

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Campus de Rio Claro

**A PRÁTICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM
CLASSES DE RECUPERAÇÃO DE CICLO II NO REGIME DE
PROGRESSÃO CONTINUADA DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Marcos da Silva Felix

Rio Claro (SP)

2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Campus de Rio Claro

**A PRÁTICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM
CLASSES DE RECUPERAÇÃO DE CICLO II NO REGIME DE
PROGRESSÃO CONTINUADA DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Marcos da Silva Felix

Orientadora: Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos

Dissertação de Mestrado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – Área de Concentração em Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus fundamentos Filosóficos-Científicos, para a obtenção do Título de Mestre em Educação Matemática.

Rio Claro (SP)

2007

370.71 Felix, Marcos da Silva
F316p A prática do professor de matemática em classes de
recuperação de ciclo II no regime de progressão continuada
do estado de São Paulo / Marcos da Silva Felix. – Rio Claro :
[s.n.], 2007
147 f. : il., gráfs., tabs., quadros

*Dissertação (mestrado) – Universidade
Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências
Exatas*

Orientador: Laurizete Ferragut Passos

1. Professores – Formação. 2. Políticas públicas. 3. Prática
docente. 4. Progressão continuada. 5. Recuperação. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI – Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos

Profa. Dra. Rosana Giaretta Sguerra Miskulin

Profa. Dra. Ana Lúcia Manrique

Aluno: Marcos da Silva Felix

Rio Claro, 05 de dezembro de 2007.

Resultado: Aprovado.

Dedico este trabalho a Deus, minha adorável Mãe e minha querida Família, especialmente a minha amada esposa com quem compartilhei cada momento inolvidável desta realização.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Laurizete Ferragut Passos, minha orientadora, pela orientação valiosa, principalmente pela atenção, dedicação e paciência desprendida, determinantes para a realização deste trabalho.

Às Professoras Rosana Giaretta S. Miskulin e Regiane Helena Bertagna, banca examinadora de qualificação, que contribuíram com sugestões que vieram engrandecer este trabalho.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, seus professores, funcionários e alunos, especialmente o Grupo de Formação de Professores representado pelas professoras Rosana e Miriam que foram norteadores no desenvolvimento desta pesquisa, por meio das leituras e discussões realizadas.

Ao Professor Dr. Pedro Paulo Scandiuzi por ter apresentando o programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e incentivado a participar do processo seletivo.

À Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto, juntamente com suas dirigentes Leila e Silvia, aos supervisores, especialmente, o Sr. José Edson e aos Assistentes Técnicos Pedagógicos pela receptividade, atenção e colaboração com a pesquisa.

À Professora Ana Lucia Feitosa pela atenção, carinho e colaboração com a pesquisa.

Aos diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas, pelo acesso as informações.

Aos Professores, sujeitos desta pesquisa, pela colaboração, disponibilidade e paciência.

Ao José Carlos, Farid e Antonio por acreditarem no professor que sonhou em ser pesquisador.

Ao Professor João Luis pela amizade e cumplicidade nas incursões de Rio Preto a Rio Claro.

À Professora Katiuce, pela paciência e correção ortográfica deste trabalho.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pelo apoio financeiro, por meio do Projeto Bolsa Mestrado.

À minha família, por todo amor, carinho e paciência ao longo de toda minha vida.

Aos cuidados da Mariana, ao carinho do João e ao amor da Adriana, sem os quais eu não teria conseguido superar os obstáculos.

RESUMO

Este trabalho aborda a prática docente, especificamente do professor de Matemática no Regime de Progressão Continuada do Estado de São Paulo, em classes com alunos retidos no final do ensino fundamental: classes de 8ª séries de recuperação de ciclo II, que utilizam o Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II no estado de São Paulo. O objetivo desta pesquisa é identificar e evidenciar as ações e os problemas que permeiam a prática pedagógica dos professores de Matemática nas 8ª séries de recuperação de ciclo II e verificar se tais ações tem propiciado avanços no processo de aprendizagem dos alunos ao final do Ensino Fundamental. Buscou-se mostrar o cotidiano do professor de Matemática que trabalha nessas classes diferenciadas, como ele pensa, age e trabalha e como a instituição e as relações humanas interferem em seu trabalho. Utilizou-se uma abordagem qualitativa de pesquisa, em que os procedimentos de investigação empregados foram: análise documental que privilegiou a análise do Projeto já referido, aplicação de questionário, observação em sala de aula e entrevistas com professores. A análise dos dados coletados revelou descrença do professor em relação ao projeto, principalmente pelo modo como foi planejado, implantado e implementado. A ausência de infra-estrutura nas escolas e de outras condições institucionais foram destacadas como impedimento para o sucesso do projeto. Uma das condições apontadas refere-se ao modo como as escolas continuam funcionando do ponto de vista administrativo, ou seja, de forma semelhante à escola seriada. Alguns dos professores de matemática investigados revelaram compromisso com o projeto e mostraram uma prática singular para trabalhar com esses alunos diferenciados e, mesmo sem condições ideais, conseguiram garantir condições de aprendizagem para parte desses alunos. Concluiu-se que somente com o compromisso do Estado, dos professores e da escola, os resultados da aprendizagem desses alunos pode ser garantida.

Palavras-chaves: formação de professores, políticas publicas, prática docente, progressão continuada, recuperação.

ABSTRACT

This work focuses on the Mathematics teacher's practice in the System of Continuing Progression of the State of São Paulo. The groups of students involved in this research are of those who failed the eighth grade of primary education and are now doing extra class studies through the Teaching and Learning Project of Cycle II at the state of São Paulo. The objective of this research is to identify and to show the actions and the problems related to the pedagogical practice of the Mathematics teacher and to check if this actions propitiate, or not, advances in the process of learning of the these specials groups of students that are at the end of the basic education. This study also tried to show the daily routine of the Mathematics teacher who works in such particular classes and how they think, act and work with the interference of an institution as well as the relationships inside it. A qualitative approach was used in this research and the processes of investigation utilized were: documental analysis focused on the analysis of the already mentioned Project, application of questionnaire, class observation and interviews with the teachers. The analysis of the collected data revealed the teacher's disbelief about the project, mainly about the way that it was planed, promoted and implemented. The absence of schools's infrastructures and of others institutional conditions were highlighted as an obstacle for the project's success. One of the pointed conditions is referred to the way how schools are still working from the administrative view, similar to the series schools. Some of the investigated Mathematics teacher's revealed compromising with the project and showed as singular practice to work with these special students and even without the ideal conditions they arrived to guarantee learning conditions for them. It concludes that only with State, teachers and schools's compromising, students's learning conditions can be guarantee.

KEYWORDS: teachers' development courses; public politics; teaching practice; continuing progression; learning difficulties.

SUMÁRIO

	Página
I – INTRODUÇÃO	09
1.1 – A trajetória seguida pelo professor/pesquisador	09
1.2 – Os motivos, a importância e os objetivos da pesquisa realizada sob a ótica do professor/pesquisador.....	11
1.2.1 – A relevância da pesquisa	14
1.3 – A organização dos capítulos	15
II - CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DA REDE PUBLICA ESTADUAL PAULISTA	17
2.1 - Ciclos e suas políticas de implantação	17
2.2 - A progressão continuada no Estado de São Paulo	25
2.3 - A recuperação no Estado de São Paulo	31
2.4 - O projeto de recuperação de ciclo II no Estado de São Paulo	44
2.4.1 - A proposta pedagógica	49
2.4.2 - O material	51
2.4.3 - A capacitação para aplicação do projeto	54
2.4.4 - O projeto na diretoria de ensino de São José do Rio Preto-SP	56
III – A ESCOLA: UMA INSTITUIÇÃO ORGANIZADA	58
3.1- A instituição escolar marcada por uma cultura	58
3.1.1 - As políticas educativas na escolarização	60
3.1.2 - A escolarização diante da mercantilização e da eficiência	61
3.1.3 - Mudança e reforma no sistema educacional e a cultura escolar	67
3.1.4 - A escola e sua organização	69
3.1.4.1 - A burocracia escolar e as interações humanas	71

IV – A CULTURA E O TRABALHO DOCENTE	74
4.1 - A cultura dos docentes	74
4.2 - Trabalho docente	79
4.2.1 - Dimensionamento do trabalho	80
4.2.2 - Trajetórias e condições de trabalho	85
V – O QUE REVELAM AS CLASSES DE RECUPERAÇÃO DE CICLO II	90
5.1 – Metodologia	90
5.1.1 - O caminho percorrido até chegar as classes de 8ª série de recuperação de ciclo II	93
5.2 - Contextualizando as classes de recuperação de ciclo II	95
5.2.1 - As escolas	96
5.2.2 - Os alunos	98
5.2.3 - Os professores	101
5.3 - Os eixos revelados	103
5.4 – Considerações finais.....	118
VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
6.1 – Referências	123
6.2 – Bibliografia consultada	125
6.3 – Documentos eletrônicos	130
VII – ANEXOS	132
7.1 – Documentos e imagens	132
7.2 – Anotações das aulas observadas	140
7.3 – Entrevistas com os professores	144
7.3.1 - Questões para entrevista com os professores	144
7.3.2 – Sistema utilizado nas transcrições	146
7.3.3 – Transcrições das entrevistas com os professores pesquisados	147

1 - INTRODUÇÃO

1.1 – A trajetória seguida pelo professor/pesquisador

Durante o percurso como professor na rede pública estadual paulista, tanto como ACT¹ quanto efetivo, várias questões chamaram a atenção, mas duas provocaram grande inquietação: o Regime de Progressão Continuada e o Projeto de Recuperação de Ciclo II.

O Regime de Progressão Continuada² mudou a organização escolar. Fruto de novas teorias e diferentes concepções, influenciou o trabalho do professor e sua prática pedagógica, em especial no âmbito da avaliação. O que se esperava era que influenciasse na mesma proporção a relação ensino-aprendizagem. Ou como elucida Bertagna (2003).

A progressão continuada foi instituída no estado de São Paulo pelo Conselho Estadual de Educação (CEE, Deliberação no 09/97) e adotada pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), a partir de 1998, na forma de ciclos para o ensino fundamental, regular ou supletivo. A progressão continuada permite uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente, uma outra concepção de avaliação. Se antes aprovava-se/reprovava-se ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso intra e interciclos. [...] A denominação progressão continuada foi adotada, como enfatizam diversos textos oficiais, porque extrapola a compreensão da aprovação automática no sentido apenas de implementação de uma norma administrativa, mas contempla o aspecto pedagógico, a crença de que toda criança é capaz de aprender. Então, sempre ocorrerá progresso de aprendizagem mesmo que em níveis diferentes. Atrélada a essa concepção

¹ Admitido em Caráter Temporário (ACT), no estado de São Paulo. A lei 500/74 autorizou que houvessem “servidores admitidos em caráter temporário para o exercício de funções de natureza permanente, em atendimento a necessidade inadiável, até a criação e provimento dos cargos permanentes”.

² O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO através da deliberação nº 09/97 Instituiu no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental no uso de suas atribuições e com fundamento no artigo 32 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Art. 2º da Lei Estadual nº 10.403, de 6 de julho de 1971, e na Indicação CEE nº 08/97.

está o respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Cada qual tem o direito de se desenvolver no seu ritmo natural e a escola, portanto, deve garantir a aprendizagem do aluno.(BERTAGNA, 2003, p. 79-81)

Em sintonia com esse ideário, surge o Projeto de Recuperação de Ciclo II³, implementado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, previsto nas Resoluções SE nº 67/98, nº 07/99 e nº 179/99, que criaram etapas para a elaboração dos projetos de reforço/recuperação juntamente com a capacitação de professores via instruções CENP⁴.

O Regime de Progressão Continuada, juntamente com o Projeto de Recuperação de Ciclo II, trouxe grandes mudanças na organização escolar, porém, no que se refere à estrutura escolar,⁵ pode-se dizer que não houve mudanças significativas, como aponta Quagliato (2003), em seus estudos sobre recuperação no ensino fundamental:

As mudanças contidas na proposta de implantação do Regime de Progressão Continuada solicitam, sem dúvida, uma atenção especial em relação aos estudos de recuperação. Mas a atenção maior deverá ser quanto à avaliação, pois como se pode afirmar que todos os alunos vão progredir continuamente num sistema que mantém uma concepção da avaliação que sustenta a lógica de organização seriada? (QUAGLIATO, 2003, p. 95)

Na prática pôde constatar-se que os projetos elaborados, instaurados (impostos) e aplicados pela Secretaria de Estado da Educação são, às vezes, rejeitados pelos professores que ainda estão arraigados a uma pedagogia tradicional e que acabam, algumas vezes, reafirmando uma cultura de ceticismo e rejeição no cotidiano escolar, enquanto outros, perfazendo algumas exceções, desenvolvem os projetos de modo eficaz e producente.

Nesse contexto, a proposta desta pesquisa é investigar a atuação e a prática do professor de Matemática em classes de 8ª série recuperação de ciclo II na rede pública estadual paulista.

³ O Projeto “Recuperação de Ciclo II” destina-se a alunos que não conseguiram desenvolver habilidades e competências esperadas no final do Ciclo II, tendo a oportunidade de cursar por mais um ano a 8ª série do ciclo II estando dentro deste projeto somente alunos retidos.

⁴ A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP é um dos órgãos da estrutura básica da Secretaria de Estado da Educação. São suas atribuições gerais: Desenvolver estudos e pesquisas objetivando o estabelecimento de diretrizes e normas pedagógicas para a rede estadual de ensino; Desenvolver estudos e pesquisas objetivando o estabelecimento de diretrizes e normas organizacionais de funcionamento das unidades escolares da rede estadual de ensino; Elaborar, orientar, coordenar e acompanhar o Programa de Educação Continuada do quadro do magistério; Propor, orientar e acompanhar a avaliação externa do sistema de ensino; Organizar o acervo de documentos e publicações do interesse da Secretaria, colocando-os à disposição dos interessados; Desenvolver estudos e pesquisas, diretamente ou por meio de terceiros, que visem o aprimoramento do desenvolvimento do ensino; Assessorar o Secretário da Educação no âmbito de suas atribuições.

⁵ Refiro-me à estrutura escolar como uma instituição que impõe formas/modos de conduta na qual docentes e alunos reproduzem as rotinas que geram a cultura da escola como forma de aceitação institucional segundo Pérez Gómez (2001, p. 11).

1.2 – Os motivos, a importância e os objetivos da pesquisa realizada sob a ótica do professor/pesquisador

A motivação para esta pesquisa partiu da ansiedade gerada no interior da escola, que representa uma instituição social entendida por Pérez Gómez (2001, p. 131) como sendo um espaço onde as tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que a constituem.

Também é possível relacionar a observação da realidade do cotidiano escolar como motivação; podem-se apontar diversos aspectos desse cotidiano que instigaram a realização desta pesquisa, dentre eles, o distanciamento entre o discurso real e o ideal que remete a uma contradição entre “formar e instruir”, pois a educação oficial em seu discurso prega a formação integral da personalidade da criança, porém, na realidade, o que se vê é um sistema educacional que permite quando muito a aprendizagem de algumas disciplinas (Português, Matemática, História, Geografia etc), em que o ensino destas disciplinas passa a ser o objetivo central da escola, e não mais a formação integral do indivíduo em sociedade. Essa contradição aparece claramente nas atuais implantações dos ciclos e do Regime de Progressão Continuada.

É preciso considerar ainda a prática pedagógica do professor que continua centralizada na sala de aula, onde se trabalha em função do desempenho da média dos alunos. Hoje, as mudanças e os desafios da educação nos impelem a buscar novas maneiras de trabalhar, o que acaba deixando o professor com uma sensação de incapacidade e de insatisfação, como aponta Pérez Gómez (2001) ao descrever a saturação de tarefas e responsabilidades profissionais que envolvem a cultura docente:

Um dos sentimentos mais constantes do professorado na atualidade é sua sensação de sufocação, de saturação de tarefas e responsabilidades, para fazer frente às novas exigências curriculares e sociais que pressionam a vida diária da escola. A integração de crianças com necessidades educativas especiais no desenvolvimento normal da aula; a introdução de novas áreas e orientações curriculares; educação sexual, novas tecnologias, educação moral, que atravessam horizontalmente a estrutura disciplinar do currículo; os contínuos projetos de reforma e mudança impostos pela administração, nos quais se modificam não apenas os conteúdos do currículo, como também os métodos didáticos e os papéis profissionais dos docentes, que agora são pressionados a assumir a responsabilidade de uma certa autonomia na configuração de seu trabalho; as exigências sociais do mercado; os projetos de avaliação do rendimento das escolas e dos docentes para facilitar o controle social do serviço educativo e facilitar a escolha de escola por parte das famílias etc.(PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.175)

Convém destacar também a mudança e a introdução de teorias que geram concepções que se manifestam de diferentes formas no âmbito educacional como no caso de “ciclo”, cuja aplicação se dá diferentemente em diversos sistemas de ensino, dificultando ou gerando confusão em sua compreensão perante grande parte da “comunidade” escolar. Freitas (2003), ao diferenciar ciclos entre o sistema aplicado em Belo Horizonte e o aplicado em São Paulo, diz:

(...), duas formulações que são correntemente chamadas de “ciclos”, mas que a nosso ver não deveriam sê-lo: trata-se da diferenciação entre a estratégia de “organizar a escola por ciclos de formação que se baseiem em experiências socialmente significativas para a idade do aluno” e de “agrupar séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno”. Como veremos, a primeira exige uma proposta global de redefinição de tempos e espaços da escola, enquanto a segunda é instrumental - destina-se a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação etc.). Uma e outra têm seus problemas, mas são concepções diferenciadas;...(FREITAS, 2003, p. 9)

Preocupam, além disso, os baixos índices de desempenho/rendimento alcançados pelos alunos no final do ciclo II, como mostram alguns sistemas de avaliação como Saeb⁶ e SARESP⁷, anexo nº 01, o que justificaria também a presente pesquisa.

Outro dado a ser destacado refere-se às mudanças no processo de avaliação que tradicionalmente funcionam em torno da “pedagogia do exame”, segundo Luckesi (1999), nas quais não se discutem os conteúdos, ou seja, o que está sendo ensinado e aprendido, mas a possibilidade de o aluno ser aprovado, ou não, por meio de uma nota que indica se ele vai ou não passar de ano. Ou como base de troca, como aponta Freitas (2003), quando se troca a nota pelo conhecimento:

Os processos de avaliação tomam o lugar dos motivadores naturais e passam a ser a principal ancoragem, além da pressão familiar, para produzir a motivação para o estudo. Como na escola aprendem-se/ensinam-se relações, a avaliação assume a forma de uma “mercadoria” com as características de dualidade existentes na sociedade capitalista: valor de uso e valor de troca, com predomínio do último sobre o primeiro. “Aprender para trocar por nota”.(FREITAS, 2003, p. 28)

A preocupação com a temática desta pesquisa ficou reforçada com a participação, em 2003, na Diretoria de Ensino (DE) de São José do Rio Preto, de uma capacitação de

⁶ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. O Saeb é desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, órgão do Ministério da Educação.

⁷ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE/SP e pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE.

Recuperação de Ciclo II, em que se utilizou o Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II⁸ da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP). A oportunidade de trabalhar com uma classe de 8ª série de recuperação de ciclo II na Escola Estadual Padre Clemente Marton Segura, durante o ano letivo, levou ao questionamento do papel do professor enquanto educador, suas concepções teóricas, suas concepções sobre Matemática e suas concepções sobre aprendizagem dos alunos envolvidos neste processo de recuperação. Além disso, tem-se a questão das políticas públicas que muitas vezes o professor desconhece ou ignora, e que determinam e implementam estes projetos, principalmente por se tratar de uma classe com uma proposta pedagógica diferenciada das demais.

Pode-se perceber em grande parte dos professores, tanto aqueles que participaram da capacitação como os que trabalhavam comigo, uma certa resistência à aplicação do projeto. Além de diferentes justificativas para a não aplicação do projeto em sala de aula, alguns professores omitiam dados e mentiam sobre informações quanto à aplicação do projeto. Dados como: os relatórios de avaliação do projeto, os relatórios da aplicação das atividades, entre outros documentos em que constavam determinada atividade que não fôra trabalhada com os alunos.

Vale questionar se aqui seriam esses professores, participantes do projeto, como já salientou Perez (2004, p.255), “acomodados” ou “transitórios”, isto é, professores que não têm esperança de ver qualquer mudança significativa no ensino e que encaram a sua profissão fundamentalmente como um meio de sobrevivência ou que estão na profissão apenas de passagem, à espera de mudar para outra atividade em que se sintam melhor.

Sabe-se das dificuldades dos professores em estabelecer relações entre as concepções teóricas e a aplicação do projeto; entre o sistema educacional em que se têm os ciclos e o Regime de Progressão Continuada implantados pela SEE/SP e os conteúdos matemáticos a serem trabalhados; entre o processo de avaliação e as intervenções necessárias; a falta de condições apropriadas de trabalho (a insegurança, a falta de material, o número elevado de alunos por sala etc) e o estímulo e a criatividade para lidar com o projeto.

⁸ 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.

Percebendo essas questões no âmbito da docência, justifica-se, em parte, o desinteresse dos alunos, uma desmotivação que os levavam a cultivar um fracasso individual e a não participação nas atividades, gerando uma aprendizagem comprometida na qual não interpretavam os textos, em razão de não saberem ler ou terem dificuldades graves de leitura, e também não tinham conceitos matemáticos básicos entre outros comprometimentos.

Isto leva a uma reflexão sobre as causas que geraram o distanciamento da aprendizagem: será que houve um acompanhamento adequado e necessário para que esses alunos tivessem progredido em seu processo de aprendizagem da Matemática sem precisar ir para a 8ª série de recuperação de ciclo II?

Nesse contexto, o que mais chama a atenção é uma pequena parcela de professores, alguns poucos, que, contrariando as adversidades ou a lógica até o momento apontadas, conseguiram desenvolver um trabalho diferenciado e produtor, atingindo grande parte da proposta pedagógica do projeto e que, segundo seus relatos, conseguiram modificar a sua prática e fazer com que os alunos alcançassem os objetivos desejados, isto é, a aprendizagem desejada no final do ensino fundamental.

Neste contexto, como já destacou Borba (2004, p.28), a inquietação da prática profissional gerou a questão motivadora desta pesquisa. Assim, o enfoque da pesquisa são as ações e/ou as causas geradoras deste distanciamento entre professores que conseguem e os que não conseguem atingir os objetivos da proposta pedagógica do projeto de recuperação de ciclo II nas classes de 8ª séries de recuperação de ciclo II, o que remete à seguinte pergunta: ***Quais as ações e/ou as causas que levam os professores a alcançarem, ou não, os objetivos da proposta pedagógica de matemática nas classes de 8ª série recuperação de ciclo II?***

O objetivo desta pesquisa é identificar e evidenciar as ações e os problemas que permeiam a prática pedagógica dos professores de Matemática nas 8ª séries de recuperação de ciclo II inserido no Regime de Progressão Continuada adotado pelo Estado de São Paulo que propiciam, ou não, avanços no processo de aprendizagem dos alunos ao final do ensino fundamental.

1.2.1 – A relevância da pesquisa

No percurso histórico da educação brasileira e do discurso neoliberal de “qualidade” na educação ora presente, surgem teorias que inspiram medidas administrativas e pedagógicas que buscam melhorar o ensino. Contudo, essas reformas geralmente são impostas, como dizem alguns docentes, “de cima para baixo”, não privilegiando o debate pautado na prática.

Assim, o professor elabora sua própria visão sobre as mudanças, cria “teorias individuais” ou paralelas para compreender e interagir com o cotidiano escolar. Essa abordagem, na maioria das vezes, é criada coletivamente e se coloca intimamente ligada à realidade vivida pelo professor. Muitas vezes, ela é distanciada das formulações teóricas que deveriam regê-la, ressaltando os aspectos políticos implantados pelo governo que acabam influenciando as ações pedagógicas do professor e o aprendizado do aluno.

Dessa forma, seria relevante mostrar o dia-a-dia dos professores e alunos dentro de um projeto de recuperação que se traduz em uma série de ações e propostas que assegurem o acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos. Quanto ao docente, se faz necessário mostrar a realidade vivenciada por ele através da sua prática, das condições de trabalho que lhe são oferecidas, do seu desenvolvimento profissional, do contexto em que está inserido para que se possam ter dados para futuros estudos teóricos e possíveis projetos de reforma com a pretensão de oferecer condições para que venham ocorrer modificações/transformações da função docente e a necessária melhoria do seu desenvolvimento profissional (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Espera-se assim que este trabalho contribua para mudanças em nosso sistema educacional, não querendo criar receitas ou métodos de instrução, mas sim despertar em todos os sujeitos envolvidos no ambiente escolar compreensão e consciência reflexiva sobre sua participação no processo de escolarização.

