO, 2015, p.26)

Todas essas mudanças ocasionam um aumento de pessoas que buscam a escolarização, principalmente o ensino primário. Esse aumento de demanda traz consigo um grande problema: o alto índice de repetência, sendo que era responsabilidade dos estados propor soluções para essas dificuldades educacionais. Na verdade, a repetência causava um grande prejuízo ao estado.

Em meio a esse cenário, o professor Antônio D'Avilla, em 1936 a frente do Grupo Escolar Regente Feijó de São Paulo, faz uma experiência, selecionando um número pequeno de alunos desajustados, repetentes e indisciplinados. Esses alunos, nos dois últimos meses letivos, frequentaram o serviço de recuperação e conseguiram se livrar da repetência. Esse sucesso espelhou a criação do serviço de orientação pedagógica, em 1938, que seria responsável por implantar o serviço de recuperação de repetentes a toda a capital. Posteriormente, em 1957 quando D'Avilla se tornou diretor geral do Departamento de Educação de São Paulo, aumentou os programas de recuperação, pois nessa época a repetência escolar se consolidava em um grave problema educacional e financeiro.

Quando Caldas (2010) conta como Antônio D'Avilla concretizou seus programas de recuperação no estado de São Paulo, ele o faz por meio de um documento **“O problema da repetência e as classes de recuperação”** do IV Congresso Nacional de Professores Primários, ocorrido no Recife em 25 de novembro de 1959, onde elenca os obstáculos ao bom rendimento escolar da época: a subnutrição das crianças, deficiências visuais, auditivas, de fala, o bilinguismo, crianças com ritmos de aprendizagem diferentes para um modo coletivo de ensino, a idade de ingresso na escola, a imaturidade, os repetentes nas salas de aula, desequilíbrio emocional, desajustamentos de comportamentos e atitudes em virtudes de situações familiares irregulares. Todos esses fatores deveriam ser conhecidos e analisados pelos professores, a fim de que traçassem um plano de recuperação que pudesse ajudar a cada aluno individualmente. Ele ainda fala de “classes de Reajustamento”, pois considera que as deficiências econômicas, físicas e morais das famílias geravam alunos com vocabulários, comportamentos e atitudes desajustadas ao ambiente escolar, lembrando que cabia as classes de recuperação orientar sobre as noções de higiene.

Algo muito importante nesse projeto foi a utilização dos professores substitutos efetivos que “(...) sacrificavam suas horas de lazer. Assim, 362 “repetentes certos” foram recuperados, o que representa também ‘a recuperação de meio milhão de cruzeiros para o tesouro estadual’”. (CALDAS, 2010, p.33). Os professores da recuperação recebiam salários inferiores aos professores de sala de aula, além de que:

Temos em nosso arquivo o nome de [professores] substitutos que, dessa forma, encabeçam no estado, em 1957, o trabalho patriótico que anunciamos na operosa Delegacia. Deixando de lado interesses pessoais e esquecendo as próprias necessidades. Esses professores, voluntários da cultura, deram uma bela prova de desprendimento e patriotismo. Lecionando em cozinhas, corredores, cantos de recreio e galpões, mostraram que ainda há ideal no magistério, quando estimulados por delegados inspetores de ensino entusiastas. (D'AVILLA, 1959, p.20, apud CALDAS¹⁶², 2010, p.36).

Assim se iniciaram os pensamentos com relação a recuperação no estado de São Paulo, e no restante do país de forma parecida, com a necessidade de diminuir o elevado gasto gerado pelos alunos “repetentes”, lembrando que a educação primária não atendia a toda a população. Muitos movimentos de educação popular surgem e é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4024 de 1961, que embora faça previsões para a escolarização primária de 100% da população, não trata em seu texto de dispositivos de recuperação. Vido (2001) e Felix (2007) contam que a única forma do aluno recuperar a sua nota insuficiente era realizar os exames de segunda época, no qual o aluno tinha a responsabilidade de se preparar por seus próprios meios: contratando professor particular, pedindo ajuda a parentes e amigos, de forma a aprender o que não foi possível durante o ano letivo.

A crise educacional, traduzida principalmente na evasão escolar, no analfabetismo e nos altos índices de reprova, se agravava cada vez mais com o aumento da demanda pela educação gerada por uma necessidade econômica de qualificação do homem. Estávamos em uma época de elevado crescimento econômico, baixa inflação e grandes investimentos externos, principalmente nas indústrias e comércio, o que demandava necessidade de qualificação de mão de obra, iniciada pela formação escolar. Todavia, em 1971, o ministério da educação divulga que o déficit de atendimento escolar era da ordem de 6 milhões de crianças na faixa etária dos 7 aos 14 anos de idade.

As discussões sobre essas questões eram intensas e a necessidade de uma reformulação escolar que atendesse as demandas sociais, principalmente incluindo as classes sociais menos

¹⁶² O texto original de Antonio D'Avilla “O problema da repetência e as classes de recuperação” do IV congresso Nacional de Professores Primários, no Recife em 25 de novembro de 1959, foi por mim procurado em inúmeros bancos de dados das universidades, principalmente pelo sistema de empréstimos da biblioteca da Unesp, sem sucesso. Entrei em contato com a Fundação Mario Covas (<http://www.fundacaomariocovas.org.br/>), onde Caldas (2010) teve acesso ao documento. Todavia, fui informada que o acervo que a Fundação Mario Covas possuía, foi integralmente doado a Fundação Fernando Henrique Cardoso (<http://fundacaofhc.org.br/>). Fiz contatos com essa fundação e a responsável me informou que receberam inúmeras caixas sem identificação e não seria possível encontrar o texto que eu procurava. Me informou ainda, que não possuía previsão de organização da doação, devido à escassez de recursos humanos. Caldas(2010) me informou, por e-mail, que não possuía cópia desse texto.

favorecidas era urgente e resultou na elaboração da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 5692 de 1971, que propunha algumas inovações, tais como:

(...) como a introdução da função do PCP (Professor Coordenador Pedagógico) e o conselho de Classe. Introduz ainda um currículo de 1º e 2º graus com um “núcleo comum” em âmbito nacional e uma “parte diversificada”, para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. (NORCIA, 2008, p.33-34)

Além dessas inovações, evidenciamos que aparece pela primeira vez em uma legislação a recuperação de estudos como responsabilidade da escola: “O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento” (BRASIL, 1971). Estende-se os estudos de recuperação as condições de não aproveitamento de estudos, notas ou menções escolares, e a condições de assiduidade, traduzida em frequências inferiores a 75%. O Estado de São Paulo, através do conselho estadual de educação, no ano posterior, regulamenta esses estudos organizando em período intensivos após cada estágio avaliativo e no final do período letivo. Infelizmente essa indicação foi interpretada como uma nova prova ao final do semestre, os exames de segunda época se transformaram em alguns poucos dias de estudos e nova prova, o que pouco auxiliava na aprendizagem, sendo apenas uma forma de melhorar a nota.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e também o Governo Federal percebem essa confusão e lançam posteriormente resoluções e pareceres na tentativa de esclarecer algumas normas sobre a questão da avaliação, da recuperação e da promoção dos alunos. Felix (2007) nos conta que em 1976 a Secretaria da Educação de São Paulo recomenda que se realize, já no planejamento escolar, um levantamento de causas, dificuldades e estratégias para a recuperação de estudos, com critérios para recuperação bimestral, semestral e final. Determinam a utilização de no mínimo dois instrumentos de avaliação para a recuperação e que o conceito obtido na recuperação: A - plenamente satisfatória, B – satisfatória, C – regularmente satisfatória, D - pouco satisfatória, E – insatisfatória; fosse incluído na avaliação final do aluno. Ainda recomenda que o professor da sala seja também o professor da recuperação e no caso de impossibilidade que participe da elaboração do plano de recuperação. No ano de 1978 o Governo Federal atrela o conceito de recuperação ao de aprendizagem, considerando que “a recuperação consiste em atacar as dificuldades diagnosticadas pela avaliação por meio da busca e aplicação de estratégias adequadas que

possam combater as deficiências de aprendizagem e, se possível, vencê-las.” (FELIX, 2007, p.35).

Apesar dos investimentos e das mudanças, o estado de São Paulo ainda apresenta altos índices de reprovação, uma vez que 40% das crianças eram reprovadas já na primeira série, evidenciando o insucesso da recuperação oferecida como recurso final para recobrar a nota. Diante dessa situação, a recuperação começa a acontecer de forma paralela ao período e contínua durante o ano letivo, implantando em 1979 a recuperação contínua e paralela para as escolas carentes e estendendo a todo o estado em 1981. Seriam oferecidas de duas a três aulas por semana para estudos de recuperação, apenas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com turmas de no mínimo dez e no máximo trinta e cinco alunos, sendo que as escolas que não possuíssem espaço físico para esse oferecimento durante a semana poderiam fazer aos sábados. Os “professores que participassem do projeto de recuperação seriam beneficiados com pontuação para fins de ingresso e ou remoção na rede.” (FELIX, 2007, p.35-36).

Segundo Yacovenko (2011) ainda existia uma falta de clareza muito grande quanto aos estudos de recuperação, principalmente por parte dos professores que apresentavam dificuldades em planejar e desenvolver esses programas de recuperação, além de que a avaliação não conseguia deixar seus moldes classificatórios para assumir uma postura diagnóstica, formativa e somativa. O Estado de São Paulo, em 1983, passa a adotar o sistema de ciclo básico: o aluno de 1º e 2º ano letivo cursaria apenas como ciclo I e o ciclo II seria referente ao 3º e 4º anos letivos, dessa forma possuiria mais tempo para superar dificuldades e evitar uma possível repetência. Aparecem nas legislações a utilização dos termos reforço e recuperação com o mesmo sentido nos anos 1990, e a indicação para que se utilizassem metodologias e estratégias inovadoras no trabalho com os projetos de reforço e recuperação.

Vivíamos um período de crescentes contribuições de pesquisas na área educacional que evidenciam a influência da desigualdade social nas escolas e a relação desfavorecida dos alunos mais carentes com a avaliação. A avaliação precisava encontrar um espaço coerente frente as mudanças educacionais e os professores precisavam de uma formação melhor para que pudessem tomar posições frente as suas concepções de avaliação e assim desenvolver um trabalho mais coerente com as novas perspectivas. Tínhamos uma escola altamente excludente, e uma demanda por garantir que todos tivessem acesso à escola e que todos tivessem condições de desenvolver suas potencialidades na escola. Tínhamos um sistema de recuperação ineficiente, recheado de instruções governamentais que tinham apenas significados legais, mas que pouco significavam na prática. Eram necessárias reformas educacionais que tentassem

abarcando o fracasso escolar evidenciado, que repensassem a avaliação. Em meio a tudo isso, muitas ideias fervilhavam, muitas influências externas e como resultado delas, promulga-se a terceira e atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei 9394/96, que tramitava no congresso havia oito anos. Nela encontramos como principais mudanças a possibilidade de organizar o sistema de ensino em ciclos, o regime de progressão continuada e parcial, a obrigatoriedade dos estudos de recuperação com responsabilidade da escola, estabelecimento de possibilidade de reclassificação escolar e de aceleração de estudos para alunos com defasagem, principalmente de idade, entre outras propostas.

Alguns dias antes de anunciada a nova legislação federal, o Estado de São Paulo implanta mais uma modalidade de recuperação, valendo-se dos dados da evasão e da retenção escolar do ano de 1995, o Conselho Estadual de Educação estabeleceu, com a resolução SE nº 183/96 de 17/12/1996, um projeto de recuperação e avaliação nas férias, ou seja, no mês de Janeiro do ano de 1997 foram realizados aproximadamente vinte dias de recuperação, período que só não obteve 100% de aprovação dos alunos reprovados e evadidos no ano anterior, porque alguns alunos não compareceram a nenhum dia dessa recuperação.

Considerando a necessidade de evitar reprovações e evasões como até então praticadas; que a reprovação acarreta baixa auto-estima e desmotivação para a aprendizagem; a rede estadual de ensino oferece a **recuperação intensiva de férias**, para dar nova oportunidade aos alunos de CB à 8ª série do Ensino Fundamental, retidos após a recuperação final de 1996.

Os estudos serão de 06 a 30 de janeiro de 1997, o agrupamento no mínimo de 15 e no máximo 20 alunos por série e/ou componente curricular; com 25 horas-aula semanais, em dois turnos diurnos e um noturno; distribuídos em 5 dias com 5 horas-aula diárias. (YACOVENCO, 2011, p.43)

Como é habitual, essa resolução também chegou às escolas sem ser discutida com os professores, apenas para ser implementada e gerou muito descontentamento, uma vez que desconsiderou o trabalho dos professores do ano anterior, aprovando os reprovados, e aprovou até os alunos que não tinham os índices mínimos de frequência escolar. A escola estadual paulista passou a ser uma escola que aprovava em massa e isso era o que bastava, pois no ano seguinte a proposta dessa recuperação foi estendida aos alunos do ensino médio e repetida no ano de 1999 e posteriores.

Norcia (2008) afirma que o Estado de São Paulo já vinha se organizando, com inúmeras ações, fazendo mudanças significativas em sua rede à espera da progressão continuada, anunciada pela nova LDB 9394/96. Em 30 julho de 1997 é anunciada a opção por esse regime de progressão continuada, que se iniciaria no ano de 1998. Nesse regime as tradicionais séries

de oito anos dão lugar a dois ciclos de ensino de quatro anos cada, como já evidenciamos com o ciclo I (1ª a 4ª séries), e agora com o ciclo II (5ª a 8ª séries). Os alunos eram promovidos dentro do ciclo, todavia era necessário acompanhamento constante para que as dificuldades pudessem ser encaminhadas para os projetos de reforço e de recuperação. Percebemos que nesse novo sistema de ensino, a recuperação e o reforço são elementos centrais de progressão o aluno e a mudança de concepção de avaliação se faz necessária, uma vez que ela norteia os estudos de reforço e recuperação contínua e de reforço e de recuperação paralela. Mas aqui já se inicia uma outra história, que trataremos depois.

5.0 Nos desvãos das legislações educacionais: projetos de recuperação em matemática paulistas no decênio 2006 a 2017

Eu, que narro esta história, sou Cilene Maria Fontes. Sou professora de Matemática e atuo em escolas da educação básica da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Mas eu não narro essa história sozinha, a narro junto com muitas pessoas com as quais convivi durante todo esse período do curso de mestrado, no qual desenvolvi essa pesquisa, cuja análise é essa história que narrarei.

O que pode problematizar sobre os projetos de recuperação escolar de matemática essa jovem professora pesquisadora? Essa história que contarei, mas não em primeira pessoa do singular, tem como inspiração a análise narrativa de narrativas e se estrutura nas narrativas das cinco professoras que entrevistamos e que atuaram nesses projetos, na região de Jahu-SP, no período 2007 a 2016. Além disso, dialogamos com elementos da literatura e legislações, aos quais tivemos acesso e estudamos.

Embora reconheçamos a impossibilidade de buscar uma origem para essa história, arbitramos a década de 1930 para iniciarmos essa narrativa. Isso porque nossa revisão de literatura nos permite perceber iniciativas e experiências de recuperação em meados dos anos 1936 no estado de São Paulo. Iniciadas em uma escola de Ensino Primário da capital paulista, o sucesso da experiência de recuperação – devido à aprovação de todos os estudantes, candidatos à reprovação e que participaram do projeto – contribuiu para que essa ideia se espalhasse. A recuperação escolar se mostrava uma aliada na redução dos custos do Estado devido os altos índices de reprovação. Além do que, os professores que atuavam na recuperação recebiam salários menores do que os professores que atuavam nas salas de aula regulares. Devemos nos recordar que a partir dos anos de 1930, aconteceu uma expansão escolar no Brasil, impulsionada pelo momento de industrialização e urbanização do país. Esse cenário solicitava uma ampliação significativa de vagas nas escolas públicas e, principalmente, atendimento a alunos oriundos de classes sociais menos elevadas.

Mas as iniciativas de recuperação escolar só começaram a ter lugar nas legislações no ano de 1971. Até essa data, a possibilidade de um aluno recuperar sua nota insuficiente era realizando exames de segunda época, os quais aconteciam ao final do período escolar. A Lei nº 5692 de 1971, que reestruturou a 1ª LDB, mas não a revogou, modificou a estrutura da Educação Básica, introduziu a função do Professor Coordenador Pedagógico (PCP) e propôs muitas outras mudanças. Para o que nos interessa, mais particularmente, nessa história que estamos narrando, essa lei tratou a recuperação de estudos como responsabilidade da escola.

Especificamente no estado de São Paulo, em 1972 o Conselho Estadual de Educação regulamentou esses estudos. Esses estudos deveriam ocorrer em período intensivo após cada estágio avaliativo e no final do período letivo. No entanto, essa indicação de estudos foi interpretada como uma nova prova ao final do semestre. Assim, os exames de segunda época se transformaram em alguns poucos dias de estudos e nova prova, apenas como possibilidade de aumentar a nota. Vale destacar que as expressões recuperação, avaliação e promoção começam a ser confundidas. Essa confusão que se mostrará ainda intensa no período que tematizamos em nossa pesquisa, 2007 a 2016, ainda que várias legislações de âmbito estadual ou federal tenham tentado minimizá-la.

No estado de São Paulo, devido à permanência de altos índices de reprovação escolar, foi implantada, em 1979, a recuperação contínua e paralela para as escolas consideradas carentes. Essa recuperação foi estendida a todo o Estado em 1981. Nessa proposta, a recuperação devia ocorrer paralela ao período das aulas, com duas a três aulas semanais e apenas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Também na década de 1980, o estado de São Paulo adotou o sistema de ciclo básico, no qual os alunos no início da Educação Básica cursariam dois ciclos (I e II), ampliando o tempo para superarem dificuldades e assim evitarem a repetência.

Foi na década de 1990 que identificamos, na literatura, a utilização dos termos reforço e recuperação como tendo mesmo sentido e a indicação para que se utilizassem metodologias e estratégias inovadoras em projetos dessa natureza. Esse uso indiscriminado dos termos reforço e recuperação se mantem até a atualidade (ano de 2018) e pode ser notado em diferentes legislações, na literatura, nas narrativas das professoras que entrevistamos e também em nosso discurso: tanto em nossa primeira versão do projeto quanto nas questões do roteiro, mobilizamos as duas expressões como sinônimas. Inicialmente não estranhamos isso, pois pensávamos o reforço no sentido de recuperação de aprendizagem e, assim, também atribuíamos esse significado quando o termo aparecia nas narrativas das professoras e nas legislações. Quando nos sensibilizamos em relação a isso, fizemos uma consulta a dicionários, o que nos ajudou a perceber melhor essa distinção. No dicionário HOUAISS (VILLAR, 2007), considera-se reforço algo que aumenta a potencialidade, um auxílio, como as atividades destinadas a melhorar ou aprofundar a aprendizagem dos alunos. Já recuperação se refere a atividades que visam reconquistar, resgatar, refazer algo ou alguma coisa, são atividades destinadas a recuperar os conhecimentos que não foram adquiridos pelos alunos em dado período ou uma segunda prova realizada ao final de um período de estudos. No dicionário *online*

de verbetes¹⁶³, construído pelo Grupo de estudos sobre política Educacional e trabalho docente (GESTRADO), da Universidade Federal de Minas Gerais, encontramos o termo reforço pedagógico ou reforço escolar, o que em algumas escolas é dito recuperação paralela, como algo separado da sala de aula. É caracterizado pelo atendimento a alunos com dificuldades no rendimento escolar, de forma individualizada ou em pequenos grupos de alunos. Essa vinculação ‘reforço’ e ‘recuperação’ também é notada em legislação, principalmente nas resoluções atuais (cercanias do ano 2018), que apresentam a expressão “**estudos de reforço e/ou recuperação**”, orientando as escolas a oferecerem estudos que ampliem a compreensão do que foi ensinado e outros estudos que visem ao resgate desse ensino, sendo que as escolas podem fazer a opção por um dos dois tipos ou oferecer os dois. Essa percepção é disparada por uma leitura mais atenta, pois o documento coloca as palavras juntas, mas não especifica como isso deve acontecer e nem quais são as diretrizes para cada um deles. Isso contribui para se assumir as expressões como sinônimas, o que não concordamos, assim como Silva (2010), pois embora possa haver semelhanças, o reforço refere-se ao enriquecimento em relação ao um tema ou conteúdo, podendo se destinar a todos os alunos. Já a recuperação é direcionada aos alunos com baixo desempenho escolar.

Retomando nosso fluxo temporal que antecede o período 2007 a 2016 e que focamos em nossa pesquisa, voltemos ao contexto da promulgação da 2ª LDB, lei 9394/96, a qual tramitou no Congresso Nacional durante oito anos. Dentre as mudanças previstas por essa Lei, destacamos - para nos ajudar a contar essa história da dinâmica de projetos de recuperação – a organização do sistema de ensino em ciclos, o regime de progressão continuada e parcial, a obrigatoriedade dos estudos de recuperação como reponsabilidade da escola e a possibilidade tanto de reclassificação escolar quanto de aceleração de estudos para alunos com defasagem. No estado de São Paulo, foram implantados, em 1996, um sistema de avaliação externa - Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), com vistas a subsidiar a tomada de decisões para a melhoria da qualidade da educação-, e mais uma modalidade de recuperação, valendo-se dos dados da evasão e da retenção escolar do ano anterior. Esse era o projeto de Recuperação e Avaliação nas Férias. Durante 20 dias, no mês de janeiro de 1997, ocorreu esse projeto de recuperação. Com esse projeto, todos os alunos que tinham sido reprovados, desde as séries iniciais até a 8ª série, e que compareceram às atividades, foram aprovados. Essa resolução, que também chegou às escolas sem ser discutida com os

¹⁶³ Disponível em <<http://www.gestrado.net.br/index.php?pg=dicionario-verbetes&id=363>>. Acesso em 30.mar.2018

professores, gerou muito descontentamento. Isso porque desconsiderou o trabalho dos professores do ano anterior, aprovando os reprovados, inclusive aqueles com frequência escolar mínima durante o ano. No ano seguinte, 1998, esse projeto foi oferecido também para os alunos do Ensino Médio.

Em 1998 também entrou em vigor, no estado de São Paulo, o regime de progressão continuada. Para isso, as oito séries do Ensino Fundamental foram reorganizadas em dois ciclos, com duração de quatro anos cada um. Nesse regime, em vigência até o momento, os alunos são promovidos dentro do ciclo, prevendo um acompanhamento constante para que os alunos com dificuldades possam ser encaminhados para os projetos de reforço e de recuperação. Percebemos que, para o regime de progressão continuada, a recuperação e o reforço são elementos centrais para a progressão do aluno, o que demanda uma mudança de concepção de avaliação, uma vez que ela norteia os projetos de reforço e recuperação contínua e de reforço e de recuperação paralela. Sobre essas mudanças, a literatura destaca que os professores estavam muito confusos e se sentiam incapacitados para realizarem os trabalhos nesses projetos. Várias orientações foram publicadas, salientando que os estudos de recuperação deveriam ocorrer ao longo do ano letivo, sem onerar a carga horária mínima de aulas, e novas expressões passam a figurar nesses textos como sinônimos de recuperação: recuperação contínua, recuperação paralela, recuperação final, recuperação intensiva de férias e reforço.

Nesse cenário, o Saresp era o sistema de avaliação externa. Em 1997 essa avaliação foi aplicada aos alunos das 3ª e 7ª séries do Ensino Fundamental e envolveu as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para ambos e também História, Geografia e Ciências para a 7ª série. Essas mesmas turmas foram novamente avaliadas nos dois anos seguintes, o que gerou dados comparativos. No ano 2000, o Saresp ocorreu novamente, momento em que foi incluída a taxa de evasão escolar dentre os critérios para avaliar o desempenho de cada escola, além de ter sido criado o bônus mérito: uma bonificação em dinheiro para os docentes e gestores das escolas que obtivessem bons resultados nessa avaliação. Ainda que muitas discussões sobre esse sistema de avaliação e a vinculação com o bônus mérito tenha ocorrido, ainda hoje, mais de 20 anos depois, eles estão vigentes.

A implantação do Saresp incidiu diretamente sobre os projetos de recuperação, uma vez que se tornou necessário considerar seus resultados para planejá-los e a abordagem de conteúdos previstos para a prova tornou-se o centro da preocupação dos professores. No ano de 2001, a prova do Saresp resumiu-se a uma prova de Língua Portuguesa e uma Redação, sendo que o resultado dessas provas indicou a aprovação ou retenção do aluno de final de ciclo, 4ª

série e 8ª série, além de classificar as escolas e definir o valor do bônus dos professores e dos gestores.