(...), a mudança educativa se torna uma experiência de aprendizagem e experimentação para os que se envolvem de modo ativo nela, provocando a modificação, não-imprevista, mas consciente e autonomamente decidida, tanto das práticas e das estruturas organizativas da escola, como das percepções dos docentes e estudantes sobre seus papéis e responsabilidades.(PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 147).

1.3 – A organização dos capítulos

Este trabalho é constituído por cinco capítulos além das Referências Bibliográficas e dos Anexos, sendo este o primeiro que apresenta uma síntese introdutória da pesquisa realizada.

O capítulo intitulado “Contextualizando o Ensino da Rede Pública Estadual Paulista” se propõe a mostrar o sistema educacional no qual o professor está inserido e busca a compreensão das políticas de implantação e implementação do sistema ciclado até chegar ao Regime de Progressão Continuada. Autores como Alavarse (2002), Bertagna (2003), Guilherme (2002), Freitas (2003) entre outros possibilitaram uma melhor compreensão dos

conceitos e valores que envolvem tais políticas públicas. Neste mesmo capítulo, são abordados aspectos históricos da recuperação no âmbito da legalidade, por meio das leis (deliberações, pareceres, resoluções etc), até chegar ao Projeto de Recuperação de Ciclo II e os pressupostos do trabalho dos professores nas classes de 8ª série de recuperação de ciclo II.

Os terceiro e quarto capítulos se propõem a mostrar, com a ajuda de autores como Arroyo (2004), Perez Gómez (2001) e Tardif (2005), a instituição escolar por meio das normatizações e as relações humanas que envolvem o trabalho do professor, as dimensões, as trajetórias e as condições desse trabalho além da cultura presente na instituição escolar e na vida do docente.

O quinto capítulo, além das considerações finais, revela o caminho percorrido para chegar ao objetivo desta pesquisa, contextualiza as classes de 8ª série de recuperação de ciclo II, juntamente com as escolas envolvidas, seus alunos e professores. Mostra a prática desenvolvida e as adversidades encontradas pelo professor de Matemática perante uma classe diferenciada.

2 – CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA

2.1 - Ciclos e suas políticas de implantação

No mundo globalizado em que vivemos não há, praticamente, país que não tenha em seus textos legais o acesso da população à educação básica, pois a educação escolar é fundamental para a construção da cidadania, garantindo, assim, a participação da população em espaços culturais, sociais e políticos e também a inserção no mundo profissional.

Neste contexto, tanto a ONU⁹ como a UNESCO¹⁰ criaram documentos que possam garantir à população o acesso à educação básica. Podemos citar a Declaração dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948, na Resolução III da sessão ordinária da Assembleia - Geral das Nações Unidas, que define, em seu texto, entre outras coisas, o acesso à educação básica, sua obrigatoriedade, sua gratuidade e sua qualidade, como mostra o artigo 26 em seus três parágrafos.

§ 1º Todo homem tem direito à instrução gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

§ 2º A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos da compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

§ 3º Os pais têm propriedade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

⁹ Organização das Nações Unidas.

¹⁰ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

A Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino de 1960, o artigo 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 e a Declaração Mundial sobre Educação para todos – Conferência de Jomtien – 1990, são tentativas de promover a universalização do ensino fundamental para todas as pessoas em idade escolar e para todos os países, tornando um direito imprescindível do cidadão e um dever do Estado.

Pautado nestes mesmos princípios e tendo a educação como uma bandeira de luta de vários partidos, dos movimentos populares e dos vários programas políticos do governo brasileiro, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem apresentado vários esforços para colocar em prática as obrigações e promessas assumidas em conferências e convenções internacionais, dentre os quais podemos destacar: O Plano Decenal de Educação para Todos¹¹ (1993-2003); O Plano Político Estratégico (1995-1998), em que reforça os compromissos assumidos no Plano Decenal e gera mecanismo para a implantação deste (a título de exemplo, a criação do FUNDEF¹²). A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96).

Estas ações do MEC, entre outras essencialmente voltadas para o ensino fundamental, são um marco para incentivar os Estados e Municípios a implantarem, conforme suas necessidades, programas que combatam o fracasso escolar principalmente as voltadas para questões sobre a exclusão, a evasão e a repetência dos estudantes brasileiros por meio de dispositivos e mecanismos legais dos quais podemos citar, entre outros, a obrigatoriedade e gratuidade, pois nos dias de hoje não é possível aceitar que tantos cidadãos sejam reprovados ou excluídos sem o domínio do código escrito da própria língua e de instrumentos básicos para compreender seu tempo, sua história e sua cultura.

Tais ações têm como pano de fundo um mundo globalizado e capitalista, em que imperam as políticas neoliberais, como aponta Perez Gómez (2001, p. 133) ao descrever as iniciativas públicas e privadas de mudança e reforma do sistema educativo, buscando reverter a ineficácia da escola em acabar com o abandono, o absenteísmo e o fracasso escolar, entre outros aspectos.

O Brasil então estabelece as suas novas diretrizes e bases da educação nacional com a aprovação da lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que reformula a educação vigente no país e a molda seguindo os princípios internacionais de educação escolar, vinculada ao mundo

¹¹ O Plano Decenal de Educação para todos não chegou a ser implementado na prática, a esse respeito ver OLIVEIRA, D.A. Políticas Públicas e Educação Básica in Gestão Democrática da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

¹² Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

do trabalho e da prática social, por meio de seus artigos 23 e 24, que estabelecem em todo território nacional a organização da educação básica:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de freqüência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a freqüência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis. [grifo meu]

Ficam evidenciados nesses artigos da nova L.D.B. a organização em ciclos, a classificação e reclassificação, os regimes de progressão parcial, a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, e obrigatoriedade de estudos de recuperação, entre outros. A nova L.D.B. acaba gerando mudanças significativas em todo território nacional, onde Estados e Municípios, por meio “gestões das redes públicas de ensino dos mais diferentes matizes partidários” (Barreto & Mitrullis, 1999, p. 45), criam e implementam mecanismos legais em seus sistemas de ensino, buscando reverter as altas taxas de reprovação nas escolas públicas brasileiras.

Entre tais ações e mudanças está a introdução do sistema de ciclos de aprendizagem no Brasil substituindo assim o sistema seriado. O regime de ciclos não é uma idéia inovadora, pois sua concepção já estava presente em leis anteriores às de 1996, como mostra Guilherme (2002):

O regime de ciclos ou a essência do pensamento de aprendizagem progressiva já esteve presente legalmente no passado, nas duas anteriores Leis de Diretrizes e Bases da Educação, 4024/61 e 5692/71, como proposta de experiência pedagógica, não sendo, portanto, uma idéia completamente nova, mas provavelmente um arquitetar de estudiosos da Educação que foi lentamente trabalhado até chegar à forma como proposto na nova L.D.B. e aderido pela rede pública (GUILHERME, 2002, p. 23)

Além de ser uma tendência internacional e já ter sido implantada experimentalmente antes da nova L.D.B, no caso do Estado de São Paulo a partir de 1984, com a implantação do Ciclo Básicos de Alfabetização (MAINARDES, 2006, p. 13), o sistema ou regime de ciclos não é adotado de maneira significativa por todos os Estados e Municípios da Nação, como mostram os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) na tabela 01¹³:

¹³ Os gráficos foram elaborados por meio das informações obtidas nos seguintes sítios eletrônicos:

- http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news00_11.htm
- http://www.inep.gov.br/download/noticias/2003/informativo/ciclos_esc_02.xls
- http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news03_07.htm
- <http://www.inep.gov.br/informativo/informativo115.htm>

TABELA 01 - Número de escolas por forma de organização escolar no ensino fundamental							
Ensino Fundamental							
Número de escolas por forma de organização, segundo as Unidades da Federação - Brasil 1999							
Unidade da Federação	Total Geral	Seriado		Ciclos		Mais de uma forma de organização	
		Total	%	Total	%	Total	%
Brasil	183.448	151.202	82,4	18.370	10,0	13.876	7,6
Norte	25.811	25.209	97,7	85	0,3	517	2,0
Nordeste	88.046	81.825	92,9	1.460	1,7	4.761	5,4
Sudeste	37.989	16.238	42,7	15.800	41,6	5.951	15,7
Sul	22.047	20.003	90,7	837	3,8	1.207	5,5
Centro-Oeste	9.555	7.927	82,9	188	2,0	1.440	15,1
Ensino Fundamental							
Número de escolas por forma de organização, segundo as Unidades da Federação - Brasil 2002							
Unidade da Federação	Total Geral	Seriado		Ciclos		Mais de uma forma de organização	
		Total	%	Total	%	Total	%
Brasil	172.508	139.060	80,6	18.723	10,9	14.692	8,5
Norte	24.475	23.923	97,7	164	0,7	388	1,6
Nordeste	81.878	73.790	90,1	2.414	2,9	5.657	6,9
Sudeste	37.807	17.894	47,3	14.136	37,4	5.771	15,3
Sul	19.825	16.588	83,7	1.523	7,7	1.705	8,6
Centro-Oeste	8.523	6.865	80,5	486	5,7	1.171	13,7
Ensino Fundamental							
Número de escolas por forma de organização, segundo as Unidades da Federação - Brasil 2004							
Unidade da Federação	Total Geral	Seriado		Ciclos		Mais de uma forma de organização	
		Total	%	Total	%	Total	%
Brasil	166.484	135.477	81,4	18.785	11,3	12.222	7,3
Norte	23.712	23.080	97,3	154	0,7	478	2,0
Nordeste	78.050	72.173	92,5	3.332	4,3	2.545	3,2
Sudeste	37.665	17.546	43,6	13.293	35,3	6.826	18,1
Sul	18.753	15.923	84,9	1.567	8,4	1.263	6,7
Centro-Oeste	8.304	6.755	81,3	439	5,3	1.110	13,4

A tabela acima demonstra que menos de 12 % das escolas de ensino fundamental são organizadas em sistemas de ciclos ou regime de ciclos, e pode-se constatar que a região norte apresenta os menores percentuais de oferta, enquanto a região sudeste traz os maiores índices. O sudeste é considerado a região de maior renda “per capita”, conseqüentemente a região que tem os maiores índices de instrução e alunos matriculados nas escolas. Pode-se também verificar, pelos dados da tabela, que os índices de estabelecimentos que adotaram o sistema de ciclos estão caindo, de 41,6% em 1999 para 35,3% em 2004, chegando a pouco mais de 13 mil estabelecimentos de ensino fundamental, num total de 166.484 em todo o Brasil.

Esses dados, apesar de confirmar a afirmação sobre o sistema ou regime de ciclos não serem adotados de maneira significativa por uma parte considerável das escolas brasileiras, também levam a refletir sobre o sistema seriado que, apesar de criticado e condenado por diversos educadores, mesmo assim continua sendo adotado na maioria das escolas brasileiras.

Um dos fatores de relevância para a permanência do sistema seriado em contrapartida ao sistema de ciclos, apesar de contraditório, seria o alto índice de crianças que finalizam o ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem. Tal apontamento e afirmação foram muito difundidos nos meios de comunicação pelos candidatos nas eleições de 2006 aos governos dos Estados nos quais os ciclos foram adotados. Tal afirmação também é apontada por Freitas (2003) de maneira adequada ao mostrar que as dificuldades apresentadas pelos alunos não são exclusivamente devido à existência do sistema de ciclos:

O principal argumento contra os ciclos tem sido sua incapacidade de ensinar as disciplinas escolares tradicionais. Formuladores de políticas, pais, professores e estudantes têm apresentado os ciclos (e a progressão continuada) como responsável pela existência de crianças analfabetas na escola em séries mais altas (4ª série do primeiro grau, por exemplo). Contudo, os estudos divulgados pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico do MEC dão conta de que 51%, dos estudantes matriculados nas séries iniciais não sabem ler adequadamente na 4ª série. Não se pode concluir que essa porcentagem de estudantes com dificuldades se deva exclusivamente aos ciclos.

De fato, o que o ciclo (e a progressão continuada) faz é manter o aluno que não sabe ler na escola, enquanto no regime seriado ele é “expulso”. Dessa forma, na escola seriada ele não era detectado nas séries mais avançadas. Entretanto, agora, permanecendo na escola, esse aluno fica dentro do sistema denunciando a qualidade do ensino.(FREITAS, 2003, p. 79)

Dos Estados e Municípios que introduziram tal sistema ou regime de ciclos em suas redes de ensino, pode-se distinguir entre seus programas, segundo Mainardes (2006, p. 13), duas políticas distintas: uma progressista e outra conservadora. A política progressista corresponde aos programas de escolarização em ciclos como no caso dos Municípios de Belo Horizonte (Escola Plural) e Porto Alegre (Escola Cidadã), em que seus programas representam uma mudança radical sobre o sistema seriado, eliminando totalmente a reprovação dos alunos no ensino fundamental por meio de mudanças no currículo, nas orientações metodológicas e, principalmente, nas concepções dos professores, adotando um intenso investimento na formação continuada dos professores. A política conservadora fica por conta dos programas que adotaram o regime de progressão continuada, como no caso do Estado de São Paulo, no qual apesar de promover mudanças no currículo, nas orientações metodológicas e nas concepções dos professores, a reprovação dos alunos ainda prevalece, ocorrendo no final dos ciclos do ensino fundamental (Ciclo I de 1ª a 4ª séries e Ciclo II de 5ª a

8ª séries), isto é, a reprovação se dá na 4ª série do Ciclo I e na 8ª série do Ciclo II do ensino fundamental. É bom ressaltar, por meio de experiência própria, que parte dessas mudanças se prende aos discursos, ficando distante da realidade vivenciada pelo professor.

Freitas (2003) apresenta um quadro bastante interessante para nossa compreensão sobre o conjunto de dimensões que envolvem estas duas políticas educacionais distintas: Ciclos no caso de Belo Horizonte e a Progressão Continuada no caso de São Paulo:

DIMENSÕES CONTRADITÓRIAS DE CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO, CICLOS E AVALIAÇÃO.	
Progressão Continuada	Ciclos
Projeto histórico conservador de otimização da escola atual, imediatista e que visa ao alinhamento da escola às necessidades da reestruturação produtiva.	Projeto histórico transformador das bases de organização da escola e da sociedade, de médio e longo prazo, que atua como resistência e fator de conscientização, articulado aos movimentos sociais.
Fragmentação curricular e metodológica que no máximo prevê a articulação artificial de disciplinas e séries (temas transversais, por exemplo).	Unidade curricular e metodológica de estudos em torno de aspectos da vida, respeitando as experiências significativas para a idade (ensino por complexos, por exemplo).
Conteúdo preferencialmente cognitivo-verbal.	Desenvolvimento multilateral, baseado nas experiências de vida e na prática social.
Aponta para a alienação, para o individualismo do aluno e a subordinação do professor e do aluno, aprofundando relações de poder verticalizadas na escola (incluindo a ênfase no papel do diretor e no do especialista).	Favorece a auto-organização do aluno, o trabalho coletivo e a cooperação no processo, criando mecanismos de horizontalização do poder na escola.
Treinamento do professor; preparação do pedagogo como especialista distinto do professor (e vice-versa), com o fortalecimento da separação entre o pensar e o fazer no processo educativo.	Formação do professor em educador.
Uso de tecnologias para substituir o professor e/ ou acelerar os tempos de estudo.	Subordinação das tecnologias ao professor, com a finalidade de aumentar o tempo destinado pela escola à formação crítica do aluno.
Sistema excludente e/ou hierarquizador (auto-exclusão pela inclusão física na escola).	Educação como direito de todos e obrigação do Estado.
Desresponsabilização da escola pelo ensino.	Educação de tempo integral.

Terceirização/privatização.	
Retirada da aprovação do âmbito profissional do professor, mantendo inalterada a avaliação informal com característica classificatória.	Ênfase na avaliação informal com finalidade formativa e ênfase no coletivo como condutor do processo educativo.
Avaliação formal externa do aluno e do professor (de difícil utilização local) como controle.	Avaliação compreensiva, coletiva e com utilização local.
Avaliação referenciada em conteúdos instrutivos de disciplinas, padronizados em habilidades e competências.	Avaliação referenciada na formação e no próprio aluno, ante os objetivos da educação e a vida (formação + instrução).

Fonte: FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas*. Coleção cotidiano escolar. São Paulo: Moderna, 2003, p.73-76.

Assim como Mainardes (2006), as diferenças sobre essas duas políticas distintas apresentadas por Freitas (2003) deixam bem claro o confronto de lógicas estabelecidas por elas. Pode-se então compreender que o Regime de Progressão Continuada apresenta uma concepção mais conservadora, voltada para uma otimização da escola atual, no qual as relações de poder no interior da escola ainda continuam verticalizadas. O professor é treinado para trabalhar em tal regime e perdeu a aprovação do aluno de seu âmbito profissional. A avaliação ainda consiste em um instrumento para averiguar habilidades e competências de conteúdos.

Já os programas de escolarização em ciclo apresentam uma concepção mais progressista, voltada para transformação das bases de organização da escola, no qual há a preocupação de criar mecanismos de horizontalização do poder no interior da escola e a busca de melhorar a formação do professor, transformando-o em educador. A avaliação possui uma finalidade formativa/diagnóstica do aluno.

Porém, o que parece mais explícito na política de implantação desses sistemas ou regimes de ciclos no Brasil, por meio dos estudos realizados, é o combate aos baixos índices do rendimento escolar, por conta da evasão, reprovação e repetência, como afirma Alavarse (2002):

Outro aspecto saliente da discussão de ciclos, verificado quanto à justificativa de sua adoção, diz respeito ao rendimento escolar, isto é, aos índices de promoção e retenção. Ainda que não possam ser justificados exclusivamente em função desses indicadores, inegavelmente foi se configurando no Brasil o desafio candente de superar a situação de exclusão social que marca a escolarização fundamental. Pode-se articular este aspecto com dois outros. Primeiramente, a contradição entre uma escolarização que é legalmente obrigatória mas que na prática não se verifica, tanto pelos

potenciais alunos que não têm acesso mediante a efetivação da matrícula, como também pelos alunos que tendo tido acesso não conseguem concluí-la, o que se configura no fenômeno da evasão. Em segundo lugar pelos alunos que, tendo concluído a escola fundamental, o fizeram em muito mais de oitos anos por conta da reprovação e repetência.(ALAVARSE, 2002, p.84-85)

2.2 - A Progressão Continuada no Estado de São Paulo

No Estado de São Paulo, as orientações da nova LDB (lei 9394/96) foram imediatamente acatadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), que se fundamentou no referido artigo 32 da lei federal 9394/96:

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.[grifo meu]

O artigo 2º da lei Estadual nº 10.403/71 confere ao CEE as atribuições de formular objetivos e traçar normas para o sistema educacional estadual. E também na indicação do próprio conselho nº 08/97(Processo CEE nº 119/97), que é indicada como experiências positivas do Município de São Paulo na gestão de Paulo Freire até 1991 e do próprio Estado de São Paulo a implementação do Ciclo Básico em 1983, como mostra em seu parágrafo 2:

[...] As redes públicas de ensino do Estado de São Paulo e do Município de São Paulo têm uma significativa e positiva experiência de organização do ensino fundamental em ciclos.[...] A exemplo de outros países, parece que já contamos com condições objetivas para a introdução de mecanismo de progressão continuada dos alunos ao longo dos oito anos do ensino fundamental. O atual ciclo básico, formado pelos dois anos iniciais do ensino fundamental, já adotado na rede estadual e a estruturação de todo o ensino

fundamental em ciclos experimentada pela Prefeitura de São Paulo constituem sinais evidentes de que tal mecanismo tem condições de ser assimilado e implantado em todo o sistema de ensino do Estado de São Paulo. [grifo meu]

Finalmente sendo implantado na rede pública estadual, por meio da Secretaria Estadual de Educação, gestora e responsável pelo maior sistema de ensino no país, o regime de Progressão Continuada por meio da Deliberação CEE nº 09/97 de 30 de julho de 1997 modificou o ensino fundamental do Estado de São Paulo em vários aspectos. Tais modificações decisivas estão evidenciadas principalmente no artigo 1º da Deliberação CEE nº 09/97:

Art. 1º - Fica instituído no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de progressão continuada, no ensino fundamental, com duração de oito anos.

§ 1º - O regime de que trata este artigo pode ser organizado em um ou mais ciclos.

§ 2º - No caso de opção por mais de um ciclo, devem ser adotadas providências para que a transição de um ciclo para outro se faça de forma a garantir a progressão continuada.

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

Assim ocorreu a implantação do Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo que foi adotado e implementado pela SEE com uma série de normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar no sentido de garantir o acesso à permanência e à aprendizagem bem sucedida para todos os alunos no ensino fundamental, mudando radicalmente os conceitos de repetência e reprovação, em sua proposta, pelos conceitos de aprendizagem contínua e progressiva.

Dentre as mudanças, desencadeadas por meio de sua política educacional, a que mais se destacou foi a transformação do sistema seriado de oito anos em um sistema organizado em dois ciclos de ensino de quatro anos cada, o Ciclo I e o Ciclo II, com promoção automática de um ano para o outro dentro do mesmo ciclo, garantindo a avaliação do processo ensino-aprendizagem e a possibilidade de retenção do aluno ao final de cada ciclo. O Ciclo I engloba as antigas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do 1º grau e o Ciclo II as antigas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do 1º grau, ambos do sistema seriado.

Segundo Wey (2002), algumas ações e mudanças significativas, com o surgimento da Progressão Continuada, mexeram com a estrutura organizacional da escola alterando os padrões de gestão educacional, como mostra o quadro a seguir:

Ação	Progressão Continuada	
	Antes	Depois
Organização das escolas	Espaços iguais para diferentes alunos.	Espaços específicos para crianças e jovens.
Jornada dos alunos	Quatro horas diárias.	Cinco horas diárias.
Professor Coordenador Pedagógico	Somente nas Escolas Padrão.	Todas as escolas.
Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)	Somente nas Escolas Padrão.	Inclusão do HTPC na jornada.
Capacitação	Cursos pontuais.	Implantação do Programa de Formação Continuada (PEC), ações mais abrangentes com novas propostas pedagógicas.
Autonomia regimental	Regimento único para todas as escolas.	Autonomia para elaborar regimento e projeto pedagógico
Recuperação paralela	Previsão legal sem condições concretas para realização.	Regulamentada com três horas semanais além do horário. Carga suplementar para professor, crédito de horas por escola e contratação de professores.
Recuperação intensiva	Cinco dias úteis ao final do ano.	Recuperação em janeiro assegurada a todos.
Recuperação de ciclo	Não existia.	Implantação.

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem. FÓRUM DE DEBATES. **Anais**, jun. 2002. p. 47-67.

Este conjunto de ações e mudanças, entre outras, segundo o discurso da SEE/SP, tendo Vera Lucia Wey como representante, é necessário para “racionalizar o fluxo escolar”¹⁴, isto é, são medidas necessárias para reverter os altos índices de evasão e de repetência que assolam o sistema educacional do Estado, e também permitem que os recursos gastos com o enorme contingente de alunos reprovados possam ser utilizados em recursos materiais nas escolas e melhoria dos salários dos profissionais da educação.

Diante desses objetivos e da diversidade de como os Ciclos de Progressão Escolar têm sido implantados nas redes de ensino no Brasil, no caso do Estado de São Paulo, tanto a implantação, introdução do regime, quanto a implementação, momento posterior a este quando diversos aspectos foram complementados, do Regime de Progressão Continuada geraram e vêm gerando questões problemáticas nas escolas estaduais, interferindo principalmente na prática do professor, na condição de trabalho docente e na aprendizagem dos alunos.

¹⁴ Compreende medidas para regularizar os alunos na idade/série correspondente, isto é, colocar o aluno na série compatível com sua idade.

Algumas destas questões foram ventiladas por representantes do Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo (Apase) em uma mesa-redonda no Fórum de debates intitulado “Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem”, promovido pela própria SEE-SP, em 25 de junho de 2002. Essas questões estão sintetizadas no artigo “Progressão continuada: um (im)pacto”. O destaque da discussão revelou cinco importantes pontos relativos à implantação do regime a serem destacados. O primeiro deles é o fato de a progressão continuada ter sido implantada sem que houvesse um amplo debate com os integrantes do magistério, fato este que acabou gerando mais tensão entre a cultura política e a cultura do profissional do magistério; o segundo consiste na retenção que representa um instrumento de controle tanto na cultura escolar como na sociedade civil; o terceiro refere-se à jornada de trabalho do docente como inadequada à nova concepção, em que as horas destinadas ao trabalho pedagógico são insuficientes e improdutivas para que haja estudos, reflexões e debates; o quarto reflete o aumento da permanência do aluno na escola sem que haja espaços de aprendizagens adequados, como é o caso da falta de salas-ambientes e; finalmente, o quinto relata a não realização regular de concursos públicos para cargos de docentes e suporte pedagógico (diretores e supervisores), gerando uma fenda na transmissão e apropriação do conhecimento teórico e prático entre as distintas gerações de profissionais da educação.

Quando a implementação do regime de Progressão Continuada é abordada, surgem na discussão questões referentes à reorganização das escolas e das diretorias feitas em nível regional, desprezando suas diferenças e necessidades distintas, inviabilizando a formação de uma equipe comprometida com o projeto pedagógico de uma escola autônoma. Outro aspecto aponta para a realidade social e econômica dos alunos da escola pública que não corresponde ao perfil idealizado; ou ainda, a avaliação que permanece repleta de contradições e conflitos na relação entre alunos e professores e, finalmente, a frequência irregular dos alunos com o excesso de faltas e os procedimentos duvidosos de compensação de ausência.

Além das críticas quanto à implantação e implementação do Regime de Progressão Continuada apresentada, devemos mencionar o “grande nó na garganta” dos profissionais da educação, principalmente os professores, quanto à restrição da possibilidade de reprovação dos alunos, gerando assim uma associação da Progressão Continuada com a “aprovação automática”. Tal associação é amplamente citada e discutida por diversos setores da educação envolvendo representantes da SEE/SP, dos sindicatos dos profissionais da educação e inclusive no âmbito acadêmico.

Para os representantes da SEE/SP, a importância da Progressão Continuada ainda não foi totalmente compreendida pelos profissionais da educação, pelos estudantes e seus pais. Eles afirmam que a discussão sobre a Progressão Continuada está equivocadamente centrada no fim da reprovação e da aprovação no ensino fundamental e, com isso, acaba se desviando do foco principal deste novo sistema de ensino: garantir o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades e competências a todos os alunos e possibilitar a permanência deles na escola por um período mínimo de oito anos.

Para os representantes dos sindicatos dos profissionais da educação, mais especificamente da Apeoesp,¹⁵ tal associação entre Progressão Continuada e “aprovação automática” é justificada segundo a fala de sua presidenta Maria Izabel Azevedo Noronha (gestão 2002 a 2005) durante o Fórum de debates intitulado “Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem”:

No nosso entendimento, o sistema de avaliação denominado progressão continuada na rede estadual de ensino, tal como vem sendo realizado, resulta na simples “*aprovação automática*” dos alunos; ou seja, muitos alunos vêm sendo promovidos aos ciclos seguintes sem que tenham absorvidos os conteúdos ministrados e, portanto, sem que lhes tenha sido assegurado o direito de acesso ao conhecimento historicamente acumulado e o instrumental necessário ao sucesso escolar e a seu progresso profissional e social.(NORONHA, 2002, p.96-97)

A atual diretoria também reforça esta visão sobre os prejuízos na aprendizagem dos alunos devido à Progressão Continuada corresponder à “aprovação automática” em texto publicado em seu jornal de circulação mensal¹⁶:

[...] Aprendizagem prejudicada - Tanto não é uma preocupação que todos os projetos educacionais são implementados de forma equivocada. Muitas vezes, são projetos defendidos pelos professores, mas desvirtuam-se pela forma como são conduzidos pelo governo. Para que os projetos contribuam com a qualidade do ensino é preciso garantir planejamento nas ações, formação contínua aos professores e infra-estrutura adequada com sala-ambiente, laboratórios, quadras poliesportivas, salas de leitura, refeitórios, entre outros espaços. A progressão continuada é um típico exemplo do descaso do governo em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Ao adotar o projeto, a gestão Covas/Alckimin o transformou em aprovação automática. Professores eram obrigados a promover alunos, sem o devido aprendizado, às séries seguintes. O importante era conter custos: esta é a política educacional do governo estadual.

¹⁵ APEOESP- Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo fundada em 15/12/1948, a partir de 1964 passou a ser considerada Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, porém não houve mudança na sigla.

¹⁶ Fonte: Jornal da APEOESP, **Política de Alckimin desrespeita alunos e professores**, São Paulo, nº 269, p.12, jun 2006.

Freitas (2000, p. 100) revela que, na ótica dos professores, o objetivo da SEE/SP era reduzir os índices de evasão, reprovação e economizar recursos, com isso o processo ensino-aprendizagem ficou diluído perante a cultura da promoção, fazendo com que o significado da aprendizagem se esvaísse à medida que a Progressão Continuada se vinculou a idéia de “promoção automática”.

Viégas (2002, p. 152) mostra em seu trabalho que, apesar das estatísticas educacionais da SEE/SP mostrarem praticamente o fim do fracasso escolar, tal processo não passa de um “faz de conta” para os educadores entrevistados em estudo de caso realizado pela pesquisadora, pois o sistema gera uma exclusão camuflada do aluno no interior da escola. Bertagna (2003, p. 21) utiliza-se do conceito de Bourdieu e Champagne (1998), “exclusão branda”, para referir-se à exclusão no interior da escola como sendo uma exclusão na qual os alunos têm acesso e permanência no sistema escolar, porém não lhes são dadas reais possibilidades de sucesso quanto às suas condições sociais originais, mas sim reservando a eles posições e expectativas menos nobres, desta maneira o sistema escolar utiliza-se dos índices estatísticos para camuflar o fracasso escolar por meio da exclusão.

Através da exclusão branda, os excluídos podem ter acesso e permanecer no sistema escolar, mas a sua condição de excluídos tende a agravar e aprofundar à medida que ele permanece neste sistema e não consegue êxito, construindo-se assim uma justificação para a sua exclusão de maneira dissimulada, como incapacidade pessoal, já que o acesso e a permanência lhe foram garantidos e, portanto, assumindo a condição que de certa forma é a correspondente a sua origem, acirrando a distinção entre estes e os que estão “fadados” ao êxito. Dessa forma, o sistema escolar resguarda-se dos índices estatísticos de exclusão — através do discurso de democratização e permanência — de forma explícita e guarda/mantém, implicitamente em seu interior, as desigualdades escolares, culturais e sociais. Portanto, observamos a existência nesse espaço dos contrários: os privilegiados/bem sucedidos e os desprivilegiados/fracassados. (BERTAGNA, 2003, p. 21)

Guilherme (2002, p. 10) mostra em seus estudos a preocupação quanto à falta de debate com os integrantes do magistério a respeito da implantação da Progressão Continuada e a visão que se tem de sua implementação como uma medida política sob a forma de um remédio milagroso, porém amargo e imposto, com o propósito de extinguir os problemas de evasão e repetência do sistema educacional e que tem que ser condizente com as exigências das agências internacionais que fomentam a educação no mundo.

Todavia, o que se constata por meio dos estudos realizados é que, independente do ponto de vista que se tem sobre a Progressão Continuada, a favor ou contra, ela representa uma mudança significativa no maior sistema educacional do país e toda mudança como esta, que mexe nas regras da escola e modifica as concepções de seus autores (alunos, professores,

pais e suporte pedagógico etc), leva um certo tempo, conhecimento e empenho, de ambas as partes, para se concretizar de fato, pois interfere na cultura escolar que está posta e estabelecida na escola e dificilmente se abre para mudanças, como reflete Freitas:

[...] os problemas da escola, os mais graves, têm origem histórico-social. Há uma lógica constituída e que reage à mudança de sua função social predominante, excludente e seletiva. Daí as dificuldades da progressão continuada e dos ciclos, para se instituírem e para alterarem as regras do jogo na escola.(FREITAS, 2003, p. 34)

Além da cultura escolar, temos também a cultura docente, intrínseca à primeira, que impõe restrições e barreiras para este novo sistema de ciclos, pois o mesmo acaba desconstruindo tudo aquilo que foi incorporado pelos professores, principalmente aqueles com mais tempo de magistério, como afirma Arroyo (1999), um defensor do sistema de ciclos:

Estamos tão acostumados com a organização seriada que ela passou a fazer parte de nosso imaginário escolar.(...) Lecionamos por anos na estrutura seriada, na organização gradeada e disciplinar do trabalho. Para o sistema seriado fomos formados e ele terminou nos deformando. Trazemos suas marcas em nossa pele, em nossa cultura profissional. Desconstruir a organização seriada e sua lógica é desconstruir um pedaço de nós. Os ciclos ameaçam nossa auto-imagem.(ARROYO, 1999, p. 143-144)

O tempo, juntamente com o conhecimento, o empenho e outros fatores, propiciarão uma reflexão na prática de seus autores por meio de um processo que precisa ser construído coletivamente e deverá sofrer adaptações conforme as necessidades vão aparecendo para que realmente se concretize ou não este novo sistema educacional que é o Regime de Progressão Continuada. Sua adoção não deve se dar simplesmente pelo fato de ser um novo sistema educacional regulamentado por uma nova lei e suas normatizações que irão modificar o sistema educacional vigente, pois as leis, isoladamente, não mudam a prática pedagógica, os conceitos e os valores contidos na escola com a sua simples implantação, elas necessitam estar acompanhadas de ações adequadas à realidade e ao contexto escolar.

2.3 - A recuperação no Estado de São Paulo

O propósito desse capítulo, por meio do estudo histórico descritivo, é compreender e identificar a recuperação de estudos na realidade escolar da rede pública estadual paulista, cujo quadro traz subsídios para analisarmos, compararmos e chegarmos a uma visão crítica do processo de recuperação realizado pelo Estado de São Paulo.

Nesse contexto reportamos ao século XX, em que o sistema educacional brasileiro sofre significativas mudanças, por meio de leis federais seguidas de leis estaduais e

municipais, que regem a educação em nosso país, com a finalidade de acabar com o fracasso escolar movido pela desigualdade social, com o baixo aproveitamento escolar, com a evasão, assim como a defasagem idade/série, a repetência, a exclusão etc.

Na história da educação em nosso país, a recuperação ou os estudos de recuperação aparecem oficialmente a partir de 11 de agosto de 1971, com a lei federal nº 5692/71 – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, estabelece nos artigos 11 e 14 e respectivamente nos parágrafos 1º e 2º os estudos de recuperação no calendário escolar e sua obrigatoriedade aos alunos com aproveitamento insuficiente:

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

§ 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

No estudo da lei, fica evidenciado que o conceito de recuperação está mais associado ao de aprovação pela apropriação do conhecimento do que ao de aprendizagem. Entretanto, antes dessa lei, o conceito de recuperação estava limitado aos exames de 2ª época, em que a responsabilidade de se preparar/recuperar era exclusivamente dos alunos com dificuldades e que tinham que estudar e aprender os conteúdos do ano letivo por conta própria com estudos extras, ou por meio de ajuda de parentes, amigos e outros estudantes formando grupos de estudos ou pagando professores particulares. A partir da lei, a responsabilidade passa a ser das escolas de proporcionarem estudos de recuperação aos alunos com aproveitamento insuficiente, como mostra Vido(2001):

Antes da implantação desse mecanismo de recuperação, a escola deixava ao aluno a responsabilidade de se preparar para novos exames, os de “2ª época”. Os estudantes que tinham poder aquisitivo contratavam professores em caráter de aula particulares, para ajudá-los e, outros menos favorecidos, tentavam sozinhos, ou auxiliados por colegas, parentes, amigos a aprender o que não conseguiram durante o ano letivo. A Lei 5692/71 coloca a obrigatoriedade das escolas proporcionarem estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente, transferindo à escola a responsabilidade da recuperação de estudos.(VIDO, 2001, p. 21)

Porém, as escolas se encontram despreparadas para realizarem tal tarefa, necessitando de um certo tempo para se organizarem e atenderem na prática as inovações contidas na nova lei. Seus professores não dispõem de formação adequada para atender a essa nova realidade,

como estabelece o artigo 80: “Os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita no art. 29 desta Lei, a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida”(LDB nº 5692/71).

Sem muita clareza de como deveriam proceder aos estudos de recuperação nas escolas devido à falta de especificação da lei nº 5692/71, os Estados, por meio de seus Conselhos Estaduais de Educação, passaram a elaborar normas para organizarem seus sistemas de ensino, que, por meio das Secretarias de Educação, se incumbiram de organizar os estudos de recuperação. Assim, o Estado de São Paulo, utilizando-se da lei federal nº 5692/71, do Parecer CFE¹⁷ nº 1068/72 e da Indicação CEE nº 1/72, retrata a recuperação como um sistema que oferece aos alunos uma oportunidade durante o ano letivo de recuperar o que não foi aprendido, dando ênfase a períodos intensivos após cada avaliação, seja bimestral, trimestral ou ao final do ano letivo. No entanto, o que se viu foi bem diferente, como apontam os estudos feito por Quagliato(2003):

Mas os registros que se têm dos estudos de recuperação, após cada síntese avaliativa, estão relacionados apenas a mais uma prova sobre o mesmo conteúdo tratado, quando não a mesma prova. Quanto aos estudos de recuperação ao final do período letivo, o aluno dispunha de cinco dias para tirar as dúvidas e fazer novas provas. (QUAGLIATO, 2003, p. 46)

Assim os estudos de recuperação continuam sem a importância e as regras devidas, ocupando um período de tempo inapropriado, longe do caráter intensivo e sem uma concepção bem definida do que deve ser, gerando muitas dúvidas, críticas e contradições por partes dos profissionais da educação. No estudo realizado, percebe-se que a recuperação está efetivamente associada à avaliação, o que gera uma confusão de conceitos conforme mostra Vido (2001):

O conceito de recuperação confunde-se com o de avaliação, uma vez que sugere “paradas” para identificar eventuais dificuldades e deficiências específicas dos alunos. A recuperação é a forma de atacar as dificuldades diagnosticadas pela avaliação. É a busca e a aplicação da estratégia adequada para combater as deficiências de ensino-aprendizagem e vencê-las.(VIDO, 2001, P. 41)

¹⁷ A primeira tentativa de criação de um Conselho na estrutura da administração pública, na área de educação, aconteceu na Bahia, em 1842, com funções similares aos *boards* ingleses e, em 1846, a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados propôs a criação do Conselho Geral de Instrução Pública. A idéia de um Conselho Superior somente seria objetivada em 1911 (Decreto nº 8.659, de 05/04/1911), com a criação do Conselho Superior de Ensino. A ele seguiram-se o Conselho Nacional de Ensino (Decreto nº 16.782-A, de 13/01/1925) Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11/04/1931) Conselho Federal de Educação e Conselhos Estaduais de Educação (Lei nº 4.024, de 20/12/1961) Conselhos Municipais de Educação (Lei nº 5692, de 11/08/1971) e, novamente, Conselho Nacional de Educação (MP nº 661, de 18/10/94, convertida na Lei nº 9.131/95). Informações retiradas do site: <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=113&Itemid=207>.

Em 04 de maio de 1976, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, seguindo o Parecer CEE nº 89/76 e as diretrizes já aprovadas pelo CEE, dispõe sobre as normas para avaliação, recuperação e promoção de alunos por meio da Resolução SE nº 134/76. Recomenda a respeito da recuperação que, no planejamento escolar, sejam identificadas e levantadas as causas e deficiências apresentadas, para que sejam elaboradas estratégias para o desenvolvimento da recuperação dos estudos e que o próprio professor da classe possa proporcionar estes estudos aos alunos, caso contrário, que seja outro professor credenciado, sendo o plano de recuperação elaborado por ambos (professor da classe e o da recuperação). O mesmo parecer determina que seja estabelecida a utilização de pelo menos dois instrumentos de avaliação do aproveitamento da recuperação e ainda que se estabeleçam critérios para a recuperação bimestral, semestral e final. Nesse sentido, o conceito obtido pelo aluno na recuperação durante o bimestre deve ser integrado à avaliação final do mesmo.

A Resolução SE nº 134/76 foi um passo importante da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo na tentativa de viabilizar a recuperação nas escolas por meio de regras mais claras e específicas. Sobre a avaliação, a resolução traz mudanças e a define como um processo que consiste em acompanhar o desenvolvimento dos alunos nas diferentes experiências de aprendizagem, focalizando os comportamentos esperados e desejados para o final da série. Neste contexto e conforme o artigo cinco da Resolução, a avaliação deverá ser expressa em cinco conceitos¹⁸: A - plenamente satisfatória; B - satisfatória; C - regularmente satisfatória; D - pouco satisfatória; E – insatisfatória. Tais conceitos deveriam refletir diferenças claramente discerníveis de realização conforme a resolução, e os alunos que tivessem durante o bimestre ou o semestre notas inferiores a C estariam sujeitos aos estudos de recuperação e ao final do ano letivo. Após a recuperação final, os alunos com conceito final igual ou superior a C eram promovidos e os demais eram retidos. A Resolução SE nº 134/76 especifica que os estudos de recuperação consistem em um processo contínuo e concomitante ao desenvolvimento do currículo, a fim de corrigir possíveis distorções de aproveitamento que venham a sofrer os alunos que não conseguissem atingir o necessário durante o bimestre ou semestre, isto é, menção igual ou superior a C.

Em 1978, com o Parecer CFE nº 2164/78, o governo federal tenta mais uma vez dar subsídios para as escolas enfrentarem seus reais problemas quanto aos estudos de recuperação, por meio de discussão e definição de conceitos realizados por seus conselheiros

¹⁸ Tais conceitos correspondem às notas ou menções atribuídas pelos professores nas avaliações de seus alunos para registro na secretaria da escola e ainda hoje continuam sendo utilizados por grande parte das escolas pertencentes à Rede Pública Estadual Paulista.

sobre aprendizagem, avaliação e recuperação. O conceito de recuperação fica atrelado à aprendizagem, mais especificamente à avaliação da aprendizagem.

Constata-se dessa forma que no sistema educacional é impossível tratar do assunto recuperação sem contextualizar a aprendizagem e a avaliação, pois de certa forma 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.

Nas décadas de 1970 e 1980, acompanhando as mudanças na avaliação e seguindo este novo conceito de recuperação atrelado à avaliação da aprendizagem, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo constata, de forma acanhada, que a recuperação no final dos bimestres e ou no final do ano letivo não eram uma forma eficaz de combater os baixos índices de aproveitamento de seus alunos, então preconiza os estudos de recuperação de forma contínua e paralela, ao longo do processo de aprendizagem que se dá durante o ano letivo.

Os estudos de recuperação começam a adquirir novas perspectivas e surge a necessidade de delimitar tempo e espaço para que os alunos que necessitem dos estudos de recuperação tenham o devido atendimento. Nessas décadas, segundo Souza (apud QUAGLIATO, 2003, p. 60), um grande número de educadores brasileiros relatam em suas pesquisas um dos grandes entraves da educação em nosso país: a desigualdade social no interior das escolas, responsável, de certa forma, pelas altas taxas de evasão e repetência nas escolas públicas de nosso país. Essa desigualdade compreendia os alunos das camadas populares, menos favorecidas, que sofriam discriminação sócio-econômica e acabavam, conseqüentemente, recebendo um ensino de pior qualidade.

Numa tentativa de acabar com a desigualdade social e com o fracasso escolar gerado pela evasão e repetência no interior das escolas, o Estado de São Paulo, por meio de sua Secretaria de Educação, realiza várias ações. Entre elas, implanta, em 1979, o processo de recuperação contínua por meio da Resolução SE nº 26/79. Apesar de ser um projeto especial de recuperação para poucas escolas e somente contemplar as disciplinas de Português e Matemática, é uma nova perspectiva para os alunos que possuem dificuldades e necessitam de estudos de recuperação. A Resolução determinava que seriam oferecidas de 2 a 3 horas/aulas¹⁹ para as disciplinas de Português e Matemática; caso não houvesse espaço para as aulas durante a semana (de segunda a sexta-feira), as aulas poderiam ser realizadas aos sábados e os professores que participassem do projeto de recuperação seriam beneficiados

¹⁹ Uma hora/aula nesta época variava de 40 a 50 minutos.

com pontuação para fins de ingresso e ou remoção na rede. Com a Resolução SE nº48/81, os estudos de recuperação passam a ser estendidos a todas as escolas do Estado de São Paulo que necessitassem formar turmas de recuperação, além de utilizar os critérios estabelecidos pela Resolução anterior, Resolução nº 26/79 (ela trás especificações quanto ao número de alunos por turma, mínimo de 10 e máximo de 35 alunos, permitindo que as escolas se adaptassem segundo suas necessidades. Assim, os estudos de recuperação começam a conquistar um espaço dentro das escolas, constituindo-se em uma prática escolar).

Em 1983, é implantado o Ciclo Básico, por meio do Decreto Estadual nº 21833, com o intuito de combater as mazelas do sistema seriado, especificamente os índices de repetência e evasão constatados nas primeiras séries do primeiro grau.

A década de 1990, porém, foi a mais significativa, na percepção deste pesquisador, quanto às mudanças no sistema educacional brasileiro. Nela foram aprovadas e promulgadas as novas diretrizes e bases da educação nacional, a nova L.D.B. - lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que reformulou a educação vigente no país e a moldou seguindo os princípios internacionais de educação escolar vinculada ao mundo do trabalho e da prática social, apesar de ter ficado oito anos tramitando no congresso Nacional (de 1988 a 1996).

A nova L.D.B. acaba gerando e reiterando mudanças significativas em todo território nacional, tais como a organização do sistema educacional em ciclos, a classificação e reclassificação, os regimes de progressão continuada e parcial, a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar. Ela ainda reitera a obrigatoriedade dos estudos de recuperação, entre outros. Com ela, os estabelecimentos de ensino devem prover meios para a recuperação e os docentes ficam responsáveis em estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de baixo rendimento escolar, segundo os artigos 12 e 13 e seus respectivos parágrafos V e IV. Com a nova L.D.B., os estudos de recuperação, segundo a lei, deveriam ser paralelos ao período letivo e a avaliação deveria ser contínua e cumulativa, porém tal pressuposto consiste em uma contradição da própria lei conforme Quagliato (2003):

Ao mesmo tempo em que a lei colocava os estudos de recuperação paralelos ao período letivo, afirmava que a avaliação deveria ser contínua e cumulativa. Esse fato parece-nos, num primeiro momento, uma contradição da própria lei, se partirmos do pressuposto que a avaliação, por ser contínua, conduziria o professor a tomar todas as iniciativas possíveis para que a aprendizagem dos alunos fosse garantida, e a recuperação, nesse contexto, já estaria inserida no mesmo processo. Mas isso equivale pensar no ideal do processo, e não no processo real.(QUAGLIATO, 2003, p. 77)

Também na década de 1990, mais especificamente em 1997, o MEC, por meio de sua secretaria de Ensino Fundamental, publica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), constituindo assim um referencial para a educação no ensino fundamental de todo o País.

Atento aos problemas educacionais e utilizando-se dessas ações do governo federal, o Estado de São Paulo, na década de 1990, começa a tomar providências para melhoria da educação em seu sistema educacional. O Conselho Estadual, preocupado com o fracasso escolar nas escolas, apesar dos esforços da Secretaria de Educação, se expressa por meio da Indicação CEE nº 01/91 sobre a necessidade de traçar diretrizes para a elaboração de um Plano Estadual de Educação. Entretanto, somente em 1995, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo publica suas diretrizes educacionais e assim começa uma nova fase no sistema educacional do Estado de São Paulo. Nesse contexto, também é publicado, em 1995, o Decreto nº 40.510/95, com o intuito de melhoria do ensino nas unidades escolares por meio de medidas legais que reorganizam as escolas públicas do Estado.

Nesse decreto, entre outras questões, são destinadas três horas para o projeto de reforço e recuperação para alunos com necessidades, isto é, para alunos com deficiências de ensino-aprendizagem, conforme seu artigo terceiro. O projeto, nesse contexto, constitui-se em um plano de trabalho, avaliação e acompanhamento. Assim, a partir desse momento, os estudos de recuperação no Estado de São Paulo passaram a ser denominados Projetos de Reforço e Recuperação de Alunos. Tanto o Decreto nº 40510/95 como a Resolução SE nº 273/95, que tratava das atribuições das aulas dos professores na rede, não especificavam as normas para o funcionamento das aulas de reforço e recuperação. Somente no início de 1996, é publicada a normatização para o funcionamento das aulas por meio da Resolução SE nº 49/96, que atribui grande importância para as aulas de reforço e recuperação, as quais passam a ser em horário diverso ao das aulas normais. Porém, de acordo com Quagliato (2003, p. 85), a falta de espaço físico, a ausência dos alunos devido ao desconforto ou à falta de transporte e a falta de comprometimento e preparo dos professores para as aulas de recuperação geraram muitos problemas quanto à aplicação na prática das aulas.

Apesar de todos os esforços empenhados pela Secretaria em melhorar as condições de aprendizagem e combater o fracasso escolar vivenciado em seu sistema educacional, tais medidas e ações não têm sido suficientes para reduzir a repetência e a evasão nas escolas, levando a Secretaria, em mais uma tentativa, a publicar a Resolução SE nº 77/96 que institui, na rede estadual de ensino, o Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental, por meio da implantação de classes de aceleração e a Resolução SE nº 183/96, que regulamenta os estudos de recuperação e avaliação nas férias escolares, inspirada na

experiência da Prefeitura Municipal de Santos com o “Projeto Criança na Escola”. A resolução cria a recuperação de janeiro para todos os alunos do Ensino Fundamental retidos no ano anterior como uma forma de evitar as reprovações e evasões, baseando-se na concepção da lei em que “a repetência acarreta perda de auto-estima e desmotivação para a aprendizagem, contribuindo para um pior desempenho dos alunos”(Resolução SE nº 183/96).