Nesses anos iniciais da década de 2000, aconteceu também o projeto Recuperação de Ciclo II, uma expansão da recuperação de Ciclo I, para a qual foram constituídas classes apenas com alunos que não possuem conhecimentos mínimos, em vias de reprovação ou já reprovados. Para essas classes, a intenção era aplicar uma metodologia de trabalho diferenciada, nas quais os alunos deveriam adquirir, em um ano, os requisitos necessários para a aprovação naquele ciclo. Em 2003 o projeto Recuperação de Férias foi extinto e, em 2004, foram criados os projetos Trilhas de Letras e Números em Ação. Esses dois eram projetos de recuperação paralela, para os quais foram disponibilizados *softwares* específicos, compostos por jogos e atividades interativas que visavam desenvolver o raciocínio lógico, a produção e a interpretação de textos - projetos que não foram mais oferecidos a partir de 2007.

Os projetos de recuperação, partir de 2007, assumiram um papel estratégico no trabalho com alunos em defasagens de aprendizagem. Isso porque o 2006 foi um marco das reestruturações do Saresp, tanto teórica quanto metodologicamente, em virtude da adequação das competências e habilidades àquelas avaliadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Aluno¹⁶⁴ (PISA). Assim, os projetos de recuperação deveriam ir ao encontro de indicadores internacionais, trabalhando as competências e habilidades em defasagem indicadas pela avaliação do Saresp. Revela-se ainda mais claramente, nesse momento, a vinculação e confusão entre avaliação e recuperação escolar, já percebida em outros momentos. Destaque-se que, a partir de 2008 a palavra reforço não é mais notada nos documentos legais, os quais passam a orientar apenas sobre estudos de recuperação contínua e paralela: recuperação paralela com duas aulas semanais, apenas para o Ensino Fundamental.

É nesse novo cenário dos projetos de recuperação que as cinco professoras que entrevistamos atuaram, especificamente em projetos de recuperação em Matemática. Elas atuaram nesses projetos em escolas estaduais paulistas no período de 2007 a 2016. Assim, nessa história que estamos contando trazemos, agora, à baila, essas cinco personagens e nossos entendimentos disparados por suas narrativas.

Uma breve apresentação dessas cinco professoras e de suas trajetórias como professoras nos projetos de recuperação em Matemática, julgamos, nos auxiliam a dar continuidade nessa

164 Segundo Calderón e Oliveira (2012), o Programa Internacional de avaliação de Alunos é uma avaliação internacional que se destina a fornecer elementos para a comparação do nível educacional dos alunos nos países participantes.

nossa história. A partir dessas apresentações das professoras já poderemos perceber, que tal como no preâmbulo que fizemos, os projetos de recuperação em Matemática recebem diferentes denominações e há coexistência de projetos com mesma finalidade. Também poderemos perceber como professores eram e são contratados para esses projetos, tipos de vínculos estabelecidos com a SEE-SP¹⁶⁵, as diferentes formações desses professores e configuramos mais claramente esse cenário do decênio 2007 a 2016.

Quatro de nossas cinco entrevistadas - professoras Fabiana, Josiane, Camila e Vanderleia - assumiram projetos de recuperação em Matemática já no início de suas carreiras, como forma de complementar a jornada¹⁶⁶ de trabalho. Mas isso também ocorreu com a professora Heloisa, que trabalhou em projetos de recuperação quando já atuava como professora por vários anos. Todas elas eram professoras não efetivas na rede estadual de ensino enquanto trabalharam nos projetos, inserindo-se em diferentes categorias de trabalho nessa rede.

Fabiana, professora graduada em Matemática, era categoria F¹⁶⁷. Ela atuou sempre na cidade de Bariri-SP, a partir do ano de 2006. Tinha suas aulas dos projetos de recuperação atribuídas pela própria escola. Durante quatro anos atuou em uma mesma escola com o projeto de Recuperação Paralela. Em outra escola, atuou nesse mesmo projeto (nos anos 2010, 2011 e 2012), no projeto de Professor Auxiliar (nos anos 2012, 2013 e 2014) e no projeto de Apoio a Aprendizagem (nos 2013, 2014, 2015). A partir de sua narrativa vai ficando mais claro que ocorria sobreposição e simultaneidade de projetos com finalidades similares, em uma mesma escola. A professora Vanderléia, formada em administração de empresas e que fez um curso de complementação pedagógica para dar aulas de Matemática, também era categoria F. Entre 2007 ela atuou no projeto de Recuperação Paralela em uma escola, mas em 2008 passou a atuar, nesse mesmo projeto, em uma escola de outra cidade. Nos dois casos, teve as aulas do projeto de Recuperação Paralela atribuídas pelas diretoras das escolas, após o início do ano letivo. Josiane, professora licenciada em Matemática, era categoria O¹⁶⁸. Após quatro anos dando aulas

¹⁶⁵ Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

¹⁶⁶ Santos (2016) realiza uma discussão do conceito de jornada de trabalho e apresenta quais as jornadas de trabalho existentes no estado de São Paulo. Para esse texto vamos adotar como jornada de trabalho o número de aulas que um professor ministra, junto aos alunos, em uma semana. A jornada de trabalho completa ou integral refere-se a 32 aulas semanais com alunos.

¹⁶⁷ Categoria F: Professores não efetivos, que eram admitidos em caráter temporário e por estarem trabalhando como docentes na data de 02/06/2007, foram beneficiados pela Lei Complementar 1.010/2007, que garantia uma estabilidade a eles. Sua atribuição de aulas acontece após a atribuição de aulas dos professores efetivos.

¹⁶⁸ Segundo Santos (2016) os professores denominados “categoria O” são professores não efetivos, contratados em regime temporário, com cargas horárias variadas e para disciplinas que não as de sua licenciatura específica. Assim: “Como disposto na Lei Complementar N°1.093, de 16 de Julho 2009, o professor da categoria O recebe

regulares, assumiu o projeto de Recuperação Paralela no ano de 2010 em uma escola, ali atuando por um ano. Em 2013, em outra cidade, voltou a trabalhar com esse mesmo projeto, na mesma escola e projeto no qual a professora Vanderléia tinha atuado em anos anteriores. A atribuição dessas aulas foi feita pela própria escola – o que possibilitou que continuasse no projeto também no ano seguinte. No ano de 2015 ela assumiu aulas regulares nessa escola, completando sua jornada com aulas do projeto Aventuras Currículo +, oferecidas na escola. A professora Camila, graduada em licenciatura Plena em Física, era categoria O. No período de 2012 a 2014, teve aulas atribuídas no projeto de Professor Auxiliar de Matemática, em uma escola na qual já substituíra algumas faltas de professores quando fez seu estágio. A professora Heloisa, graduada em licenciatura plena em Ciências Biológicas com habilitação em Biologia - o que garante a ela o direito de lecionar a disciplina de Matemática do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental -, era categoria F. Ela atuou em Classes de Aceleração (criadas em 1996), no projeto de Recuperação Paralela (nos anos 2012 e 2013), no projeto de Professor Auxiliar (em 2014) e no projeto de Recuperação Intensiva (em 2015). Todas essas aulas foram atribuídas por uma mesma escola, para completar sua jornada de trabalho.

Ao narrarem sobre suas experiências, essas professoras fazem o uso indiscriminado dos termos reforço e recuperação, o que também já destacamos ocorreu em diferentes legislações, na literatura e também conosco, seja em nossa primeira versão do projeto e nas questões do roteiro. Nossa compreensão é que esses projetos por elas vivenciados são projetos de recuperação, pois são espaços reabilitadores, proporcionados pela escola e oferecidos a alunos com aproveitamento insuficiente, por inúmeros motivos, frente ao que foi proposto alcançar naquele período de tempo.

Como há uma diversidade e coexistência de projetos de recuperação em Matemática trazidos pelas narrativas das professoras entrevistadas, vamos caracterizá-los mais detalhadamente e buscaremos evidenciar suas especificidades. Esses projetos, notamos, têm uma data de início, mas não de encerramento. Assim, adotaremos aqui, os períodos nos quais nossas entrevistadas atuaram, uma vez que elas sinalizam para a não continuidade dos projetos nos quais atuavam. Em relação ao horário de oferecimento, os projetos Recuperação Paralela (2007 a 2014) e o Aventuras Currículo + (2015 e 2016), aconteciam no contra turno das aulas regulares. Já os projetos Professor Auxiliar (2012 a 2014), Apoio a Aprendizagem (2013 a

apenas pela quantidade de horas trabalhadas no período de seu contrato, assim, caso fique sem aulas, manterá o vínculo (até que a vigência do contrato termine), porém se nenhum tipo de remuneração.” (SANTOS, 2016, p.21).

2015) e Recuperação Intensiva de Ciclo II (2015 à 2016), era oferecidos no período regular de aulas. Cada um desses projetos contava com uma dinâmica específica.

Outro elemento que destacamos é a coexistência dos projetos Recuperação Paralela e o Professor Auxiliar e dos projetos Professor Auxiliar e o de Apoio à Aprendizagem, particularmente após o ano de 2012. Além dessa coexistência da participação de um mesmo professor em dois projetos, também temos a concomitância de atividades entre os nossos cinco depoentes. As professoras Vanderleia e Fabiana, ministraram aulas no projeto de Recuperação Paralela nos anos de 2007 e 2008, em três escolas diferentes. As professoras Josiane e Fabiana assumiram projetos de Recuperação Paralela em escolas diferentes no ano de 2010. As professoras Heloisa e Fabiana, ministraram aulas, em 2012, no projeto de Recuperação Paralela na mesma escola. As professoras Heloisa e Josiane atuaram no projeto de Recuperação Paralela no ano de 2013 em duas escolas diferentes. As professoras Camila e Fabiana foram professoras auxiliares nos anos de 2012, 2013 e 2014 na mesma escola e participaram do projeto de Apoio à Aprendizagem no ano de 2014 na mesma escola. Por fim, as professoras Camila, Fabiana e Heloisa foram Professoras Auxiliares na mesma escola durante o ano de 2014. Embora compartilhem o trabalho com o mesmo projeto, na mesma escola e no mesmo ano, suas narrativas não destacam aproximações entre suas atuações, ainda que soubessem dessa coexistência.

Observamos que nem sempre existe uma extinção oficial do oferecimento de um projeto de recuperação. A professora Camila, nossa entrevistada, nos contou que trabalhou em todos os anos de oferecimento do projeto de recuperação Professor Auxiliar e que no ano de 2015 pretendia continuar com ele, mas o projeto não foi mais oferecido. Nas leituras realizadas nos documentos legais não encontramos resoluções, do ano de 2015, que tratem especificamente do Professor Auxiliar ou de seu oferecimento, mas olhando as indicações e comunicados da Coordenadorias de Gestão de Recursos Humanos, encontramos, para 2015, orientações quanto à contratação de professor auxiliar, o que indica, pelo menos a intenção de oferecê-lo. Cristovão (2007), observou a inexistência de uma resolução de extinção do projeto de Recuperação de Ciclo II que pesquisava e foi descontinuado. Percebemos, assim como ela, que há brechas na legislação, ao condicionar o oferecimento dos projetos a existência de alunos necessitados, facultando as escolas e diretorias de ensino, implantações e descontinuidades sem justificativas ou averiguações de necessidade.

A cada ano a SEE-SP institui o oferecimento dos programas de recuperação por meio de resoluções, mesmo quando ocorre a continuidade do programa, como aconteceu com o Recuperação Paralela. Ele se repetiu em vários anos, com estrutura semelhante, mas a cada ano

foi publicada uma nova resolução, a qual não alterava o conteúdo e sim algumas orientações. Essa dinâmica já foi evidenciada por outros autores em relação a outros períodos, como Quagliato (2003). A publicação das resoluções que instituem os projetos de recuperação ocorre anualmente, geralmente após o início do ano letivo, e as unidades escolares esperam essa publicação para iniciar a organização de seus projetos de recuperação.

Nossa história incluirá agora peculiaridades de cada um desses projetos de recuperação em Matemática, as quais emergem das narrativas das cinco professoras que entrevistamos. Para isso, vamos partir das entrevistas das professoras Vanderléia, Fabiana, Joseane e Heloisa, que tematizaram o projeto de Recuperação Paralela nos quais elas atuaram, envolvendo quatro escolas de três cidades diferentes da região de Jahu-SP. Os projetos aconteceram com a orientação anual das resoluções da SEE-SP, as quais eram interpretadas pela equipe gestora da escola, principalmente pela coordenação escolar. Era a coordenadora pedagógica quem orientava e organizava o funcionamento do projeto de Recuperação Paralela na escola, todavia, era de responsabilidade da direção realizar a atribuição das aulas desse projeto aos professores. Geralmente, os projetos de Recuperação Paralela se iniciavam algumas semanas após o início do ano letivo. A atribuição das aulas era realizada na própria escola, para os docentes habilitados que possuíam vínculo com a escola. Na inexistência desses profissionais, as aulas eram atribuídas na diretoria de ensino. A professora Vanderléia salienta devido a atribuição de aulas do projeto de Recuperação Paralela acontecer após o início do ano letivo, em meados de março, inviabilizava os professores efetivos de assumirem esse projeto, uma vez que já estariam com sua jornada de trabalho completa. Embora a resolução SE-40 (2008) oriente que, preferencialmente o professor titular de cargo deva desenvolver os projetos de recuperação paralela, isso, em geral, era inviabilizado e esbarrava com a dinâmica de atribuição das aulas regulares. O projeto de recuperação paralela, em geral, ficava sob a responsabilidade dos professores não efetivos, que buscavam complementar suas jornadas de trabalho com essas aulas.

Basicamente esse projeto contava com um professor, contratado para ministrar essas aulas em horário diferente daquele da aula regular. Ele foi oferecido de duas formas diferentes: estruturado em contraturno, quando o aluno ia à escola em período contrário ao de suas aulas regulares, ou de forma adjacente às aulas, quando o aluno ficava uma aula após seu período normal de aulas para realizar os estudos de recuperação. Na escola na qual a professora Vanderléia atuava, no ano de 2007, a Recuperação Paralela acontecia na última aula do período, duas vezes por semana, já na escola da professora Fabiana, a coordenadora tentava organizar o horário de acordo com o horário da maioria dos alunos. Embora essa organização de horário

fosse flexível, sempre era pautada pelas orientações anuais do Conselho Estadual da Educação e pelas resoluções da SEE-SP. A professora Josiane, quando trabalhou com o projeto de Recuperação Paralela na escola Edir, entre 2013 e 2014, recebia os alunos que estudavam a tarde no período da manhã e os alunos que estudavam de manhã, no período da tarde. A professora Fabiana também trabalhou com a recuperação paralela no contraturno, além do período da manhã e da tarde atendia turmas após o seu horário regular de aulas: no período noturno e também turmas aos sábados, na escola Ephigênia. Na escola da professora Vanderléia, no ano de 2007, a Recuperação Paralela acontecia em dois dias na última aula do período letivo e na escola da professora Heloisa, em 2012 e 2013, os alunos também ficavam na última aula, após seu período regular de aulas, para ter mais uma aula de recuperação.

As unidades escolares, principalmente os coordenadores e diretores, deveriam elaborar projetos especiais que seriam desenvolvidos ao longo do ano letivo¹⁶⁹ com os alunos que, segundo o Conselho de série-classe¹⁷⁰, possuíam dificuldades de aprendizagem. Essas atividades deveriam ocorrer em duas aulas semanais, após o término das aulas regulares.

Foi no ano de 2007 que a prova Saesp, após um ano de interrupção, foi modificada para convergir para os modelos de competências e habilidades cobradas no Saeb¹⁷¹, além de adotar os padrões propostos pelo PISA¹⁷², o que possibilitava a comparação de seus resultados internacionalmente. O Estado de São Paulo, no ano de 2008, alinhou-se com as orientações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE¹⁷³) do Governo Federal e para isso criou o Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo (IDESP¹⁷⁴). A resolução SE 6, de

¹⁶⁹ O artigo 4º da Resolução SE 15, de 22-2-2005, esclarece ano letivo nesta conformidade:

a) no primeiro semestre, a partir do início de março até o final de junho;
b) no segundo semestre, a partir do início de agosto até o final de novembro.

¹⁷⁰ Reunião de professores de diversas disciplinas e gestores, para discutirem processos de ensino e propor ações para melhorar a aprendizagem dos alunos.

¹⁷¹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica – criado em 1990, é composto por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da educação básica (Aneb), Avaliação nacional do rendimento escolar (prova Brasil), Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana), e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. (Dados retirados do site oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da educação. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb> >. Acesso em 03/02/2018)

¹⁷² Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

¹⁷³ Trata-se de um conjunto de programas planejados para melhorar a Educação no Brasil em um prazo de quinze anos, se iniciando em 2007. Coloca como prioridade a melhoria na Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

¹⁷⁴ É um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios

24-1-2008 propôs a organização dos estudos de recuperação considerando os dados fornecidos pelo Saresp realizado no ano anterior. Além dela, foram elaboradas várias resoluções e comunicados tomando os estudos de recuperação como instrumentos a serem utilizados pela escola e pelos professores, na superação das dificuldades encontradas pelos alunos no percurso escolar. Embora estejamos falando sobre a Recuperação Paralela, existiam outras formas de recuperação que se adequavam à distintas situações. As dificuldades pontuais de desempenho diagnosticadas no cotidiano de sala de aula deveriam ser sanadas pela Recuperação Contínua, que era diária. Do insucesso desse mecanismo e da necessidade de um acompanhamento direcionado é que os alunos foram encaminhados para a Recuperação Paralela. Da ausência de competências básicas ao prosseguimento dos estudos em etapa subsequente é que os alunos foram encaminhados para a Recuperação Intensiva. Ao final do ciclo de estudos do Ensino Fundamental, se o aluno não demonstrasse condições para progredir para o próximo ciclo, realizaria mais um ano de estudos na classe de Recuperação de Ciclo.

Muitas são as formas de recuperação colocadas a serviço da aprendizagem do aluno. Com essa resolução ampliam-se as possibilidades de oferecimento de recuperação paralela, podendo ser oferecidas inclusive aos sábados. Porém, sempre fora do horário regular de aulas. As professoras depoentes nos contam que no projeto de Recuperação Paralela, o professor poderia ser o próprio titular de sala de aula ou ser contratado apenas para as aulas daquele projeto. As resoluções legais orientam que quando não for o próprio titular de sala de aula, que ele acompanhe e oriente o processo, como aconteceu com a professora Josiane, que sempre conversava com a professora titular de sala de aula, trocando informações sobre os alunos, inclusive no recreio ou nos corredores da escola. A professora Heloisa fazia um plano de aula para a recuperação, já a professora Fabiana, que atuou em duas turmas de segundo ano de Ensino Médio, destacou que em uma delas a professora regular de sala de aula acompanhava e organizava as atividades que deveriam ser ministradas na aula de recuperação, atrelando-as à avaliação de recuperação que seria aplicada em sala de aula. Nessa turma ela observa que os alunos frequentavam o projeto de Recuperação Paralela de forma participativa. Com a outra professora, que não atrelava as aulas de recuperação à prática regular da sala de aula, a professora Fabiana destaca que não existia o mesmo rendimento, embora ela tentasse trabalhar nas duas turmas da mesma forma.

complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano. (Dados retirados do site oficial do Idesp. Disponível em < http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp>. Acesso em 09-11-2017).

Especificamente sobre a dinâmica do projeto de Recuperação Paralela dentro da sala de aula, nossas entrevistadas narram que davam uma nova aula sobre os conteúdos nos quais os alunos apresentavam mais dificuldades. Era responsabilidade do professor da sala de aula regular, elaborar e aplicar, já no primeiro bimestre, uma avaliação diagnóstica que tinha a finalidade de indicar quais alunos necessitavam frequentar o projeto para sanar defasagens anteriores ao ano/série cursado. Nos demais bimestres, era o mesmo professor quem indicava os alunos que entravam e saíam desse projeto, sempre amparado pela nota bimestral do aluno. Assim, a indicação do aluno para o projeto era vinculada à nota que ele obtinha em Matemática em cada um dos bimestres, sendo possível frequentar em um bimestre e não frequentar em outro pelo fato de ter atingido a nota satisfatória. Nas aulas da professora Josiane, no projeto de recuperação paralela, a metodologia era bem parecida com a utilizada na sala de aula regular, sendo que lançava mão de giz e lousa e resolvia exercícios usando livros didáticos e material fotocopiados. Embora as professoras do projeto de Recuperação Paralela participassem do conselho de classe-série bimestralmente, as atividades realizadas nos projetos não refletiam na nota bimestral da sala de aula regular. Tratava-se de uma nova aula, do mesmo conteúdo já apresentado ao aluno em sala de aula, mas não auxiliava na nota bimestral.

Percebemos que a avaliação assume um papel de destaque no projeto de Recuperação Paralela. Ele foi, inclusive, justificado a partir de dados fornecidos por uma avaliação externa, um sistema instituído para medir a qualidade do ensino, o Saresp. A indicação ou não do aluno para os projetos de Recuperação Paralela estava vinculada à nota que ele obtivera ao final do bimestre. As resoluções oficiais falam de condições de aprendizagem e orientam que o aluno deva permanecer na recuperação apenas o tempo necessário para sanar as dificuldades diagnosticadas, porém condicionam a continuidade do projeto à avaliação do semestre.

As narrativas das cinco professoras nos remetem às tentativas realizadas pelas escolas para conseguirem a adesão dos alunos ao projeto de Recuperação Paralela, que inicialmente ocorria no horário contrário ao das aulas ou aos sábados. Nesse formato os alunos não frequentavam as aulas, pois muitos deles tinham dificuldades em comparecer à escola em horários e períodos que não fossem os da aula regular. Uma nova opção foi pensada e o projeto passou a ser oferecido na aula posterior à aula regular, para que o aluno já ficasse na escola para a aula de recuperação. Essa tentativa, que não teve o efeito esperado, já havia sido utilizada em 2002. Quagliato (2003), descreve a mesma questão: o aluno indicado para frequentar as aulas de recuperação, após cinco aulas, não se dispõe a realizar mais uma hora de atividades e acaba não frequentando o projeto de recuperação. A professora Heloisa, que trabalhou no projeto de recuperação paralela em Matemática entre 2012 e 2013, com as aulas após as aulas regulares,

observou que, muitas vezes os coordenadores e inspetores se colocavam junto aos portões da unidade escolar para impedir que o aluno faltasse à aula de recuperação, pois eles iam embora. Em turmas de 15 alunos indicados para a recuperação, apenas 4 ou 5 frequentavam. Esse projeto também possuiu uma modalidade oferecida aos sábados para atender, principalmente, alunos do Ensino Médio e do período noturno que não poderiam participar durante a semana e os que trabalhavam, todavia, a frequência era muito baixa. Frente a isso, surgem estratégias das escolas para comunicarem os responsáveis pelos alunos sobre a obrigatoriedade da participação nos estudos de recuperação paralela por meio de bilhetes informativos aos familiares, que deveriam devolvê-los assinados, lembretes em murais da sala de aula e até com contratação de um *motoboy* para fazer a entregar dos informativos aos responsáveis. Mas pouco sucesso as escolas tiveram com essas estratégias para conseguir a adesão dos alunos. Ressaltamos aqui o quão significativo poderia ser uma análise de viés sociológico¹⁷⁵, ouvindo outros personagens que compõem esse cenário, como os alunos, seus responsáveis, outros profissionais da escola. Algumas alternativas para superar esse esvaziamento e ter adesão ao projeto de recuperação paralela, foram destacadas pelas professoras entrevistadas: vincular a participação à nota bimestral do aluno ou oferecer brindes. A professora Fabiana possuía uma turma que participava das aulas de forma efetiva, pois a professora da sala de aula regular utilizava as aulas de recuperação paralela como uma forma de estudo para a prova de recuperação da sala de aula regular e, assim, os alunos frequentavam e participavam do projeto vislumbrando a obtenção de uma nota na prova bimestral. A professora Vanderléia, em 2007, incentivava a adesão dos alunos às aulas do projeto de recuperação paralela distribuindo brindes entre eles.

Desse projeto, dos muitos elementos sobre os quais as narrativas das professoras nos fazem refletir, destacamos a pequena autonomia do professor do projeto, a quase inexistência de contatos e trabalho conjunto entre os professores do reforço e os da sala de aula regular e baixa frequência dos estudantes. Mas será que os outros projetos de recuperação enfrentaram ou superaram essas lacunas?

Essa problemática da não adesão dos alunos aos diversos horários de oferecimento do projeto de Recuperação Paralela foi solucionada no projeto Professor Auxiliar. Esse projeto se iniciou, coexistindo com o anterior, no ano de 2012. Chamado pelas professoras entrevistadas de P.A. (Professor Auxiliar), esse projeto vigorou, pelo menos nas escolas nas quais nossas

¹⁷⁵ Para entender melhor a ausência dos alunos nos projetos de recuperação mesmo diante da ciência de seus responsáveis, muito fatores devem ser considerados, principalmente fatores ligados a herança cultural, nível socioeconômico e outros que necessitariam de análise sociológica para serem discutidos.

entrevistadas atuaram, entre 2012 e 2014, e foi instituído pela resolução SE nº 02, de 12-1-2012. Essa resolução caracterizou os estudos de recuperação basicamente como contínuos e intensivos e estabeleceu a atuação do professor auxiliar para Ensino Fundamental e Médio.