A recuperação de janeiro de 1997²⁰ foi muito contestada pelos professores e educadores, causando muita polêmica, pois basicamente eliminou de um jeito escuso os índices de reprovação conforme relata Quagliato (2003):

Estatisticamente falando, o índice de aprovações subiu consideravelmente depois daquela medida, só não chegando a patamares de 100% porque nem todos os alunos convocados participaram do projeto de recuperação nas férias. Mas quem teve um mínimo de presença durante o ano e participou da recuperação (pelo menos um pouco), no mês de janeiro, foi aprovado para a série seguinte. Os estudos de recuperação do mês de janeiro de 1997 desconsideraram os alunos que já haviam sido retidos por excesso de faltas e todos foram aprovados.(QUAGLIATO, 2003, p. 88)

Além disso, gerou tensões entre os professores, pois eles se sentiram traídos ao verem o julgamento do seu trabalho realizado durante todo ano letivo de 1996 ser jogado por água baixo ao verem alunos sem condições de aprovação serem promovidos.

No ano seguinte, a Secretaria de Educação dando continuidade a seus esforços de combate ao fracasso escolar, amplia as possibilidades de sucesso dos alunos da rede pública com a extensão dos estudos de recuperação e avaliação nas férias aos alunos do Ensino Médio por meio da Resolução nº 165/97. Assim, os alunos do Ensino Médio passaram a ter uma nova oportunidade de progredirem para as séries seguintes como os alunos do Ensino Fundamental.

Também em 1997, uma nova e grande mudança surge no sistema educacional do Estado de São Paulo, a nova LDB (lei 9394/96), que fora imediatamente acatada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e que implanta na rede pública estadual, através da Secretaria Estadual de Educação, o Regime de Progressão Continuada, por meio da Deliberação CEE nº 09/97 de 30 de julho de 1997, que modificou o ensino fundamental do Estado de São Paulo em vários aspectos.

O Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo foi adotado e implementado pela Secretaria Estadual de Educação por meio da Resolução SE nº 04/98, de 15 de janeiro de 1998, e traz uma série de normas a serem observadas na composição

²⁰ A primeira turma de recuperação após a Resolução SE nº 183/96.

curricular e na organização escolar, no sentido de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem bem sucedida para todos os alunos no ensino fundamental.

Dentre as mudanças, a que mais se destacou foi a transformação do sistema seriado de oito anos em um sistema organizado em dois ciclos de ensino de quatro anos cada. Mais do que nunca, tal mudança reforça uma atenção maior para a necessidade do acompanhamento dos estudos de recuperação para os alunos que passaram de uma série para outra dentro do mesmo Ciclo. Tal concepção é inserida pela recomendação de que “O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo.”(artigo 1º parágrafo 3º da Deliberação CEE nº 09/97).

Para a Secretaria da Educação, o Regime de Progressão Continuada tem o pressuposto de que todo aluno deverá ser avaliado constantemente e que sua participação em atividades de reforço e recuperação, quando ele apresentar dificuldades de aprendizagem, deverá ser obrigatória. Porém, tal pressuposto não condiz com a realidade vivenciada pelas escolas, onde, entre outros problemas, podemos citar como exemplo a dificuldade dos alunos, pais e outros profissionais para compreender os conceitos que estão inseridos na Progressão Continuada gerando, assim, dúvidas e confusão, principalmente porque muitas das práticas e formas de trabalho no interior da escola ainda continuam as mesmas do sistema seriado.

Um exemplo disso são os registros das avaliações dos alunos que são bimestrais por meio de conceitos que podem variar de escola para escola: algumas utilizam os critérios estabelecidos desde a Resolução SE nº 134/76 e todas utilizam a classificação dos alunos ainda por séries.

Quanto aos estudos de reforço e recuperação, eles também foram alvo de confusão dos profissionais da educação quanto à sua aplicação na prática; isto acabou gerando uma consulta ao CEE, sobre os diferentes tipos de recuperação, por meio da Indicação CEE nº 05/98, onde:

Os Conselhos Nacional de Educação e Estadual de São Paulo, assim como a Secretaria de Estado da Educação, nas normas com que vêm regulamentando ou interpretando a LDB, estão empregando vários termos a respeito do assunto em questão: recuperação contínua, recuperação paralela, recuperação final, recuperação intensiva de férias, além da palavra "reforço", usada com sentido semelhante. A qual deles a escola está obrigada? Pode utilizar todas essas formas? A existência de um tipo de recuperação desobriga a escola de utilizar as outras formas?

Com o intuito de resolver tais indagações, entre outras, a Secretaria da Educação publica as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, aprovadas pelo CEE

através da Resolução SE nº 67/98, que, implementando os dispositivos da Lei 9394/96, procura esclarecer as diversas formas de atividades que envolvem o reforço e a recuperação nas escolas: de forma contínua, como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento das aulas regulares; de forma paralela, ao longo do ano letivo e em horário diverso das aulas regulares, sob a forma de projetos de reforço e recuperação da aprendizagem; de forma intensiva, nas férias escolares de janeiro, sempre que houver necessidade de atendimento a alunos com rendimento insatisfatório e, também, no recesso de julho para os cursos supletivos ou de organização semestral. Com a finalidade de garantir a aprendizagem dos alunos, além das diversas formas apresentadas, também prevê a Recuperação de Ciclo I e II, no parágrafo 3º do artigo 80:

Excepcionalmente, ao término de cada ciclo, admitir-se-á um ano de programação específica de recuperação do ciclo I ou de componentes curriculares do ciclo II, para os alunos que demonstrarem impossibilidade de prosseguir estudos no ciclo ou nível subsequente. (Resolução SE nº 67/98)

Assim, tem-se o início das **Classes de Recuperação de Ciclo II** nas escolas públicas do Estado de São Paulo, apesar de não existir uma "determinação legal" quanto às estratégias de trabalho nas atividades de recuperação, o que acontece é o estabelecimento, como norma, do uso das propostas das Classes de Aceleração. As Classes de Aceleração estão inseridas no Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar do Ensino Fundamental, implantado em 1996, que consiste em atender alunos com defasagem idade/série, como veremos mais adiante com maior detalhes ao falarmos sobre o projeto de recuperação de ciclo II no Estado de São Paulo.

Das constantes alterações e novidades a respeito dos estudos de recuperação, as Resoluções SE nº 07/99 e a nº 179/99 criaram etapas para a elaboração dos projetos de reforço/recuperação e para a capacitação de professores via instruções CENP²¹ para trabalharem com a recuperação intensiva, pois aos professores responsáveis pelas aulas de recuperação caberá segundo o artigo sétimo da Resolução SE nº 179/99:

- I - desenvolver atividades significativas e diversificadas de orientação, acompanhamento e avaliação da aprendizagem, capazes de levar o aluno a superar as dificuldades apresentadas;
- II - avaliar continuamente o desempenho do aluno, através de instrumentos diversificados, registrando seus avanços e dificuldades e redirecionando o trabalho, quando necessário;
- III - registrar o desempenho do aluno e os resultados obtidos ao final do processo de recuperação intensiva, com indicação dos progressos evidenciados e das condições necessárias para prosseguimento de estudos.

²¹ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) corresponde a um dos órgãos da estrutura básica da Secretaria de Estado da Educação.

Em abril de 2000, chega às escolas a Resolução SE nº 34/2000 que revoga as anteriores, a Resolução SE nº 67/98 e a nº 07/99, dispondo sobre os estudos de recuperação paralela em que é considerada a importância de se fazer diagnósticos dos alunos e também alerta para a necessidade de um planejamento cuidadoso por parte da escola. Seguindo este fluxo constante de novas resoluções, a Secretaria da Educação publica em 2001 várias resoluções alterando e revogando as já existentes. Como exemplo, temos as Resoluções SE nº 25/2001 e nº 40/2001, alterando em partes a Resoluções SE nº 34/2000, a Resoluções SE nº 129/2001 sobre recuperação intensiva nas férias escolares e a Resoluções SE nº 130/2001, sobre as aulas de reforço/recuperação que por sua vez altera a Resoluções SE nº 40/2001.

Percebe-se que, desde a implantação do Regime de Progressão Continuada até o ano de 2001, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo vem publicando constantes resoluções dispondo sobre os estudos de reforço e recuperação (no mínimo duas resoluções por ano são publicadas ou alteradas), constituindo-se assim em um período de muitos ajustes legais relativos à normatização dos estudos de recuperação na rede pública estadual paulista, principalmente no ano de 2001.

Neste mesmo ano de 2001, deve-se ressaltar que a **Recuperação de Ciclo II**, prevista na Resolução SE nº 67/98 e objeto de nosso estudo, começa a ter à sua disponibilidade a metodologia e o material do Projeto Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II, conforme e-mail, mensagem pessoal, enviado por Maria Julia Filgueira Ferreira, representante da equipe técnica da SEE/CENP:

O Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar do Ensino Fundamental foi implantado em 1996 no Ciclo I, com o material “Ensinar pra Valer! Aprender pra Valer” e em 1998 no Ciclo II, com o material “Ensinar e Aprender”. Através de proposta metodológica diferenciada, visando a atender as necessidades específicas dos alunos, e fundamentado em nova concepção educacional do processo ensino aprendizagem, teve como suportes principais: Capacitação de professores, materiais de formação para docentes, materiais didáticos para professores e alunos e institucionalização via dispositivos legais. 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: contínua, paralela, intensiva e de ciclo. De modo mais sistemático, em toda a rede, esta proposta passou a ser disponibilizada, juntamente com seus materiais, para a recuperação de Ciclo, a partir de 2001.

Somente a partir de 2003, o Projeto Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II passa a atender “oficialmente”, além das classes de aceleração, as classes de recuperação de ciclo II, entre outras, transformando-se no Projeto Ensinar e Aprender: Correção de

Fluxo/Recuperação de Ciclo II. Assim, começa de forma maciça, a capacitação dos professores que trabalharam nas classes de recuperação de ciclo II via Diretoria de Ensino. Tal assunto, por sua relevância, será retomado com maior ponderação e detalhes ao falarmos sobre o Projeto Ensinar e Aprender.

Apesar das constantes resoluções dispondo sobre os estudos de reforço e recuperação, a recuperação de ciclo I e ciclo II constitui o último recurso como forma de recuperar a aprendizagem neste sistema ciclado de quatro anos da Progressão Continuada no Estado de São Paulo.

No dia primeiro de março de 2002, surge a Resolução SE nº 27/2002, revogando as resoluções anteriores e dando início, pelo menos na escrita da lei, à regulamentação da recuperação de ciclo I e II segundo item IV do artigo 1º. Porém, destaca-se no parágrafo único do referido artigo que a especificação se dará futuramente:

A recuperação da aprendizagem constitui mecanismo colocado à disposição da escola e do(s) professor(es) da classe para garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelo aluno durante o seu percurso escolar e deverá ocorrer:

IV. ao final do ciclo I e do ciclo II do ensino fundamental, para atender às necessidades reais dos alunos, auxiliando-os na retomada de habilidades e conteúdos básicos não dominados no ciclo e que constituem condições indispensáveis para o progresso do aluno, com sucesso, na próxima etapa de escolaridade.

Parágrafo único - A recuperação intensiva e a de ciclo serão objeto de regulamentação específica.

Em agosto de 2003, entra em vigor a Resolução SE nº 84/2003, que revoga as Resoluções SE nº 179/99 e nº 169/02 e altera a Resolução SE nº 27/2002, excluindo em seu artigo primeiro a recuperação de férias, a futura regulamentação da recuperação intensiva e a de ciclo e, também, aumenta o período para o desenvolvimento das atividades de reforço e recuperação paralela nas escolas prorrogando-o até a primeira quinzena de dezembro.

Seguindo o ritmo das constantes alterações e novidades a respeito dos estudos de recuperação, a Secretaria de Educação publica uma nova resolução, a Resolução SE nº 42/2004, que dispõe sobre os estudos de reforço e de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino, em que a concepção dos estudos de reforço e de recuperação está voltada para a consolidação da aprendizagem de forma efetiva e bem-sucedida para todos os alunos, constituindo-se parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, em que a individualidade e a diversidade de cada aluno é respeitada. Tal resolução, como as antecessoras, demonstra uma efetiva preocupação com a aprendizagem do aluno e determina as atribuições do diretor de escola, do coordenador pedagógico, do professor da classe e da

diretoria de ensino e da oficina pedagógica. Esses agentes da escola devem, por meio da avaliação contínua e de outras ações, tomar as providências necessárias e reformular ações sempre que necessário para garantir a aprendizagem contínua durante o ciclo e, caso o aluno não desenvolva as competências, habilidades e conhecimentos esperados, cabe à escola oferecer-lhe a recuperação de ciclo.

Também neste mesmo ano, são criados pela CENP, numa etapa inicial entre maio a dezembro de 2004, nos termos do parágrafo segundo do artigo quatro da Resolução SE nº 42/2004, os Projetos Trilha de Letras e Números em Ação²², com o intuito de favorecer a implementação das atividades de reforço e recuperação paralela no ensino fundamental. Tais projetos utilizam tecnologia de informação e comunicação, isto é, utilizam as salas de informática por meio de softwares específicos como apoio de professores capacitados pela DE para articular e desenvolver ações voltadas às dificuldades existentes no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa – Trilhas e Letras e de Matemática – Números em Ação.

No ano seguinte, em 2005, o termo até então utilizado “estudos de reforço e de recuperação” não aparece mais nas leis que normatizam as escolas da rede pública estadual paulista. A palavra reforço é excluída, ficando apenas “estudos de recuperação”. Assim tem-se a Resolução SE nº 15/2005, que em seu texto dispõe sobre a regulamentação dos estudos de recuperação contínua e paralela, não mais utilizando a palavra reforço, que revoga a Resolução SE nº 42/04, e futuramente alterada pela Resolução SE nº 32/2005.

Nessa análise histórica, vários termos a respeito da recuperação são utilizados: recuperação contínua, paralela, recuperação final, recuperação intensiva de férias, recuperação de ciclo, além da palavra “reforço”, usada com sentido semelhante pela Secretaria de Estado da Educação, para projeto que envolvam alunos com dificuldades de aprendizagem, e que é extinta em 2005. Acreditamos, assim, que os responsáveis pela formulação das leis que normatizam o ensino no Estado tenham se conscientizado da distinção entre reforço e recuperação, conforme aponta Vido (2001):

Embora reforço e recuperação sejam usadas com sentido idêntico, não são sinônimas.

POLI (1998:4) 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.

...O que se pretende com a recuperação de estudos ao aluno de aproveitamento insuficiente é o estabelecimento do que fora proposto

²² Os Projetos Trilha de Letras e Números em Ação foram criados via instrução CENP, de 7 de maio de 2004.

alcançar e não foi viável, por inúmeras causas, recomendando-se então uma reabilitação, que deve ser proporcionada pela escola.(VIDO, 2001, p. 33-34)

Entende-se que o reforço consiste em um trabalho desenvolvido pelo professor para toda classe independente das dificuldades dos alunos, apresentadas e diagnosticadas por meio de diferentes formas de avaliação. A recuperação ou os estudos de recuperação consistem em restabelecer aquilo que se propunha alcançar e que não foi, infelizmente, alcançado, respeitando as limitações individuais e prevalecendo os aspectos qualitativos em relação aos quantitativos, situação em que a avaliação consiste em um poderoso instrumento para identificar as dificuldades e os problemas no processo ensino/aprendizagem.

Apesar das constantes alterações nas leis que envolvem a recuperação transmitirem uma sensação de confusão e instabilidade, compreendemos por meio dos estudos feitos e da prática pedagógica vivenciada pelo pesquisador, a necessidade de se fazê-las. Pois combater o fracasso escolar²³ nas escolas estaduais requer mudanças, e tais mudanças interferem na cultura escolar existente. Tanto a criação de novas leis como as alterações das já existente são uma tentativa, entre outras, de estabelecer subsídios que possam chegar a uma prática pedagógica consistente e duradoura, a fim de acabar ou pelo menos amenizar tais fracassos enfrentados pelas escolas.

2.4 - O projeto de recuperação de ciclo II no Estado de São Paulo

No Estado de São Paulo, o proposto pela nova LDB foi imediatamente acatado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e finalmente implantada na rede pública. Trata-se do regime de Progressão Continuada, por meio da Deliberação CEE 09/97 que modificou o ensino fundamental do Estado em vários aspectos, dentre eles resumidamente, transformando o sistema seriado de oito anos em um sistema organizado em dois ciclos de ensino de quatro anos cada, com promoção automática de um ano para o outro e possibilidade de retenção de um ciclo para outro, ciclo I englobando as antigas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do 1º grau e ciclo II englobando as antigas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do 1º grau.

Dentre as mudanças criadas por este novo regime, o aspecto pedagógico foi o que mais se destacou, pois criou um certo “mal-estar” em razão do despreparo dos professores, conforme descreve Guilherme(2002):

No caso do regime de Progressão Continuada, não ocorreu capacitação específica e gradual de professores. Não foi realizado um fórum permanente de debate que permitisse a “digestão” das idéias pedagógicas novas para

²³ O fracasso escolar compreende o baixo aproveitamento escolar, a evasão, a defasagem idade/série, a repetência, a exclusão, etc.

instalação do regime em ciclos, como houve em outros estados que adotaram semelhante medida. Também não houve consulta em massa aos professores que atuavam no 1º grau e no próprio Ciclo Básico, pesquisas ou implementação gradativa. (GUILHERME, 2002, p. 38)

Têm-se, assim, mecanismos oficiais que procuram acabar, ou amenizar, as chances de que, em sua trajetória escolar, o aluno venha a fracassar e para que tais mecanismos possam sair do papel e tornarem-se ações que realmente venham ao encontro, de fato, desta realidade.

Dessa forma, faz-se necessário a implementação de um trabalho de melhoria da qualidade de ensino, que se traduz em uma série de ações e projetos que assegurem o acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos.

Entre tais ações essencialmente voltadas para o ensino fundamental, o Estado de São Paulo, conforme suas necessidades, implementa programas que combatem o fracasso escolar principalmente em relação às questões sobre a exclusão, a evasão e a repetência de seus estudantes e por meio de dispositivos e mecanismos legais.

Entre tais programas, encontra-se o Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar do Ensino Fundamental: Classes de Aceleração, que foi implantado em 1996, no Ciclo I, por meio do Parecer CEE 170/96²⁴ e da Resolução SEE 77/96²⁵, com o material “Ensinar pra Valer! Aprender pra Valer”. Em 1998, no Ciclo II, por meio do Parecer CEE 67/98²⁶, a SEE inicia o Projeto Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II, com o material “Ensinar e Aprender”.

O Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar do Ensino Fundamental: Classes de Aceleração atendia alunos com defasagem idade/série no ciclo I e a organização das classes obedecia à seguinte sistemática:

Classes de Aceleração	Série etária dos alunos*	Faixa etária dos alunos	Série de destino dos alunos
Aceleração I	Ciclo Básico**	10 anos ou mais	4ª ou 5ª série ou Aceleração II
Aceleração II	3ª e/ou 4ª série	11 anos ou mais	5ª série

* Corresponde à série que o aluno se encontra na escola. **Corresponde a 1ª e 2ª séries do ensino fundamental.

²⁴ Parecer CEE nº 170/96 - Autoriza a Secretaria de Estado da Educação a implantar o projeto de reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental - Classes de Aceleração.

²⁵ -Resolução SE nº 77/96 - Institui na rede estadual de ensino o projeto de reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental através da implantação de classes de aceleração.

²⁶ O Parecer CEE nº 67/98 trata sobre as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais - 1998 - Institucionaliza, no artigo 56, como projetos especiais a possibilidade das classes de aceleração e atividades de reforço e recuperação da aprendizagem, conforme proposta pedagógica da escola. Dispõe sobre a organização do ensino, nos artigos 43 e 44 e prevê a Recuperação de Ciclo I e II, no artigo 80.

Este projeto, além de compreender uma série de ações para sua implantação como capacitação de professores, materiais de formação para docentes, materiais didáticos para professores e alunos, entre outros, realiza, também, um trabalho de explicação e conscientização dos pais quanto ao projeto como mostra anexo nº 02.

Já o Projeto Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II atendia alunos com defasagem idade/série no ciclo II e a organização das classes obedecia à seguinte sistemática:

Classes de Aceleração	Série etária dos alunos*	Faixa etária dos alunos	Série de destino dos alunos
6ª iniciante	5ª e/ou 6ª série	14 anos ou mais	8ª continuidade
8ª continuidade	5ª, 6ª, 7ª e/ou 8ª série	15 anos ou mais	1ª série ensino médio

* Corresponde à série que o aluno se encontra na escola.

Esses Projetos, em especial o Projeto Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II, que possui uma proposta metodológica diferenciada, visando a atender às necessidades específicas dos alunos e fundamentado em nova concepção educacional do processo ensino aprendizagem, teve como suportes principais: Capacitação de professores, materiais de formação para docentes, materiais didáticos para professores e alunos e institucionalização via dispositivos legais. A proposta foi tendo sua abrangência ampliada e gradativamente expandida através de sua integração com as diferentes formas do trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de aula, especialmente nas atividades relacionadas à recuperação e reforço escolar em todas as suas modalidades: contínua, paralela, intensiva e a de ciclo. De modo mais sistemático, em toda a rede, esta proposta passou a ser disponibilizada, juntamente com seus materiais, para a recuperação de ciclo II, a partir de 2001.

Devido às necessidades geradas no processo de aprendizagem e a integração com as diferentes formas do trabalho pedagógico proposta pelo Projeto Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II, a metodologia e o material do projeto passaram a ser utilizadas na recuperação de ciclo II, que se torna a partir de 2003 o Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II e passa a atender alunos das classes de aceleração e recuperação de ciclo II. Com o passar do tempo e com a demanda, além das classes de recuperação e aceleração formadas por 6ª iniciante e 8ª continuidade, citadas no quadro anterior, também foram criadas as classes mistas, compostas por alunos em diferentes situações, como mostra um e-mail interno do ano de 2003 da CENP para a Diretoria de Ensino de Adamantina-SP sobre a demanda de classes de aceleração e de recuperação de ciclo II, anexo nº 03. Tal e-mail foi encontrado no arquivo de documentos sobre o projeto na Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto-SP, provavelmente utilizado de modelo.

Com relação à formação das classes que utilizam o Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II, temos: **6ª série iniciante** – classes com alunos oriundos da 5ª e 6ª séries com defasagem idade/série; **8ª série continuidade** – classes com alunos oriundos da 6ª série iniciante e provenientes da 7ª série com defasagem em idade/série; **8ª série multisseriada ou mista** – classes com alunos da 7ª série regular e com alunos de recuperação de ciclo II ou com alunos oriundos da 6ª série iniciante e alunos de recuperação de ciclo II e, finalmente, o objeto desta pesquisa, a **8ª Série de Recuperação de Ciclo II** – classes compostas somente por alunos de Recuperação do Ciclo II, isto é, alunos retidos no final do ciclo II.

Na Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto, como mostra uma circular interna do Planejamento, anexo nº 04, atualmente temos o seguinte quadro referente à formação das classes:

classes	Composição
8ª continuidade ou aceleração	Alunos que fizeram a 6ª iniciante e provenientes da 7ª série com defasagem em idade/série.
8ª Recuperação de Ciclo II	Alunos provenientes da 8ª série regular que foram retidos no final do Ciclo II.
8ª mista (promovidos/retidos)	Alunos promovidos da 7ª série e retidos da 8ª série.
8ª mista (retidos/correção fluxo)	Alunos retidos da 8ª série e provenientes da 6ª continuidade.

Quadro baseado nos dados do anexo nº 04.

Nota-se no quadro a falta da 6ª série iniciante devido à inexistência de alunos para compor tal classe. Isso nos revela que o projeto de aceleração tende a ser extinto a partir do momento em que a defasagem idade/série seja sanada com o decorrer dos anos e, da mesma forma com que é aceita a extinção dos projetos de aceleração.

Para Claudia Davis, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e Diretora de Projetos Especiais da FDE-SP, a aceleração é um “projeto suicida” porque tem que acabar com o problema que o gerou. Espera-se que, com isto as turmas de aceleração venham a ser realmente extintas pelo seu êxito e não que este tipo de Projeto venha a ser incorporado como algo corriqueiro na realidade das escolas brasileiras, como ocorreu com os cursos Supletivo.(MELO, 2003, p. 59)

Tal afirmação somente pode ser feita se focarmos os alunos oriundos das escolas estaduais, pois não se pode esquecer que a Progressão Continuada e todos os projetos intrínsecos a ela somente são aplicados no Estado de São Paulo.