As professoras Camila, Fabiana e Heloisa, que trabalharam com esse projeto, evidenciam que a atribuição de aulas aconteceu na própria escola e também em data posterior ao início das aulas. A professora Heloisa, que era categoria F¹⁷⁶, teve várias aulas atribuídas do projeto de Professor Auxiliar, por ter sido um ano em que tinha poucas aulas regulares atribuídas – o que está previsto na resolução que instituiu esse projeto: que ele seja atribuído como complementação de jornada ou comprovada a inexistência de aulas regulares aos docentes.

Nesse projeto, um professor era contratado para atuar na sala de aula, junto com o professor titular responsável pela disciplina de Matemática e outro para a disciplina de Língua Portuguesa. A finalidade desse docente era auxiliar o professor titular de sala, garantindo condições necessárias para que os alunos aprendessem os conteúdos regulares e, especialmente, o desenvolvimento da recuperação contínua. Não era todas as turmas que possuíam o professor auxiliar, pois a contratação estava vinculada ao número de alunos matriculados em cada sala de aula: 25 alunos nos anos iniciais, 30 alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e 40 alunos no Ensino Médio. O contratado ministrava, no máximo, três aulas na semana.

A professora Camila, que trabalhou como professora auxiliar por três anos consecutivos, tinha seu horário organizado de forma a coincidir com o horário das aulas de Matemática. No horário estabelecido, ela se dirigia até a sala de aula em que teria que atuar e ficava à disposição do professor titular de sala de aula, que era o responsável pela organização do trabalho e pela metodologia a ser usada. As narrativas de nossas entrevistas sinalizam para diferentes situações nesse projeto: em algumas aulas, o trabalho do Professor Auxiliar não acontecia, ou porque os alunos estavam realizando avaliações, ou o professor da sala usava a aula toda para explicar um novo conteúdo, ou o professor não autorizava a entrada do auxiliar na sala de aula. Quando era permitido entrar nas salas, a atuação era possível quando os alunos estavam resolvendo listas de exercícios e tiravam dúvidas tanto com o professor da sala quanto com o auxiliar.

A dinâmica desse projeto exigia que os dois professores compartilhassem a mesma sala de aula. Alguns professores de sala de aula organizavam atividades que possibilitavam a atuação do auxiliar na interação com os alunos, priorizando trabalhos com grupos colaborativos,

¹⁷⁶ Como já evidenciamos anteriormente, os professores dessa categoria participam da atribuição de aulas após os professores efetivos.

para que pudessem tirar dúvidas, ou de estudo para provas. Outros, no entanto, tratavam os Professores Auxiliares como pensavam ser adequado tratar um estagiário¹⁷⁷: organizavam as aulas para que o professor auxiliar se acomodasse em uma carteira no final da sala e acompanhasse sua aula, sem interação com os estudantes. A professora Camila, a mais jovem a trabalhar com esse projeto, enfrentava essa situação com naturalidade: ficava sentada no fundo da sala assistindo a aula. Já a professora Heloisa, a mais experiente a trabalhar com esse projeto na mesma escola na qual a professora Camila atuou, se sentia muito mal, pois tinha a impressão de que o professor de sala não gostava de sua presença e não dava abertura para que ela pudesse trabalhar. A professora Fabiana, a com mais experiência em projetos de recuperação dentre as entrevistadas, ao se deparar com essa situação, pediu intervenção da equipe gestora, por considerar que não estava realizando seu trabalho. A solução, nesse caso, foi remanejá-la das aulas de Matemática para ser professora auxiliar das aulas da disciplina de Física, na qual a professora titular manifestou interesse em seu trabalho como professora auxiliar.

Essa tensão entre os professores nesse projeto foi tematizada em uma Resolução SEE-SP em 2014. Nela, surge a opção para que o Professor Auxiliar também pudesse atuar em espaço físico separado ao do professor regente de sala de aula, mas ainda sob a orientação desse. Sobre esse projeto Professor Auxiliar, com as narrativas das cinco professoras que entrevistamos, é possível perceber que, ainda que com atritos entre alguns professores, ele foi importante e proveitoso, mesmo porque, a participação do auxiliar não é apenas com os alunos com baixo desempenho escolar, mas com a turma toda. Além de que, esse acompanhamento acontecia dentro do horário regular das aulas, muito mais próximo à ideia de reforço do que de recuperação. As legislações mais recentes, vêm utilizando a expressão “mecanismo de apoio escolar” para se referir a esses projetos de recuperação.

Em meados de 2013 foi proposto, pela SEE-SP, o Projeto de Apoio à Aprendizagem, chamado pelos docentes de P.A.A. e entendido como professor de apoio à aprendizagem nas unidades escolares. Ele surge com a redação da resolução SE-68, de 27-9-2013, que, visando atender as demandas do Ensino Fundamental e Médio, sugere a contratação de professores, principalmente de linguagens e matemática, para atuarem como docentes eventuais. Essa contratação visava suprir eventuais substituições de professores de qualquer componente curricular e também contribuir com atividades de apoio aos alunos com dificuldades, para auxiliar na promoção da aprendizagem. No ano seguinte, com a resolução SE 71 de 29-12-

¹⁷⁷ Termo citado por nossos depoentes, que assim se classificam, pois ao chegarem às salas de aula, sentavam –se no final da sala e ficavam assistindo as aulas do professor regular de sala de aula.

2014, foi atribuído ao professor desse projeto a função de auxiliar o professor titular de sala de aula, no desenvolvimento de suas atividades cotidianas.

Essa mesma Resolução orientou quanto à atribuição das aulas desse projeto, as quais deveriam priorizar professores de Língua Portuguesa e Matemática. As professoras Fabiana e Camila, narram suas experiências nesse projeto. Como essas duas professoras trabalharam nos dois projetos, P.A e PAA, concomitantemente, gerou uma combinação de práticas e uma dificuldade de diferenciá-las em suas narrativas. Essa combinação foi fortalecida pelas unidades escolares que, para resolverem problemas de aceitação do Professor Auxiliar em sala de aula regular, autorizaram o trabalho com grupos separados e dessa forma se assemelhando muito ao Projeto de Apoio à Aprendizagem. Outra evidência dessas combinações de práticas se reflete na descrição dos projetos durante as entrevistas, quando as professoras se referem ao Projeto de Apoio à Aprendizagem como “professor de apoio à aprendizagem”, deixando claro que esses dois projetos muito se assemelhavam em suas práticas.

O PAA, ocorria de modo concomitante à aula regular, mas em outro espaço físico da escola. As professoras Fabiana, Heloisa e Camila, atuaram nesse projeto, atendendo alunos com dificuldades na disciplina de Matemática. Como professoras desse projeto, retiravam os alunos da sala de aula e os levavam, no momento no qual sua turma estava tendo aula de Matemática, a um espaço físico diferenciado no qual seriam trabalhadas as dificuldades nessa disciplina. Os espaços disponibilizados eram salas de aulas sem utilização, bibliotecas, salas multimídias, entre outras. Mas não era um espaço físico reservado para esse projeto, como acontecia no projeto de Recuperação Paralela.

A indicação dos alunos para esse projeto, no máximo seis, era feita pelo professor da sala de aula, que também indicava os conteúdos e habilidades e que poderia indicar também a metodologia a ser usada, como revisão dos conteúdos que não atingiram na avaliação, resolução de exercícios de sala de aula, correção de avaliações ou outros estudos que julgava adequados. Geralmente, era uma ou duas aulas semanais, sempre no horário das aulas de Matemática e não possuía um público fixo, dependia da análise do professor da sala regular. O objetivo era trabalhar com atividades que auxiliassem na recuperação dos alunos com maior dificuldade na disciplina de Matemática. A professora Camila, ao ir para a sala retirar os alunos para realizar o projeto, conta que eles falavam que eram sempre os mesmos que saíam com ela, uma vez que muitos alunos possuíam várias dificuldades. A professora Heloisa, que atendia os alunos no projeto de Professor Auxiliar, conta que os alunos gostavam do projeto e se questionavam sobre o porquê de conseguirem entender o conteúdo que na sala regular não conseguiam. Ela argumentava que os alunos recebiam atenção individualizada, que o professor regular de sala

de aula não conseguia realizar essa individualização e por isso conseguia sanar suas dificuldades. A professora Camila conta também que alguns professores pediam para que ela retirasse os alunos que tinham apresentado dificuldades na realização das AAP¹⁷⁸, ou acertado poucas questões e fizesse com eles a correção da prova. Para alguns professores, ela aplicava a prova aos alunos que faltaram no dia combinado.

O Projeto de Apoio a Aprendizagem, o P.A.A., caracterizou-se como um projeto que reuniu diversas necessidades da escola: a necessidade de possuir um professor para substituir as faltas dos docentes titulares de cargo e na inexistência de aulas em substituição, o professor se tornaria um Professor Auxiliar, para ajudar no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Por esse motivo, eram priorizadas as atribuições para os professores com formação específica em Matemática e Língua Portuguesa.

A resolução SE 53, de 2-10-2014, distribuiu os nove anos de escolarização em três ciclos de aprendizagem: Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º ano. Ciclo Intermediário, do 4º ao 6º ano. Ciclo Final, do 7º ao 9º ano. Reitera-se, nessa resolução, a importância de momentos de recuperação para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem dentro dos ciclos. Esses momentos de recuperação ocorrem das mais diversas formas e em tempos variados, sendo essencial a realização da Recuperação Contínua, com apoio do Professor Auxiliar, e da Recuperação Intensiva de Ciclo.

Esse projeto de classes de Recuperação Intensiva de Ciclo já existia desde 2012 na rede estadual de ensino e vigorou no ano de 2015 com as orientações da resolução SE 53. A classe de Recuperação Intensiva de Ciclo – RC era formada por alunos do 3º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental que, devido as defasagens de aprendizagem, não possuíam condições de progressão no ciclo e cursariam mais um ano letivo. A classe de RC poderia ser completada com alunos egressos do 2º, 5º e 8º anos do Ensino Fundamental, que da mesma forma que os primeiros necessitavam de reforço e estudos de recuperação, sendo agora chamada de Recuperação Contínua e Intensiva – RCI. Organizadas com no mínimo 10 e no máximo 20 alunos, deveriam ser priorizadas atividades de ensino diferenciadas e voltadas a superação das dificuldades e das defasagens dos alunos.

¹⁷⁸ Avaliação da Aprendizagem em Processo. Uma prova, elaborada pela secretaria de estado da educação, aplicada ao final de cada bimestre, que objetiva indicar o nível de aprendizagem de cada aluno do sistema estadual paulista de ensino, para orientar ações que atuem nas dificuldades desses alunos.

A professora Heloisa foi nossa única entrevistada que atuou nesse projeto de recuperação intensiva, no ano de 2015. Ela, que já havia trabalhado em classe de aceleração¹⁷⁹ de estudos e que já trabalhava na escola, teve essa sala de aula atribuída pela direção da escola após o início do ano letivo. Embora a Resolução oriente que a organização da classe de recuperação intensiva aconteça no último conselho de classe/ano de 2014, essa sala de aula foi organizada após o início do ano letivo de 2015, com os alunos que apresentavam mais dificuldades de aprendizagem. O diferencial desse projeto de recuperação é que se tratava de uma sala de aula regular, com um número menor de alunos, no máximo 20. O trabalho com a recuperação era desenvolvido o ano inteiro, em todas as aulas. Por esse motivo era permitido ao professor efetivo compor sua jornada¹⁸⁰ de trabalho com essa classe. Na classe de 9º ano da professora Heloisa, o trabalho era sempre de forma adaptada e em grupos, pois os alunos tinham muitas dificuldades para aprender. Era necessário acompanhamento individualizado, escolha de materiais diversificados, como jornais. Ela utilizava materiais que conheceu quando participou das capacitações destinadas aos professores das Classes de Aceleração e materiais destinados a outros projetos dos quais participou, pois para a Recuperação Intensiva não tinha um material de trabalho específico disponibilizado pela SEE. Essa postura da professora Heloisa está em conformidade com Ambrósio (2015), pois em classes de Recuperação Intensiva é essencial que se respeite o tempo de aprendizagem individual.

A professora Heloisa aponta como obstáculo principal à aprendizagem a desatenção ou ausência de concentração dos alunos em explicações mais longas, além das inúmeras dificuldades que se acumulavam ao longo dos anos. Evidencia que tentava ensinar o que considerava como mínimo para esses alunos. A avaliação era qualitativa, com uma visão pautada na participação do aluno nas atividades propostas. Mas essas estratégias não garantiam que todos os alunos conseguiriam atingir os objetivos propostos, sem levar dificuldades para uma sala regular de Ensino Médio. Concordamos com Cristovão (2007), que atenta para a promoção do aluno oriundo de salas de Recuperação de Ciclo para subseqüentes salas de aulas regulares, onde carregando a defasagem de aprendizagem já evidenciada, está novamente fadado ao fracasso escolar.

¹⁷⁹ Segundo Vido (2001) as classes de aceleração foram criadas com o parecer do Conselho Estadual de Educação -CEE n.º 170/96, que institui o Projeto de Reorganização Escolar no Ensino Fundamental – Classes de Aceleração. Eram classes criadas para recuperar a trajetória do aluno que se encontrava em defasagem de idade- série. Atendia aos alunos que ultrapassavam dois anos ou mais a idade prevista para a série em que estavam matriculados.

¹⁸⁰ Jornada de trabalho, considerada como horário das aulas em que o professor está trabalhando dentro da sala de aula com os alunos. O professor efetivo, no estado de São Paulo pode ter no máximo 32 aulas com alunos.

Também no ano de 2015 o projeto Aventuras Currículo + passou a ser oferecido em escolas públicas estaduais paulistas, com duração de um semestre. Trata-se de um projeto que acontecia em horário diferenciado do horário regular de sala de aula, tal como a da Recuperação Paralela, mas com adesão dos alunos - acontecia preferencialmente na pré ou pós aula e só excepcionalmente no contra turno. A indicação dos alunos que participam desse projeto é a partir da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), uma prova elaborada pela SEE-SP e aplicada bimestralmente, com a finalidade de apontar as habilidades que não foram atingidas pelos educandos durante o bimestre e para que essas possam ser trabalhadas novamente nas diversas modalidades de recuperação. Para participar desses projetos, as escolas tiveram que fazer adesão e deveriam possuir infraestrutura tecnológica, sendo oferecido para as disciplinas Matemática e Língua Portuguesa.

A professora Joseane, que também trabalhou com o projeto de Recuperação Paralela, conta que o projeto Aventuras Currículo+ teve um caráter diferenciado dentre os projetos de recuperação. Ela assumiu esse projeto na escola na qual também era professora de turma regular e complementou sua jornada, uma vez que as aulas desse projeto eram atribuídas pela unidade escolar e começaram após o ano letivo regular. As aulas foram organizadas em período contrário ao de estudos regulares dos alunos, como no projeto de Recuperação Paralela, sendo que os participantes foram indicados pelo professor da sala de aula juntamente com a coordenação pedagógica da escola. As turmas foram separadas por ano/série com jogos próprios - um jogo desenvolvido para sexto e sétimo ano, um para oitavo e nono e um para Ensino Médio. Eram turmas pequenas, em torno de 10 alunos, pois esse era o número de computadores que a escola possuía na sala de informática. A necessidade de possuir um computador por aluno e infraestrutura tecnológica justifica o fato do projeto Aventuras Currículo+ ser oferecido por adesão das unidades escolares e não obrigatoriamente, como o projeto de Recuperação Paralela. O oferecimento desse projeto de recuperação aproveitava a estrutura já existente nas escolas, não havendo necessidade de compra de materiais ou quaisquer ônus, além da contratação de um professor. A resolução SE 11, de 17-3-2015, que “Institui o Projeto Aventuras Currículo+ nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas”, orienta que o professor contratado para ministrar aulas nesse projeto declare possuir capacidade prévia para utilizar as tecnologias digitais da comunicação e informação.

A professora Joseane iniciou o trabalho com esse projeto fazendo um curso de orientação técnica, que aconteceu na modalidade à distância. Usando os computadores da

escola, ela acessava, via *internet*, o Ambiente Virtual de Aprendizagem¹⁸¹, que a SEE-SP disponibilizava exclusivamente para esses professores do projeto. Assim, realizou os “jogos” ou “missões” que seriam propostas aos alunos posteriormente.

Ao terminar o curso, que durou cerca de um mês, a professora Joseane começou a atuar com os alunos, em horário pré-estabelecido. Ela deixava os computadores ligados, com o *site* já aberto para que os alunos apenas inserissem suas senhas e comessem suas atividades. Eram narrativas de aventuras, as “missões”, que propunham desafios a serem vencidos por meio da realização de atividades que tinham como base conteúdos matemáticos. Realizada a atividade, o próprio jogo atribuía uma pontuação a ela e comunicava o sucesso ou o fracasso da missão. O requisito para que o aluno passasse de fase eram essas pontuações. A professora atuava como uma tutora, observava, anotava as progressões de cada aluno e, se necessário, auxiliava os alunos que não conseguiam passar de fase. Alguns alunos não conseguiam realizar algumas atividades por não possuírem os conhecimentos matemáticos necessários, outros porque colocavam respostas aleatórias na tentativa de vencer o desafio proposto no jogo. Quando isso acontecia, a professora Joseane auxiliava esses alunos para que pudessem progredir, pois estavam pré-programadas, um número fixo de aulas por jogo e os alunos não realizavam a mesma atividade duas vezes. As pontuações adquiridas nessas atividades em nada influenciavam ou se conectavam com as atividades ou avaliações regulares de sala de aula. A professora Joseane destaca que os participantes desse projeto eram os mesmos alunos que eram indicados para os projetos de Recuperação Paralela e que no começo alguns não compareceram, mas após conhecida a metodologia diferenciada da recuperação, eles frequentaram. Terminado o semestre, meados de junho, a escola e a professora imaginavam que o projeto seria oferecido no segundo semestre, o que não ocorreu. A professora Joseane perdeu essas aulas, sem que se tivesse uma resolução que extinguisse o projeto, havia apenas uma indicação de que a duração seria de 20 aulas por turma, totalizando 10 semanas. A plataforma de acesso aos jogos continuou disponível e foram disponibilizados os cursos de formação para utilização do projeto Aventuras Currículo + aos docentes da rede estadual de ensino nos anos seguintes através da Escola de Formação¹⁸².

¹⁸¹ Trata-se de um ambiente virtual, que pode ser acessado via endereço eletrônico na *internet*: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>, onde, o professor ou o aluno, insere sua senha e tem acesso ao conteúdo do referido curso.

¹⁸² Escola de Formação de professores "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP). Trata-se de uma plataforma online que oferece cursos de formação aos professores da rede estadual de ensino. Segundo o *site* oficial <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=2931>>: A EFAP oferece cursos de formação continuada aos 270 mil servidores da SEE-SP, presentes nos órgãos centrais e vinculados, em 91 Diretorias de Ensino e em 5.300 escolas. Além das instalações físicas de sua sede, a EFAP conta com ambientes de

Nesse ponto da nossa história, já temos muitos elementos para percebermos que os projetos de recuperação foram oferecidos e alterados muitas vezes, nesse decênio 2006 a 2017. Tais alterações estão atreladas tanto à necessidade de ter adesão dos alunos, quanto atender demandas disparadas por sistemas de avaliações mais amplos como o Saresp, Pisa ou AAP, e também devido à demanda de cobrir faltas de professores nas escolas. Nos projetos de Recuperação Paralela, aconteceram inúmeras mudanças de oferecimento de horários e os docentes entrevistados apontam a ausência de alunos como a principal problemática. Enfatizam ainda que as aulas de recuperação deveriam acontecer de forma diferenciada da forma como ocorrem tradicionalmente em sala de aula. Nesse projeto, Aventuras Currículo +, são atendidas essas duas colocações, pois os alunos aderem ao projeto e o trabalho se desenvolve de forma diferenciada, porém não existe a continuidade do mesmo, e não temos elementos para problematizar a aprendizagem matemática nesses projetos.

No início do ano de 2016 não houve atualizações e nem resoluções que implantassem projetos de recuperação obrigatórios em escolas estaduais de São Paulo. Em outubro de 2016, o governo federal divulgou que quase metade das escolas do Ensino Fundamental, anos finais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo IDEB¹⁸³ em 2015 e instituiu o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. No entanto, esse não foi um programa tematizado em nossa pesquisa.

As cinco narrativas que produzimos em situações de entrevistas com professoras que atuaram em projetos de recuperação, trazem para essa nossa história elementos que inicialmente não havíamos pensado, nem mesmo configurando em nosso roteiro de entrevista. Tínhamos um cenário ideal: uma lei para ser cumprida, alunos com baixo rendimento escolar, professores precisando iniciar sua carreira ou completar sua jornada. A aprendizagem perdeu seu destaque nessa configuração, mesmo quando as professoras narram mais sobre questões técnicas, estruturais, podemos perceber a pouca ênfase na questão da aprendizagem em detrimento das questões mais gerais e estruturais.

Vamos destacar, ainda nessa história a dinâmica desses projetos em escolas paulistas no período 2006 a 2017, a condição docente. Ela permeia nossa história de forma estrutural pois, ao narrarem suas experiências, as professoras revelam que iniciavam sua carreira no

aprendizagem em todas as Diretorias de Ensino e com infraestrutura tecnológica, composta por ambiente virtual de aprendizagem, ferramentas de colaboração online, sistema de videoconferências da Rede do Saber/EFAP e ferramentas administrativas integradas. A EFAP atua também na formação de profissionais ingressantes na Rede Estadual Paulista de Ensino, por meio dos Cursos de Formação Específica. Acesso em 15-02-2018.

¹⁸³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

magistério ainda nos anos finais da licenciatura. Esse início era marcado por muitas dificuldades, em geral as professoras iniciantes não possuíam pontuação para serem bem classificadas e conseguirem escolher escolas próximas a sua residência ou mesmo alocar a sua jornada de trabalho em apenas uma unidade escolar ou em uma cidade. Trabalhavam em várias cidades e em várias escolas, arcando com os custos desse deslocamento. Dependiam da classificação anual docente, com o sistema de pontuação¹⁸⁴, para terem aulas atribuídas, todavia subordinavam-se a vontade da direção da unidade escolar. As entrevistas evidenciam que era da direção a responsabilidade pela atribuição das aulas, após o período regular de atribuição geral. A professora Vanderléia, nossa depoente, que trabalhou com Recuperação Paralela no ano de 2007, ficou trabalhando em apenas uma cidade, pois, após o início das aulas, a direção lhe atribuiu aulas de uma professora em licença e complementou sua jornada com as aulas do projeto de Recuperação Paralela, além de organizar o seu horário. Esse tipo de atribuição é chamado “da casa”, ou seja, para os docentes que possuem algum vínculo com a unidade escolar.

No geral, os projetos de recuperação foram atribuídos depois do início das aulas regulares e, por isso, são assumidos pelos professores contratados, que precisam complementar a sua jornada ou que estão em início de carreira e não tem opção de escolha. A professora Heloisa, que trabalhou com o projeto de Professor Auxiliar durante um ano, não gostaria mais de trabalhar com aquele projeto, pois não se sentia bem. Ela assumiu as aulas de Professor Auxiliar em um ano que quase ficou sem aulas atribuídas. Em nosso cenário, três de nossas cinco depoentes não possuíam a graduação em licenciatura plena em Matemática, quando atuaram com os projetos e nenhuma delas era professora efetiva da rede estadual de educação. E essa não é uma situação específica desse cenário composto por nossas cinco entrevistas, Vido (2001) aponta o desenvolvimento do projeto de recuperação sob a responsabilidade de professores não habilitados ou não habilitados na área específica e com pouca ou nenhuma experiência no magistério.

Diante dessa realidade, o professor era compelido a trabalhar com projetos de recuperação, os quais, muitas vezes, não gostaria de assumir. O professor do projeto de recuperação possuía pouca autonomia no desenvolvimento de sua função, desde a atribuição de aulas até a prática: não cabe a ele organizar o projeto, que é estruturado pelo coordenador da escola, também não cabe a ele a escolha dos alunos e dos conteúdos a serem desenvolvidos. Na

¹⁸⁴ No estado de São Paulo os professores, dentro de suas categorias, recebem pontos a cada dia trabalhado e são classificados de acordo com esses pontos. Além disso, pertencem a uma categoria de contratação diferenciadas.

maioria das vezes, esses professores estão alocados em categorias docentes com condições de trabalho diferenciadas. As professoras Vanderléia, Fabiana e Heloisa, eram categoria F, as professoras Josiane e Camila eram categoria O. Essa divisão dos docentes em categorias serve apenas para tornar mais precárias as condições de trabalho desses profissionais, além de dirimir o senso de coletividade docente.