Faz-se necessário ressaltar que, devido à abrangência do projeto Ensinar e Aprender, o qual acabou sendo utilizado em várias situações envolvendo diferentes classes, a confusão do

uso terminológico de tais classes levou professores e demais agentes educacionais de São José do Rio Preto a chamar as classes que utilizam o Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II de classes: *8ª X*, *8ª aceleração*, *8ª recuperação de ciclo*, *8ª correção de fluxo*, entre outros, para designar a mesma classe ou classes diferentes, gerando assim uma confusão na nomenclatura das classes levando professores a não saber ao certo com que classe iriam trabalhar no ato da atribuição.

Também é bom ressaltar que a entrada do projeto no Estado de São Paulo, no final de 1999 e início de 2000, deu-se de forma tímida e gradativa em que grande parte das escolas, principalmente as do interior, ficaram de fora. A partir de 2001, o projeto toma proporções maiores e acaba sendo empregado por todas as Diretorias de Ensino do Estado e, respectivamente, suas escolas subordinadas que tinham alunos com defasagem idade/série.

Na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, o projeto é aplicado em duas ocasiões: inicialmente na Correção de Fluxo do Ciclo II, que engloba as quatro últimas séries do ensino fundamental (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries), dividido em duas etapas, em que a primeira corresponde às classes 6ª iniciante composta por alunos com defasagem em idade/série provenientes da 5ª e 6ª séries e as classes 8ª continuidade composta por alunos que fizeram a 6ª continuidade e provenientes da 7ª série com defasagem em idade/série; posteriormente na Recuperação de Ciclo II que engloba alunos retidos no final do Ciclo II, isto é, alunos retidos na 8ª série do ensino fundamental, que através de todo o processo de ensino-aprendizagem da Progressão Continuada e utilizando ferramentas deste processo como a avaliação constante, recuperação intensiva e paralela, garantidos pela Deliberação CEE 09/97 e outros pareceres da SEE, não possuem condições de prosseguir seus estudos na 1ª série do ensino médio, compondo assim as classes de 8ª recuperação de ciclo II. Na recuperação de ciclo, apesar de utilizar a proposta e o material da correção de fluxo, o professor tem a liberdade de seguir a metodologia da correção de fluxo e fazer uma adequação às suas necessidades e realidade para trabalhar nas classes de recuperação, isto é, o professor da recuperação de ciclo não segue na íntegra o projeto de correção de fluxo, apesar das pressões da SEE via Diretoria de Ensino/ATP²⁷ em fazer com que os professores utilizem a metodologia e o material do projeto.

Nesse contexto, uma outra situação acabou surgindo dentro deste regime educacional adotado pela SEE e pela realidade vivenciada nas escolas: a criação de classes “mistas” que, como o próprio nome diz, são classes compostas por uma mistura de várias realidades que

²⁷ Assistente Técnico Pedagógico

englobam as situações já descritas, em que “as diferenças” constituem um agravante maior do que aquelas já enfrentadas pelas classes mencionadas anteriormente.

2.4.1 - A proposta pedagógica

O *Projeto Ensinar e Aprender: corrigindo o fluxo do ciclo II* inicialmente foi concebido e elaborado através de parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que o utilizou em suas escolas, sendo assim pioneira na implantação de projetos de aceleração de estudos nas quatro últimas séries do ensino fundamental (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries). Posteriormente, a Secretaria de Estado de São Paulo juntou-se a esta parceria e aplicou o projeto em suas escolas, tendo como finalidade e aplicação os alunos multirrepetentes do Ciclo II que, por diferentes circunstâncias ocorridas no seu percurso escolar, apresentam defasagem idade/série e necessitam de um trabalho educacional diferenciado, que recupere suas reais possibilidades de aprender e lhes garanta a inclusão numa etapa mais adequada à sua faixa etária, retomando com sucesso o seu processo de escolarização.

O projeto foi elaborado com o intuito de que os alunos atendidos avancem em seu percurso escolar, tendo várias questões motivadoras, entre elas as citadas no impulso inicial do material *Ensinar e Aprender*²⁸: Como proceder para fazê-los avançar? O que ensinar? Como ensinar? Como fazer para que aprendam de fato? Estas questões, entre outras postas inicialmente aos professores, ao nosso ver, são norteadoras para a elaboração da proposta pedagógica do projeto que está pautada em uma teoria sócio-construtivista em que a educação, aprendizagem e o desenvolvimento vêm em primeiro lugar, tendo as interações sociais e as intervenções pedagógicas um papel fundamental. Suas principais ações pedagógicas estão empenhadas:

- No avanço e na aprendizagem dos alunos durante seu percurso escolar através da autoconfiança, da confiança na escola e nos professores, pois grande parte das reprovações sofrida pelos mesmos é resultado de práticas de ensino inadequadas que geram no aluno uma imagem negativa de si próprio, o qual acaba se culpando por não conseguir acompanhar o processo de ensino-aprendizagem estabelecido pela escola;
- Nas condições favoráveis de trabalho aos docentes através da capacitação, de proporcionar tempo para se reunirem e estudarem, de formar um número reduzido de

²⁸ SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Ensinar e Aprender: construindo uma proposta*. São Paulo: Imprensa Oficial. Impulso Inicial, 2002.

alunos por classe e criar um horário diferenciado das demais classes, isto é, menos fragmentado, possibilitando aulas mais longas;

- Na revisão do que realmente é indispensável aos alunos através dos conceitos já adquiridos e estabelecidos por eles, valorizando seus conhecimentos, criando uma nova abordagem dos conteúdos e da prática docente através de um ambiente escolar desafiador que juntamente com a autoconfiança do aluno o leve a conhecer o mundo estabelecendo relações entre as diferentes disciplinas, tendo como base o currículo oficial do estado;
- No desprendimento da seriação, da distribuição dos conteúdos vinculados à sua organização curricular e à não utilização da repetência como recurso principal de aprendizagem, pois a complexidade da sequência dos conteúdos existentes no regime seriado pode impor ao professor dificuldades em encontrar os problemas de aprendizagem dos alunos. A falta de pré-requisitos através da reprovação deve ser encarada não como um problema que impede o aluno de prosseguir, mais sim como uma situação que requer análise e tomada de decisões que se refletem no planejamento pedagógico;

Segundo o documento, o projeto busca a melhoria do desempenho e a retomada da trajetória escolar do aluno envolvido por meio de uma proposta pedagógica significativa, inovadora e relevante através do resgate da aprendizagem bem-sucedida, do autoconceito positivo e da confiança dos alunos na capacidade de aprender. Para isso, faz-se necessária a organização de um ambiente escolar desafiador e uma nova abordagem da prática docente.

Porém, é preciso ressaltar que o projeto foi elaborado inicialmente para correção de fluxo, para a Recuperação de Ciclo II. No entanto, a proposta metodológica pode ou não ser seguida na íntegra pelo professor. Ele pode adequar a proposta metodológica à sua realidade e necessidade para trabalhar com os alunos de recuperação.

Quanto à avaliação, segundo o próprio Projeto, deve fazer parte do processo de ensino/aprendizagem como forma de acompanhar o aluno e diagnosticar as dificuldades enfrentadas por ele, conforme o próprio texto, “neste projeto a avaliação é concebida como um instrumento para ajudar o aluno a aprender, fazendo parte integrante do dia-a-dia em sala de aula” (Ensinar e Aprender: construindo uma proposta, Impulso Inicial, 2002, p.17).

Nesse contexto, o erro configura uma forma valiosa de investigar os obstáculos e a aprendizagem não alcançada pelo aluno, mas também uma forma de gerar situações que levem à aprendizagem, em que cabe ao professor rever seus procedimentos e replanejar suas ações e intervenções. O registro da avaliação consiste em um poderoso instrumento que

auxilia o professor na hora de rever seus procedimentos permitindo avaliar o processo de aprendizagem do aluno e a sua própria atuação. Assim, temos a avaliação como sendo uma função constante e permanente de diagnóstico e acompanhamento do processo pedagógico e que o professor utiliza como um instrumento auxiliar de seu trabalho para favorecer a aprendizagem do aluno.

2.4.2 - O material

O material possui as concepções do ensino das disciplinas coerentes com o currículo do Estado do Paraná e operacionaliza as diretrizes oficiais através de sugestões que configuram um repertório organizado de situações de ensino. Foi elaborado pelo Cenpec a pedido da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, o qual recebeu o nome de *Ensinar e Aprender: construindo uma proposta*. Foi cedido pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para impressão, distribuição e adoção. É composto por quatro volumes: impulso inicial, volume 1, volume 2 e volume 3, contendo fichas com atividades para trabalhos individuais em grupo, cartazes e jogos, ressaltando-se que alunos e professores possuem seus respectivos materiais. As disciplinas contempladas são Matemática, Português, História, Geografia e Ciências, ficando de fora Inglês, Educação Artística e Educação Física, sendo consideradas as habilidades de leitura e escritas fundamentais para o processo de ensino de todas as disciplinas, segundo a equipe de elaboração do material, pois tais habilidades são imprescindíveis para a inserção do cidadão em nossa sociedade letrada.

Para o professor, o material tem um caráter informativo que, além de explicitar a proposta geral do Projeto e de cada disciplina, também explicita seus fundamentos teóricos e metodológicos com o propósito de auxiliar seu trabalho no cotidiano da sala de aula e na relação professor/aluno, na tentativa de garantir o sucesso de todos, segundo Sonia Maria Silva coordenadora da CENP:

O presente material, cuidadosamente elaborado para subsidiar o Projeto, constitui-se em forte aliado do professor para o seu trabalho cotidiano, ajudando-o nessa atuação e na reflexão sobre as questões desse cotidiano, que com certeza ganhará vida no espaço da sala de aula, no trabalho diversificado com os alunos, na relação professor/aluno, no trabalho coletivo como os seus pares, construindo uma dinâmica educacional na qual o sucesso de todos é assegurado. (Ensinar e Aprender: construindo uma proposta, Impulso Inicial, 2002, p.3)

Claudia Davis, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e Diretora de Projetos Especiais da FDE-SP²⁹, também se posiciona sobre o material:

O material proposto, elaborado pelo CENPEC e discutido com a Secretaria, teve muito cuidado com o professor. Buscou chegar até ele com uma linguagem adequada, para que fosse um instrumento de trabalho, que o auxiliasse na sala de aula mas não limitasse o seu papel criador enquanto protagonista principal... O material também buscou respeitar o aluno, acreditar nele e em que todos os alunos têm o potencial de aprender. É um material que encara o aluno como sujeito participativo, que precisa ter voz, que tem um conhecimento pautado pela interação entre os alunos. (Colóquio sobre Programas de Classes de Aceleração. Série Debates7. São Paulo, Cortez, PUC-SP, Ação Educativa, 1998, p. 23)

Cada volume possui: um quadro-síntese das propostas de trabalho de cada uma das disciplinas contendo: unidades temáticas, noções, conceitos e habilidades a serem desenvolvidos nos alunos; uma introdução para apresentar a perspectiva metodológica do trabalho, os núcleos curriculares escolhidos, alguns recursos didáticos, princípios de avaliação e atividades de trabalho.

Para o aluno, o material traz conteúdos das disciplinas descritas anteriormente, fichas para atividades individuais e em grupos, cartazes e jogos, em que a participação intensa do aluno é estimulada por meio de atividades propostas de maneira desafiante e problematizadoras, que o levam a estabelecer uma relação ativa entre o conhecimento já adquirido e o que vai ser aprendido, prevendo e respeitando o tempo necessário de acordo com o ritmo de cada um. Melo (2003, p. 59) cita que a equipe responsável pela elaboração do material, segundo o próprio Cenpec, foi constituída por pedagogos e professores especialistas das disciplinas que tivessem larga experiência em escola pública e na vida acadêmica, participação anterior em projetos de formação e sintonia com a concepção de educação, de ensino e aprendizagem defendida pela instituição e pelas secretarias.

A metodologia presente no material consiste em respeitar a especificidade de cada uma das disciplinas trabalhadas – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Com o objetivo de desenvolver a autonomia dos alunos na busca de informações, promove-se a participação intensa do aluno no processo de ensino e aprendizagem com orientação para a leitura e produção dos mais diversos tipos de textos em diferentes linguagens como gráficos, tabelas, artigos de jornal, textos informativos e narrativos, mapas, fotografias e outros.

²⁹ A Fundação para o Desenvolvimento da Educação FDE foi criada em 1987 para ser o órgão executor da política da Secretaria de Estadual da Educação de São Paulo. Ela coloca em prática as ações do governo do Estado para o setor educacional, visando sempre ao crescimento e ao aprimoramento da nossa rede de ensino público estadual.

Quanto ao ensino da Matemática, o projeto desenvolve de forma integrada as diferentes dimensões no campo do conhecimento: instrumento a serviço do homem, em que os recursos podem ser aplicados às necessidades do dia-a-dia; instrumento de comunicação e leitura do mundo; ciência humana constituída de características próprias e raciocínio específico, que contribui para o desenvolvimento humano. Tais dimensões são trabalhadas na sala de aula de forma a levar o aluno a construir seu conhecimento e potencial criativo e crítico, apropriando-se e utilizando-se dos conceitos e da linguagem matemática.

Tanto a metodologia apresentada pelo material quanto o ensino da Matemática presentes no projeto constituem uma ótima ferramenta para auxiliar o trabalho do professor na sala de aula, porém se faz necessário, na escola, uma integração entre direção, coordenação e professores para que haja espaços adequados, fornecimento de material suficiente para todos os alunos, ações disciplinares coerentes, entre outros, para que se possa realizar com sucesso os objetivos propostos pelo projeto.

A matemática sempre foi considerada a vilã das disciplinas escolares por ser temida pelos alunos e valorizada entre e pelos professores. Ela gerou e gera exclusão por meio da evasão e da repetência, inclusive pode ser identificado o seu temor fora da escola, conforme Lorenzato(2006):

A exclusão escolar, seja por evasão, seja por repetência, é grande, e a matemática é a maior responsável por isso. O prejuízo educacional que a mais temida das disciplinas escolares causa não se restringe à escola, pois muitas pessoas passam a vida fugindo da matemática e, não raro, sofrendo com crendices ou preconceitos referentes a ela. O sucesso ou o fracasso dos alunos diante da matemática depende de uma relação estabelecida desde os primeiros dias escolares entre a matemática e os alunos. Por isso, o papel que o professor desempenha é fundamental na aprendizagem dessa disciplina, e a metodologia de ensino por ele empregada é determinante para o comportamento dos alunos(LORENZATO, 2006, p. 1)

Acreditamos que o professor tenha um papel importante no processo de ensino/aprendizagem desta disciplina e segundo o próprio projeto “é preciso rever a forma como a Matemática tem sido trabalhada com esses alunos e indicar outros caminhos a percorrer para recuperar seu entusiasmo e sua satisfação de aprender” (Ensinar e Aprender: construindo uma proposta, Impulso Inicial, 2002, p.29-30).

Assim, o material procura desenvolver nos alunos as capacidades: de identificar, formular, ler e resolver problemas; identificar padrões, fazer generalizações; elaborar conjecturas, usar modelos, fatos, contra-exemplos e argumentos lógicos; perceber, conceber, analisar e representar objetos geométricos. De modo a contemplar os seguintes núcleos curriculares:

- Números e Álgebra: desenvolver o sentido numérico; desenvolver o sentido operacional; criar procedimentos para realizar cálculos; usar estimativa; explorar as relações entre representações de números naturais, fracionários, decimais, inteiros, racionais e suas operações; desenvolver uma compreensão das idéias de razão, proporção e porcentagem; estabelecer relações entre aritmética e álgebra; desenvolver uma compreensão das idéias de variáveis, expressões e equações; utilizar diferentes formas para resolver equações lineares;
- Medidas e Estatística: construir, ler e interpretar tabelas e gráficos; estabelecer relações com números, medidas e geometria; perceber o uso das noções de estatística; compreender o conceito de medição; relacionar as unidades de medida; realizar medições; fazer estimativas de medidas; usar medições e idéias geométricas ao longo de todo o currículo;
- Geometria: desenvolver compreensão das figuras geométricas planas e não-planas e suas propriedades; estabelecer relações geométricas; desenvolver sentido de espaço.

A metodologia a ser utilizada pelo professor no projeto está sujeita à do material, que consiste em uma perspectiva metodológica da Resolução de Problemas, baseada na seguinte concepção:

(...) se aprende Matemática para resolver problemas e resolvendo problemas se faz Matemática; e isso acontece não só por meio dos conteúdos como pelas habilidades de pensamento exigidas no processo de resolução. (Ensinar e Aprender: construindo uma proposta, Impulso Inicial, 2002, p.32).

No Projeto, o professor faz uso de diferentes recursos didáticos como os livros didáticos, os paradidáticos, jornais, revistas, jogos, etc, assim ele pode contextualizar melhor a Matemática permitindo a integração com outras disciplinas. Os professores que trabalham com as Classes de Recuperação de Ciclo II têm a liberdade de utilizar outros materiais que acharem necessário para o bom desenvolvimento do seu trabalho, não ficando assim submetidos a utilizar apenas o material Ensinar e Aprender.

A CENP encaminha anualmente para as Diretorias de Ensino, conforme a demanda por elas formulada, e também para os municípios interessados, os materiais para o desenvolvimento do projeto nas classes e para a capacitação dos professores.

2.4.3 - A capacitação para aplicação do projeto

Segundo MELO (2003, p. 76), existe uma certa hierarquia para a implantação e capacitação do Projeto Correção de Fluxo nas diversas instâncias da SEE. Tem-se, assim, uma

divisão de funções e responsabilidades em que a CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - tem a função de coordenar, acompanhar e avaliar o projeto. O CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, que elaborou o material, é a agência capacitadora e responsável pela formação/capacitação dos professores ATPs – Assistentes Técnicos Pedagógicos, diretores e supervisores. Os ATPs e supervisores, por sua vez, são responsáveis pela capacitação dos diretores que não estiveram presentes nos encontros com o CENPEC, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e professores, além de acompanhar e avaliar o andamento do projeto nas escolas.

Note que os professores neste processo se tornam a última instância de cobrança, pois a CENP cobra resultados do projeto de cada Diretoria de Ensino que, por meio de seus dirigentes, cobram os supervisores e ATPs responsáveis pelo projeto, os quais cobrarão os diretores, coordenadores pedagógicos e professores responsáveis pela aplicação do projeto em cada escola.

As primeiras capacitações, de forma geral, ocorreram no ano de 2000, em São Paulo, na Faculdade das Américas, com a participação de algumas poucas escolas escolhidas em 1999, escolas de periferias, que possuíam altos índices de repetência e evasão, como dito anteriormente.

As capacitações eram realizadas por agentes educacionais do CENPEC e ministradas por área do conhecimento; havia um especialista da área que fazia as suas considerações sobre a disciplina e um pedagogo, que fazia as inferências pedagógicas. Os ATPs que participaram da capacitação eram divididos em grupos por área de conhecimento e os diretores e supervisores, em salas distintas. Esses últimos recebiam uma capacitação diferente mais voltada para o enfoque pedagógico geral, porém, tanto os especialistas das disciplinas como os pedagogos também trabalhavam com ambos ATPs, diretores e supervisores.

A etapa final do processo compreendia as capacitações dos professores que trabalham com o projeto em suas escolas. Ela é realizada pelos ATPs das respectivas Diretorias de Ensino, que têm o papel de multiplicar os pressupostos do projeto junto aos professores. A capacitação consiste em encontros do ATP de uma área específica com os professores da mesma área. Nesses encontros (geralmente são quatro durante o ano) são passados aos professores todos os pressupostos do projeto.

2.4.4 - O projeto na diretoria de ensino de São José do Rio Preto-SP

Na Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto, o projeto segundo ALF³⁰ começou pela “porta dos fundos”, pois apesar de não ter sido convocada oficialmente para participar do projeto e das capacitações, em 2000, teve uma representante, a ALF, que participou por conta própria e sem ajuda financeira de todo o processo de capacitação. Além da capacitação que envolvia a sua disciplina, no caso matemática, ela também participou das demais capacitações das disciplinas de Português, História, Geografia e Ciências. Posteriormente, repassava todas as informações e anotações para os demais ATPs da Diretoria de Ensino.

No mesmo ano de 2000, foram escolhidas algumas escolas que obtiveram índices no SARESP³¹ muito baixos e que possuíam uma grande quantidade de alunos com defasagem em idade/série. Tais escolas serviram de experiência para a introdução do projeto; nesse momento participaram somente as 6ª séries iniciantes, com professores, coordenadores e diretores capacitados. A capacitação dos professores era realizada por meio de encontros na Diretoria de Ensino. Nesses encontros, os professores eram convocados pela Resolução SE nº 121/90 por oito horas, assim todos os convocados participavam sem prejuízo dos vencimentos, pois outro professor substituiria na escola aquele que fora convocado.

Em média eram realizados quatro encontros, no mínimo, onde um ATP de cada disciplina era responsável em aplicar a capacitação aos professores de cada área do conhecimento. No caso de matemática, a ATP responsável era a ALF, que também era responsável geral pelo projeto na Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto-SP.

Em 2001, além das 6ª séries iniciantes, o projeto engloba também as 8ª séries continuidades, dando assim prosseguimento ao projeto, pois aqueles alunos que, em 2000, freqüentaram a 6ª série iniciante agora freqüentariam a 8ª série continuidade.

Porém, somente em 2002, o Projeto Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II é oficialmente instituído em São José do Rio Preto-SP. Nesse momento, foi destinada verba pública vindo da Secretaria de Educação ao projeto, e repassado para a DE São José do Rio Preto, que até então utilizava recursos próprios para desenvolver o projeto. Assim, os encontros das capacitações passam a ser remunerados, os professores recebem uma ajuda de custo para participarem das capacitações, os professores de outras cidades recebiam um valor maior dos demais. O dinheiro também era repassado para as escolas que trabalhavam com o projeto para a compra de material de consumo.

³⁰ ALF – Representa a assistente técnico-pedagógica de Matemática, que trabalhou na DE São José do Rio Preto até 2005, devido a aposentadoria por motivos de saúde.

³¹ SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

No ano de 2003, o Projeto Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II passa a ser adotado para as classes de recuperação de ciclo II. Nesse contexto, o projeto muda de nome - Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II, utilizado tanto para correção de fluxo como para a recuperação de ciclo II, isto é, o professor iria seguir a mesma metodologia do projeto de correção de fluxo, porém ele teria que adapta-la à sua realidade local. Assim, as capacitações dos professores das 8ª séries de recuperação de ciclo II eram realizadas separadamente das demais classes que utilizavam o projeto. Além do material do Ensinar e Aprender, o professor das classes de recuperação de ciclo II também podiam utilizar livros didáticos, paradidáticos e outros materiais que achasse necessário.

Em 2005, o Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II atravessa grandes dificuldades, com a aposentadoria forçada, por motivos de saúde, da ATP de matemática responsável pelo projeto na Diretoria de Ensino. Por participar das atividades que envolviam os professores de Matemática na DE São José do Rio Preto pude constatar, pessoalmente, que as capacitações dos professores de Matemática não ocorrem nesse ano. Os professores de Matemática que pegaram essas classes/turmas e que não possuíam experiências acabaram não trabalhando com a metodologia proposta pelo projeto, mas sim da maneira que estavam acostumados a trabalhar, utilizando, porém, o material Ensinar e Aprender.

Já em 2006, com a vinda de uma nova ATP de Matemática, as coisas não mudam muito, pois a grande quantidade de novos projetos que são trabalhados pela Diretoria de Ensino acaba colocando de lado o Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II.

Apenas um encontro foi realizado com os professores, em 2006, e o acompanhamento que era feito durante todo o ano acabou não ocorrendo, deixando os professores sem suporte técnico-pedagógico, fundamental para o bom desenvolvimento do projeto tanto na correção de fluxo com na recuperação de ciclo II. Isso acabou gerando nos professores um mal-estar de abandono, insegurança e descaso quanto às propostas de trabalho e capacitações desenvolvidas pela DE São José do Rio Preto, constatados por inúmeras reclamações dos professores durante as observações realizadas nas escolas pesquisadas.

3 - A ESCOLA: UMA INSTITUIÇÃO ORGANIZADA

3.1 - A Instituição escolar marcada por uma cultura

Compreendendo a importância do papel da instituição escolar no contexto da pesquisa realizada, o Projeto de Recuperação de Ciclo II abarcado pelo Regime de Progressão Continuada impõe um olhar para a cultura da instituição escolar a fim de compreender as interações que se desenvolvem e se reproduzem no interior da escola por seus integrantes.