Em face dessa situação, se apresentam as exigências ao desenvolvimento desse trabalho de recuperação: desenvolver metodologias diversificadas, trabalhar de forma diferenciada daquela de sala de aula tradicional, auxiliar o aluno na obtenção de um resultado satisfatório na avaliação bimestral, desenvolver habilidades em defasagem e elevar ou recuperar a auto-estima do aluno que estigmatizado pelo fracasso escolar, já não acredita mais em suas potencialidades. Frente a essas necessidades, as legislações colocam a premência de cursos de formação e o oferecimento de materiais diferenciados, fornecidos pela Secretaria da Educação. No período tematizado nessa pesquisa, foram quase nulas as capacitações oferecidas especificamente para o trabalho com os projetos de recuperação, gerando uma assimetria de relação com a contratação de professores não específicos da disciplina de Matemática e professores em início de carreira. Essa ausência de capacitações denota mais uma forma de precarização do trabalho docente.

Percebemos, em nossa história, que o professor que assume o projeto de recuperação é temporário, pertencente as categorias que foram mais fragilizadas e estão sujeitos a não continuidade do projeto, como aconteceu com nossa colaboradora, a professora Josiane ao trabalhar com o projeto Aventuras Currículo+, suspenso no meio do ano, por motivos desconhecidos a ela. Além desses enfrentamentos, existiram os enfrentamentos dentro da própria categoria docente, tecidos com os colegas de trabalho.

Termino aqui a história construída junto com outros, dentre os quais destaco minhas depoentes e minhas fontes documentais, sobre os projetos de recuperação em Matemática que conhecemos no período de 2007 a 2016.

6.0 Considerações finais: Eu Cilene, que desenvolvi essa pesquisa...

Eu, que escrevi minhas reflexões analíticas em uma dissertação de mestrado, em um programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Unesp de Bauru. Eu, que queria entender como projetos de reforço e ou recuperação de Matemática, na Educação Básica, são efetivados e funcionam, escrevo essas considerações finais agora, depois de ter lido legislações específicas, tendo trabalhado em escolas que possuem projetos de reforço, tendo feito uma revisão bibliográfica e entrevistado cinco professoras da região de Jahu, que trabalharam em diferentes períodos e com diferentes projetos de recuperação do governo estadual ao longo dos últimos anos.

Nós, professores da rede básica de ensino, temos poucas ocasiões de conversar com outros professores: nós, geralmente, conversamos sobre o nosso dia a dia e as dificuldades da escola, mas quando temos questões acadêmicas, quando queremos fazer uma reflexão mais aprofundada sobre o que acontece na escola, nós tratamos de procurar programas de Pós-Graduação. Vocês vão me desculpar, mas como já disse anteriormente, embora trabalhando na escola, eu tinha pouca sensibilidade de perceber uma temática própria da academia, até porque eu não circulava na academia.

Eu, embora professora de Matemática da rede estadual de ensino, que encaminhei alunos para o projeto de recuperação paralela, que tive um professor auxiliar em minha sala de aula, que orientei esse professor e discuti com ele questões cotidianas, pouco percebia a dinâmica da recuperação. Eu nunca atuei como professora nesses projetos, apenas selecionava o nome dos alunos que não atingiam a nota bimestral e encaminhava, juntamente, com a lista de conteúdos que trabalhei no bimestre, para a coordenadora pedagógica. Já, quando orientava o professor auxiliar, eu apenas organizava a dinâmica das minhas aulas para trabalhar listas de exercícios em grupos nas aulas em que ele estaria, assim, os alunos dispunham de dois professores de matemática para sanar dúvidas frente aos exercícios propostos.

Assim, procurei o Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Realizei muitas discussões e estudos. Ingressei em um grupo de pesquisa de História Oral e Educação Matemática –*GHOEM*. Defini, juntamente com minha orientadora, a temática da recuperação como objeto de pesquisa. Desejei conhecer como funcionavam e se efetivavam os projetos de reforço e de recuperação nas escolas estaduais paulistas nos anos de 2007 a 2016. Para isso, iniciei os estudos das legislações desse período e conheci vasta literatura acadêmica sobre o assunto. Entrevistei cinco professoras que ministraram aulas em cinco diferentes projetos de

recuperação. Construí uma narrativa que revela de forma problematizada os conhecimentos que obtive nessa minha jornada. Chego ao que me parece ser o fim de uma grande colcha de retalhos. Durante a sua construção conhecemos como se estruturou os projetos de recuperação paralela com suas tentativas de conseguir adesão dos alunos. Conhecemos as mazelas pelas quais passavam os professores auxiliares e a otimização docente realizada pelo projeto de apoio a aprendizagem, quando os colocava como professores substitutos e professores de recuperação. Descobrimos o prazeroso, para os alunos, projeto Aventuras Currículo + e percebemos como as questões de avaliação e aprendizagem perpassam esses projetos. Como arremate final evidenciamos a condição docente que perpassa por toda a narrativa de forma sutil nas narrativas das professoras entrevistadas.

Quando chegamos ao final de uma costura já não sabemos mais como se deu o seu início e o seu processo de produção, mas ainda temos nos dedos as marcas que as agulhas nos fizeram durante o processo. Dessas marcas guardo as inquietações que compartilhei com a banca de qualificação sobre os meus anseios sociológicos, marcas que me trouxeram maturidade para ver o que os dados constituídos evidenciam.

O ponto de arremate final sai meio que apressado, como se esperasse algo. O que pode esperar um ponto de arremate final? Talvez ele anseie por dizer que esse trabalho não se finda aqui, pelo contrário, ele pretende ser apenas o reflexo de inúmeras questões que podem e devem ser estudadas a respeito desse importante assunto: os projetos de recuperação em matemática. A pesquisa se constituiu para entender como se configuraram e como funcionaram os projetos de recuperação em matemática em um período de dez anos e se estrutura para esse fim. Muitas outras questões podem ser levantadas sobre esse tema e, muitas outras nos incomodam quando pensamos em tais dinâmicas. Todavia, com os dados constituídos e o objetivo proposto, não temos elementos suficientes para estender ou ampliar as discussões sem o risco de o fazer de forma irresponsável, leviana, ou simplesmente beirando o senso comum.

Questões referentes à aprendizagem nesse tipo de projeto, por exemplo, constituem um núcleo de interesse, mas não são pertinentes de análise nessa pesquisa, talvez em pesquisas posteriores com objetivos distintos. A influência de questões sociais na determinação do fracasso escolar é um núcleo de interesse que se liga com a necessidade de entender como os projetos de recuperação em matemática podem, efetivamente, agir para colaborar com a diminuição desse fracasso evidenciado pelos sistemas de ensino.

Deixemos aqui anseios de que outras colchas sejam construídas, no sentido de colaborar para um melhor conhecimento e aplicação dos projetos de recuperação. Conhecimentos que talvez consigam realizar conexões entre o que se propõe por meio de legislações e o que

efetivamente se realiza. Conhecimentos capazes de contribuir para uma melhor condição de trabalho docente e na efetivação dos projetos oferecidos. Destacamos a importância do trabalho colaborativo entre o professor regular de sala de aula e o professor de recuperação. Um trabalho que os coloca na mesma condição, embora, muitos não estejam preparados para isso. Também pensamos na questão da inclusão nos projetos de recuperação da escola pública, tema muito vasto de pesquisa, que precisa ser problematizado e estudado.

Essa história já está bem extensa, mas que ela seja uma dentre tantas histórias que compõem a história da educação matemática brasileira possível, evidenciando experiências de personagens que vivem a escola. Eu Cilene, que desenvolvi essa pesquisa, sou uma professora de matemática que conheceu o desenvolvimento e a efetivação dos projetos de recuperação em matemática, os quais muitas vezes se chamou de reforço, durante o período de 2007 a 2016. Terminei agora essa colcha, ansiosa pelos retalhos que se constituirão no futuro, mas que só o conheceremos quando se tornarem passado.

7.0 Referências

ALBERTI, V. **Ouvir Contar Textos em História Oral**, R. J. Editora FGV, 2004
reimpressão 2007

ARCAS, P., H. **Saresp e progressão continuada: implicações na avaliação escolar**. Est. Aval. Educ.. São Paulo. v. 21. n. 47. p. 473-488. 2010. Disponível em < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1604/1604.pdf> > Acesso em 13-04-2016

BARBOZA, J. A.T.C. **Novas tecnologias no reforço de matemática nas escolas da rede estadual paulista: as percepções de docentes sobre o projeto aventuras currículo+**. 2016.170f.Dissertação (mestrado). Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto.2016

BRASIL. Lei nº. 4024 de 20 de dezembro 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> > Acesso em 13-03-2016.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> > Acesso em 13-03-2016.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> > Acesso em 13-03-2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº - 1.144 de 10 de outubro de 2016. **Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental**. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em 10-03-2018

CALDAS, R.F.L. **Recuperação Escolar: discurso oficial e cotidiano educacional** - Um estudo a partir da Psicologia Escolar.264f. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.2010. Disponível em <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-15042010-150817/.../caldas.pdf> Acesso em: 10-04-2016.

CALDERÓN, A. I.; OLIVEIRA JUNIOR, R. G. **Sistema de avaliação e rendimento escolar do estado de São Paulo: uma abordagem na linha do tempo**. Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 63-77, 2012.

CATTAL, M. D. S. **Professores de Matemática que Trabalham com Projetos nas Escolas: Quem são eles?** 2007. 153f. Dissertação (mestrado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro. 2007

CURY, F. G. **Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado do Tocantins**. 2011.290f.Tese (Doutorado). Instituto de Geociências

e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, 2011. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102115/cury_fg_dr_rcla.pdf?> Acesso em 15-08- 2017

CURY, F. G.; SOUZA, L. A.; SILVA, H. Narrativas: um olhar sobre o exercício historiográfico na Educação Matemática. **Bolema**. Rio Claro. v. 28. n. 49. p. 910-925.2014. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v28n49/1980-4415-bolema-28-49-0910.pdf>> Acesso em 10-08-2017

CURY, F. G. **Uma narrativa sobre a formação de professores de matemática em Goiás**. 2007.201f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, 2007. Disponível em < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90998> > Acesso em 15-08-2017

CRISTOVÃO, E. M. **Investigações matemáticas na recuperação de ciclo II e o desafio da inclusão escolar**. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2007. Disponível em < <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251820> >. Acesso em 15-05-2016.

DELGADO, L.de A. N. **História Oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte. Autentica, 2006.

DUTRA, G. **A recuperação paralela no ensino de física**: uma proposta em ambiente virtual. 2008.181f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte.2008. Disponível em < http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/EnCiMat_DutraG_1.pdf. >Acessado em 30-05-2016.

DUTRA, G.; MARTINS, M.I. **A recuperação paralela no ensino de Física**: O que pensa o professor? Ensaio: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro. v. 20. n. 74. p. 135-64.2012. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n74/a08v20n74.pdf>> Acessado em 30-05- 2016.

FELIX, M. S. **A prática do professor de matemática em classes de recuperação de ciclo II no regime de progressão continuada do estado de São Paulo**. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro. 2007. Disponível em < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91108?show=full> > Acessado em 30-07- 2016.

GAERTNER, R. **A Matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968**: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau.2004. 248f. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro.2004.Disponivem em < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102154>> Acesso em 05-05-2017

GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N.; SILVA, H. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre Regimes de Historicidade e História Oral. **Bolema**. Boletim de Educação Matemática, Rio Claro. v. 25. p. 213-250. 2011.

GARNICA, A.V.M. História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação. **ZETETIKÉ** . Unicamp. v.11 . n. 19.2003. Disponível em < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646949>>. Acesso em 05-04-2016

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul. v.19. n 2 . p. 04-27. 2011. Disponível em < <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/2444/1898> > Acesso em 18-05-2017

MARTINS-SALANDIM, M. E. **Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática: história, práticas e Marginalidade**. 2007. 265f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro. 2007. Disponível em < <https://alsafi.ead.unesp.br/handle/11449/91107> > acesso em 15-08-2017.

MORAIS, M.B. **Se um viajante...** percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte. 2017.1008f. Tese (Doutorado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2017. Disponível em < www2.fc.unesp.br/ghoem/index.php?pagina=sobre.php > acesso em 23-09-2017.

NORCIA, M. J. **A recuperação no processo de ensino - aprendizagem: legislação e discurso de professores**. 2008. 108f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008. Disponível em < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30012009-112737/pt-br.php> >. Acesso em: 09-03- 2016.

QUAGLIATO, M. F. T. **Os Estudos de Recuperação no ensino Fundamental: Aprendizagem ou Discriminação?** 2003. 148p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2003. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000238&pid=S0104-4036201200010000800027&lng=pt > Acesso em 27-07-2016

SANTOS, F.D.V.dos. **Trabalho docente em escolas estaduais paulistas: o desafio do professor da categoria O**. 2016. 153f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Araraquara. 2016. Disponível em < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138212> > Acesso em 13-06-2017

SÃO PAULO. Resolução SE nº 183, de 17 de dezembro 1996. Dispõe sobre estudos de Recuperação e Avaliação nas férias escolares. In: _____. Secretaria da Educação. **Legislação de Ensino de 1º e 2º graus**. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, 1996. p. 109-111.

_____. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 9/97. Homologada pela Resolução SE de 04 de agosto de 1997. **Institui o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o Regime de progressão continuada no Ensino Fundamental**. São Paulo, p. 820-830, 1997. p.820-830. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0820-0830_c.pdf >. Acesso em: 21-04- 2016

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. Resolução SE nº 15, de 22 de fevereiro de 2005. Dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino. In: Secretaria da Educação. **Legislação de Ensino Fundamental e Médio**. v. LXXX. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, 2005. p. 121-125. Disponível em: < http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/VOL_LXXX_JulhoDezembro.pdf >. Acesso em 21-04- 2016

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. **Resolução SE nº 32**, de 19 de Abril de 2005. Altera dispositivos da Resolução SE nº 15, de 22/02/05. Disponível em < www.sieeesp.org.br/.../resolucao/Resolucao%20SE%20N%2032-05%20-%20a%20im> Acesso em 2-05- 2016

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. **Resolução SE nº 6**, de 24 de janeiro de 2008. Dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino. Secretaria da Educação. Disponível em < http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/Res_SE_6_2008.htm> Acesso em 21-06- 2016

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. **Resolução SE 18**, de 4-de março de 2009. Dispõe sobre estudos de recuperação nas escolas da rede estadual de ensino.

_____. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas. **Instrução CENP**, de 29-4-2008. Diário Oficial da União- quarta-feira, 30 de abril de 2008 Diário Oficial Poder Executivo - Seção I São Paulo, 118 (80) – 27. Disponível em < debraganca.edunet.sp.gov.br/instrucao_cenp_29_04_08.pdf> Acesso em 21-06- 2016.

_____. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas. **Comunicado CENP**, de 2-6-2008. Aos Dirigentes Regionais de Ensino, Supervisores de Ensino, Assistentes Técnicos Pedagógicos - ATPs, Diretores e Professores Coordenadores das Escolas Estaduais. Disponível em < http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/Comun_CENP_02_06_2008.htm > Acesso em 21-06- 2016.

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. **Resolução SE - 26**, de 5-3-2008. Altera a Resolução SE nº 06, de 24 de janeiro de 2008, que dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino. Disponível em < http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/Res_SE_26_2008.htm> Acesso em 29-06- 2016.

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. **Resolução SE 40** de 13-05-2008. Dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino. Disponível em < http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/40_08.HTM?Time=9/23/2008%202:34:44%20PM> Acesso em 29-06- 2016.

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. **Resolução SE - 60**, de 12-8-2008. Altera a Resolução SE nº 40, de 13-05-2008, que dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em < http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/Res_SE_60_2008.htm > Acesso em 29-06- 2016.

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. **Resolução SE 18**, de 4-3-2009. Dispõe sobre estudos de recuperação nas escolas da rede estadual de ensino. Disponível em < http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/18_09.htm > Acesso em 29-06- 2016.

_____. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas. **Instrução CENP**, de 26-3-2009. Aos Dirigentes Regionais de Ensino, Supervisores de Ensino e Diretores de Escolas Estaduais. Disponível em < http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/Inst_CENP_26-3-09.htm > Acesso em 30-06- 2016.

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. **Resolução SE 41**, de 8-7-2009. Altera a Res. SE nº 18 de 04/03/2009 que dispõe sobre estudos de recuperação nas escolas da rede estadual de ensino. Disponível em <
http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/41_09.HTM?Time=9/4/2009%202:07:02%20PM> Acesso em 15-05- 2016.

_____. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas. **Instrução CENP**, de 5-8-2009, publicada em 13/08/2009. Altera e complementa a Instrução CENP de 26/03/2009. Disponível em <
http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/Inst_CENP_05_08_2009.htm> Acesso em 15-07- 2016.

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. **Resolução SE 93**, de 8-12-2009. Dispõe sobre estudos de recuperação aos alunos do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio, das escolas da rede pública estadual. Disponível em <
http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/93_09.HTM>. Acesso em 10-08- 2016.

_____. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas. **Instrução CENP nº 1**. Instruções relativas ao desenvolvimento da recuperação paralela. 11 de janeiro de 2010. DOE – 12/01/2010 SEÇÃO I – Pag. 23 – 24. Disponível em <
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/Instrucao_CENP_01-010.pdf> Acesso em 01-08- 2016.

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. **Resolução 02**, de 12-1-2012. Dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual. Disponível em <
http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/02_12.HTM?Time=10/3/2012%2012> Acesso em 04-08- 2016.

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. **Resolução SE 44** de 13-04-2012. Altera dispositivos da Resolução SE Nº 02/2012, que dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual. Disponível em <
desantoandre.edunet.sp.gov.br/.../Resolucao%20SE%20N%2044-2012%20-%2013-.pdf> Acesso em 03-08- 2016.

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. **Resolução SE 43**, de 18-6-2013. Dispõe sobre a oferta de estudos de reforço e/ou recuperação a alunos das escolas estaduais, no recesso escolar, e dá providências correlatas. Disponível em <
desantoandre.edunet.sp.gov.br/.../Resolucao%20SE%20n%2043.13%20Reforco%20> Acesso em 30-04-2016

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. **Resolução SE 68**, de 27-9-2013. Institui o Projeto Apoio à Aprendizagem para atendimento às demandas pedagógicas dos anos finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio na rede pública estadual, e dá providências correlatas. Disponível em <
<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201309270068>> Acesso em 20-04-2016

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. **Resolução SE 21** de 28-4-2014 Institui o Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades. Disponível em < desantoandre.edunet.sp.gov.br/.../Resolucao%20SE%2021,%20de%2028-4-2014.doc> Acesso em 20-08-2016

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. **Resolução SE 53**, de 2-10-2014. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais. Disponível em < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53_14.HTM> Acesso em 02-09-2016

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. **Resolução SE 71**, de 29-12-2014. Dispõe sobre o Projeto Apoio à Aprendizagem, instituído pela Resolução SE 68, de 27-9-2013. Disponível em < <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201412290071>> Acesso em 10-09-2016

_____. Secretaria da Educação de São Paulo. **Resolução SE 11**, de 17-3-2015. Institui o Projeto Aventuras Currículo+ nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_15.HTM>. Acesso em 15-11-2016

_____. Coordenadorias de Gestão de Recursos Humanos e de Gestão da Educação Básica **Comunicado CGRH/CGEB**, de 28-5-2015. Estabelece as funções dos docentes no Projeto "Apoio à Aprendizagem" (PAA) que são distintas e com atribuições diferenciadas. Diário oficial do estado de São Paulo.Caderno1.Executiva. P.44 Disponível em < <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/92935217/dosp-executivo-caderno-1-29-05-2015-pg-44>> Acesso em 10-10-2016.

SILVA, J.M.T. Reforço pedagógico. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em < <http://www.gestrado.net.br/pdf/162.pdf>>. Acesso em 30-03-2018

SILVA, L.de B. **Estado do conhecimento: Recuperação da aprendizagem e reforço escolar na rede estadual paulista (1999-2009)**. 2010.145f.Dissertação(Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Araraquara.2010. Disponível em < http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2201.pdf>. Acesso em 20-09-2016

SILVA, A. A. da. **Narrativas de Professores de Matemática sobre seus Enfrentamentos Cotidianos**. 2013. 227 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. 2013. Disponível em < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91101>>. Acesso em 02-03-2016.

SILVA, H. da; BARALDI, I. M.; GARNICA, A. V. M. Sentidos para a pesquisa com narrativas (em Educação Matemática). In: FLORES, C. R.; CASSIANI, S. (Org.). **Tendências contemporâneas nas pesquisas em Educação Matemática e Científica: sobre linguagens e práticas culturais**. Campinas. Mercado de Letras. 2013, p. 61-89.

SILVA, H.; SOUZA, L.A. A História Oral na Pesquisa em Educação Matemática. **Bolema**. Rio Claro. Ano 20. Nº 28. 2007. P. 139 -162. Disponível em <

<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/viewFile/1535/1314>> Acesso em 01-08-2016.

VASCONCELLOS, A.C.C.A. **Reforço Escolar e Recuperação em uma rede municipal de ensino: o percurso entre o dito e o feito.** 2009.148f. Dissertação (mestrado) Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília. 2009. Disponível em < http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=136866> Acesso em 10-06-2016.

YACOVENCO, M.A.S. **Recuperação escolar: um trabalho com alunos em defasagem de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2011.242f. Tese(doutorado) Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara. 2011. Disponível em < https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101556/yacovenco_as_dr_arafcl.pdf?sequence=1 > Acesso em 18-09-2016.

8.0 Apêndices:

Apêndice A: Quadro legislações para o cenário dos projetos de recuperação

Legislação	Ano de publicação	Esfera (Estadual - SP ou federal)	Tema	Vínculo aos projetos de recuperação
Lei nº 4024	1961.	Federal	Fixa Diretrizes e Bases da educação nacional	Prevê escolarização primária de 100% da população. Não apresenta no texto de dispositivos de recuperação. Propõe exames de segunda época
Lei Nº 5.692	1971	Federal	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.	Primeira legislação a propor a recuperação de estudos como responsabilidade da escola
Resolução SE ¹⁸⁵ nº 183	17-12-1996	Estadual	Dispõe sobre estudos de Recuperação e Avaliação nas férias escolares	Recuperação e avaliação nas férias escolares
Lei Nº 9.394	20-12-1996.	Federal	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Amplia a responsabilidade e obrigatoriedade do oferecimento de projetos de recuperação. Preferencialmente paralelos ao período letivo.
Deliberação CEE ¹⁸⁶ nº 9/97.	09-1997	Estadual	Institui o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o Regime de progressão continuada no Ensino Fundamental	Estabelece que deva ser adotado o regime de Progressão Continuada para o Ensino Fundamental do Estado de São Paulo.
Resolução SE 15	2005	Estadual	Dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino	Recuperação contínua e paralela

¹⁸⁵ Secretaria da educação

¹⁸⁶ Conselho Estadual de educação

Resolução SE 32	2005	Estadual	Altera dispositivos da Resolução SE nº 15, de 22/02/05	Recuperação contínua e paralela
Resolução SE 6	24-1-2008	Estadual	Dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino	Estabelece a recuperação contínua; paralela e de ciclos. A recuperação paralela deverá funcionar no mesmo turno de funcionamento da classe após o término das aulas regulares, ou fora do horário regular inclusive aos sábados.
Instrução CENP ¹⁸⁷	29-4-2008	Estadual	Instrui sobre o encaminhamento de alunos do Ensino Fundamental -Ciclo II e do Ensino Médio, a estudos de recuperação paralela.	Instrui sobre as diretrizes da recuperação e estabelece que a recuperação paralela se inicie em maio.
Comunicado CENP	2-6-2008	Estadual	Aos Dirigentes Regionais de Ensino, Supervisores de Ensino, Assistentes Técnicos Pedagógicos - ATPs, Diretores e Professores Coordenadores das Escolas Estaduais	Comunica os projetos de recuperação paralela de alunos do Ensino Fundamental –Ciclo II e Ensino Médio - item 5 da Instrução CENP de 29/04/2008 - em especial, dos materiais requeridos pelos estudos de recuperação paralela em alfabetização de alunos das séries desses ciclo e nível de ensino.
Resolução SE - 26	5-3-2008	Estadual	Altera a Resolução SE nº 06, de 24 de janeiro de 2008, que dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino	Inclui novamente a forma de recuperação intensiva aos alunos de Ensino Fundamental e médio, que apresentam necessidade de superar dificuldades e competências básicas imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos nas etapas subsequentes.
Resolução	13-05-2008	Estadual	Dispõe sobre estudos de recuperação na	Revoga a Resolução nº 06/08.

¹⁸⁷ Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas

SE 40			rede estadual de ensino	Considera os indicadores do SARESP que demonstram necessidade na melhoria da qualidade do ensino, redirecionando ações. Estabelece que a recuperação da aprendizagem ocorrerá nas diferentes formas: contínua; paralela; intensiva e de Ciclo.
Resolução SE - 60	12-8-2008	Estadual	Altera a Resolução SE nº 40, de 13-05-2008, que dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino e dá providências correlatas	Altera a Resolução SE 40/2008. Estabelece a atribuição para as aulas do projeto de recuperação paralela, observadas a ordem de prioridade dos docentes e responsabilidades sobre ele.
Resolução SE 18	4-3-2009	Estadual	Dispõe sobre estudos de recuperação nas escolas da rede estadual de ensino.	Estabelece as atividades de recuperação para esse ano. Cada escola contará com crédito de horas diferente para o desenvolvimento da recuperação paralela, observadas as escolas que tenham resultado do IDESP abaixo do nível básico. Os resultados das atividades de recuperação paralela incorporarão a avaliação bimestral.
Instrução CENP	26-3-2009	Estadual	Aos Dirigentes Regionais de Ensino, Supervisores de Ensino e Diretores de Escolas Estaduais	Orientar as sobre a operacionalização dos estudos de recuperação de que trata a RE. SE nº.18, de 04, publicada a 05 de março de 2009
Resolução SE - 41	8-7-2009	Estadual	Altera a Res. SE nº 18 de 04/03/2009 que dispõe sobre estudos de recuperação nas escolas da rede estadual de ensino	Estabelece que as atividades de recuperação paralela deixarão de ocorrer nos dias de recesso do mês de julho, para serem desenvolvidas ao longo do segundo semestre do mesmo ano.

Instrução CENP	5-8-2009	Estadual	Altera e complementa a Instrução CENP de 26/03/2009	Ratifica e complementa a Instrução CENP de 26/03/2009. Orientar as equipes escolares responsáveis pelas atividades de recuperação
Resolução SE 93	8-12-2009	Estadual	Dispõe sobre estudos de recuperação aos alunos do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio, das escolas da rede pública estadual	Estabelece os estudos de recuperação, de forma contínua e paralela, destinado aos alunos dos cursos regulares do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio.
Instrução CENP nº 1	11-01-2010	Estadual	Instrui sobre o disposto no artigo 14 da Resolução SE nº. 93, de 8/12/2009, publicada a 9/12/2009	Processo de recuperação de estudos de alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE 02	12-1-2012	Estadual	Dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual	Estudos de Recuperação Contínua e de Recuperação Intensiva. Professor auxiliar na recuperação contínua, com atuação de Professor auxiliar em classe regular do ensino fundamental e médio.
Resolução SE 44	13-04-2012	Estadual	Altera dispositivos da Resolução SE Nº 02/2012, que dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual	Atuação do professor auxiliar e sua vinculação ao número de alunos por sala.
Resolução SE 43	18-06-2013	Estadual	Dispõe sobre a oferta de estudos de reforço e/ou recuperação a alunos das escolas estaduais, no recesso escolar, e dá providências correlatas	Alunos do 5º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, de cursos regulares das escolas estaduais, poderão participar, por adesão, no período de recesso escolar, de estudos de reforço e/ou

				recuperação nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.
Resolução SE 68	27-9-2013	Estadual	Institui o Projeto Apoio à Aprendizagem para atendimento às demandas pedagógicas dos anos finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio na rede pública estadual, e dá providências correlatas	Projeto de apoio a aprendizagem. Subsidiar as atividades de apoio aos alunos com dificuldades e as demandas pedagógicas da escola.
Resolução SE 21	28-4-2014	Estadual	Institui o Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades	Projeto Currículo +. Disponibilizar ao aluno conteúdo digital para reforçar, recuperar ou complementar seus estudos, por si só ou com auxílio do professor.
Resolução SE 53	02-10-2014	Estadual	Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais.	Diversificação dos mecanismos de apoio aos estudos de reforço, recuperação e aprofundamento curricular, dentro e/ou fora do seu horário regular de aulas. Classes de recuperação intensiva.
Resolução SE 71	29-12-2014	Estadual	Dispõe sobre o Projeto Apoio à Aprendizagem, instituído pela Resolução SE 68, de 27-9-2013	Projeto de apoio a aprendizagem, amplia sua atuação: Substituir eventuais ausências docentes. Desempenhar atividades de apoio escolar aos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, nas classes do 7º, 8º ou 9º ano do ensino fundamental e/ou de séries

				do ensino médio. Atribuição aos professores de horas de permanência.
Resolução SE 11	17-3-2015	Estadual	Institui o Projeto Aventuras Currículo+ nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas	Projeto Aventuras Currículo+. Promover ações de recuperação contínua de aprendizagem, mediante o desenvolvimento de competências e habilidades estruturantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.
Comunicado CGRH/CGEB ¹⁸⁸	20-05- 2015	Estadual	Dispõe sobre as orientações relativas ao Projeto Apoio à Aprendizagem - PAA e do Professor Auxiliar- P. A.	Projeto Apoio à Aprendizagem e do Professor Auxiliar.
Portaria Nº- 1.144	10-10-2016	Federal	Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental	Melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais, em língua portuguesa e matemática, por meio da ampliação da jornada escolar, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.
Legislação	Ano de publicação	Esfera (Estadual - SP ou federal)	Tema	Vínculo aos projetos de recuperação
Lei nº 4024	1961.	Federal	Fixa Diretrizes e Bases da educação nacional	Prevê escolarização primária de 100% da população. Não apresenta no texto de dispositivos de recuperação. Propõe exames de segunda época
Lei Nº 5.692	1971	Federal	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino	Primeira legislação a propor a recuperação de

¹⁸⁸ Coordenadoras das Coordenadorias de Gestão de Recursos Humanos e de Gestão da Educação Básica

			de 1º e 2º graus, e dá outras providências.	estudos como responsabilidade da escola
Resolução SE ¹⁸⁹ nº 183	17-12-1996	Estadual	Dispõe sobre estudos de Recuperação e Avaliação nas férias escolares	Recuperação e avaliação nas férias escolares
Lei Nº 9.394	20-12-1996.	Federal	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Amplia a responsabilidade e obrigatoriedade do oferecimento de projetos de recuperação. Preferencialmente paralelos ao período letivo.
Deliberação CEE ¹⁹⁰ nº 9/97.	09-1997	Estadual	Institui o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o Regime de progressão continuada no Ensino Fundamental	Estabelece que deva ser adotado o regime de Progressão Continuada para o Ensino Fundamental do Estado de São Paulo.
Resolução SE 15	2005	Estadual	Dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino	Recuperação contínua e paralela
Resolução SE 32	2005	Estadual	Altera dispositivos da Resolução SE nº 15, de 22/02/05	Recuperação contínua e paralela
Resolução SE 6	24-1-2008	Estadual	Dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino	Estabelece a recuperação contínua; paralela e de ciclos. A recuperação paralela deverá funcionar no mesmo turno de funcionamento da classe após o término das aulas regulares, ou fora do horário regular inclusive aos sábados.
Instrução CENP ¹⁹¹	29-4-2008	Estadual	Instrui sobre o encaminhamento de alunos do Ensino Fundamental -Ciclo II e do Ensino	Instrui sobre as diretrizes da recuperação e estabelece que a recuperação paralela se inicie em maio.

¹⁸⁹ Secretaria da educação

¹⁹⁰ Conselho Estadual de educação

¹⁹¹ Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas

			Médio, a estudos de recuperação paralela.	
Comunicado CENP	2-6-2008	Estadual	Aos Dirigentes Regionais de Ensino, Supervisores de Ensino, Assistentes Técnicos Pedagógicos - ATPs, Diretores e Professores Coordenadores das Escolas Estaduais	Comunica os projetos de recuperação paralela de alunos do Ensino Fundamental –Ciclo II e Ensino Médio - item 5 da Instrução CENP de 29/04/2008 - em especial, dos materiais requeridos pelos estudos de recuperação paralela em alfabetização de alunos das séries desses ciclo e nível de ensino.
Resolução SE - 26	5-3-2008	Estadual	Altera a Resolução SE nº 06, de 24 de janeiro de 2008, que dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino	Inclui novamente a forma de recuperação intensiva aos alunos de Ensino Fundamental e médio, que apresentam necessidade de superar dificuldades e competências básicas imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos nas etapas subsequentes.
Resolução SE 40	13-05-2008	Estadual	Dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino	Revoga a Resolução nº 06/08. Considera os indicadores do SARESP que demonstram necessidade na melhoria da qualidade do ensino, redirecionando ações. Estabelece que a recuperação da aprendizagem ocorrerá nas diferentes formas: contínua; paralela; intensiva e de Ciclo.
Resolução SE - 60	12-8-2008	Estadual	Altera a Resolução SE nº 40, de 13-05-2008, que dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino e dá providências correlatas	Altera a Resolução SE 40/2008. Estabelece a atribuição para as aulas do projeto de recuperação paralela, observadas a ordem de prioridade dos docentes e responsabilidades sobre ele.

Resolução SE 18	4-3-2009	Estadual	Dispõe sobre estudos de recuperação nas escolas da rede estadual de ensino.	Estabelece as atividades de recuperação para esse ano. Cada escola contará com crédito de horas diferente para o desenvolvimento da recuperação paralela, observadas as escolas que tenham resultado do IDESP abaixo do nível básico. Os resultados das atividades de recuperação paralela incorporarão a avaliação bimestral.
Instrução CENP	26-3-2009	Estadual	Aos Dirigentes Regionais de Ensino, Supervisores de Ensino e Diretores de Escolas Estaduais	Orientar as sobre a operacionalização dos estudos de recuperação de que trata a RE. SE nº.18, de 04, publicada a 05 de março de 2009
Resolução SE - 41	8-7-2009	Estadual	Altera a Res. SE nº 18 de 04/03/2009 que dispõe sobre estudos de recuperação nas escolas da rede estadual de ensino	Estabelece que as atividades de recuperação paralela deixarão de ocorrer nos dias de recesso do mês de julho, para serem desenvolvidas ao longo do segundo semestre do mesmo ano.
Instrução CENP	5-8-2009	Estadual	Altera e complementa a Instrução CENP de 26/03/2009	Ratifica e complementa a Instrução CENP de 26/03/2009. Orientar as equipes escolares responsáveis pelas atividades de recuperação
Resolução SE 93	8-12-2009	Estadual	Dispõe sobre estudos de recuperação aos alunos do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio, das escolas da rede pública estadual	Estabelece os estudos de recuperação, de forma contínua e paralela, destinado aos alunos dos cursos regulares do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio.
Resolução SE 02	12-1-2012	Estadual	Dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual	Estudos de Recuperação Contínua e de Recuperação Intensiva. Professor auxiliar na recuperação contínua, com atuação de Professor auxiliar em classe regular

				do ensino fundamental e médio.
Resolução SE 44	13-04-2012	Estadual	Altera dispositivos da Resolução SE Nº 02/2012, que dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual	Atuação do professor auxiliar e sua vinculação ao número de alunos por sala.
Resolução SE 68	27-9-2013	Estadual	Institui o Projeto Apoio à Aprendizagem para atendimento às demandas pedagógicas dos anos finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio na rede pública estadual, e dá providências correlatas	Projeto Apoio à Aprendizagem. Institui e dá as diretrizes.
Resolução SE 43	18-06-2013	Estadual	Dispõe sobre a oferta de estudos de reforço e/ou recuperação a alunos das escolas estaduais, no recesso escolar, e dá providências correlatas	Alunos do 5º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, de cursos regulares das escolas estaduais, poderão participar, por adesão, no período de recesso escolar, de estudos de reforço e/ou recuperação nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.
Resolução SE 68	27-9-2013	Estadual	Institui o Projeto Apoio à Aprendizagem para atendimento às demandas pedagógicas dos anos finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio na rede pública estadual, e	Projeto de apoio a aprendizagem. Subsidiar as atividades de apoio aos alunos com dificuldades e as demandas pedagógicas da escola.

			dá providências correlatas	
Resolução SE 21	28-4-2014	Estadual	Institui o Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades	Projeto Currículo +. Disponibilizar ao aluno conteúdo digital para reforçar, recuperar ou complementar seus estudos, por si só ou com auxílio do professor.
Resolução SE 53	02-10-2014	Estadual	Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais.	Diversificação dos mecanismos de apoio aos estudos de reforço, recuperação e aprofundamento curricular, dentro e/ou fora do seu horário regular de aulas. Classes de recuperação intensiva.
Resolução SE 71	29-12-2014	Estadual	Dispõe sobre o Projeto Apoio à Aprendizagem, instituído pela Resolução SE 68, de 27-9-2013	Projeto de apoio a aprendizagem, amplia sua atuação: Substituir eventuais ausências docentes. Desempenhar atividades de apoio escolar aos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, nas classes do 7º, 8º ou 9º ano do ensino fundamental e/ou de séries do ensino médio. Atribuição aos professores de horas de permanência.
Resolução SE 11	17-3-2015	Estadual	Institui o Projeto Aventuras Currículo+ nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas	Projeto Aventuras Currículo+. Promover ações de recuperação contínua de aprendizagem, mediante o desenvolvimento de competências e habilidades estruturantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Portaria Nº- 1.144	10-10-2016	Federal	Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental	Melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais, em língua portuguesa e matemática, por meio da ampliação da jornada escolar, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.
--------------------------	------------	---------	--	--

Apêndice B: Questionário aos depoentes da Pesquisa

Questionário para os colaboradores/depoentes da pesquisa de Mestrado de Cilene Maria Fontes, do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp de Bauru/SP.

Identificação

Nome: _____

Data _____ de _____ nascimento: ____/_____/____ Local _____ de
nascimento: _____

Endereço atual: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

RG: _____

Instituição _____ e _____ curso _____ de
formação(ano): _____

Idade _____ com _____ a _____ qual _____ começou _____ a
lecionar\ano: _____

Instituição(ões) educacionais onde trabalha (ou)/período:

Apêndice C: Carta de apresentação

Apresentação Inicial¹⁹²

A entrevista que realizamos tem por finalidade a constituição de dados para a dissertação de mestrado que vem sendo desenvolvida por Cilene Maria Fontes junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência da Unesp, campus de Bauru /SP, sob orientação do Prof^aDr^a Maria Edneia Martins Salandim.

O objetivo desta pesquisa é investigar e compreender como se efetivam movimentos de educação que acontecem de forma paralela/complementar à educação formal, em instituições públicas oficiais de educação da região de Bauru/SP, como alternativas para efetivação de aprendizagem em Matemática, ao longo dos últimos 10 anos, mais especificamente nos projetos intitulados de Reforço, a partir de depoimentos de professores que participaram destes cursos. Este objetivo deve estar claro a todos os entrevistados.

Assumindo como base metodológica a *História Oral*, ressaltamos aos entrevistados que, com as entrevistas, almejamos uma aproximação das suas experiências e memórias enquanto parte de um programa de reforço de matemática do interior do Estado.

O procedimento metodológico adotado perpassa por diversos momentos aos quais o entrevistado terá acesso total: a gravação áudio/visual da entrevista, transcrição literal do que foi dito, textualização (edição do texto), a apresentação destas três fases para que o entrevistado dê sua aprovação ou proponha adequações, alterações, inclusões e/ou exclusões, assinatura de carta de cessão de direitos dos documentos produzidos.

O entrevistado terá plena liberdade para restrições sobre o áudio/visual resultante da entrevista, podendo solicitar restrições sobre elas ou sobre partes delas, além de poder restringir o uso e/ou publicação do conteúdo da transcrição e textualizações ou parte delas.

Quanto ao arquivamento do material produzido na entrevista, será de responsabilidade do entrevistador e/ou de uma instituição que disponha de local apropriado, com garantia de cumprimento dos acordos estabelecidos entre entrevistador e entrevistado via carta de cessão de direitos, o que também se aplica a qualquer uso futuro que venha a ser feito desta fonte histórica.

Cilene Maria Fontes– cimafom@gmail.com

Telefone: XXXXXXXXXX

¹⁹² Apresentação baseada Silva (2006).

Apêndice D: Fichas Individuais de apoio ao roteiro principal das entrevistas

Ficha Individual de apoio ao roteiro principal das entrevistas	
Joseane	Recuperação paralela. Projeto Aventuras Currículo+ Formada em licenciatura plena em matemática Como eram os jogos? Quem elaborava os jogos? Toda semana você tinha acesso a jogos diferentes? Quem passava esses jogos? Algum técnico de informática te ajudava com os computadores? Os alunos sabiam trabalhar com o computador? Como foi o curso de formação para aplicar o projeto Currículo+? Se você tivesse dúvidas com a aplicação dos jogos, a quem poderia recorrer? Tinham aulas tradicionais separadas ou todas eram com os jogos de computador? Você tinha que fazer algum portfólio? A professora de sala de aula te ajudava com os jogos? Aconteceu alguma situação problemática por conta do uso da tecnologia?
Vanderléia	Recuperação paralela. Perguntar a formação? Qual a principal diferença de trabalho, em um mesmo projeto, entre unidades escolares diferentes? Por que não trabalhou mais com projetos de recuperação, já que ainda atua na rede estadual de educação?
Camila	Projeto professor auxiliar Formada em licenciatura plena em física. Você acha que o fato de ser licenciada em física, influencia em algo com o trabalho na disciplina de matemática?
Fabiana	Recuperação paralela. Professor auxiliar Formada em licenciatura plena em matemática Trabalhou muitos anos com projetos de recuperação Qual a principal diferença de trabalho, em um mesmo projeto, entre unidades escolares diferentes? Diferenças e semelhanças dos diferentes formatos de projetos.
Heloisa	Recuperação intensiva de ciclo. Formada em licenciatura plena em ciências biológicas.

	Qual a diferença em trabalhar com uma sala de aula regular que é uma sala de recuperação intensiva? Os alunos tinham conhecimento de que era a classe deles era uma sala de recuperação de ciclo? Por que você sempre trabalhou com matemática, sendo formada em ciências? O que mudava no trabalho com a recuperação intensiva dos outros projetos e recuperação em que atuou?
--	---

Apêndice E: Roteiro principal das entrevistas

FORMAÇÃO DO PROFESSOR	- Onde reside? - Onde estudou? - Qual a sua formação? (Graduação, licenciatura, em que disciplina/área) - Quando se formou? - Quando e como começou a lecionar? - Trabalhava/trabalha em outra área, que não a educação? - Quais os motivos que o fizeram escolher a educação?
ATUAÇÃO DO PROFESSOR	Fale sobre a sua trajetória como docente? - Ministrou aulas como professor regular de sala de aula? Qual (Quais) escola(s) atuou? (Estaduais, municipais) - Atuou no Projeto de recuperação/reforço? Em qual (quais)? - Lembra-se mais ou menos da data de atuação nele (s)? - Qual (Quais) escola(s) atuou com o projeto? - Como conheceu os projetos de recuperação/reforço? - como se tornou professor de um projeto de recuperação/reforço? - Já indicou algum aluno para frequentar projetos de recuperação/reforço? - Qual a sua categoria docente, segundo a divisão realizada pela secretaria de estado da educação? (Efetivo, contratado) - lembra-se de ter trabalhado em conjunto com outro docente? Como foi a experiência?
ESTRUTURA DO PROJETO	Você gostava de trabalhar com os projetos de recuperação/reforço? O que se recorda deles?

	-Como era atribuição de aulas desses projetos? Quem estruturava os projetos de recuperação/reforço? -Como funcionava o projeto? -Quem te orientava para o trabalho? -Como era oferecidos o projeto (turnos, horários, turmas)? -Onde aconteciam (estrutura física) as aulas? - Quem frequentava e como se chegava às pessoas que frequentavam esse projeto? -Mudavam os alunos do projeto ou eram sempre os mesmos? -Existia um controle de frequência? Alguma exigência de frequência? -Os alunos da zona rural participavam? -Como você chegava ao conteúdo que seria trabalhado em cada aula? -Existia um material de apoio? Como era? O que você usava? - Como era sua relação com os alunos? E a relação entre eles e deles para com o projeto? -Você tinha que fazer algum controle (relatório, prova, portfólio)? -Esse projeto refletia em algo na sala de aula regular (nota, avaliação)? -Fale sobre ele, se lembra de alguma coisa interessante, algo que gostaria de comentar. -Você tinha ajuda de alguém nesse projeto? Se você fosse o responsável por organizar um projeto de recuperação, como você faria? Você ainda trabalha com projetos de recuperação/reforço? Você conhece alguém que trabalha com eles?
--	--

Apêndice F: Análise narrativa, produzida antes da defesa da dissertação

Eu, que narro esta história, sou Cilene Maria Fontes, professora de Matemática da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Mas não a narro sozinha, a narro junto com muitas pessoas com as quais convivi durante todo esse período do curso de mestrado, no qual desenvolvi essa pesquisa, cuja análise é essa história que narrarei.

O que pode problematizar sobre os projetos de recuperação escolar de matemática essa jovem professora pesquisadora? Essa história que contarei, mas não em primeira pessoa do singular, se estrutura na forma de uma análise narrativa de narrativas de cinco professoras que atuaram nesses projetos, na região de Jahu-SP, no período 2007 a 2016, além de dialogar com elementos da literatura e legislações às quais tivemos acessos e estudamos.

Mas os projetos de recuperação escolar não surgiram nesse período. Sem tentar estabelecer uma origem, nossa revisão de literatura nos permite perceber iniciativas e experiências de recuperação em meados dos anos 1936 no estado de São Paulo. Iniciadas em uma escola da capital paulista, o sucesso da experiência – devido à aprovação de todos os estudantes do Primário, candidatos à reprovação, que participaram do projeto – faz com que essa ideia se espalhasse. A recuperação escolar se mostrava uma aliada na redução dos custos do Estado devido aos altos índices de reprovação, além de que os professores que atuavam na recuperação recebiam salários menores do que o de professores que atuavam nas salas de aula regulares.

Essas iniciativas de recuperação escolar começam a ter lugar nas legislações no ano de 1971, até então, a possibilidade de um aluno recuperar sua nota insuficiente era realizando exames de segunda época, que aconteciam ao final do período escolar. A Lei nº 5692 de 1971, que reestruturou a 1ª LDB, mas não a revogou, modificou a estrutura da Educação Básica, introduziu a função do Professor Coordenador Pedagógico (PCP) e propôs muitas outras mudanças. Para o que nos interessa mais particularmente nessa história que estamos narrando, essa lei tratou a recuperação de estudos como responsabilidade da escola: “O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento” (BRASIL, 1971). Especificamente no estado de São Paulo, em 1972, o Conselho Estadual de Educação regulamentou esses estudos, os quais deveriam ocorrer em período intensivos após cada estágio avaliativo e no final do período letivo. No entanto, essa indicação foi interpretada como uma nova prova ao final do semestre e os exames de segunda época se transformaram em alguns poucos dias de estudos e

nova prova, apenas como possibilidade de aumentar a nota. Vale destacar ‘recuperação’, ‘avaliação’ e ‘promoção’ começam a ser confundidas, confusão que se mostrará ainda intensa no período que estamos tematizando, 2007 a 2016, ainda que várias legislações de âmbito estadual ou federal tenham tentado minimizá-la.

No estado de São Paulo, devido aos ainda altos índices de reprovação escolar, é implantada, em 1979, a recuperação contínua e paralela para as escolas carentes – o que é estendido a todo o estado em 1981. Nessa proposta a recuperação devia ocorrer paralela ao período das aulas, com duas a três aulas semanais e apenas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, os “professores que participassem do projeto de recuperação seriam beneficiados com pontuação para fins de ingresso e ou remoção na rede.” (FELIX, 2007, p.35-36). Também na década de 1980, o estado de São Paulo adotou o sistema de ciclo básico, no qual os alunos no início da Educação Básica cursariam dois ciclos (I e II) tendo mais tempo para superar dificuldades e evitar uma possível repetência.

Foi na década de 1990 que identificamos, de acordo com a literatura, utilização dos termos ‘reforço’ e ‘recuperação’ como tendo mesmo sentido e a indicação para que se utilizassem metodologias e estratégias inovadoras no trabalho nesses projetos. Mas esse uso indiscriminado dos termos ‘reforço’ e ‘recuperação’ pode ser visto em diferentes legislações, na literatura, nas narrativas das professoras que entrevistamos e também por nós, tanto em nossa primeira versão do projeto quanto nas questões do roteiro. Inicialmente não estranhemos isso, pois pensávamos a palavra ‘reforço’ no sentido de recuperação de aprendizagem e, assim, também atribuíamos esse significado quando o termo aparecia nas narrativas das professoras e nas legislações.