Para analisar a instituição escolar como uma instituição social, deve-se considerar a produção de um conjunto de significados e comportamentos, como uma cultura específica criada por meio das tradições, valores, crenças, conhecimentos, técnicas, costumes, rotinas, inércias e outras interações que são geradas, estimuladas e reproduzidas no interior desta instituição, a qual não se limita somente ao espaço físico da escola e acaba interferindo direta ou indiretamente na vida social dos indivíduos que a constituem. Tais indivíduos compreendem os alunos, seus pais ou responsáveis e todo profissional que direta ou indiretamente atua na instituição escolar. Entende-se que a organização do trabalho escolar ultrapassa a escola na forma em que ela está estruturada, “a escola pode ser vista como um campo socioprofissional expandido no qual intervêm diferentes grupos de dentro e de fora da escola” (TARDIF, 2005, p. 93). Estes diferentes grupos profissionais segundo Tardif (2005, p. 94) e fundamentado em Freidson (1986), dividem-se em três: os gestores, os práticos e os produtores de saber, como mostra o quadro a seguir.

	Os produtores de saber	Os práticos	Os gestores	
Organizações	As universidades	A escola	O ministério, as comissões escolares, etc	
Grupos	Os professores universitários formados em ciências da educação	Os professores	Os outros agentes escolares	Os administradores do sistema de ensino

Para decodificar a realidade social que constitui a instituição escolar, Pérez Gómez (2001) se prende à proposta de Goodman (1992), que consiste em conhecer as interações estabelecidas na escola (que são produzidas conscientemente ou não entre os indivíduos que a constituem), pois estas determinam seus modos de pensar, sentir e atuar.

Porém, a decodificação da realidade social de uma instituição só é possível se compreendermos a importância das relações entre os aspectos macro e micro³², entre as políticas educativas e suas interferências e interações na vida escolar com as exigências do cenário político e econômico de cada época e de cada lugar. Nesse sentido, é importante destacar a influência desse cenário na organização das escolas públicas do Estado de São Paulo inseridas no Regime de Progressão Continuada e, em especial, das escolas que desenvolvem projetos como o Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II.

Não se pode deixar de lado também as peculiaridades das interações que ocorrem dentro da instituição escolar, entre elas os diversos tipos de relação de poder, pois é de suma importância compreender a dinâmica interativa que ocorre entre as características das estruturas organizativas e as atitudes, os interesses, os papéis e os comportamentos dos indivíduos e dos grupos que a constituem. Essas interações acabam interligando o desenvolvimento institucional ao desenvolvimento humano e profissional conforme Pérez Gómez (2001, p. 131), e são elas que irão possibilitar maiores chances para o desenvolvimento de projetos diferenciados, como é o caso do Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II, que requer uma maior atenção e empenho por parte dos envolvidos.

³² Compreendemos como um conjunto de ações educacionais em que os aspectos macro envolvem todo sistema de ensino – SEE/SP e os aspectos micro envolvem diretamente a escola – sala de aula.

3.1.1 - As políticas educativas na escolarização

Sabe-se que a escola consiste em um serviço público fundamental a fim de garantir condições mínimas de igualdade e oportunidades aos cidadãos frente à escandalosa desigualdade da distribuição de recursos econômicos e culturais que rodeiam e integram a sociedade pós-moderna. Encontramos em alguns teóricos, entre eles, Pérez Gómez (2001), uma análise voltada para essa perspectiva. Para ele, o desenvolvimento e as aquisições que a escolarização provoca no indivíduo estão relacionadas às desigualdades socioculturais trazidas do contexto familiar ao qual ele pertence. Já Miguel Arroyo (2004) vai além quando pensa que a escola, instituição a fim de garantir condições mínimas de igualdade e oportunidades, muitas vezes não respeita o que a criança traz do seu contexto familiar e de sua história de vida. Para ele a escola tem uma visão preconceituosa da moral popular:

A escola não culpa as crianças, mas o meio moral onde se socializam. Chegam às escolas salpicadas por uma moral que vemos como negativa. Ao chegarem à escola carregam valores, padrões de comportamento e condutas do meio social e moral onde se formam e deformam. (ARROYO, 2004, p. 152)

Segundo Pérez Gómez (2001, p.132-133), comparado em teóricos como Varela(1991), Illich(1974), Foucault(1982) e outros, a escolarização trouxe conseqüências desejadas ou não, que merecem ser estudadas atenciosamente a fim de compreender os reais efeitos da instituição escolar. Entre tais conseqüências que presidem a instituição escolar, segundo eles, temos: a uniformidade; a predominância da disciplina formal; a autoridade arbitrária; a imposição de uma cultura homogênea, eurocêntrica e abstrata; a proliferação de rituais carentes de sentido; o fortalecimento da aprendizagem acadêmica e disciplinar de conhecimentos fragmentados, memorialísticos e sem sentido. Tais conseqüências, segundo os autores, estão distanciadas dos problemas reais que cercam aqueles que passam pelo processo de escolarização e logicamente provocam aborrecimento, inércia e até fobia pela escola e pelo que se aprende nela.

O processo de escolarização nos leva a compreender a escola como uma instituição promotora de aprendizagens duradouras, significativas e relevantes para o desenvolvimento autônomo de todo cidadão independente de sua condição social e econômica, de classe, raça, gênero, etnia, religião, etc., porém não consegue atingir tais objetivos. Isso acabou gerando uma série de iniciativas tanto públicas como privadas de mudanças e reforma da escola e do sistema educativo por meio de propostas diferenciadas e inovadoras de políticas educativas no mundo todo, conseqüentemente no Brasil. Um exemplo importante, de mudança e reforma, é

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96) que serviu de alicerce para a elaboração do Regime de Progressão Continuada, objeto da pesquisa realizada, que gerou mudanças significativas na realidade da instituição escolar no Estado de São Paulo.

Ao final do século XX, conforme Pérez Gómez (2001, p.133), o combate pela ineficácia da escola não se encontra pautado pela insuficiência qualitativa do sistema ou pela incapacidade de desenvolvimento de um cidadão autônomo, mas por uma economia de livre mercado, em que a educação e sua instituição promotora, a escola, são postas como uma mercadoria regulamentada pela relação entre oferta e procura. Esse pensamento, mesmo considerando a contextualização do cenário internacional realizado pelo autor, nos remete a uma reflexão do contexto brasileiro, mais especificamente a implantação do Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo em 1998 pelo governo do PSDB, em que tínhamos como Secretária de Estado da Educação Rose Neubauer e o governador Mario Covas. Na implantação de tal regime, além do discurso de qualidade no sistema educacional, também havia o cumprimento de metas estabelecidas pelo Banco Mundial (BIRD³³).

Para ajudar na compreensão da adoção pela rede pública estadual paulista de um regime, Progressão Continuada, que muda o sistema educacional existente, é importante considerar outros aspectos de análise, na definição deste regime, entre eles o mercado capitalista e a busca pela eficiência.

3.1.2 - A escolarização diante da mercantilização e da eficiência

No momento atual, a sociedade está marcada pela complexidade social, pela incerteza, pela constante e crescente mudança tecnológica e pela injustiça social, fruto da política neoliberal. Em nosso país marcado por tanta desigualdade, esses fatores são percebidos bem de perto pelos indivíduos que estão inseridos nessa ordem, principalmente, na escola pública, atingindo diretamente as interações humanas, causando um desconforto gerado pela incerteza e impotência dos indivíduos frente a essa complexidade vivenciada na sociedade atual. Para autores como Pérez Gómez (2001, p.135), a escola inserida neste contexto tenta corresponder-se com tal complexidade, aumentando as responsabilidades de seus integrantes, entre eles, o docente. Assim, entendemos que há um entrave na educação que nos reporta ao seguinte

³³ O Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) proporciona empréstimos e assistência a países em desenvolvimento de rendas médias com bons antecedentes de crédito. O poder de voto de cada país-membro está vinculado às suas subscrições de capital, que por sua vez estão baseadas no poder econômico relativo de cada país.

questionamento: Como devemos preparar as novas gerações para enfrentar tais mudanças? Segundo o próprio autor, elas acabam interferindo de maneira decisiva nas estruturas sociais, culturais, políticas e econômicas do cidadão contemporâneo.

No intuito de responder tal questionamento e seguindo o pensamento do autor, compreende-se que a escola sobreviverá se reconstruir seu papel na sociedade para enfrentar as mudanças que ocorrem no mundo moderno. Porém, a maior dificuldade está em definir até onde e como se dará tal reconstrução. Deve-se considerar que nos defrontamos com duas realidades distintas, uma produzida no interior da escola considerada previsível e outra imprevisível produzida fora dela, o que é um dos principais fatores que tem levado ao questionamento quanto o seu papel na sociedade como nos mostra Arroyo (2004).

Para as crianças, adolescentes e até para os jovens e adultos fica especialmente difícil articular duas formas de ver a vida e duas lógicas tão desencontradas, a lógica da vida real e a lógica da escola. Em casa, na rua, na sobrevivência, vendo-se e vendo seus grupos de origem ter de se virar e fazer escolhas nessa imprevisibilidade e engenhosidade e na escola ter de se adaptar ordeiramente para uma suposta previsibilidade e um futuro certo e para verdades e crenças inquestionáveis. (ARROYO, 2004, p.162-163)

Esse autor retrata de forma concisa aquilo que é vivenciado na maioria de nossas escolas públicas brasileiras, isto é, o desencontro entre essas duas lógicas: de um lado a criança que possui os seus valores próprios, a sua linguagem e a sua forma de viver e, de outro, a escola que tenta impor uma conduta de padronização de valores, linguagem e forma de viver. Este desencontro acaba gerando desconforto e conflito no interior da escola.

Retomando alguns dos aspectos demandados pela sociedade contemporânea e utilizando a explicitação da política neoliberal feita por Pérez Gómez (2001, p. 138), vemos que o interesse que está por trás da economia de mercado, que consiste na competitividade pautada na eficiência e redução de custos com o intuito de gerar maior rentabilidade, é a política neoliberal que utiliza propostas, segundo o autor, camufladas em imagens pseudo-humanistas e da ambigüidade da linguagem para gerar de forma proposital uma confusão ao tratar a autonomia, a descentralização e a desregulação do sistema.

Isso nos reporta ao Regime de Progressão Continuada, implantado pelo governo do Estado de São Paulo. Embora em seus pressupostos tenhamos a garantia do acesso à permanência e a aprendizagem bem-sucedida para todos os alunos no ensino fundamental, mudando radicalmente os conceitos de repetência e reprovação pelos conceitos de aprendizagem contínua e progressiva, permanece a questão: Será que nesta sociedade complexa e injusta, a questão econômica também não é determinante?

Um dos reflexos desta sociedade contemporânea segundo Pérez Gómez (2001, p. 136-137) consiste no ingresso cada vez mais precoce dos indivíduos em instituições escolares gerando assim novas funções e papéis para a escola, tais papéis e funções estavam reservados exclusivamente à instituição familiar, que atualmente também vêm sofrendo transformações.

Para o autor, o ingresso precoce faz com que ocorra a socialização do indivíduo mais cedo e de forma mais intensa, gerando conseqüências boas e/ou ruins, isto é, pode ser boa, se considerarmos que ocorre o acúmulo de conhecimento, desenvolvimento de capacidades, estímulo de interesse e expectativas correspondentes aos aspectos culturais contemporâneos do indivíduo, e pode ser ruim, se considerarmos que o indivíduo se apossa de informações, idéias, sentimentos e estratégias de ação que não têm correspondência com o seu modo de interação imediata.

O ingresso precoce também acaba impondo ao professor uma postura de “malabarista” profissional, segundo o autor, levando-o a assumir vários papéis, tais como: policial, pai ou mãe, irmão ou irmã mais velha, instrutor, assistente social, etc. Para ele, a postura profissional remete à autonomia da escola e conseqüentemente a autonomia profissional do docente.

Para Tardif (2005), a autonomia profissional do docente é limitada, pois ela só ocorre dentro da sala de aula:

[...] o trabalho curricular dos professores consiste fundamentalmente em intermediar o programa oficial com a sua concretização prática, suas limitações temporais, os recursos limitados dos quais dispõem, esforçando-se, sim, para respeitar o espírito dos programas, mas não exatamente à letra. A organização curricular do ensino levanta, conseqüentemente, a questão da autonomia e do controle do trabalho docente. Ora, das análises precedentes percebe-se claramente que a autonomia dos professores diante dos programas está principalmente na classe e no planejamento temporal, enquanto o controle deriva da burocratização dos programas e da acentuada racionalização dos recursos alocados à sua efetivação. (TARDIF, 2005, p. 209)

Neste contexto apresentado pelo autor, nos reportamos à escola pública paulista, especificamente às classes de recuperação de ciclo II, em que o professor, de certa forma, possui uma autonomia quanto à utilização da proposta pedagógica em tais classes, mas caso se recuse a trabalhar com a proposta pedagógica do Projeto de Recuperação de Ciclo II. Neste caso, cobra-se a elaboração de um novo projeto para que possa trabalhar com tais classes. Fica claro que a autonomia do professor é controlada por mecanismos de cobrança relativos à produtividade e eficiência.

Pérez Gómez (2001), ao analisar a descentralização e a competitividade utilizadas pelas instituições educacionais, destaca que nada mais são que estratégias para introduzir a produtividade nas escolas.

[...] a competitividade entre escolas, em prol do incremento da qualidade de resultados, numa sociedade intensamente baseada na desigualdade, não pode ser considerada senão como uma grotesca pantomima formal, destinada a justificar a reprodução educativa da desigualdade sob a aparência de igualdade de oportunidade, sob a camuflagem do esforço e mérito diferenciador. Incentivar a qualidade do serviço público que se oferece no sistema educativo requer precisamente a atenção mais intensa às escolas correspondentes às zonas e aos grupos sociais mais desfavorecidos, e o apoio e estímulo às experiências de inovação e de experimentação colaborativa.(PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 139)

Como exemplo dessa competitividade que pode introduzir a produtividade nas escolas paulistas, temos o Programa de Premiação das Escolas com Viagens de Estudo do Meio, organizado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. A premiação consiste em uma viagem com todas as despesas pagas pela Secretaria para os alunos, pais, professores e funcionários das escolas estaduais premiadas em outubro de 2001 por seu desempenho acima da média³⁴. A classificação foi realizada por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), segundo dados divulgados³⁵ em 2000:

[...]A classificação das escolas da rede estadual de ensino ocorreu em outubro de 2001, e teve como principal critério para a premiação o resultado obtido pelas unidades num conjunto de aspectos, entre os quais o seu trabalho pedagógico. Para se chegar à classificação foram avaliadas 4.100 escolas da rede estadual, de Ensino Médio e de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Deste total, 1.127 se classificaram como Escolas de Destaque (345) e Acima da Média(782). Os critérios utilizados para avaliação foram os resultados do Saresp 2000 - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolas do Estado de São Paulo, que considerou a média de acertos do alunos em Língua Portuguesa, e a média estadual da taxa de abandono escolar, que no ano passado caiu entre 25% e 12% no Estado. As 1.127 escolas premiadas receberam "Viagens de Estudos do Meio", sendo que as de Destaques conheceram outros Estados no mês de dezembro, enquanto as Acima da Média viajarão para municípios de São Paulo, como Serra Negra, Águas de São Pedro, São José do Rio Preto e Ilha Solteira, durante este mês de abril. Independentemente da classificação, todas as 4.100 escolas da rede estadual de ensino receberão investimentos adicionais para o seu plano de desenvolvimento. As escolas que não alcançaram as metas já receberam reforços na capacitação de seus professores e diretores, e ainda tiveram que desenvolver um projeto de investimento para a melhoria do Ensino em conjunto com a Secretaria de Estado da Educação.

³⁴ A média foi estabelecida pela SEE/SP.

³⁵ Fonte: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Notícias**. São Paulo. SEE/SP 2002. Apresenta notícias sobre SARESP 2000. Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/2002_03_19_c.asp. Acesso em 02 ago. 2006.

Assistimos, neste contexto, à competitividade gerada entre as escolas que foram classificadas por cores após a análise da avaliação do SARESP 2000, em que se premiou com verbas e viagens as escolas que possuíam uma melhor avaliação e penalizou as que não possuíam uma avaliação satisfatória. Tal avaliação também é condenada por Freitas (2003).

A avaliação, nas políticas públicas que usam os ciclos, não é feita para que se chegue a colocar uma cor que caracterize publicamente o desempenho da escola, preparando-a para quase-mercado, como ocorreu no Estado de São Paulo, da mesma forma que não se deve classificar alunos, também não se quer classificar escolas.(FREITAS, 2003, p. 76)

Para o autor, a avaliação não pode ser utilizada para fins classificatórios tanto em relação ao aluno como principalmente para a escola, pois classificar em função de uma média não mostra as reais condições da instituição.

A dicotomia entre premiar e penalizar também foi sentida no bolso da equipe escolar formada por professores, coordenadores, diretores e demais funcionários com a criação do “Bônus Mérito” que consiste em pagar uma certa quantia no começo do ano letivo definida de forma pouco esclarecedora para as instituições escolares, em que um dos fatores de classificação são os índices de avaliação do SARESP do ano anterior.

Tais fatos contribuíram para a chegada da descentralização e da competitividade no contexto escolar, o que, segundo Pérez Gómez (2001, p. 140) acaba levando a desregulação do sistema educativo, à privatização das instituições públicas ou de seus serviços e à transformação da educação em uma mercadoria.

As instituições escolares, dessa forma, acabam não conseguindo cumprir a sua função educativa quando abandonadas e entregues a mercê das políticas neoliberais voltadas para o livre mercado, pois tal mercado (re)produz as desigualdades de origem em que os indivíduos abastados terão maiores condições e recursos para seu desenvolvimento intelectual, gerando assim desigualdades pessoais e profissionais com relação aos demais, além de não ter como foco principal os valores éticos e educativos mas outros, entre eles, a rentabilidade.

Ainda segundo Pérez Gómez (2001, p. 140), pode-se constatar que a concepção mercantil do conhecimento constitui de forma implícita a base da política neoliberal em educação em que a desregulação e privatização do sistema educacional são fatores que contribuem de maneira decisiva para a mercantilização do conhecimento. Dessa forma, para o autor, o conhecimento deixa de ser um instrumento para alcançar a emancipação individual e coletiva do ser humano ou um processo para o enriquecimento do saber especulativo para se

tornar um instrumento de valorização e aplicação imposto e controlado pelo intercâmbio mercantil.

Em nosso contexto escolar, o Sistema Educacional Público Estadual Paulista parece decorrer de um sistema que possui uma maior correspondência com políticas social-democratas ou socialistas, tais políticas são retratada por Pérez Gómez (2001, p. 141) como sendo políticas do sistema de ensino público. No entanto, a hipótese é de que tais políticas vêm sendo implantadas com pseudodiscurso de melhoria na qualidade da educação, na prática, percebe-se por meio da pesquisa, que existem outras intenções que nem sempre são ditas e compreendidas pelos indivíduos e grupos que fazem parte da instituição escolar. Seria necessário revelá-las para que tenhamos condições de perceber o que está por trás dos discursos. Isso não significa que tais políticas implantadas não trazem melhorias e progressos para a educação, o que pretendemos é mostrar o que está oculto. Neste pensamento Viégas (2002) nos remete a uma análise do Regime de Progressão Continuada a fim de evidenciarmos tais pressupostos neoliberais.

[...] uma análise profunda da Progressão Continuada leva, inevitavelmente, à discussão do contexto histórico, político e econômico no qual ela se insere: a globalização da economia, propulsão pela influência do ideário neoliberal”.(VIÉGAS, 2002, p. 39)

Freitas (2003) vai além e mostra que a implantação do Regime de Progressão Continuada não é apenas uma questão de qualidade, mas de redução de custos, segundo os pressupostos neoliberais.

Para as políticas públicas neoliberais, os Ciclos e a Progressão Continuada têm, na verdade, outra finalidade. Para elas, a repetência e a evasão geram custos que oneram o Estado indevidamente – não são apenas uma questão de qualidade da escola. Trata-se de fluxo e de custo do fluxo. A questão da qualidade entra como geradora de menores gastos, menores custos – coerente, portanto, com a teoria do Estado mínimo que terceiriza os serviços públicos e corta direitos sociais. Para os neoliberais, “custos desnecessários” acarretam pressões por mais investimentos. O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou, como se costuma dizer, o custo-benefício. A atenção está voltada para o ensino de disciplinas(em especial Português e Matemática), e não para a formação. Essa é a visão de qualidade que informa as políticas públicas neoliberais que se valem de sistemas nacionais de “avaliação”(ENC-Prova, SARESP etc.), para monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica(comparativa), criar competição(segundo elas, a mola-mestra da qualidade) e reduzir gastos – o modelo é amplamente conhecido e aplicado no campo empresarial.(FREITAS, 2003, p.79-81)

3.1.3 - Mudança e reforma no sistema educacional e a cultura escolar.

As mudanças e reformas que encontramos na educação brasileira trazem medidas administrativas e pedagógicas que buscam melhorar o ensino no país. No sistema público, a implantação de tais mudanças e reformas, muitas vezes, de forma direta e imediata sem que haja uma experimentação para analisar os efeitos que tais mudanças acarretam no sistema de ensino, amparada pela legalidade que dispõem seus representantes, por meio de leis federais, governamentais e até municipais, acabam mudando de maneira drástica toda a organização escolar, como é o caso do Regime de Progressão Continuada, adotado no ano de 1998 pelo Estado de São Paulo. Sendo fruto de novas teorias e diferentes concepções, influenciou principalmente o trabalho do professor através da prática pedagógica, a avaliação, a aprendizagem dos alunos entre outros aspectos sem o consentimento dos envolvidos como aponta Guilherme (2002) em seus estudos:

Muitos estudiosos estão preocupados com a apropriação que os professores fazem do regime de Progressão Continuada e a maior parte deles, como aponta Barretto (2001), percebe que os professores tendem a interpretar essa mudança de regime como algo não participado, isto é, uma medida de gabinete e sentem-se alijados de decisões que poderiam mudar a escola, portanto não se apropriam da reforma proposta. (GUILHERME, 2002, p. 10)

Um dos grandes entraves enfrentados pelos sistemas de ensino consiste na não apropriação das reformas e mudanças dos agentes educativos, principalmente pelos docentes. Eles acreditam que a mesmice que tais reformas e mudanças provocam no processo de escolarização não trazem de fato melhorias significativas na qualidade da educação, principalmente quando se retratam as mudanças radicais em nosso sistema público, que constitui um cenário composto de intuítos políticos e eleitoreiros por meio das mudanças de governantes, fazendo com que não ocorra de fato uma preparação e consolidação de tais reformas, as quais, como dissemos anteriormente, são impostas a seus agentes educativos. Pérez Gómez (2001) retrata esta preocupação ao afirmar que:

As mudanças assim implantadas ou exigidas não supõem o incremento da qualidade das práticas, nem o desenvolvimento individual e institucional, mas simplesmente a modificação superficial das formas, rotinas e linguagens, as quais, posteriormente, cumprem com o aforismo de Lampedusa de “que tudo mude para que tudo continue igual”. (PÉREZ GOMEZ, 2001, p. 146)

O mesmo autor sugere alguns requisitos para que em vez de ocorrerem mudanças ou reformas no sistema educativo ocorra de fato uma inovação, uma melhora ou um aperfeiçoamento do mesmo por meio da confiança dos agentes envolvidos, da competência profissional dos docentes, das possibilidades da escola como espaço de aprendizagem

individual e coletivo, da comunidade, como fonte de recurso, apoio afetivo e contraste criador. Quando isso não ocorre, torna-se difícil a ocorrência destas transformações na cultura escolar e no sistema educativo, a fim de garantir um processo de desenvolvimento do indivíduo de forma reflexiva e autônoma.

As considerações de Pérez Gómez (2001) vêm ao encontro dos objetivos da pesquisa realizada, ou seja, mostrar que os pressupostos de um projeto inovador como o Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II, que busca a melhoria do desempenho e a retomada da trajetória escolar do aluno envolvido por meio de uma proposta pedagógica significativa, inovadora e relevante, só dará certo se houver um comprometimento e empenho das equipes envolvidas, da competência profissional dos docentes e principalmente da mudança da cultura escolar no sentido da escola proporcionar um espaço de aprendizagem dos alunos, de formação docente, de socialização, etc.

Isso mostra que a escola, embora com tantas mudanças, ainda continua a preconizar as mesmas formas de pensar e os mesmos valores, defendidos anteriormente a essas mudanças do sistema educativo, pois está envolvida neste contexto de relações humanas e culturais que levam certo tempo para se adaptar ou assimilar uma nova cultura imposta por tais mudanças. Arroyo (2004) nos mostra um pouco desta cultura instituída na escola.

A escola é uma instituição, são práticas, valores, conduta, modos de relacionamento e convívio, são rituais, hábitos e símbolos institucionalizados. A instituição escola materializa hábitos, rituais, valores, condutas no cotidiano, nos espaços e nos tempos, nos calendários, nos níveis e nas séries, nas provas, nas seqüências e hierarquias, nas grades e disciplinas.