Diante disso, uma consulta a um dicionário poderá nos ajudar nessa narrativa.

reforço /.../ 1 ato ou efeito de reforçar (-se) 2 aquilo que reforça 3 aumento de força 4 contribuição para realização de uma tarefa; *auxílio* <o ensino recebeu r. com a contratação de novas professora> 5 pessoa ou grupo de pessoas convocados para tornar mais forte e/ou eficiente uma equipe <o r. chegou no domingo de manhã> /.../10 PISC apresentação do estímulo que desencadeia a reação incondicionada, em lugar de estímulo condicionado /.../ (HOUAISS, VILLAR, 2007, p.2413, grifos do autor)

recuperação /.../ 1 ato ou efeito de recuperar(-se); recobrimento /.../ 2 volta à vida normal, ao ambiente social ou de trabalho <o acompanhamento psiquiátrico foi fundamental para sua r.> /.../ 4 PED B *período de estudo de* (de um reprovado) *em que se prepara para prestar uma segunda prova que o capacite a passar para o grau acadêmico seguinte* <ficou de r. em duas matérias> 5 p. met. PED B *a prova realizada no final desse período de estudo* /.../ (HOUAISS, VILLAR, 2007, p.2405, grifos do autor)

No dicionário *online* de verbetes¹⁹³, construído pelo Grupo de estudos sobre política Educacional e trabalho docente (GESTRADO), da Universidade Federal de Minas Gerais, esclarece-se o termo reforço pedagógico e que em algumas escolas é dito recuperação paralela:

O reforço pedagógico ou reforço escolar consiste em práticas pedagógicas a partir das quais os alunos com dificuldades de rendimento escolar são agrupados em horários específicos para receber um atendimento “quase individual”, caracterizando-se, portanto, como atos dissociados das salas de aula. Em algumas escolas, as turmas formadas por esses alunos são denominadas “salas de recuperação paralela”. (SILVA, 2010, p.1)

Essa vinculação ‘reforço’ e ‘recuperação’ também é vista em legislação. Tomemos um trecho de uma resolução atual:

Artigo 8º - O processo de consolidação de aprendizagens no Ensino Fundamental, em Regime de Progressão Continuada, a que se refere o caput do artigo 7º desta resolução, deverá assegurar o acompanhamento e avaliação contínuos e sistemáticos do ensino e do desempenho do aluno, a fim de apontar a necessidade, ou não, de intervenções pedagógicas, na forma de **estudos de reforço e/ou recuperação**, dentro ou fora do horário regular de aulas do aluno. (SÃO PAULO, Resolução 53, 2014, p.1, grifo nosso)

A distinção feita pelo dicionário é nítida: considera-se reforço, como algo que aumenta a potencialidade - atividades destinadas a melhorar ou aprofundar a aprendizagem dos alunos – e, recuperação se referindo a atividades que visam reconquistar, resgatar, refazer, algo ou alguma coisa - atividades destinadas a recuperar os conhecimentos que não foram adquiridos pelos alunos. Quando a resolução 53, acima citada, coloca a expressão “**estudos de reforço e/ou recuperação**”, ela orienta as escolas a oferecerem estudos que ampliem a compreensão de dado ensino e outros estudos que visem ao resgate desse ensino, podendo fazer a opção por um dos dois tipos ou oferecer os dois. Essa percepção é disparada por uma leitura mais atenta, pois o documento coloca as palavras juntas, mas não especifica como isso deve acontecer e as diretrizes para cada um deles. Isso contribui para se assumir as expressões como sinônimas, o que não concordamos, assim como Silva (2010, p.5): “Embora reforço e recuperação de aprendizagem sejam usados com sentido parecidos, não são sinônimos”, sendo que o reforço refere-se ao enriquecimento podendo se destinar a todos os alunos, enquanto que a recuperação é direcionada aos alunos com baixo desempenho escolar.

¹⁹³ Disponível em <<http://www.gestrado.net.br/index.php?pg=dicionario-verbetes&id=363>>. Acesso em 30.mar.2018

Retomando nosso fluxo temporal que antecede o período 2007 a 2016 que focamos em nossa pesquisa, voltemos ao contexto da promulgação da 3ª LDB, lei 9394/96, que tramitou no Congresso por oito anos. Dentre as mudanças contidas nessa Lei, destacamos - para nos ajudar a contar essa história da dinâmica de projetos de recuperação – a organização do sistema de ensino em ciclos, o regime de progressão continuada e parcial, a obrigatoriedade dos estudos de recuperação como reponsabilidade da escola e o estabelecimento de possibilidade de reclassificação escolar e de aceleração de estudos para alunos com defasagem. No estado de São Paulo foram implantados em 1996 um sistema de avaliação externa - Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), com vistas a subsidiar a tomada de decisões para a melhoria da qualidade da educação – e mais uma modalidade de recuperação, valendo-se dos dados da evasão e da retenção escolar do ano anterior. Tratava-se do projeto de recuperação e avaliação nas férias: durante 20 dias, no mês de janeiro de 1997, ocorreu a recuperação, sendo que todos os alunos que haviam sido reprovados, das séries iniciais até a 8ª série, e que compareceram, foram aprovados. Essa resolução, que também chegou às escolas sem ser discutida com os professores, gerou muito descontentamento, uma vez que desconsiderou o trabalho dos professores do ano anterior, aprovando os reprovados, inclusive aqueles com índices mínimos de frequência escolar durante o ano. No ano seguinte, essa proposta foi ampliada para os alunos do Ensino Médio.

Em 1998 entrou em vigor, no estado de São Paulo, o regime de progressão continuada. Nesse regime as oito séries do Ensino Fundamental são reorganizadas em dois ciclos de ensino, com quatro anos cada. Os alunos eram promovidos dentro do ciclo, todavia era necessário acompanhamento constante para que as dificuldades pudessem ser encaminhadas para os projetos de reforço e de recuperação. Percebemos que nesse novo sistema de ensino a recuperação e o reforço são elementos centrais de progressão do aluno e a mudança de concepção de avaliação se faz necessária, uma vez que ela norteia os estudos de reforço e recuperação contínua e de reforço e de recuperação paralela. A literatura destaca que os professores estavam muito confusos a respeito dessas mudanças e se sentiam incapacitados para realizarem os trabalhos nesses projetos. Várias orientações foram publicadas, salientando que os estudos de recuperação deveriam ocorrer ao longo do ano letivo, sem onerar a carga horária mínima de aulas, e novas expressões passam a figurar nesses textos como sinônimos de recuperação, como recuperação contínua, recuperação paralela, recuperação final, recuperação intensiva de férias e reforço.

Nesse cenário, o Saresp continua sendo o sistema de avaliação externa. Inicialmente, a avaliação foi aplicada aos alunos das 3ª e 7ª séries do ensino fundamental, com as disciplinas

de Língua Portuguesa e Matemática para ambos, além de História, Geografia e Ciências para a 7ª série. Essas mesmas turmas foram novamente avaliadas nos dois anos seguintes, gerando dados comparativos. No ano 2000 o Saresp ocorreu novamente, momento em que foi incluída a taxa de evasão escolar dentre os critérios para avaliar o desempenho de cada escola, além de ter sido criado o “bonus mérito” - uma bonificação em dinheiro para os docente e gestores das escolas que obtivessem bons resultados nessa avaliação. Ainda que muitas discussões sobre esse sistema de avaliação e a vinculação com o bônus mérito tenha ocorrido, eles ainda estão vigentes hoje.

A implantação do Saresp incidiu diretamente sobre os projetos de recuperação, uma vez que se tornou necessário considerar seus resultados para planejá-los. Segundo Ambrósio (2015), a preocupação com a transmissão de conteúdos previstos para a prova tornou-se o centro da preocupação dos professores. No ano de 2001 o resultado do Saresp indicava a aprovação ou retenção do aluno de final de ciclo, 4ª série e 8ª série, resumido a uma prova de Língua Portuguesa e Redação, que também classificava as escolas e definia o bônus dos professores e dos gestores. Nesse cenário, acontece a recuperação de ciclo II, uma expansão da recuperação de ciclo I, na qual são constituídas classes apenas com alunos que não possuem conhecimentos mínimos, em vias de reprovação ou já reprovados, para a aplicação de uma metodologia de trabalho diferenciada, onde deveriam adquirir, em um ano, os requisitos necessários para a aprovação naquele ciclo. Também acontece a exclusão da recuperação de férias em 2003 e sua extinção em 2004, são criados os projetos Trilhas de Letras e Números em Ação, projetos de recuperação paralela, disponibilizando *softwares* específicos, compostos por jogos e atividades interativas que desenvolvem o raciocínio lógico e a produção e interpretação de textos. Esses projetos não são mais oferecidos a partir de 2007, e em 2008 a palavra ‘reforço’ deixa de ser usada nos documentos legais, os quais passam a orientar apenas estudos de recuperação contínua e paralela: recuperação paralela com duas aulas semanais, apenas para o Ensino Fundamental.

O ano de 2006 é um marco das reestruturações do Saresp, tanto teórica quanto metodologicamente, em virtude da adequação das competências e habilidades àquelas avaliadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Aluno¹⁹⁴(PISA). Dessa forma os projetos de recuperação, partir de 2007, assumem um papel estratégico no trabalho com alunos em defasagens de aprendizagem. Esses projetos deveriam ir ao encontro desses indicadores,

194 Segundo Calderón e Oliveira (2012), o Programa Internacional de avaliação de Alunos é uma avaliação internacional que se destina a fornecer elementos para a comparação do nível educacional dos países participantes.

trabalhando as competências e habilidades em defasagem indicadas pela avaliação do Saresp. Revela-se ainda mais claramente, nesse momento, a vinculação e confusão entre avaliação e recuperação escolar, já percebida em outros momentos.

É nesse novo cenário dos projetos de recuperação que as cinco professoras que entrevistamos atuaram, especificamente em projetos de recuperação em Matemática. Elas atuaram nesses projetos em escolas estaduais paulistas no período de 2007 a 2016. Assim, nessa história que estamos contando trazemos, agora, à baila, essas cinco personagens e nossos entendimentos disparados por suas narrativas.

Uma breve apresentação dessas cinco professoras e de suas trajetórias como professoras nos projetos de recuperação em Matemática, julgamos, nos auxiliam a dar continuidade nessa nossa história, pois com ela já poderemos perceber, que tal como no preâmbulo que fizemos, os projetos de recuperação em Matemática recebem diferentes denominações e há coexistência de projetos com mesma finalidade. Também poderemos perceber como professores são contratados para esses projetos, quais tipos de vínculos são estabelecidos com a SEE-SP, as formações desses professores e configuramos mais claramente esse cenário do decênio 2007 a 2016.

A professora que teve contato com os mais diferentes tipos de projetos de recuperação em Matemática oferecidos pelas escolas estaduais paulistas nesse período foi nossa quarta entrevistada, a professora Fabiana. Ela trabalhou com projetos na cidade, Bariri-SP, em duas escolas diferentes. Ela começou a ministrar aulas quando ainda cursava o último ano de graduação em Licenciatura Plena em Matemática na Unesp¹⁹⁵ da cidade de Bauru. No ano de 2006, já formada, assumiu o projeto de recuperação paralela, o primeiro dentre muitos nos quais trabalharia. Fabiana atuava como professora categoria F¹⁹⁶ na rede estadual de ensino e também como professora efetiva de Matemática em escolas municipais de Bariri. No ano de 2016 ela exonerou seu cargo na rede estadual, pois tinha poucas aulas na sua cidade e tinha que atuar em escolas na cidade de Jahu, e ingressou na rede particular de ensino de Bariri, onde também reside. Fabiana conta que no ano de 2005, mesmo substituindo algumas aulas de diversas matérias na escola Ephigênia¹⁹⁷, não foi considerada “da casa” - termo utilizado para definir os professores que tem vínculo empregatício com a escola. Por isso, no ano de 2006, foi até a

¹⁹⁵ Unesp-Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

¹⁹⁶ Categoria F: Professores não efetivos, que eram admitidos em caráter temporário e por estarem trabalhando como docentes na data de 02/06/2007, foram beneficiados pela Lei Complementar 1.010/2007, que garantia uma estabilidade a eles. Sua atribuição de aulas acontece após a atribuição de aulas dos professores efetivos.

¹⁹⁷ Escola Estadual Professora Ephigênia Cardoso Machado Fortunato, localizada na cidade de Bariri.

Diretoria de Ensino da região de Jahu, à qual as escolas de Bariri estão vinculadas, onde teve algumas aulas do projeto de recuperação paralela atribuídas. Nos anos seguintes ela não precisou mais fazer isso, pois sendo considerada “da casa”, a direção da escola atribuía diretamente a ela as aulas do projeto de recuperação. Ela ficou quatro anos trabalhando nessa escola com o projeto de recuperação paralela e depois, no ano de 2010, foi para escola Idalina¹⁹⁸, da mesma cidade, onde trabalhou mais três anos com o mesmo projeto (2010, 2011 e 2012), três anos com o “projeto de professor auxiliar” (2012, 2013 e 2014) e três anos com o “projeto de apoio a aprendizagem” (2013, 2014, 2015). A partir de sua narrativa vai ficando mais claro que ocorria sobreposição e simultaneidade de projetos com finalidades similares, em uma mesma escola.

A professora Vanderléia, que foi nossa terceira entrevistada, começou sua carreira com aulas em substituição no período noturno. Ela nos conta como era o projeto de recuperação paralela nos primeiros anos de interesse de nossa pesquisa, os anos de 2007 e 2008 (período no qual a professora Fabiana também atuava, todavia em escolas e cidades diferentes). Vanderléia era formada em administração de empresas e trabalhou nessa área por algum tempo. Depois, ao tomar conhecimento de que poderia substituir aulas eventuais em escolas estaduais, fez um curso de complementação pedagógica para dar aulas de matemática e, posteriormente, se formou em licenciatura plena em Filosofia - disciplina na qual se efetivou no cargo na rede estadual de educação. No início de sua carreira, atuou como professora contratada em caráter temporário e passou a ser chamada de categoria F, a mesma condição de contrato da professora Fabiana. Trabalhou no projeto de “recuperação paralela” durante dois anos, em duas escolas de duas cidades diferentes. Em 2007, atuou na cidade de Macatuba, na escola Valezi¹⁹⁹. Inicialmente ela tinha aulas de filosofia nessa escola e de matemática em outra escola de outra cidade. Depois de uns meses a diretora da escola Valezi atribuiu a ela aulas de substituição de matemática regular e duas turmas de sexto ano do projeto de recuperação paralela de matemática - foi uma forma de ficar com sua jornada²⁰⁰ de trabalho completa em apenas uma escola. No ano posterior, 2008, ela tinha, inicialmente, poucas aulas atribuídas: uma classe de educação de Jovens e Adultos na cidade de Bariri e duas classes, com aulas regulares de matemática em Boracéia, cidade onde reside. Depois de alguns meses a diretora da escola de

¹⁹⁸ Escola Estadual Professora Idalina Vianna Ferro, localizada na cidade de Bariri.

¹⁹⁹ Escola Estadual Fernando Valezi, localizada na cidade de Macatuba.

²⁰⁰ Santos (2016) realiza uma discussão do conceito de jornada de trabalho e apresenta quais as jornadas de trabalho existentes no estado de São Paulo. Para esse texto vamos adotar como jornada de trabalho o número de aulas que um professor ministra, junto aos alunos, em uma semana. A jornada de trabalho completa ou integral refere-se a 32 aulas semanais com alunos.

Boracéia atribuiu a ela algumas turmas do projeto de recuperação paralela e, desta forma, ficou com a jornada completa novamente. Passado aquele ano, ela não trabalhou mais com os projetos de recuperação, pois assumiu a direção do projeto Escola da Família - projeto do governo estadual que acolhe a comunidade para atividades diversas na escola, aos sábados e domingos.

A professora Josiane, foi a primeira professora que entrevistamos. Ela começou a atuar na educação básica como professora contratada, pertencente a categoria O²⁰¹, enquanto cursava o último ano de graduação em licenciatura plena em matemática. Trabalhou com três projetos de recuperação em duas escolas diferentes e cidades diferentes. Após quatro anos dando aulas regulares, o primeiro projeto de recuperação em que ela lecionou foi no “recuperação paralela”, no ano de 2010, em Jahu. Para complementar a sua jornada integral de trabalho, pegou dez aulas de recuperação paralela a mais, o que a obrigava a permanecer na mesma escola durante um período e assim ficou ao todo com três escolas, em três cidades diferentes. Depois, em 2013, voltou a trabalhar com esse mesmo projeto na cidade de Boracéia, na mesma escola e projeto no qual a professora Vanderléia tinha atuado em anos anteriores. Josiane, que já tinha trabalhado nessa escola, teve essas aulas do projeto de recuperação a ela atribuídas pela própria escola – o que possibilitou que continuasse no projeto também no ano seguinte. No ano de 2015 ela assumiu aulas regulares nessa escola, mas, como não tinha a sua jornada completa de 32 horas semanais, completou a jornada com aulas do projeto “Aventuras Currículo +”, oferecidas pela escola. Esse foi o último projeto de recuperação no qual trabalhou, pois no ano de 2016 se efetivou, por concurso público, como professora de matemática e não trabalhou mais com esses projetos de recuperação.

A professora Camila, nossa segunda entrevistada, se efetivou em 2014 como professora de Física - disciplina na qual é formada -, mas continuou atuando, como categoria O, nesse mesmo ano, com aulas nos projetos de recuperação em matemática. No terceiro ano da graduação em licenciatura Plena em Física, ela substituiu algumas faltas de professores enquanto fazia estágio na Escola Idalina²⁰², na cidade de Bariri. Já formada, nos anos de 2012 a 2014, teve aulas atribuídas por essa escola no projeto de professor auxiliar de matemática. Nesse mesmo período a professora Joseane, também nossa entrevistada, trabalhou em outros projetos de recuperação, uma vez que coexistiram o projeto de recuperação paralela e de

²⁰¹ Segundo Santos (2016) os professores denominados “categoria O” são professores não efetivos, contratados em regime temporário, com cargas horárias variadas e para disciplinas que não as de sua licenciatura específica. Assim: “Como disposto na Lei Complementar N°1.093, de 16 de Julho 2009, o professor da categoria O recebe apenas pela quantidade de horas trabalhadas no período de seu contrato, assim, caso fique sem aulas, manterá o vínculo (até que a vigência do contrato termine), porém se nenhum tipo de remuneração.” (SANTOS, 2016, p.21).

²⁰² Escola Estadual Professora Idalina Vianna Ferro, na cidade de Bariri

professor auxiliar, e esse último com o de professor de apoio a aprendizagem. Camila, formada em Licenciatura plena em Física, começou a dar aulas em um projeto de reforço de matemática e depois fez graduação em licenciatura plena em matemática. Ela se efetivou como professora de Física, mas continuou lecionando matemática também.

Essas quatro professoras entrevistadas – Fabiana, Vanderléia, Joseane e Camila – assumiram projetos de recuperação de matemática no início de suas carreiras. Já Heloisa, nossa quinta entrevistada, atuou nesses projetos quando já atuava como professora por vários anos. Heloisa começou a lecionar também no último ano de graduação, como Joseane, Camila e Fabiana, com a intenção de melhorar sua posição na classificação para a escolha na atribuição de aulas da SEE-SP²⁰³. Ela trabalhou em uma cidade vizinha no seu primeiro ano de magistério, conseguindo assumir aulas, já no segundo ano de magistério, na cidade de Bariri, onde reside, acumulando sua função de professora contratada do estado, categoria F, com o cargo de professora efetiva de ciências da rede municipal de ensino. Heloisa é graduada em licenciatura plena em ciências biológicas com habilitação em biologia, o que garante a ela o direito de lecionar a disciplina de matemática para os alunos de 6º a 9º anos. E foi com a disciplina matemática que ela trabalhou na rede estadual de educação, assumindo projetos de recuperação intensiva, em 2015, recuperação paralela, em 2012 e 2013, e professor auxiliar, em 2014, além de ter atuado também em classes de aceleração, criadas em meados de 1996. Recentemente, em 2016, foi chamada, mas não assumiu cargo de professora efetiva, por concurso público, tal como ocorreu com as professoras Joseane e Camila. Heloisa trabalhou com três projetos de recuperação, no período analisado nesta pesquisa, em uma mesma escola. No ano de 2012 ministrou aulas no projeto de “recuperação paralela” concomitantemente com a professora Fabiana e continuou no ano de 2013. No ano de 2014, a escola atribuiu a ela várias aulas do projeto de professor auxiliar, o mesmo projeto e escola em que trabalharam a professora Camila e a professora Fabiana, pois nesse ano coexistiram os projetos de professor auxiliar e de professor de apoio a aprendizagem. Em 2015, último ano em que atuou nesses projetos, assumiu uma classe de nono ano do projeto de recuperação intensiva. A escola atribuía as aulas do projeto de recuperação para que ela complementasse a sua jornada de trabalho, prática já destacada de outras narrativas.

Ao narrarem sobre suas experiências, essas professoras fazem o uso indiscriminado dos termos reforço e recuperação, o que também já destacamos ocorreu em diferentes legislações,

²⁰³ Secretaria de estado da educação de São Paulo.

na literatura e também conosco, seja em nossa primeira versão do projeto e nas questões do roteiro. Nossa compreensão é que esses projetos por elas vivenciados são projetos de recuperação, pois são espaços reabilitadores, proporcionados pela escola, objetivando restabelecer o aproveitamento insuficiente do aluno, por inúmeros motivos, frente ao que foi proposto alcançar naquele período de tempo.

Como há uma diversidade e coexistência de projetos de recuperação em Matemática trazidos pelas narrativas das professoras entrevistadas, vamos caracterizá-los mais detalhadamente e buscaremos evidenciar suas especificidades. Mas antes, segue um quadro sistematizando os projetos de recuperação citados e períodos nos quais funcionaram.

Quadro 2 – Projetos de recuperação em Matemática no estado de São Paulo (2007-2016)

Nome do projeto	Período no qual as professoras entrevistadas atuaram	Escola que ofereceu	Horário em que era oferecido	Entrevistado que atuou
Recuperação paralela	2007- 2014	Escola João Pacheco ²⁰⁴ Escola Edir ²⁰⁵ Escola Idalina ²⁰⁶ Escola Valezi ²⁰⁷ Escola Ephigênia ²⁰⁸	Contra - turno	Joseane Vanderléia Fabiana Heloisa
Professor auxiliar	2012-2014	Escola Idalina	Regular de aulas	Camila Fabiana Heloisa
Apoio à aprendizagem	2013-2015	Escola Idalina	Regular de aulas	Fabiana Camila
Aventuras Currículo +	2015-2016	Escola Edir	Contra - turno	Joseane
Recuperação intensiva de ciclo II	2015-2016	Escola Idalina	Regular de aulas	Heloisa

Essa coexistência de projetos gerou uma coexistência de participação das professoras entrevistadas, pois o mesmo professor poderia trabalhar em dois ou mais desses projetos. Desta forma, Camila, em meados de 2014, trabalhou com o projeto professor auxiliar e o projeto de

²⁰⁴ EE João Pacheco de Almeida Prado Pouso Alegre. Jahu – SP

²⁰⁵ E. E. Profª Edir Helen Sgavioli Faccioli. Boracéia-SP

²⁰⁶ EE Profª Idalina Vianna Ferro. Bariri-SP

²⁰⁷ E.E. Fernando Valezi Macatuba-SP

²⁰⁸ EE Profª Ephigênia Cardoso Machado Fortunato Bariri-SP

apoio a aprendizagem na Escola Idalina. A Fabiana, a minha terceira entrevistada, também trabalhou de forma coexistente com os projetos de professor auxiliar e com o projeto de apoio a aprendizagem, em 2013 e 2014 na escola Idalina, e também com o projeto de recuperação paralela e o projeto de professor auxiliar, em 2012. Além dessa coexistência da participação de um mesmo professor em dois projetos, também temos a concomitância de atividades entre os nossos cinco depoentes. Vanderleia e Fabiana, ministraram aulas no projeto de recuperação paralela nos anos de 2007 e 2008, em três escolas diferentes. Josiane e Fabiana assumiram projetos de recuperação paralela em escolas diferentes no ano de 2010. Heloisa e Fabiana, ministraram aulas em 2012 no projeto de recuperação paralela na mesma escola. Heloisa e Josiane atuaram no projeto de recuperação paralela no ano de 2013 em duas escolas diferentes. Camila e Fabiana foram professoras auxiliares nos anos de 2012, 2013 e 2014 na mesma escola e participaram do projeto de apoio a aprendizagem no ano de 2014 na mesma escola. Por fim, Camila, Fabiana e Heloisa foram professoras auxiliares na mesma escola durante o ano de 2014. Embora compartilhem o trabalho com o mesmo projeto, na mesma escola e no mesmo ano, suas narrativas não destacam aproximações entre suas atuações, ainda que soubessem dessa coexistência.

Observamos que nem sempre existe uma extinção oficial do oferecimento de um projeto de recuperação. A professora Camila, nossa entrevistada, nos conta que trabalhou em todos os anos de oferecimento do projeto de recuperação “professor auxiliar” e que no ano de 2015 pretendia continuar com ele, mas o projeto não foi mais oferecido. Nas leituras realizadas nos documentos legais não encontramos resoluções, do ano de 2015, que tratem especificamente do professor auxiliar ou de seu oferecimento, mas olhando as indicações e comunicados da Coordenadorias de Gestão de Recursos Humanos, encontramos, para 2015, orientações quanto a contratação de professor auxiliar, o indica, pelo menos a intenção de oferecê-lo. Cristovão (2007) também destacou a não existência de uma resolução de extinção do projeto de recuperação de Ciclo II que ela pesquisava e que:

A própria legislação dá brechas à não-existência das classes, ao dizer que é necessário oferecer o projeto caso a escola tenha alunos nessa situação; portanto, **não é difícil distribuir esses alunos em classes regulares e simplesmente fingir que não existem.** Levando em consideração que o Estado sequer mandava materiais suficientes, certamente também não haveria nenhuma averiguação de casos de retenção de alunos que necessitassem de uma Recuperação de Ciclo. (CRISTOVÃO, 2007, p.118, grifo nosso)

A cada ano a SEE-SP do Governo do Estado de São Paulo institui o oferecimento dos programas de recuperação por meio de resoluções, mesmo quando ocorre a continuidade do

programa, como aconteceu com o programa de recuperação paralela. Ele se repetiu em vários anos, com estrutura semelhante, mas a cada ano foi publicada uma nova resolução, a qual não alterava o conteúdo e sim algumas orientações. Essa dinâmica já foi evidenciada por outros autores em relação a outros períodos, como Quagliato (2003, p.123-124) “De novembro de 1997 a novembro de 2001, ano a ano, ou se publicava uma nova Resolução, ou se alteravam artigos da anterior. Foi um período de muitos ajustes em se tratando das legislações relativas aos estudos de recuperação”. O lançamento das resoluções que instituem os projetos de recuperação ocorre anualmente, geralmente após o início do ano letivo, e as unidades escolares esperam essa publicação para iniciar a organização do projeto de recuperação.

Nossa história incluirá agora peculiaridades de cada um desses projetos de recuperação em Matemática, as quais emergem das narrativas das cinco professoras que entrevistamos. Para isso, vamos partir da entrevista das professoras Vanderléia, Fabiana, Joseane e Heloisa, que falaram sobre o projeto de “recuperação paralela”, que ocorreu em quatro escolas de três cidades diferentes da região de Jahu-SP. Os projetos aconteceram com a orientação anual das resoluções da secretaria de estado da educação de São Paulo. Eram interpretadas pela equipe gestora da escola, principalmente pela coordenação escolar. Segundo as entrevistas, era a coordenadora pedagógica quem orientava e organizava o funcionamento do projeto de recuperação paralela na escola, todavia, era de responsabilidade da direção realizar a atribuição das aulas desse projeto aos professores. Geralmente, os projetos de recuperação paralela se iniciavam algumas semanas após o início do ano letivo, e a atribuição das aulas eram realizadas na própria escola, para os docentes habilitados que possuíam vínculo com a escola. Na inexistência desses profissionais, as aulas eram atribuídas na diretoria de ensino. Vanderléia salienta que o fato da atribuição de aulas do projeto de recuperação paralela acontecia após o início do ano letivo, em meados de março, é o que quase inviabilizava os professores efetivos de assumirem esse projeto de recuperação, pois já estariam com sua jornada de trabalho completa. Embora a resolução SE -40, de 13-05-2008 no artigo 4º oriente que “Os projetos de recuperação paralela devem ser desenvolvidos prioritariamente por professor titular de cargo.”, isso não condizia com a realidade, uma vez que esbarrava com a dinâmica de atribuição das aulas regulares. O projeto de recuperação paralela, em geral, ficava sob a responsabilidade dos professores não efetivos, que buscavam complementar suas jornadas de trabalho com essas aulas.

Basicamente esse projeto contava com um professor, contratado para ministrar essas aulas em horário diferente daquele da aula regular. Ele foi oferecido de duas formas diferentes: estruturado em contraturno, quando o aluno ia à escola em período contrário ao de suas aulas

regulares, ou de forma adjacente às aulas, quando o aluno ficava uma aula após seu período normal de aulas para realizar os estudos de recuperação. Na escola em que Vanderléia atuava, no ano de 2007, a recuperação paralela acontecia na última aula do período, duas vezes por semana. Fabiana conta que em sua escola, a coordenadora tentava organizar o horário de acordo com o horário da maioria dos alunos. No ano de 2007, o projeto de recuperação paralela funcionou com a orientação 15/2005 do Conselho Estadual da Educação, que regulamentou a recuperação até março de 2008, assegurado pelo artigo 3º da Resolução SE 15 de 22-2-2005 que afirma:

Artigo 3º - A recuperação paralela é destinada aos alunos do ensino fundamental que apresentem dificuldades de aprendizagem não superadas no cotidiano escolar e necessitem de um trabalho mais direcionado, paralelo às aulas regulares. (SÃO PAULO, 2005, p.121-125)

As unidades escolares, principalmente os coordenadores e diretores, deveriam elaborar projetos especiais que seriam desenvolvidos ao longo do ano letivo²⁰⁹ com os alunos que, segundo o Conselho de série-classe, possuíam dificuldades de aprendizagem. Essas atividades deveriam ocorrer em duas aulas semanais, após o término das aulas regulares.

Foi no ano de 2007 que a prova Saesp, após um ano de interrupção, foi modificado para convergir para os modelos de competências e habilidades cobradas no Saeb²¹⁰, além de adotar os padrões propostos pelo PISA²¹¹, o que possibilitava a comparação de seus resultados internacionalmente. O Estado de São Paulo, para o ano de 2008, pretendia alinhar-se com as orientações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE²¹²) do Governo Federal e para isso acontece a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo

²⁰⁹ O artigo 4º da Resolução SE 15, de 22-2-2005, esclarece ano letivo nesta conformidade:

a) no primeiro semestre, a partir do início de março até o final de junho;
b) no segundo semestre, a partir do início de agosto até o final de novembro.

²¹⁰ O Sistema de Avaliação da Educação Básica – criado em 1990, é composto por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da educação básica (Aneb), Avaliação nacional do rendimento escolar (prova Brasil), Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana), e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. (Dados retirados do site oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da educação. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb> >. Acesso em 03/02/2018)

²¹¹ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

²¹² Trata-se de um conjunto de programas planejados para melhorar a Educação no Brasil em um prazo de quinze anos, se iniciando em 2007. Coloca como prioridade a melhoria na Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

(IDESP²¹³). A resolução SE 6, de 24-1-2008 já organiza os estudos de recuperação considerando os dados fornecidos pelo Saresp realizado no ano anterior. Nesse ano foram elaboradas várias resoluções e comunicados sobre os estudos de recuperação oferecidos pela escola. Embora estejamos falando sobre a recuperação paralela, existiam outras formas de recuperação oferecidas. Observe:

Art. 1º - A recuperação da aprendizagem constitui mecanismo colocado à disposição da escola e dos professores para garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelos alunos durante o seu percurso escolar e ocorre de diferentes formas, a saber:

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

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

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

IV - de ciclo: constitui-se em um ano letivo de estudos para atender aos alunos ao final de ciclos do Ensino Fundamental que demonstrem não ter condições para prosseguimento de estudos na etapa posterior. (SÃO PAULO, 2008, p.64-68)

Muitas são as formas de recuperação colocadas a serviço da aprendizagem do aluno. Com essa resolução ampliam-se as possibilidades de oferecimento de recuperação paralela, podendo ser oferecidas inclusive aos sábados, porém sempre fora do horário regular de aulas. As depoentes nos contam que na recuperação paralela, o “professor de recuperação” poderia ser o próprio titular de sala de aula ou ser contratado apenas para as aulas daquele projeto, como aconteceu com Vanderléia, em 2007 e em 2008, e com outras depoentes. As resoluções orientam que quando não for o próprio titular de sala de aula, que ele acompanhe e oriente o processo. Josiane nos conta que sempre conversava com a professora titular de sala de aula, trocando informações sobre os alunos, inclusive no recreio ou nos corredores da escola. Heloisa, que trabalhou em outra escola, conta que faziam um plano de aula para a recuperação. Já

213 É um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano. (Dados retirados do site oficial do Idesp. Disponível em < http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp>. Acesso em 09-11-2017).

Fabiana, que trabalhou em escola diferente das depoentes anteriores, conta que possuía duas turmas de segundo ano de Ensino Médio, sendo que em uma delas a professora regular de sala de aula acompanhava e organizava as atividades que deveriam ser ministradas na aula de recuperação, atrelando-as à avaliação de recuperação que seria aplicada em sala de aula. Nessa turma ela observa que os alunos frequentavam o projeto de recuperação paralela de forma participativa. Como a outra professora, que não atrelava as aulas de recuperação a prática regular da sala de aula, Fabiana destaca que não existia o mesmo rendimento, embora ela tentasse trabalhar nas duas turmas da mesma forma.

Especificamente sobre a dinâmica do projeto de recuperação paralela dentro da sala de aula, nossas entrevistadas narram que elas davam uma nova aula sobre os conteúdos nos quais os alunos apresentavam mais dificuldades. Era responsabilidade do professor da sala de aula regular, elaborar e aplicar, já no primeiro bimestre, uma avaliação diagnóstica que tinha a finalidade de indicar quais alunos necessitavam frequentar o projeto para sanar defasagens anteriores ao ano/série cursado. Nos demais bimestres, era o mesmo professor quem indicava os alunos que entravam e saíam desse projeto, sempre amparado pela nota bimestral do aluno. Assim, a indicação do aluno para o projeto era vinculada à nota que ele obtinha em Matemática em cada um dos bimestres, sendo possível frequentar em um bimestre e não frequentar em outro pelo fato de ter atingido a nota satisfatória. Josiane conta que a metodologia era bem parecida com a utilizada na sala de aula regular, sendo que lançava mão de giz e lousa e resolvia exercícios com livros didáticos e material fotocopiados. Embora as professoras de recuperação paralela participassem do conselho de classe-série bimestralmente, as atividades realizadas nos projetos de recuperação paralelas não refletiam na nota bimestral da sala de aula regular. Tratava-se de uma nova aula, do mesmo conteúdo já apresentado ao aluno em sala de aula, mas não auxiliava na nota bimestral. O aluno se beneficiava de seu conhecimento ampliado, de ter recuperado o conhecimento que “perdeu”, mas a nota não se alterava. Josiane conta que: “Geralmente não, não era contado como nota. O aluno deveria tirar uma nota independente do reforço, embora as aulas ajudassem, pois nelas estudávamos os conteúdos novamente e assim era possível tentar recuperar o que foi perdido.”.

Percebemos que a avaliação assume um papel de destaque no projeto de recuperação paralela. Ele foi justificado a partir de dados fornecidos por uma avaliação externa, um sistema instituído para medir a qualidade do ensino, o Saresp. A indicação ou não do aluno para os projetos de recuperação paralela estava vinculada à nota que ele obtivera ao final do bimestre. As Resoluções oficiais falam de condições de aprendizagem e orientam que o aluno deva

permanecer na recuperação apenas o tempo necessário para sanar as dificuldades diagnosticadas, porém condicionam a continuidade do projeto à avaliação do semestre.

Josiane, quando trabalhou com o projeto de recuperação paralela na escola Edir, entre 2013 e 2014, conta que recebia os alunos que estudavam a tarde no período da manhã e os alunos que estudavam de manhã, no período da tarde. Fabiana também trabalhou com a recuperação paralela no contraturno. Rememora como era organizada a recuperação paralela que acontecia aos sábados na escola Ephigênia e conta que gostava de uma turma que atendia nesse projeto, após o seu horário regular de aulas: no período noturno. Na escola de Vanderléia, no ano de 2007, a recuperação paralela acontecia em dois dias na última aula do período letivo e na escola de Heloisa, em 2012 e 2013, os alunos também ficavam na última aula, após seu período regular de aulas, para ter mais uma aula de recuperação.

As narrativas das cinco professoras nos remetem às tentativas realizadas pelas escolas para conseguir a adesão dos alunos ao projeto de recuperação paralela, que inicialmente ocorria no horário contrário ao das aulas ou aos sábados. Nesse formato os alunos não frequentavam as aulas, pois muitos deles tinham dificuldades em comparecer a escola em horários e períodos que não fossem os da aula regular. Uma nova opção foi pensada e o projeto passou a ser oferecido na aula posterior à aula regular, para que o aluno já ficasse na escola para a aula de recuperação. Essa tentativa, que não teve o efeito esperado, já havia sido utilizada em 2002, como destaca Quagliato (2003).

Mas a questão é que, se as aulas acontecem entre os períodos, o aluno do período da tarde que fosse indicado para freqüentar as aulas de recuperação, teria que chegar uma hora mais cedo, cumprindo, assim, 6 horas de estudos em pelo menos três dias da semana, ou o aluno que estava no período da manhã, por sua vez, ficaria uma hora a mais na escola, durante três dias. Percebemos que essa situação gerava desconforto, tanto para o professor quanto para os alunos que, depois de cinco horas na sala de aula, não viam a hora de ir para casa. O aluno indicado para recuperação, vendo seus colegas guardando o material e prontos para ir embora, na maioria das vezes, os acompanhava. (QUAGLIATO, 2003, p.85-86).

Heloisa, que trabalhou no projeto de recuperação paralela em Matemática entre 2012 e 2013, nos conta que as aulas nesse projeto eram após as aulas regulares e que, muitas vezes, os coordenadores e inspetores se colocavam junto aos portões da unidade escolares para impedir que o aluno faltasse à aula de recuperação, pois eles iam embora. Em turmas de 15 alunos indicados para a recuperação, apenas 4 ou 5 frequentavam. Esse projeto também possuiu uma modalidade oferecida aos sábados para atender, principalmente, alunos do Ensino Médio e do período noturno que não poderiam participar durante a semana e os que trabalhavam, todavia,

a frequência era muito baixa. Nossas entrevistadas também contam de estratégias das escolas para comunicarem os responsáveis pelos alunos sobre a obrigatoriedade da participação nos estudos de recuperação paralela por meio de bilhetes informativos aos familiares, que deveriam devolvê-los assinados, lembretes em murais da sala de aula e até com contratação de um motoboy para fazer a entrega dos informativos aos responsáveis. Mas pouco sucesso as escolas tiveram com essas estratégias para conseguir a adesão dos alunos. Ressaltamos aqui o quão significativo poderia ser uma análise de viés sociológico, ouvindo outros personagens que compõem esse cenário, como os alunos, seus responsáveis, outros profissionais da escola, para ampliar nossa compreensão sobre esse esvaziamento dos projetos, para além de ter sido identificado. Algumas alternativas para superar esse esvaziamento e ter adesão ao projeto de recuperação paralela, foram destacadas pelas professoras entrevistadas: vincular a participação à nota bimestral do aluno ou oferecer brindes. Fabiana possuía uma turma que participava das aulas de forma efetiva, pois a professora da sala de aula regular utilizava as aulas de recuperação paralela como uma forma de estudo para a prova de recuperação da sala de aula regular e, assim, os alunos frequentavam e participavam do projeto vislumbrando a obtenção de uma nota na prova bimestral. Vanderléia, em 2007, incentivava a adesão dos alunos às aulas do projeto de recuperação paralela distribuindo brindes entre eles.

Desse projeto, dos muitos elementos sobre os quais as narrativas das professoras nos fazem refletir, destacamos a pequena autonomia do professor do projeto, a quase inexistência de contatos e trabalho conjunto entre os professores do reforço e os da sala de aula regular e baixa frequência dos estudantes. Mas será que os outros projetos de recuperação enfrentaram ou superaram essas lacunas?

Essa problemática da não adesão dos alunos aos diversos horários de oferecimento do projeto de recuperação paralela foi solucionada no projeto “Professor auxiliar” que se iniciou, coexistindo com o anterior, no ano de 2012. Chamado pelas professoras entrevistadas de P.A. (Professor Auxiliar), esse projeto vigorou, a julgar pelas narrativas, entre 2012 e 2014, instituído pela resolução SE nº 02, de 12-1-2012. Essa resolução caracteriza os estudos de recuperação basicamente como contínuos e intensivos e estabelece a atuação do professor auxiliar para Ensino Fundamental e Médio.

Artigo 4º - o Professor Auxiliar, a que se refere o inciso I do artigo anterior, terá como função precípua apoiar o professor responsável pela classe ou disciplina no desenvolvimento de atividades de ensino e de aprendizagem, em especial as de recuperação contínua, oferecidas a alunos dos ensinos fundamental e médio, com vistas à superação de dificuldades e necessidades identificadas em seu percurso escolar. (SÃO PAULO, 2012.p.1).

Camila, Fabiana e Heloisa, que trabalharam com esse projeto evidenciam que a atribuição de aulas aconteceu na própria escola e também em data posterior ao início das aulas. Heloisa, que era categoria F²¹⁴, teve várias aulas atribuídas do projeto de professor auxiliar, por ter sido um ano em que tinha poucas aulas regulares atribuídas – o que está previsto na resolução que instituiu esse projeto: que ele seja atribuído como complementação de jornada ou comprovada a inexistência de aulas regulares aos docentes.

Nesse projeto, um professor era contratado para atuar na sala de aula, junto com o professor titular responsável pela disciplina de Matemática e outro para a disciplina de Língua Portuguesa. A finalidade desse docente era auxiliar o professor titular de sala, garantindo condições necessárias para que os alunos aprendessem os conteúdos regulares e, especialmente, o desenvolvimento da recuperação contínua. Não eram todas as turmas que possuíam o professor auxiliar, pois a contratação estava vinculada ao número de alunos matriculados em cada sala de aula e o contratado dava, no máximo, três aulas na semana e

§ 2º - o Professor Auxiliar poderá atuar somente em classes do ensino fundamental e médio cujo número de alunos ultrapasse, respectivamente, 25 (vinte e cinco) alunos nos anos iniciais, 30 (trinta) nos anos finais e 40 (quarenta) no ensino médio. (SÃO PAULO, 2012.p.1).

Camila, que trabalhou como professora auxiliar por três anos consecutivos, conta que seu horário era organizado de forma a coincidir com o horário das aulas de matemática. No horário estabelecido ela se dirigia até a sala de aula em que teria que atuar e ficava à disposição do professor titular de sala de aula, que era o responsável pela organização do trabalho e pela metodologia a ser usada. Em algumas aulas, nossas entrevistadas dizem não ter sido possível trabalhar, ou porque os alunos estavam realizando avaliações, ou o professor da sala usava a aula toda para explicar um novo conteúdo, ou o professor não autorizava a entrada do auxiliar na sala de aula. Quando era possível entrar nas salas, a atuação era possível quando os alunos estavam resolvendo listas de exercícios e tiravam dúvidas tanto com o professor da sala quanto com o auxiliar.

A dinâmica desse projeto exigia que os dois professores compartilhassem a mesma sala de aula. Alguns professores de sala de aula organizavam atividades que possibilitavam a

²¹⁴ Como já evidenciamos anteriormente, os professores dessa categoria participam da atribuição de aulas após os professores efetivos.

atuação do auxiliar na interação com os alunos, priorizando trabalhos com grupos colaborativos, para que pudessem tirar dúvidas, ou de estudo para provas. Outros, no entanto, tratavam os professores auxiliares como pensavam ser adequado tratar um estagiário²¹⁵: organizam as aulas para que o professor auxiliar acomode-se em uma carteira no final da sala e acompanhe sua aula, sem interação com os estudantes. Camila, a professora mais jovem a trabalhar com esse projeto, conta que enfrentava essa situação com naturalidade: ficava sentada no fundo da sala assistindo a aula. Heloisa, a professora mais experiente a trabalhar com esse projeto na mesma escola de Camila, conta que se sentia muito mal, pois tinha a impressão de que o professor de sala não gostava de sua presença e não dava abertura para que ela pudesse trabalhar. Fabiana, a docente com mais experiência em projetos de recuperação dentre os entrevistados, conta que ao se deparar com essa situação, pediu intervenção da equipe gestora, por considerar que não estava realizando seu trabalho e foi remanejada das aulas de Matemática para ser professora auxiliar das aulas da disciplina de Física, na qual a professora titular manifestou interesse em seu trabalho como professora auxiliar.

Essa tensão entre os professores nesse projeto foi tematizada em uma Resolução SEE-SP em 2014:

§ 1º - A atuação do docente como Professor Auxiliar dar-se-á, ouvido o professor da classe e/ou da disciplina de Língua Portuguesa ou de Matemática, simultaneamente às atividades desenvolvidas no horário regular das aulas correspondentes, mediante atendimento por grupo de, no mínimo, 5 (cinco) alunos. (SÃO PAULO, 2014, p.43)

Nela, surge a opção para que o professor auxiliar também pudesse atuar em espaço físico separado ao do professor regente de sala de aula, mas ainda sob a orientação deste. Sobre esse projeto professor auxiliar, com as narrativas das cinco professoras que entrevistamos, é possível perceber que, ainda que com atritos entre alguns professores, ele foi importante e proveitoso, mesmo porque, a participação do auxiliar não é apenas com os alunos com baixo desempenho escolar, mas com a turma toda, além de que esse acompanhamento acontecia dentro do horário regular das aulas, muito mais próximo à ideia de reforço do que de recuperação. As legislações utilizam agora o termo “mecanismo de apoio escolar”, para se referir a esses projetos de recuperação.

Em meados de 2013 foi proposto, pela SEE-SP, o Projeto de Apoio à Aprendizagem, chamado pelos docentes de P.A.A. e entendido como professor de apoio à aprendizagem nas

²¹⁵ Termo citado por nossos depoentes, que assim se classificam, pois ao chegarem às salas de aula, sentavam –se no final da sala e ficavam assistindo as aulas do professor regular de sala de aula.

unidades escolares. Ele surge com a redação da resolução SE-68, de 27-9-2013, que, visando atender as demandas do ensino fundamental e médio, sugere a contratação de professores, principalmente de linguagens e matemática, que atuem como docentes eventuais, suprimindo eventuais substituições de quaisquer componentes curriculares e também contribuindo com atividades de apoio aos alunos com dificuldades, para auxiliar na promoção da aprendizagem. No ano seguinte, com a resolução SE 71, de 29-12-2014:

Parágrafo único - Caberá ao docente do Projeto Apoio à Aprendizagem - PAA, dentre suas atribuições, além do previsto no caput deste artigo, também subsidiar as atividades programadas pelo professor de disciplina do 7º, 8º ou 9º ano do ensino fundamental e/ou de série do ensino médio, em prática definida como ação de imediata intervenção na aprendizagem, a ocorrer durante as aulas regulares, com vistas a dirimir dificuldades específicas do aluno e a promover sua efetiva apropriação de conceitos, habilidades, procedimentos e atitudes. (SÃO PAULO, 2014, p.1)

Essa mesma Resolução orienta quanto à atribuição das aulas desse projeto, que deveriam priorizar professores de Língua Portuguesa e Matemática. Fabiana e Camila narram suas experiências nesse projeto. Como essas duas professoras trabalharam nos dois projetos, P.A e PAA, concomitantemente, gerou uma combinação de práticas e uma dificuldade de diferenciá-las em suas narrativas. Essa combinação foi fortalecida pelas unidades escolares que, para resolverem problemas de aceitação do professor auxiliar em sala de aula regular, autorizaram o trabalho com grupos separados e dessa forma se assemelhando muito ao Projeto de Apoio à Aprendizagem. Outra evidência dessas combinações de práticas se reflete na descrição dos projetos durante as entrevistas, quando as professoras se referem ao Projeto de Apoio à Aprendizagem como “professor de apoio à aprendizagem”, deixando claro que esses dois projetos muito se assemelhavam em suas práticas.

O PAA, ocorria de modo concomitante à aula regular, mas em outro espaço físico da escola. Fabiana, Heloisa e Camila atuaram nesse projeto, atendendo alunos com dificuldades na disciplina de Matemática. Como professoras do projeto, retiravam os alunos da sala de aula e os levavam, no momento no qual sua turma estava tendo aula de matemática, a um espaço físico diferenciado no qual seriam trabalhadas as dificuldades nessa disciplina. Os espaços disponibilizados eram salas de aulas sem utilização, bibliotecas, salas multimídias, entre outras. Mas não era um espaço físico reservado para esse projeto, como acontecia no projeto de recuperação paralela.

A indicação dos alunos para esse projeto, no máximo seis, era feita pelo professor da sala de aula, que também indicava os conteúdos e habilidades e que poderia indicar também a

metodologia a ser usada, como revisão dos conteúdos que não atingiram na avaliação, resolução de exercícios de sala de aula, correção de avaliações ou outros estudos que julgava adequados. Camila conta que algumas vezes fazia revisão para a recuperação com os alunos que precisavam. Geralmente, eram uma ou duas aulas semanais, sempre no horário das aulas de Matemática e não possuía um público fixo, dependia da análise do professor regular, porém, o objetivo era trabalhar com atividades que auxiliassem na recuperação dos alunos com maior dificuldade na disciplina de Matemática. Camila, ao ir para a sala retirar os alunos para realizar o projeto, conta que eles falavam que eram sempre os mesmo que saíam com ela. Muitos alunos se repetiam nas escolhas, pois possuíam muitas dificuldades. Heloisa, que atendia os alunos no projeto de professor auxiliar, conta que os alunos gostavam, e questionavam o motivo pelo qual, naquele momento conseguiam entender o conteúdo e na sala de aula não. Ela argumentava que os alunos recebiam atenção individualizada, que o professor regular de sala de aula não conseguia realizar essa individualização e por isso, conseguia sanar suas dificuldades. Camila conta também que alguns professores pediam para que ela retirasse os alunos que tinham apresentado dificuldades na realização das AAP²¹⁶, ou acertado poucas questões e fizesse com eles a correção da prova. Para alguns professores, ela aplicava a prova aos alunos que faltaram no dia combinado.