[...]. Porque a escola é uma instituição, podemos falar da cultura escolar. A escola materializa modos de pensar, de simbolizar e de ordenar as mentes e os corpos, as condutas de mestres e alunos. A eficácia formadora da escola está nessa vivência inexorável do caráter instituído da cultura escolar. Mestres e alunos podem gostar mais ou menos dos conteúdos ensinados, mas não lhes será dado fugir, nem ficar à margem das vivências, dos valores, dos rituais e dos símbolos, dos hábitos e do ordenamento dos espaços e tempos. Viverão por horas e anos imersos na cultura escolar instituída. Terminarão conformando formas de pensar, hábitos, valores e conduta. Poderão sair conformados ou formados até nas alternativas de reação a essa cultura e organização. (ARROYO, 2004, p. 206-207)

Nesse sentido, defende-se que projetos voltados para a melhoria do sistema escolar e da qualidade do ensino sejam implementados nas escolas públicas. No entanto, sabe-se que, na maioria das vezes, tais projetos só se materializam/concretizam se forem construídos por todos os envolvidos: alunos; pais ou responsáveis; todos os profissionais que direta ou indiretamente atuam na instituição escolar, destacando a figura do docente e toda sociedade. Porém, essa construção tem como alicerce a possibilidade de mudanças na cultura escolar,

responsável pela produção de um conjunto de significados e comportamentos que acabam interferindo direta ou indiretamente na vida social e profissional dos indivíduos que estão inseridos na escola.

3.1.4 - A escola e sua organização

Para o desenvolvimento desta pesquisa entende-se que a organização escolar traz argumentos para compreender melhor o trabalho docente envolto por uma cultura institucional que acompanha sem muito sincronismo as mudanças e reformas no sistema educacional.

É importante retomar que a escola tal como conhecemos, uma instituição organizada, é o produto de uma evolução histórica bastante longa, que teve início no Brasil aproximadamente no século XVI com as escolas jesuítas de São Paulo de Piratininga, tendo como seu primeiro professor o padre José de Anchieta, e a escola da Bahia. Mas é somente no fim do século XVIII que essa nova organização social se consolida e se difunde realmente, enquanto os séculos XIX e XX garantem sua expansão pelo viés da estatização, da obrigatoriedade escolar e da democratização do ensino.

Segundo Lüdke & Boing (2004), o processo de estatização é relatado por Nóvoa (1995) como sendo um processo que contribui para a profissionalização dos docentes, porém não a fundamenta como as demais profissões:

Os professores, como grupo profissional, têm uma história específica, conforme mostra Nóvoa (1995). Ele fala do caso português, mas praticamente tudo o que diz serve para o Brasil, uma vez que o nosso desenvolvimento escolar seguiu a matriz da metrópole portuguesa. Antes, o modelo de professor era o religioso, envolvendo a docência numa aura de vocação e sacerdócio, mesmo em se tratando de professores leigos. A estatização foi um passo rumo à profissionalização, porque significou o rompimento dessa relação vocacional. No entanto, segundo Nóvoa, o processo de estatização não foi capaz de levar adiante a construção de uma codificação deontológica da profissão, como têm as profissões liberais atuais. (NÓVOA, 1995 apud LÜDKE & BOING, 2004, p.1173)

Ao analisar a gênese histórica da organização escolar e de suas características, constata-se, por meio das leituras e estudos realizados, que a escola possui uma estrutura organizacional relativamente estável, a qual possui um impacto direto e significativo sobre o trabalho docente, pois ela está baseada fundamentalmente no trabalho docente junto aos alunos.

Segundo Tardif (2005) o professor ocupa uma posição de “executante autônomo” nesta organização escolar onde suas atividades são compostas de controles, regras

institucionais e burocracias. Cabe ao professor, definir os meios educacionais e o processo de trabalho na classe levando em conta algumas vezes finalidades imprecisas, ambíguas e muito difíceis ou impossíveis de avaliar. Ele também precisa considerar as diferenças individuais, porém deve seguir padrões gerais. Enfim, o professor ao ensinar, deve assumir todas essas exigências, e outras mais, e tentar satisfazê-las da melhor forma possível mesmo que isso jamais aconteça plenamente. Portanto, a escola, com toda sua estrutura organizacional ocasiona para os professores tensões que estão na essência de sua profissão.

A instituição escolar foi e é constituída por uma rede ou emaranhado de relações vivenciadas por seus integrantes, difíceis e trabalhosas de serem compreendidas. Tardif (2005) mostra em sua obra que a escola não se limita a um espaço físico inerte de rotinas organizacionais e relações formais, mas um espaço vivo repleto de relações informais e interações entre seus integrantes que acabam influenciando o trabalho de seus profissionais.

A escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo. É um espaço socioorganizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações. Além disso, a escola como lugar de trabalho se caracteriza por “tecnologias” particulares (Dreeben, 1970), próprias dela: programas, disciplinas, matérias, discursos, idéias, objetivos, etc. que são realidades primeiramente cognitivas ou discursivas, com as quais os docentes devem agir e lidar para atingir seus fins. (TARDIF, 2005, p.55-56)

Estas relações vivenciadas vão além, elas condicionam e pressionam o comportamento de todos os envolvidos no ambiente escolar e constituem-se nas características da cultura escolar. Elas compreendem a organização comportamental dos estudantes, sua agrupação, a hierarquia escolar, a avaliação dos docentes, o currículo, os ritos e os costumes da vida social escolar, as habilidades dos agentes envolvidos, as expectativas da comunidade social, as relações entre aluno-professor-professor, entre outras. Para Pérez Gómez (2001) compreender tais relações vivenciadas na escola consiste em uma tarefa árdua, difícil, complexa e incerta.

As perspectivas trazidas por Tardif (2005) e Pérez Gómez (2001) destacam a relação direta entre a organização escolar, o trabalho desenvolvido pelo professor e as interações de todos os envolvidos com a dinâmica vivida nas escolas. Eles dão pistas para a compreensão das dificuldades enfrentadas pelas escolas e suas equipes quando são impostos projetos que

não foram discutidos e assumidos por toda a equipe escolar, como viáveis e possíveis de serem desenvolvidos.

Para uma melhor compreensão da escola como instituição organizada, marcada por uma cultura escolar, percebe-se a relevância de se discutirem as interações humanas e a burocracia existente na escola, a fim de ressaltar principalmente a importância das relações humanas como instrumento para garantir o sucesso de projetos diferenciados, como o desta pesquisa, e a burocracia como um fator que acaba interferindo e impedindo que essas relações aconteçam e se fortifiquem.

3.1.4.1 - A burocracia escolar e as interações humanas

Compreender a cultura de cada escola e as relações que são desenvolvidas no seu cotidiano escolar são pressupostos básicos para qualquer inovação que se queira desenvolver na organização escolar. Porém, ao adentrar no cotidiano escolar, vê-se a necessidade de mencionar a burocracia escolar que acaba interferindo de forma direta ou indireta nas relações humanas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Cada escola possui características distintas quando se refere à configuração organizativa e ao funcionamento social, pois ela tem forma própria e específica de estabelecer seus intercâmbios pessoais e curriculares, mesmo que haja elementos comuns que se repetem em circunstâncias diversas, eles atuam de modo singular gerando um comportamento e uma identidade peculiar que constituem a vida da instituição escolar. Outro aspecto, conforme Pérez Gómez (2001, p.156-158), que caracteriza a vida da instituição é a infinidade de relações que se estabelecem entre os dois âmbitos da experiência que são: o âmbito disciplinar das práticas instrumentais e acadêmicas e o âmbito mais flexível e optativo das relações expressivas entre as pessoas no contexto de convivência informal ou cultural.

A presença desses dois âmbitos dentro da comunidade escolar, segundo o autor, provoca no espaço escolar a abertura para modos de interação que propiciam experiências de inovação pedagógica, rompendo com a rigidez das didáticas lineares que se preocupam apenas em transmitir conhecimento e avaliar resultados. Assim as interações sociais na escola e suas repercussões nos processos de ensino-aprendizagem estão relacionadas com o distinto equilíbrio que se estabelece entre a dimensão instrumental por meio das normas e a dimensão sociocultural por meio das relações humanas. Tal equilíbrio, segundo nossa hipótese, consiste em um aspecto importante a ser analisado para o sucesso do Projeto de Recuperação de Ciclo II, pois cada escola possui uma realidade que nem sempre é compartilhada pelas demais e as

aplicações das normas devem estar em sincronismo com as relações humanas, a fim de construir soluções próprias para enfrentar e superar os obstáculos peculiares a cada escola.

A dimensão instrumental para Pérez Gómez (2001, p. 159) possui uma concepção ideológica pautada em princípios filosóficos iluministas e racionalistas que permitem à escola oferecer um espaço simples, objetivo e neutro onde os indivíduos independentes de suas particularidades socioculturais possam ter acesso à instrução de uma cultura universal de forma gratuita e obrigatória. Ao analisar esta concepção, uma escola apenas no aspecto da dimensão instrumental, se faz necessário estabelecer um sistema de relações que evite o enfoque pessoal, que seja objetivo e racional no tratamento e distribuição da informação e na avaliação objetiva de seus efeitos. Para isso tem-se que separar o contexto acadêmico do contexto de vida de cada um dos indivíduos que integram a instituição escolar criando uma forma mecânica de atuação pautada em normas estáveis e impessoais de transmissão, avaliação do conhecimento e de controle. Tal concepção leva a refletir sobre a possibilidade de existir escolas com tais características na sociedade atual.

Entretanto a organização social e cultural, segundo o mesmo autor, não pode funcionar com mecanismos objetivos de precisão, tais proposições estabelecidas neste sistema de relações da dimensão instrumental não se confirmam, pois não existe uma cultura unívoca e universalmente aceita que, fragmentada em pedaços ou em módulos de informação, consiga se distribuir e se seqüencializar objetivamente para sempre e para todos. Além do mais, há mecanismos do conhecimento e da avaliação que não conseguem romper e compensar as diferenças individuais oriundas do contexto sociocultural do aluno.

No entanto Tardif (2005) compreende, assim como Pérez Gómez (2001), que a escola é uma organização que não somente está assentada em normas e controles institucionais, mas também em relações e interações entre professores e os alunos, entre os professores e os outros atores do cotidiano, a começar pelos colegas. O mesmo autor mostra que tais relações humanas são necessárias e estão presentes no dia a dia da escola, pois é impossível definir uma escola apenas pelo aspecto racional.

A escola não é um laboratório nem uma usina informatizada. Nela produzem-se muitas coisas que dependem das circunstâncias do momento ou de fatores humanos imprevisíveis ou incontroláveis. Nesse sentido, seria inútil exagerar a racionalidade dessa organização pretendendo explicar tudo nela e relacionar tudo a causas ou fenômenos simples e únicos.(TARDIF, 2005, p. 56)

O mesmo autor indica, de um modo geral, que a escola desde, os seus primórdios, possui certas características que ainda estão em vigor e a distinguem das demais instituições:

elas são compostas de dispositivos institucionais de espaço e tempo que delimitam e estruturam um espaço social autônomo, fechado e separado, onde os alunos são submetidos a um longo processo de aprendizagem visando à socialização e à instrução; há surgimento de novas relações sociais educativas entre alunos e professores, formando um novo sistema de práticas chamado pedagogia escolar constituído de exercícios, memorização, repetição, correções e recompensas, exames, deveres, etc. A pedagogia escolar é codificada por meio da objetividade e da escrita, ela é endereçada à coletividade, impessoal e regulamentada, válida para alunos e professores. Tal pedagogia prescreve diversas atitudes e impõe vários comportamentos sociais que geram futuramente posturas e atividades corporais regulamentadas, controle da presença e dos movimentos, controle do tempo, vigilância dos alunos pelos professores, obediência, etc, tornando a escola em um espaço social novo onde é gerado um novo registro de relações sociais entre professores e alunos; ela utiliza livros, cadernos e outros diferentes instrumentos como artefatos transmissores da cultura escrita e de saberes escritos, codificados, objetivados; ela tem por objetivo a socialização, a moralização e a instrução dos alunos por meio de seus agentes segundo suas próprias regras de organização.

Desta forma percebe-se que a escola é uma instituição organizada, constituída por normas e controles institucionais e também por relações humanas entre os indivíduos pertencentes a ela, como os Professores de Matemática que constituem-se os sujeitos desta pesquisa. Para compreender melhor os sujeitos desta pesquisa e suas relações e interações com os demais indivíduos, sentiu-se a necessidade de adentrar mais no universo docente por meio de sua cultura própria, sua trajetória e seu trabalho.

4 – A CULTURA E O TRABALHO DOCENTE

4.1 - A cultura dos docentes

A cultura docente é decorrente do entrelaçamento da cultura existente na escola, ela é intrínseca à cultura escolar e à sua função social; os professores ao constituírem um grupo social possuem um conjunto complexo de normas, crenças, valores, hábitos, regras explícitas e implícitas, pressupostos compartilhados pelo grupo, etc, que dão sentido às suas tradições e à sua identidade em um ambiente repleto de expectativas, dilemas, relações e interações: uma rede ou emaranhado de relações vivenciadas por seus integrantes, difíceis e trabalhosas de serem compreendidas.

A forma da cultura docente é que define as condições concretas na qual se desenvolve o trabalho dos docentes, principalmente o modo como articulam suas relações com o corpo docente e com os alunos.

Pérez Gómez (2001, p. 164) baseado em autores como Hodgkinson (1983) e Dailin (1993) revela que a cultura docente é um fenômeno complexo que se divide em três níveis: o transracional, o racional e o sub-racional, e para entendermos tal fenômeno precisamos analisar esses três níveis distintos e complementares. O nível transracional compreende os valores fundamentados em crenças, códigos éticos e intuições morais. Já o nível racional compreende os valores fundamentados nas normas e nas expectativas do contexto social e dependem da justificação coletiva. E, por último, o nível sub-racional que compreende os valores fundamentados na experimentação, sentimentos e preferências pessoais, e estão muitas vezes impregnados de contaminações emotivas. Segundo o próprio autor, é difícil compreender a cultura docente e conseqüentemente a cultura escolar sem considerar as determinações plurais, conscientes e inconscientes, individuais e sociais, racionais e sentimentais, convergentes e discrepantes, dos valores, das expectativas e dos comportamentos dos indivíduos que estão envoltos em tal cultura.

Um dos pontos negativos da cultura docente, por estar intrinsecamente ligado à cultura escolar, corresponde a uma complexa situação envolta por tensões e exigências que deixam os professores inseguros e indefesos em um sistema escolar estruturado por uma burocracia. Tais situações de tensões e exigências são evidenciadas nas escolas, principalmente, quando ocorre a implantação de novos projetos via SEE/SP. No caso do Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II, objeto desta pesquisa, o rigor e a burocracia exigidos no começo foi alvo de muitas críticas pelos professores envolvidos, pois tinham que preparar e apresentar relatórios de todo o processo de aplicação do projeto além das fichas descritivas individuais dos alunos envolvidos, obedecendo ao modelo “sugerido” pela SEE/SP.

Apesar dos aspectos negativos, a cultura docente produz, segundo Pérez Gómez (2001, p. 165), significados, abrigo e identidade aos docentes nas incertas e conflitantes condições de trabalho, pois ela proporciona a eles estratégias para os problemas e conflitos do dia-a-dia, através da reprodução de métodos, papéis e estilos habituais, pois a mudança e a melhora na prática do docente não se encontram apenas fundamentada na compreensão intelectual, mas em vários outros fatores, entre eles a cultura herdada de forma explícita ou não, a cultura docente acaba modelando as relações e interações na escola, principalmente na sala de aula. Neste sentido, retoma-se o desenvolvimento de projetos específicos como o Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II, em que as condições de trabalho do professor deveriam ser a principal preocupação do sistema de ensino para que um projeto diferente, com alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, como o desta pesquisa, também deveria ter condições diferenciadas de trabalho das demais classes.

A cultura docente às vezes acaba esbarrando na cultura dos estudantes que na maioria das vezes é de oposição e resistência. Segundo Arroyo (2004, p. 388), os estudantes com certa frequência compreendem a escola como um espaço ou lugar de socialização e os professores como um espaço somente de aprendizagem. Tal contexto é o grande responsável por muitos dos conflitos que ocorrem entre docente e estudantes. Esta situação é percebida e constada na pesquisa por meio das observações das aulas nas classes de recuperação de ciclo II. Observa a ocorrência constante de tal conflito, em que os alunos vão para sala de aula com o intuito de conversar, divertir, bagunçar, etc. e o professor, ao tentar trabalhar com os conteúdos e as atividades de sua disciplina, não consegue a atenção de seus alunos, gerando assim conflitos que acabam, em alguns casos, em ofensas e agressões verbais.

Este conflito também é influenciado por uma relação de poder e dependência entre as duas culturas, como retratada por Pérez Gómez (2001).

[...] a cultura dos alunos se mostra dependente da cultura dos docentes, se encontra substancialmente mediada pelos valores, pelas rotinas e pelas normas que os docentes impõem. Inclusive, nos processos e nas situações de maior contestação, é uma reação à impermeabilidade da cultura dos docentes que permanecem de maneira mais prolongada e com maiores cotas de poder na instituição escolar. (PÉREZ GOMEZ, 2001, p. 165)

Não se pode esquecer que a vida na escola é confusa, complexa, indeterminada e freqüentemente contraditória, onde professores e alunos não se comportam às vezes de forma consistente com as prioridades da instituição.

Deve-se ressaltar que, apesar da cultura docente interferir no comportamento do professor, ela não o determina, segundo Pérez Gómez (2001, p. 166), pois o comportamento do professor em sala de aula está relacionado com uma série de fatores, entre eles os seus valores, os seus interesses, a sua ideologia e as pressões estruturais impostas pela escola e pela sociedade. A concepção de cultura docente trabalhada pelo autor apresenta alguns aspectos que interferem direta ou indiretamente no trabalho dos professores. Esses aspectos considerados como outras culturas inseridas dentro da cultura docente, são a autonomia profissional e o isolamento na sala de aula, a colegialidade e a colaboração, a responsabilidade profissional e a saturação de tarefas, a ansiedade, criatividade e o caráter flexível contido na função docente.

Várias características da cultura escolar interferem diretamente na cultura docente. Entre elas, podemos citar principalmente o isolamento do professor na sala de aula, mas ainda: a limitação, a arbitrariedade e autoritarismo, insegurança, mecanismos de defesa, refúgio, falta de colaboração, etc. Tais conseqüências são prejudiciais para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a sua prática educativa, pois tal isolamento é propício para o cultivo do pragmatismo, da passividade, da reprodução conservadora e da aceitação da cultura social dominante, levando o docente a ficar sem apoio, idéias, recursos didáticos, trocas de experiências, etc. Quando o docente se deixa levar por esta forma negativa de isolamento, projetos como o Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II estão destinado ao fracasso.

Porém, o isolamento juntamente com a autonomia do professor, segundo Pérez Gómez (2001, p. 168-169), também pode ser usado como estratégia adaptativa pessoal de encontrar o próprio espaço de intervenções livre de influências prejudiciais do contexto escolar, isto é, os professores utilizam o isolamento na sala de aula para poderem desenvolver com certa liberdade seus modos divergentes e singulares de intervenção pedagógica.

Portanto, o isolamento dos professores tem seus prós e contras, porém o professor tem que saber utilizar tanto a solidão como a colaboração a seu favor, com o intuito de melhorar sua prática e enfrentar as resistências institucionais contidas na escola e na sala de aula.

A colegialidade burocrática, segundo Pérez Gómez (2001, p. 172) é artificial pois a escola inserida em um conjunto de reformas educativas, gera normas e procedimentos burocráticos com a finalidade de garantir seu funcionamento, o qual acabam interferindo no trabalho do docente, gerando uma colaboração condicionada por uma burocracia em que a imposição administrativa requer dos docentes uma certa colaboração e cooperação perante os interesses do trabalho em comum, impulsionados pela colegialidade existente. Neste cenário, corre-se o risco de valorizar apenas os procedimentos, deixando de lado os conteúdos e a propostas educativas das reformas, assim a tarefa educativa do professor perde o sentido e se torna apenas um instrumento formal para executar o que foi determinado, deixando de lado o comprometimento.

Pérez Gómez (2001) refere-se a tal colaboração condicionada, impulsionada pela colegialidade burocrática em consequência das reformas educativas como sendo um dos fatores que contribui para saturação do trabalho e o tédio profissional dos docentes.

Quando as reformas educativas decididas, planejadas e desenvolvidas pela administração se convertem em propostas e exigências burocráticas, derivam em meros simulacros formais que nada mudam a realidade dos intercâmbios da aula, embora se modifiquem a linguagem e o jargão profissional. Desta maneira, as reformas apenas formais provocam a saturação de atividades burocráticas dos docentes sem modificar a qualidade da prática. Parece, então, evidente que as tentativas meramente formais e burocráticas de incrementar a cooperação entre os docentes não conduzem senão a uma colegialidade forçada e fictícia que incrementa as obrigações, a saturação do trabalho e o fastio profissional. (PÉREZ GOMEZ, 2001, p.173)

Porém, segundo o mesmo autor, a colaboração espontânea corresponde a uma cultura bem diferente da condicionada pela burocracia; seu intuito consiste em atender as necessidades, os interesses, as complexidades e os propósitos da tarefa educativa de forma espontânea e comprometida sem que haja pressões externas, no qual a única cobrança vem da própria consciência do docente.

Enfim, a cultura da colaboração seja espontânea ou condicionada pela colegialidade burocrática está inserida em um contexto onde os conflitos e as discrepâncias se fazem presentes, por isso tanto a cultura de colaboração como as reformas e o processo educativo ao qual estamos inseridos, são complexos e difíceis de serem analisados.

Um dos sentimentos de maior reclamação entre os professores consiste na atual saturação de tarefas e responsabilidades impostas pela estrutura administrativa da escola,

frente às novas exigências curriculares e sociais que englobam: a inclusão e integração de crianças com necessidades educativas especiais; as novas tecnologias; as novas áreas e orientações curriculares; os novos projetos impostos pela administração interferindo no trabalho dos professores tanto pelo aspecto dos papéis dos professores como pelos seus métodos didáticos; as exigências impostas pela sociedade mercantilista; as avaliações e rendimentos das escolas e dos docentes como forma de controle e busca da eficiência; etc.

Todas essas tarefas e responsabilidades podem ser constatadas na implantação da Progressão Continuada no Estado de São Paulo, que criou mecanismos oficiais que procuram acabar, ou amenizar, a chance do aluno de fracassar em sua trajetória escolar. Para que tais mecanismos possam sair do papel e tornarem-se ações que realmente venham ao encontro, de fato, desta realidade faz-se necessário a implementação de um trabalho de melhoria da qualidade de ensino, que se traduz em uma série de ações e projetos que assegurem o acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos.

O objeto desta pesquisa, isto é, as classes de Recuperação de Ciclo II, que utiliza o Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II, são classes destinadas aos alunos multirrepetentes do ciclo II que, por diferentes circunstâncias ocorridas em seu percurso escolar, apresentam defasagem nos estudos e necessitam de um trabalho educacional que recupere suas reais possibilidades de aprender, a fim de retomar com sucesso o seu processo de escolarização.

Nesse sentido, entende-se que, na implantação de qualquer projeto diferenciado nas escolas, as condições do trabalho dos professores devem ser revistas. Assim, uma nova cultura escolar deve nascer a partir de escolhas, reflexões e envolvimento de todos na solução de uma problemática como a repetência e as dificuldades dos alunos com a aprendizagem.

Segundo Hargreaves (2000, p. 146), os professores e toda a equipe escolar devem primeiro conhecer a cultura que se têm para poder modificá-la.

Todos estes fatores interferem diretamente e intensificam o trabalho do docente. Além da saturação e da responsabilidade profissional, acaba-se exigindo dos professores um aumento de sua capacidade e atitude perante a realidade vivenciada por eles; isso acaba tomando um tempo maior dos professores e dificultando o desenvolvimento de suas qualidades pessoais, culturais e profissionais, isto é, não restam aos professores tempo necessário para fazer cursos de aperfeiçoamento, leituras de interesse tanto profissional como lazer, ir ao teatro e cinema, tempo para ficar com a família, etc.

Frente a essas exigências, determinações e recomendações impostas pela estrutura administrativa, os professores estão envoltos ainda pela tensão, tédio e desatenção

manifestadas pelos alunos e pela sensação de incompetência quanto a sua formação perante as complexidades e diversidades enfrentadas por eles. Tudo isso faz com que grande parte dos professores sintam-se estressados, inseguros, desanimados e impotentes, e acabam simplesmente seguindo tais recomendações, determinações e exigências da estrutura escolar sem que haja uma reflexão sobre elas.