O Projeto de Apoio a Aprendizagem, o P.A.A. caracterizou-se como um projeto que reuniu diversas necessidades da escola: a necessidade de possuir um professor para substituir as faltas dos docentes titulares de cargo, evidente no comunicado CGRH/CGEB, de 28 de maio de 2015, que dispõe sobre as orientações relativas ao Projeto Apoio à Aprendizagem - PAA e do Professor Auxiliar- PA: “A escola deverá recorrer prioritariamente ao PAA para atuar como eventual em turno diverso, desde que exista essa necessidade, respeitado o limite máximo de 32 aulas semanais;” (SÃO PAULO, 2015, p.331). Na inexistência de aulas em substituição, o professor se tornaria um professor auxiliar, para ajudar no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, principalmente no resgate dessa aprendizagem. Por esse motivo se priorizavam as atribuições para os professores com formação específica em Matemática e Língua Portuguesa.

A resolução SE 53, de 2-10-2014, “Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais”. Ela distribui os nove anos

²¹⁶ Avaliação da Aprendizagem em Processo. Uma prova, elaborada pela secretaria de estado da educação, aplicada ao final de cada bimestre, que objetiva indicar o nível de aprendizagem de cada aluno do sistema estadual paulista de ensino, para orientar ações que atuem nas dificuldades desses alunos.

de escolarização em três ciclos de aprendizagem: Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º ano. Ciclo Intermediário, do 4º ao 6º ano. Ciclo Final, do 7º ao 9º ano. Reitera-se, nessa resolução, a importância de momentos de recuperação para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem dentro dos ciclos. Esses momentos de recuperação ocorrem das mais diversas formas e em tempos variados, sendo essencial a realização da recuperação contínua, com apoio do professor auxiliar, e da recuperação intensiva de ciclo.

Esse projeto de classes de recuperação intensiva de ciclo já existia desde 2012 na rede estadual de ensino e vigorou no ano de 2015 com as orientações da resolução SE 53, de 2-10-2014.

Artigo 13 - A Recuperação Intensiva, caracterizada como mecanismo de recuperação pedagógica centrada na promoção da aprendizagem do aluno, mediante atividades de ensino diferenciadas e superação das defasagens de aprendizagem diagnosticadas, a que se refere o item 2 do parágrafo único do artigo 9º desta resolução, será estruturada em dois tipos de classes, cuja instalação deverá observar, obrigatoriamente, a seguinte ordem de prioridade: I - classe de Recuperação Intensiva de Ciclo - RC, organizada com o limite mínimo de 10 (dez) e máximo de 20 (vinte) alunos, destinada exclusivamente a alunos egressos dos anos finais de cada ciclo, cujo desempenho escolar lhes tenha determinado a permanência, por mais um ano letivo, no 3º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental;

II - classe de Recuperação Contínua e Intensiva - RCI, constituída, em média, com 20 (vinte) alunos e destinada a alunos egressos dos anos finais de cada ciclo, cujo desempenho escolar lhes tenha determinado a permanência, por mais um ano letivo, no 3º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, sendo que, nessa classe, a média de 20 (vinte) alunos poderá ser completada com alunos egressos do 2º, 5º e 8º anos do Ensino Fundamental que, mesmo cursando ano subsequente, ainda necessitem de atendimentos de reforço e estudos de recuperação.

§ 1º - As classes de Recuperação Contínua e Intensiva - RCI, de que trata o inciso II deste artigo, somente poderão ser instaladas após total atendimento ao limite máximo da organização de classes de Recuperação Intensiva de Ciclo – RC. (SÃO PAULO, 2014, p.4-5)

A professora Heloisa foi nossa única entrevistada que atuou nesse projeto de recuperação intensiva, no ano de 2015. Ela, que já havia trabalhado em classe de aceleração²¹⁷ de estudos e que já trabalhava na escola, teve essa sala de aula atribuída pela direção da escola após o início do ano letivo. Embora a Resolução oriente que a organização da classe de recuperação intensiva aconteça no último conselho de classe/ano de 2014, Heloisa conta que

²¹⁷ Segundo Vido(2001) as classes de aceleração foram criadas com o parecer do Conselho Estadual de Educação -CEE n.º 170/96, que institui o Projeto de Reorganização Escolar no Ensino Fundamental – Classes de Aceleração. Eram classes criadas para recuperar a trajetória do aluno que se encontrava em defasagem de idade- série. Atendia aos alunos que ultrapassavam dois anos ou mais a idade prevista para a série em que estavam matriculados.

essa sala de aula foi organizada após o início do ano letivo de 2015, com os alunos que apresentavam mais dificuldades de aprendizagem. O diferencial desse projeto de recuperação é que se tratava de uma sala de aula regular, com um número menor de alunos, no máximo 20. O trabalho com a recuperação era desenvolvido o ano inteiro, em todas as aulas. Por esse motivo era permitido ao professor efetivo compor sua jornada²¹⁸ de trabalho com essa classe. Heloisa, que trabalhou com uma classe de 9º ano, conta que o trabalho era sempre de forma adaptada e em grupos, pois os alunos tinham muitas dificuldades para aprender. Era necessário acompanhamento individualizado, escolha de materiais diversificados - como jornais. Ela cita que utilizava materiais que conheceu quando participou das capacitações destinadas aos professores das classes de aceleração e materiais destinados a outros projetos dos quais participou, pois para a recuperação intensiva não tinha um material de trabalho específico. Isso também foi tematizado por Ambrósio (2015):

Portanto, o trabalho com atividades individuais ou em menores grupos nas salas de Recuperação Intensiva nos parece ser uma boa alternativa. Trabalho este em que o professor auxilia cada aluno de acordo com seu próprio tempo de aprendizado, oferecendo-lhe orientação e apoio, sem deixar de lado o planejamento, os objetivos daquela aula, mesmo que sejam objetivos diferentes para cada aluno. (2015, p.69)

Heloisa aponta como obstáculo principal à aprendizagem a desatenção ou ausência de concentração dos alunos em explicações mais longas, além das inúmeras dificuldades que se agrupavam com o decorrer dos anos. Evidencia que tentava ensinar o que considerava como mínimo para esses alunos. A avaliação era qualitativa, com uma visão pautada na participação do aluno nas atividades propostas. Mas essas estratégias não garantiam que todos os alunos conseguiriam atingir os objetivos propostos, sem levar dificuldades para uma sala regular de Ensino Médio, o que também foi discutido em Cristovão (2007).

Acabar com a Recuperação de Ciclo sem propor qualquer outra forma de resolver o problema dos alunos que não têm condições de prosseguir seus estudos é fingir que ele não existe. Reprovar esse aluno e mantê-lo em uma classe regular, sem qualquer trabalho específico que lhe permita sair da situação de fracasso em que se encontra, que lhe permita sentir-se incluído, significa fazer com que fique “transparente”, ou seja, significa excluir de vez o aluno em situação de fracasso. (CRISTOVÃO, 2007, p.120)

²¹⁸ Jornada de trabalho, considerada como horário das aulas em que o professor está trabalhando dentro da sala de aula com os alunos. O professor efetivo, no estado de São Paulo pode ter no máximo 32 aulas com alunos.

Também no ano de 2015 o projeto “Aventuras Currículo +” passa a ser oferecido em escolas públicas estaduais paulistas, com duração de um semestre. Trata-se de um projeto que acontecia em horário diferenciado do horário regular de sala de aula, tal como a da recuperação paralela, mas com adesão dos alunos - acontecia preferencialmente na pré ou pós aula e só excepcionalmente no contra turno. A indicação dos alunos que participam desse projeto é a partir da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), uma prova elaborada pela SEE-SP e aplicada bimestralmente, com a finalidade de apontar as habilidades que não foram atingidas pelos educandos durante o bimestre e para que essas possam ser trabalhadas novamente nas diversas modalidades de recuperação. Para participar desses projetos as escolas tiveram que fazer adesão e deveriam possuir infraestrutura tecnológica, sendo oferecido para as disciplinas Matemática e Língua Portuguesa.

Joseane, que também trabalhou com o projeto de recuperação paralela, conta que o projeto “Aventuras Currículo+” teve um caráter diferenciado dentre os projetos de recuperação. Ela assumiu esse projeto na escola na qual também era professora de turma regular e complementou sua jornada, uma vez que as aulas desse projeto eram atribuídas pela unidade escolar e começaram após o ano letivo regular. As aulas foram organizadas em período contrário ao de estudos regulares dos alunos, como no projeto de recuperação paralela, sendo que os participantes foram indicados pelo professor da sala de aula juntamente com a coordenação pedagógica da escola. As turmas foram separadas por ano/série com jogos próprios - um jogo desenvolvido para sexto e sétimo ano, um para oitavo e nono e um para ensino médio. Eram turmas pequenas, em torno de 10 alunos, pois esse era o número de computadores que a escola possuía na sala de informática. A necessidade de possuir um computador por aluno e infraestrutura tecnológica justifica o fato do projeto Aventuras Currículo+ ser oferecido por adesão das unidades escolares e não obrigatoriamente, como o projeto de recuperação paralela. O oferecimento desse projeto de recuperação aproveitava a estrutura já existente nas escolas, não havendo necessidade de compra de materiais ou quaisquer ônus além da contratação de um professor. A resolução SE 11, de 17-3-2015, que “Institui o Projeto Aventuras Currículo+ nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas”, orienta que o professor contratado para ministrar aulas nesse projeto já seja capacitado para utilizar as tecnologias digitais e “tenha competência e habilidade no uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), especialmente na utilização de computadores, comprovada mediante declaração de próprio punho, por ele elaborada e assinada” (SÃO PAULO, 2015, p.3).

Joseane narra que iniciou o trabalho com esse projeto fazendo um curso de orientação técnica, que aconteceu na modalidade à distância. Usando os computadores da escola, ela acessava, via internet, o Ambiente Virtual de Aprendizagem²¹⁹, que a SEE-SP disponibilizava exclusivamente para esses professores do projeto. Barboza (2016) dá outros detalhes sobre o projeto Aventuras currículo +:

Projeto Currículo+, uma plataforma online de conteúdos digitais, (vídeos, vídeo aulas, jogos, animações, simuladores e infográficos) implantada pelo Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades, articulado ao currículo do estado de São Paulo, e com ações em consonância com o Programa Educação – Compromisso de São Paulo. (BARBOZA,2016, p.35)

O projeto se apresenta na estrutura “gamificada”, ou seja, são missões a serem cumpridas, por intermédio de narrativas que renderão bônus importantes para o sucesso da missão. (BARBOZA,2016, p.78)

Ao terminar o curso, que durou cerca de um mês, Joseane começou a atuar com os alunos, em horário pré-estabelecido. Ela deixava os computadores ligados, com o site já aberto para que os alunos apenas inserissem suas senhas e comesçassem suas atividades. Eram narrativas de aventuras, as “missões”, que propunham desafios a serem vencidos por meio da realização de atividades que tinham como base conteúdos matemáticos. Realizada a atividade, o próprio jogo atribuía uma pontuação a ela e comunicava o sucesso ou o fracasso da missão. O requisito para que o aluno passasse de fase eram essas pontuações. A professora atuava como uma tutora, observava, anotava as progressões de cada aluno e, se necessário, auxiliava os alunos que não conseguiam passar de fase. Alguns alunos não conseguiam realizar algumas atividades por não possuírem os conhecimentos matemáticos necessários, outros porque colocavam respostas aleatórias na tentativa de vencer o desafio proposto no jogo. Quando isso acontecia, Joseane auxiliava esses alunos para que pudessem progredir, pois estavam pré-programadas, um número fixo de aulas por jogo e os alunos não realizavam a mesma atividade duas vezes. As pontuações adquiridas nessas atividades em nada influenciavam ou se conectavam com as atividades ou avaliações regulares de sala de aula. Joseane destaca que os participantes desse projeto eram os mesmos alunos que eram indicados para os projetos de recuperação paralela e que no começo alguns não compareceram, mas após conhecida a metodologia diferenciada da recuperação, eles frequentaram. Terminado o semestre, meados

²¹⁹ Trata -se de um ambiente virtual, que pode ser acessado via endereço eletrônico na internet: <http://aventuras.educacao.sp.gov.br/>, onde, o professor ou o aluno, insere sua senha e tem acesso ao conteúdo do referido curso.

de junho, a escola e a professora imaginavam que o projeto seria oferecido no segundo semestre, o que não ocorreu. Joseane perdeu essas aulas, sem que se tivesse uma Resolução que extinguisse o projeto, havia apenas uma indicação de que a duração seria de 20 aulas por turma, totalizando 10 semanas. A plataforma de acesso aos jogos continuou disponível e foram disponibilizados os cursos de formação para utilização do projeto Aventuras Currículo + aos docentes da rede estadual de ensino nos anos seguintes através da “escola de formação”²²⁰.

Nesse ponto da nossa história, já temos muitos elementos para percebermos que os projetos de recuperação foram oferecidos e alterados muitas vezes, nesse decênio 2006 a 2017. Tais alterações estão atreladas tanto à necessidade de ter adesão dos alunos, quanto atender demandas disparadas por sistemas de avaliações mais amplos como o Saresp, Pisa ou AAP, e também devido à demanda de cobrir faltas de professores nas escolas. Nos projetos de recuperação paralela, aconteceram inúmeras mudanças de oferecimento de horários e os docentes entrevistados apontam a ausência de alunos como a principal problemática. Enfatizam ainda que as aulas de recuperação deveriam acontecer de forma diferenciada da forma como ocorrem tradicionalmente em sala de aula. Nesse projeto, Aventuras Currículo +, são atendidas essas duas colocações, pois os alunos aderem ao projeto e o trabalho se desenvolve de forma diferenciada, porém não existe a continuidade do mesmo, e não temos elementos para problematizar a aprendizagem matemática nesses projetos.

No início do ano de 2016 não houve atualizações e nem resoluções que implantassem projetos de recuperação obrigatórios às escolas estaduais de São Paulo. Em outubro de 2016 o Governo Federal, divulgou que quase metade das escolas do Ensino Fundamental, anos finais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo IDEB²²¹ em 2015 e instituiu o “Programa Novo Mais Educação”, que visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. Sobre esse novo Programa nossa história não tem alcance, não conseguimos ter informações sobre a efetivação desse programa em escolas paulistas e já estávamos com a pesquisa em desenvolvimento.

²²⁰ Escola de Formação de professores "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP). Trata-se de uma plataforma online que oferece cursos de formação aos professores da rede estadual de ensino. Segundo o site oficial <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=2931>>: A EFAP oferece cursos de formação continuada aos 270 mil servidores da SEE-SP, presentes nos órgãos centrais e vinculados, em 91 Diretorias de Ensino e em 5.300 escolas. Além das instalações físicas de sua sede, a EFAP conta com ambientes de aprendizagem em todas as Diretorias de Ensino e com infraestrutura tecnológica, composta por ambiente virtual de aprendizagem, ferramentas de colaboração online, sistema de videoconferências da Rede do Saber/EFAP e ferramentas administrativas integradas. A EFAP atua também na formação de profissionais ingressantes na Rede Estadual Paulista de Ensino, por meio dos Cursos de Formação Específica. Acesso em 15-02-2018.

²²¹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

As cinco narrativas que produzimos em situações de entrevistas com professoras que atuaram em projetos de recuperação, trazem para essa nossa história elementos que inicialmente não havíamos pensado, nem mesmo configurando em nosso roteiro de entrevista. Tínhamos um cenário ideal: uma lei para ser cumprida, alunos com baixo rendimento escolar, professores precisando iniciar sua carreira ou completar sua jornada. A aprendizagem perdeu seu destaque nessa configuração, mesmo quando as professoras narram mais sobre questões técnicas, estruturais, podemos perceber a pouca ênfase na questão da aprendizagem em detrimento das questões mais gerais e estruturais.

Vamos destacar, ainda nessa história sobre a dinâmica desses projetos em escolas paulistas no período 2006 a 2017, a temática condição docente. Ela permeia nossa história de forma estrutural pois, ao narrar suas experiências, as professoras revelam que iniciavam sua carreira no magistério ainda nos anos finais da licenciatura. Esse início era marcado por muitas dificuldades, em geral as professoras iniciantes não possuíam pontuação para serem bem classificadas e conseguirem escolher escolas próximas a sua residência ou mesmo alocar a sua jornada de trabalho em apenas uma unidade escolar ou em uma cidade. Trabalhavam em várias cidades e em várias escolas, arcando com os custos desse deslocamento. Dependiam da classificação anual docente, com o sistema de pontuação²²², para ter aulas atribuídas, todavia subordinavam-se a vontade da direção da unidade escolar. As entrevistas evidenciam que era da direção a responsabilidade pela atribuição das aulas após o período regular de atribuição geral. Vanderléia, nossa depoente que trabalhou com recuperação paralela no ano de 2007, conta que ficou trabalhando em apenas uma cidade, pois, após o início das aulas, a direção lhe atribuiu aulas de uma professora em licença e complementou sua jornada com as aulas do projeto de recuperação paralela, além de organizar o seu horário. Esse tipo de atribuição é chamado “da casa”, ou seja, para os docentes que possuem algum vínculo com a unidade escolar.

No geral, os projetos de recuperação são atribuídos depois do início das aulas regulares e, por isso, são assumidos pelos professores contratados, que precisam complementar a sua jornada ou que estão em início de carreira. Heloisa, que trabalhou com o projeto de professor auxiliar durante um ano, conta em seu depoimento, que não gostaria mais de trabalhar com aquele projeto, pois não se sentia bem. Conta também, que o ano em que assumiu as aulas de professor auxiliar foi um ano em que quase ficou sem aulas atribuídas. Vido (2001, p.86) afirma

²²² No estado de São Paulo os professores, dentro de suas categorias, recebem pontos a cada dia trabalhado e são classificados de acordo com esses pontos. Além disso, pertencem a uma categoria de contratação diferenciadas.

ainda: “o efetivo não quer, o licenciado não quer, e acaba sobrando para o professor inexperiente, que às vezes ainda está frequentando curso de formação.”. Em nosso cenário, três de nossas cinco depoentes não possuíam a graduação em licenciatura plena em Matemática, quando atuaram com os projetos. Todas eram contratadas durante o período de atuação no projeto. O leitor pode se questionar se essa não é uma consideração exclusiva de nosso período de análise ou fruto da escolha de nossos depoentes. Porém, encontramos essa evidência em outros trabalhos que falam de recuperação.

Outra conclusão deste item pesquisado, diz respeito à consideração desta atividade ser muitas vezes desenvolvidas por professores não habilitados, ou até mesmo de outras áreas não específicas, não possuindo conhecimentos, habilidades e nem mesmo a experiência necessária para o alcance dos objetivos de superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos discentes. (VIDO, 2001, p.101,102)

Diante dessa realidade, o professor é compelido a trabalhar com projetos de recuperação, os quais, muitas vezes, não gostaria de assumir. O professor do projeto de recuperação possui pouca autonomia no desenvolvimento de sua função, desde a atribuição de aulas até a prática: não cabe a ele organizar o projeto, que é estruturado pelo coordenador da escola, também não cabe a ele a escolha dos alunos e trabalha os conteúdos de acordo com as orientações do professor titular. Na maioria das vezes está alocado em categorias docentes com condições de trabalho diferenciadas. Vanderléia, Fabiana e Heloisa, eram categoria F, Josiane e Camila eram categoria O. Essa divisão dos docentes em categorias serve apenas para tonar mais precárias as condições de trabalho desses profissionais. “Os professores, principalmente os temporários, são expostos a uma realidade fragmentária na qual muitas vezes o pertencimento a distintas categorias traz à tona um processo de fragilização do senso de coletividade docente.” (SILVA, 2016, p.72).

Em face dessa situação, se apresentam as exigências ao desenvolvimento desse trabalho: desenvolver metodologias diversificadas, trabalhar de forma diferenciada daquela de sala de aula, auxiliar o aluno na obtenção de um resultado satisfatório na avaliação bimestral, desenvolver habilidades em defasagem e “(...) dissociá-los dos estigmas de fracasso escolar, e levá-los a enxergar suas próprias possibilidades de aprendizagem. Os alunos precisam saber que são capazes de aprender, e o professor é quem os auxilia nesta descoberta.” (AMBROSIO, 2015, p.66). Frente a essas necessidades as legislações colocam a necessidade de cursos de formação e o oferecimento de materiais diferenciados, fornecidos pela Secretaria da Educação. No período de observação dessa pesquisa, foram quase nulas as capacitações oferecidas

especificamente para o trabalho com os projetos de recuperação, gerando uma assimetria de relação com a contratação de professores não específicos da disciplina de Matemática e professores em início de carreira. Essa ausência de capacitações denota mais uma forma de precarização do trabalho docente. Essa temática já foi denunciada por Ambrósio (2015).

Até o momento, os professores que atuam nas classes de Recuperação Intensiva não receberam nenhuma formação para desenvolverem o que é proposto na legislação: “atividades diferenciadas e específicas”. Além disso, também não receberam um material destinado para tais aulas, o que sugere que cada professor atue como quiser para a promoção da recuperação dos alunos(...). (AMBROSIO, 2015, p.30)

Percebemos, em nossa história, que o professor que assume o projeto de recuperação é temporário, pertencente as categorias que foram mais fragilizadas e estão sujeitos a não continuidade do projeto, como aconteceu com nossa colaboradora Josiane, ao trabalhar com o projeto Aventuras Currículo+, suspenso no meio do ano, por motivos desconhecidos a ela. Além desses enfrentamentos, digamos externos, existem os enfrentamentos existentes dentro da própria categoria docente, tecidos com os colegas de trabalho. Esse é um resumo da condição docente efetivada nos projetos de recuperação que conhecemos no período de 2007 a 2016.

Apêndice G: Cartas de cessão de direitos**CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS**

Pelo presente documento, eu, Camila Tonon – RG nº 46.319.744-6, declaro, ceder à Cilene Maria Fontes, RG nº 40.472.330-5, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi em 17/06/2017, e também os direitos sobre a textualização (por mim conferida e validada) do referido registro oral, sem restrições de prazos e limites de citações desde a presente data

Fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar, o mencionado registro oral no todo ou parte, editado ou não. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente carta.

Bariri, 10 de Agosto de 2017



Camila Tonon – RG nº 46.319.744-6

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Pelo presente documento,
eu, Isriane Burrada Bueno
RG nº 30142933-9, declaro, ceder à Cilene Maria
Fontes, RG nº 40.472.330-5, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a
gravação da entrevista que lhe concedi em 31 / 03 / 2017, e também os
direitos sobre a textualização (por mim conferida e validada) do referido registro
oral, sem restrições de prazos e limites de citações desde a presente data

Fica consequentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar, o
mencionado registro oral no todo ou parte, editado ou não. Abdicando de direitos
meus e de meus descendentes, subscrevo a presente carta.

Bariri, 01 de Maio de 2017

25/07/2017 Isriane Burrada Bueno
RG. 30142933-9

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Pelo presente documento,
eu, Fabiana Aparecida Alfredo Facin
RG nº 43.471.094-5, declaro, ceder à Cilene Maria
Fontes, RG nº 40.472.330-5, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a
gravação da entrevista que lhe concedi em 17/07/2017, e também os
direitos sobre a textualização (por mim conferida e validada) do referido registro
oral, sem restrições de prazos e limites de citações desde a presente data
Fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar, o
mencionado registro oral no todo ou parte, editado ou não. Abdicando de direitos
meus e de meus descendentes, subscrevo a presente carta.

Bariri, 18 de Agosto de 2017

FaA Facin

RG.

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Pelo presente documento,
eu, Maria Heloisa Braga Prestes
RG nº 14809673 0, declaro, ceder à Cilene Maria
Fontes, RG nº 40.472.330-5, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a
gravação da entrevista que lhe concedi em 19 / 07 / 2017, e também os
direitos sobre a textualização (por mim conferida e validada) do referido registro
oral, sem restrições de prazos e limites de citações desde a presente data

Fica consequentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar, o
mencionado registro oral no todo ou parte, editado ou não. Abdicando de direitos
meus e de meus descendentes, subscrevo a presente carta.

Bariri, 20 de Agosto de 2017

M. Braga Prestes
RG.

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Pelo presente documento,
eu, VANDERLEIA VALERIA DE MELO
RG nº 26.822.115-7, declaro, ceder à Cilene Maria
Fontes, RG nº 40.472.330-5, sem quaisquer restrições, os direitos sobre a
gravação da entrevista que lhe concedi em 02/07 / 2017, e também os
direitos sobre a textualização (por mim conferida e validada) do referido registro
oral, sem restrições de prazos e limites de citações desde a presente data

Fica consequentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar, o
mencionado registro oral no todo ou parte, editado ou não. Abdicando de direitos
meus e de meus descendentes, subscrevo a presente carta.

Bariri, 29 de Setembro de 2017