A ideologia da rentabilidade escolar defendida pelas políticas neoliberais, segundo Pérez Gómez (2001, p. 177-178), gera também uma desvalorização da tarefa educativa dos professores, pois quando o docente se sente incapaz de enfrentar as exigências das mudanças, a renovação se converte em crise e frustração, e a escola se encontra esmagada pelo ritmo vertiginoso da sociedade do êxito, onde tudo vale com o objetivo de conseguir os resultados esperados ou socialmente valorizados, não importa se com tal finalidade ocorra ou não um curto circuito nos processos de aprendizagem e organização do pensamento.

Segundo o mesmo autor, as exigências da estrutura administrativa e a rentabilidade escolar, juntamente com a incerteza de novos horizontes, a pressão em responder às exigências do mercado, a precarização do trabalho docente e a escassa consideração social de sua profissão está provocando nos docentes um alto grau de ansiedade e insatisfação profissional, que se acredita, refletir diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Assim, é importante destacar não somente a cultura que envolve o professor, mas também o trabalho docente a fim de compreender melhor esse contexto em que o professor está inserido para entendermos o desenvolvimento de sua prática na sala de aula.

4.2 - Trabalho docente

Ao adentrar na concepção marxista de trabalho, conforme Tardif (2005, p. 28-29), veremos que o processo do trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho, em que trabalhar não consiste exclusivamente em transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas em envolver-se ao mesmo tempo numa práxis³⁶ fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Segundo o próprio autor, em termos sociológicos, podemos dizer que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador, isto é, o ser humano torna-se aquilo que ele faz.

³⁶ No marxismo, práxis é o conjunto das atividades humanas tendentes a criar as condições indispensáveis à existência da sociedade e, particularmente, à atividade material, à produção, à prática, etc.

Utilizando dessa concepção e contextualizando o professor como um ser humano que trabalha com seres humanos, podemos enxergar a docência como sendo um trabalho interativo e seu objeto o ser humano, mais especificamente o aluno.

Para Tardif (2005) o fato de o trabalhador ser transformado por seu trabalho num contexto de interações humanas é fundamental para compreender o trabalho docente

[...] os modelos de trabalho material e tecnológico não podem explicar o processo de trabalho sem negá-lo ou desfigurá-lo, quando ele acontece num contexto de interações humanas, como é o caso do trabalho docente. Com efeito, ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo “objeto humano” merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente.(TARDIF, 2005, p. 31)

Ao analisar o referencial bibliográfico adotado, percebe-se a dificuldade que diversos autores como Pérez Gómez (2001), Tardif (2005), Arroyo (2004), Sampaio & Marin (2004), Lüdke & Boing (2004) entre outros tiveram em definir os eixos que compõem o corpo teórico e prático da atividade profissional dos docentes, o que indica que nem mesmo os próprios docentes têm idéias claras de quais são esses eixos, exceto no que se refere ao conteúdo de seu ensino.

4.2.1 - Dimensionamento do trabalho

Com o intuito de construir um suporte teórico a fim de compreender o trabalho docente, deparamos com algumas dimensões entre elas, segundo Tardif (2005, p. 275-289), a atividade, o status e a experiência. Tais dimensões compõem as exigências que regem as atividades profissionais dos docentes bem como as suas vivências cotidianas, sob o aspecto do trabalho humano interativo entre seres humanos e suas relações e interações com o seu objeto de trabalho: os alunos, os pais de alunos e a equipe escolar formada pelos demais professores, os diretores, os coordenadores, etc.

O trabalho humano focando a atividade docente na organização do trabalho escolar nos remete a um espaço considerado “local de trabalho” que não se restringe apenas ao espaço físico (neutro e inerte), mas a um espaço que compreende relações, interações, tensões, dilemas, etc., que estão relacionadas à atividade de ensinar, instruir e socializar. Quando nos restringimos à sala de aula, temos o professor como sendo o elemento humano que interage com seus alunos, isto é, seu objeto de trabalho, os quais interagem entre si e também com o professor por meio de uma série de processos que compreendem, principalmente, o controle e

a ordem, pois a sala de aula consiste em um ambiente social ordenado e regulado por normas institucionais e pela relação constituída entre professores e alunos. Quando tais normas e relação são respectivamente quebradas e afetadas, há conflito e desconforto, como mencionado anteriormente, na cultura docente.

Essencialmente, a tarefa docente está relacionada ao trabalho do professor em sala de aula com seus alunos, porém existem outras atividades e elementos que são de suma importância para o entendimento do trabalho docente, e que estão contidos nas relações com os demais atores escolares.

A colaboração e interação que existem entre os professores e os demais atores escolares têm como ponto limite a sala de aula, pois, para os professores, a sala de aula consiste em um espaço sociofísico, que compreende uma atividade autônoma, solitária e separada da comunidade de trabalho. Tal compreensão está interligada com a identidade dos professores ao vivenciarem a experiência mais fundamental de sua profissão, que é o trabalho em sala de aula, pois o fato de ensinar, instruir e socializar é de certa forma o que dá sentido a sua vida profissional.

A sala de aula é lugar onde o professor define a sua relação com o trabalho cotidiano em vários planos, seja de ordem espacial, temporal, identitários, experimental, social, cognitivo e simbólico. É na sala de aula que o professor é absorvido pelas estruturas práticas do trabalho escolar, o que acaba marcando a sua vida, sua experiência e sua identidade.

O trabalho na sala de aula é marcado por uma organização escolar, compreendida em um espaço social e físico em relação ao qual o professor possui certa autonomia, em que as interações com os alunos são predeterminadas pelo ambiente organizacional que privilegia de certa forma o ambiente social controlado, ordenado e organizado. Este ambiente organizacional contribui para deixar as relações entre professores, alunos e demais atores formal e complexa à medida que aumenta a burocracia na escola, suas medidas e controles. Porém, tal ambiente organizacional também está suscetível a interações do “material humano” que contrapõem a burocracia escolar gerando dilemas e complexas pressões no ambiente escolar. A organização escolar (dimensão instrumental) está constantemente submetida à dimensão interativa como vimos anteriormente, ao abordarmos a burocracia escolar e as interações humanas.

Tal dicotomia, conforme Tardif (2005, p. 278), entre a burocracia escolar e as interações humanas contribui para a formação de múltiplos pares conceituais da organização escolar tais como: trabalho solitário e trabalho coletivo, autonomia na classe e controle na

escola, tarefa prescrita e tarefa real, currículo formal e currículo real, educação e instrução dos alunos, etc.

Apesar da organização escolar nos permitir distinguir as estruturas e os dispositivos concretos do trabalho docente, ela nos nega a visualização e compreensão do processo de desenvolvimento das dimensões interativas do trabalho docente. No caso dos alunos enquanto indivíduos ou como grupo, tais relações que compõem as dimensões interativas do trabalho docente se desdobram em sentimentos humanos de alegria, tristeza, dificuldade, conflito, colaboração, etc., que constituem as relações humanas desde as afetivas até as de poder.

Tardif (2005, p. 279-280) aponta em sua obra alguns elementos das dimensões interativas do trabalho docente e que achamos importante citar para melhor compreensão. Para o autor, a personalidade do professor é parte integrante da interação, a qual é absorvida pelo trabalho que define a docência como um trabalho investido ou vivido, emocional e intelectual onde a personalidade docente consiste na tecnologia do processo interativo de trabalho. Tais interações são mediatizadas pela linguagem e pelo simbolismo constituídos na sala de aula; tais interações também controlam a ordem na classe por meio de rotinas institucionalizadas e por ações que se iniciam durante o trabalho na sala de aula.

A dimensão interativa do professor não se fundamenta exclusivamente com a sua interação com os alunos, mas também com a finalidade de atingir fins e resultados quanto à instrução e socialização de seus alunos.

Os objetivos do ensino são compostos pelos objetivos gerais da escola, pelos objetivos previstos no currículo e nas matérias escolares e pelos objetivos da atividade cotidiana. Tudo isso conduz a docência a um trabalho que visa à produção social, em que o professor tem de interpretar e se adaptar às exigências situacionais que estão expostas, tendo uma autonomia real, porém relativa no trabalho curricular, pois tal adaptação e interpretação conduzem a um processo de negociação e de ajustamento entre os programas institucionais e a realidade do dia a dia na sala de aula, deixando o professor em uma difícil situação de ter que solucionar, por meio da realização concreta do trabalho, qual a melhor concepção do conhecimento escolar que será trabalhado com o seu objeto (alunos).

Além das dimensões instrumentais e interativas, o trabalho docente de acordo com Tardif (2001, p. 191-193) está também submetido a uma dimensão coletiva que remete à presença de inúmeros outros agentes e atores escolares, isto é, os professores não interagem apenas com seus alunos, mas também com seus colegas que compõem a equipe escolar, pais de alunos e outros profissionais que, de forma direta ou indireta, fazem parte do ambiente escolar.

Um dado a destacar refere-se ao status. Segundo Tardif (2005, p. 50), é uma questão que está ligada diretamente à identidade dos professores e vice-versa, por múltiplas interações entre os professores, seus objetos e os demais atores. O professor é “agente da organização e ator no cotidiano”, isto quer dizer que o professor se encontra em uma zona de tensão entre os seus papéis, suas tarefas codificadas e seu trabalho real junto aos alunos e aos demais atores.

O professor possui um trabalho planejado e controlado por regras que são regidas pela organização do trabalho escolar, porém ele trabalha com seres humanos (crianças, jovens, etc) e necessita estabelecer relações com os mesmos, tendo que ir além dos papéis que definem sua tarefa e seu status. Tal conflito de papéis o deixa em uma zona de tensão perante um binômio que o define como agente da organização e ator do cotidiano em que o professor tem que reinventar dia após dia sua relação com os alunos e justificar o seu trabalho perante os regulamentos oficiais e os demais da equipe escolar, principalmente à direção da escola, e aos pais dos alunos.

Ao ser agente da organização e ator no cotidiano, Tardif (2005, p. 282) descreve que o professor está envolto por tarefas e papéis codificados que apresentam exigências contraditórias, tais como exercer em sala de aula a sua autoridade e controle dos alunos e ao mesmo tempo motivá-los; respeitar o programa educacional mesmo que para isso tenha que transformá-lo e adaptá-lo; tratar o aluno individualmente respeitando suas limitações, porém trabalhando com uma coletividade (a classe), etc. Além destes papéis contraditórios, segundo o mesmo autor, acrescenta-se a expectativa da sociedade sobre o ensino. Temos assim um conjunto de fatores que contribui para deixar o professor, no desempenho de seu trabalho, com uma sensação de algo inacabado, de insatisfação, de incapacidade, pois é impossível realizar esta sobrecarga de tarefas com a complexidade que as envolve e saber se todas foram realizadas. Isso leva o professor a um estado de questionamento e de interrogação em sua consciência: Será que dei o melhor de mim?, Será que meus alunos estão preparados? Se eu tivesse feito diferente não seria melhor para todos?, etc.

Para combater tal sensação de insatisfação, incapacidade, etc, o professor tem de encontrar um equilíbrio entre o que ele pode fazer e o que precisa ser feito, caso contrário poderá entrar em um estado de esgotamento profissional, ou simplesmente, optar pela indiferença e ao abandono da parte burocrática.

Não se pode deixar de citar que a docência é, em grande parte, gratificante, pois para muitos professores trabalhar com seres humanos como no caso das crianças, jovens, etc é algo decisivo em sua escolha profissional e na perseverança nessa profissão. Por isso, tal relação às vezes se torna particularmente difícil, e até insuportável, quando as relações com os alunos

vão mal e param de nutrir positivamente o professor, contribuindo também para a insatisfação profissional.

A fragilidade do status docente também contribui para a insatisfação dos professores, pois a profissão docente parece ter perdido suas ilusões quanto aos fundamentos tradicionais do seu trabalho, o que antes era aparentemente bem definido, quando o ensino era de responsabilidade da igreja (vocação), agora, que o ensino pertence ao Estado (profissão), parece estar em declínio de seus valores levando os professores a procurarem sentido em suas profissões. Tal fragilidade, conforme Tardif (2005, p. 283), se deu também pelo aparecimento das múltiplas estruturas de controle (estatais, burocracia, sindicatos, etc) e das rígidas e complexas normas de organização escolar que dificultaram o exercício do trabalho dos professores, e de encontrar sentido as suas ocupações, apesar de estarem em uma posição estrategicamente importante.

Ao confrontarem as muitas lógicas contraditórias os professores se dividem privilegiando o presente, a experiência, a vivência e a subjetividade para darem sentido ao seu trabalho cotidiano. Tal trabalho requer diferentes formas e combinações, levando o professor a exercer um trabalho artesanal, codificado, coletivo, complexo, flexível, interpretativo, investido, mental, moral, reflexível, etc. Isso remete o professor a uma identidade profissional composta que exige dele diferentes posturas, atitudes, habilidades e conhecimentos variados de acordo com suas relações com o objeto de seu trabalho (aluno), com as tecnologias, com os objetivos, os resultados, etc.

A experiência tem vários sentidos para os professores, porém está ligada diretamente com a vivência prática do docente, ela é multidimensional, não se resume a uma simples receita de conhecimentos práticos adquiridos com o tempo, e cobre diversos aspectos tais como: domínio; identidade; personalidade; conhecimento; crítica; segurança; etc. A experiência leva o professor à aprendizagem e ao domínio progressivo das situações de trabalho do dia a dia, pois, ensinando, ele também aprende. Tal condição, segundo Tardif (2005, p. 285-286) é justificada por alguns fatores entre eles: a falha na formação inicial dada nas universidades; a organização do trabalho docente ser limitado à sala de aula, tornando-o solitário; os professores privilegiam seus próprios conhecimentos; o trabalho interativo que envolve a docência é construído pela experiência, vivência e pela personalidade do professor; a cristalização da experiência que irá permitir ao professor uma maior segurança e dominar as situações adversas do cotidiano e conseguir atingir seus objetivos.

A experiência também é constituída de dimensões subjetivas do trabalho interativo em que o professor descobre o seu modo de ser e viver, a profissão por meio do conhecimento de

si como pessoa e como profissional em que são levados em conta principalmente suas histórias de vida, suas experiências escolares anteriores e com os alunos, os valores adquiridos na comunidade onde cresceu, etc. Tais experiências vivenciadas pelo professor, segundo Arroyo (2004), são decisivas para a construção de sua profissão.

[...] A escola forma auto-imagens positivas ou negativas. Reforça imagens aprendidas na família, no bairro, na rua, na luta pela sobrevivência. Remexendo nas gavetas de tantos guardados os coletivos docentes vão percebendo quão determinante foi a experiência escolar em nossa formação. Carregamos da escola valores, emoções, posturas e convicções. Sentimentos e nós, dos outros e do mundo.

Se a escola forma, nossa docência também forma. As lembranças mais fortes trazidas pelo coletivo eram de seus mestres. Carregamos seus ensinamentos, suas competências e suas ferramentas culturais para interpretar a natureza, a sociedade, o espaço e a história. (ARROYO, 2004, p. 241)

Enfim, a experiência cumpre uma função crítica que permite aos professores ver sobre outro ângulo, isentos de ingenuidade, os programas educacionais, as diretivas oficiais, a sua formação universitária, os conhecimentos formais, etc. Ela abre e amplia nossa visão, segundo Jorge Larrosa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

Neste aspecto, a experiência leva o professor à reflexão e a contestação informal das práticas e dos conhecimentos provenientes de outras fontes, que pretendem substituir de alguma forma aquelas já existentes.

No processo a ser analisado mais adiante por meio da coleta de dados de alguns professores, são trazidos elementos que vão identificando o papel que a experiência cumpre no caso de um projeto diferenciado como o Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II.

4.2.2 - Trajetórias e condições de trabalho

Por meio de seu percurso profissional que se dá na vivência em sala de aula, na escola, no meio cultural e social, os professores (re) constroem suas concepções sobre educação, suas emoções, suas sensibilidades, seus valores e sua visão de mundo. Tiram inspiração para o

trabalho e revelam seus processos pedagógicos e formadores. Conforme afirma Arroyo (2004, p. 170), estamos vivendo momentos tensos em que nos surpreendemos com as condutas dos alunos, mas também estamos vivendo momentos de renovação pedagógica que levam os docentes e os demais agentes escolares a uma reorganização da escola, em que o respeito aos educandos, suas trajetórias e seus tempos de vida influenciam diretamente tal renovação.

O Regime de Progressão Continuada foi uma renovação pedagógica que ocorreu no Estado de São Paulo e acabou colocando os professores frente a uma nova forma de docência, de trabalho, de interação com os educandos, de reorganização das escolas por meio de mudanças na avaliação, retenção, agrupamentos dos alunos, etc, que acabou modificando de maneira significativa a trajetória dos professores e dos alunos. Isso também gerou um mal estar profissional nos docentes e uma mudança comportamental dos educandos. Tal afirmação ecoa nos questionamentos de Arroyo(2004):

Se nos perguntarmos o que mais preocupa os mestres, os conteúdos de sua docência? Os métodos? Não será difícil responder que os que mais lhes preocupam são os alunos... Se os alunos mudaram poderemos continuar sendo os mesmos professores? Estamos às voltas com os educandos, com suas condutas, seus interesses, suas culturas e valores. Sua indisciplina... Os projetos de escola, as propostas pedagógicas das redes, especificamente a atenção às trajetórias e tempos dos educandos são expressões e produtos dessa dinâmica. O que ela significa? Essa dinâmica é formadora? Que perfis profissionais conforma? Em que mudam nossas trajetórias humanas e docentes? (ARROYO, 2004, p.171)

Para dar conta de entender e acompanhar as propostas que (re)organizam a escola e acabam interferindo e mudando os processos de trabalho docente, teremos que adentrar na trajetória de trabalho dos docentes e suas condições de trabalho, pois os professores, na condição de trabalhadores, reagem aceitando ou não as propostas. Tais propostas acabam gerando novas relações entre alunos e professores e, ao sentirem que seus alunos mudaram, os professores ficam incomodados, isso acaba tocando no que lhes é mais valioso em sua existência e docência, o seu trabalho. Os professores ao se assumirem como trabalhadores em educação lidam com conhecimento, conteúdos, metodologias e principalmente com seres humanos, que exigem reações, condutas e esforços dos mesmos, levando-os a uma mudança em sua trajetória de trabalho. Mudanças nos métodos, nos instrumentos e recursos, nos tempos e rotinas, nas habilidades e competências, enfim mudanças que são atreladas e influenciadas principalmente pelas trajetórias dos educandos. Assim, pode-se compartilhar com Arroyo (2004, p. 174-175) que as condições de trabalho docente dos professores estão muito mais atreladas aos alunos com os quais convivem do que com as mudanças de diretrizes político-pedagógicas ou curriculares ocorridas nas escolas. Segundo o próprio Arroyo, a luta

dos professores para construir uma imagem social e política de trabalhadores em educação vem ocorrendo desde o final da década de 70, devido ao detrimento do sistema público por meio de sua expressiva expansão, conforme mostra Sampaio&Marin (2004).

Notadamente a partir dos anos 70 do século XX, acentua-se nos países o agravamento das condições econômicas e a deterioração do sistema público de ensino, a par de sua expressiva expansão, repercutindo com efeitos desastrosos no funcionamento das escolas, especialmente nos grandes centros urbanos (Paiva et al., 1998).

Nas décadas seguintes, 1980 e 1990, as interferências dos organismos internacionais de financiamento, já presente e decisivas, tornam-se mais expressivas, incidindo sobre os rumos da escolarização e sobre a formação de seus profissionais. No concerto de projetos sociais e acordos necessários aos arranjos da globalização (Coraggio, 2000), as políticas educacionais geradas nesse período se explicitam, inclusive, em redirecionamentos curriculares. (SAMPAIO & MARIN, 2004, p. 1205)

Tal luta está na atualidade se deslocando para a concretude das condições de trabalho e recentemente para as situações em que os professores produzem sua docência diante das trajetórias humanas de seus alunos.

Os professores ficam inseguros quando percebem que as novas propostas pedagógicas e as condutas dos alunos estão atreladas ao seu trabalho e que ameaçam, por meio de mudanças, a sua identidade construída ao longo dos anos de sua docência, sua formação e vivência. Neste caso, é fácil encontrar docentes que preferem condenar esse novo perfil do aluno “indisciplinado” e as novas propostas pedagógicas, pois com esta atitude garantem a paz de sua docência. Já os que preferem o contrário, ir ao encontro dessas novas propostas, as quais consistem em uma escola organizada e pensada na realidade dos alunos, e de um novo olhar para este novo perfil do aluno terá que interagir com as alterações e mudanças de seus tempos docentes, de suas habilidades e competências, do ambiente e das relações de trabalho, enfim ele terá que redefinir os objetivos de sua docência, o que irá exigir uma participação para além da sala de aula, enfim, ele terá que redefinir suas concepções culturais, políticas e pedagógicas.

Como docentes e seres humanos dificilmente nos libertamos de estereótipos que fazem parte da nossa sociedade, seja no âmbito cultural, político e pedagógico, em nosso imaginário, julgamos com os valores e padrões de conduta que consideramos como próprios ou impróprios, aceitos ou condenáveis para determinados coletivos, sociais, raciais, e etários ou sexuais, do campo ou da cidade.

Mudanças que afetam o ser e o pensar docente e acabam expondo uma situação nova e exaustiva de trabalho que assusta, pois um conjunto de novas situações de trabalho serão

acrescentadas àquela que já existiam e que eram cumpridas e provocam legítimas reações dos professores tanto a favor como contra a organização de uma escola pensada nos alunos.

Porém, com esta nova condição de trabalho docente em que os professores produzem sua docência diante das trajetórias humanas de seus alunos, algo vem preocupando e tomando uma maior atenção dos docentes: são seus alunos que, por meio de suas condutas, seus valores, seus processos de formação e socialização exigem dos docentes outras trajetórias, como apontamos anteriormente, que podem ser incorporadas pelos docentes por meio de mudanças em seu fazer, isto é, em seu trabalho docente ou criticadas a fim de garantirem a paz de sua docência.

O trabalho docente revela, por meio do referencial bibliográfico consultado e da vivência e experiência docente deste pesquisador, ser um trabalho humano constituído em um fazer docente composto por saberes, habilidades, competências e concepções que estão envoltos por um emaranhado de atividades concretas que compreendem: formação, tarefas, rotinas e práticas, mas também e, principalmente, por dimensões da vivência humana que envolvem sentimentos e emoções, olhares, concepções e valores, imagens da infância e da adolescência, auto-imagens de pertencimento racial e de gênero.

Seguindo esta linha de raciocínio, Tardif (2005) nos revela que o trabalho docente se concentra em dois pólos: o pólo do trabalho codificado e o pólo do trabalho não-codificado para descrever e compreender o trabalho docente.

Como visto nessa literatura, existem diferentes maneiras de descrever e compreender o trabalho docente. Todavia, parece-nos que esses estudos se concentram geralmente em dois pólos, que chamaremos aqui o pólo do trabalho codificado e o pólo do trabalho não-codificado. Com efeito, pode-se privilegiar os aspectos nitidamente burocráticos e codificados ou prescritos do trabalho, com tudo que traz de rotineiro, de obrigações formais, de cargas institucionais, de normas, regulamentos e procedimentos, em síntese, tudo aquilo que lhe dá um caráter previsível e rotineiro. Por outro lado, pode-se também considerar os componentes informais da atividade, aqueles aspectos que estão implícitos ou “invisíveis” no ofício e suas inúmeras contingências, imprevistos, ou seja, as áreas flutuantes que revelam sua complexidade.(TARDIF, 2005, p. 41)

Quando mencionamos anteriormente que a imagem docente está se deslocando para a concretude das condições de seu trabalho e para as situações em que os professores produzem sua docência diante das trajetórias humanas de seus alunos, podemos perceber que as imagens dos docentes e dos alunos estão interligadas e atreladas, pois em nosso percurso, como docente e pesquisador, evidenciamos que se alteramos a imagem dos alunos a dos docentes também são alteradas como consequência. De acordo com Arroyo (2004, p. 180), a imagem

docente é reconstruída: “Quando a imagem dos alunos(as) se altera, o principal efeito talvez seja que a imagem docente é reconstruída”.

É notório que a escola é uma instituição em movimento e toda produção em seu interior acaba consolidando o aprendizado docente por uma significativa produção que revela concepções pedagógicas sólidas por meio do fazer docente. Todavia, as novas propostas pedagógicas, principalmente no caso do Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo, que faz parte da realidade docente deste pesquisador, somente se consolidarão enquanto estilo educativo na medida em que a teoria, a prática e o trabalho docente se encontrarem e se articularem.

5 - O QUE REVELAM AS CLASSES DE RECUPERAÇÃO DE CICLO II

5.1 - Metodologia

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa atenderam à abordagem qualitativa, compreendendo os seguintes procedimentos de investigação: estudo bibliográfico, leitura da legislação, análise documental, aplicação de um questionário, observação em sala de aula e observação da capacitação dos professores, entrevistas com professores de Matemática e também com um assistente técnico pedagógico de Matemática. Para realizar a investigação pertinente a esta pesquisa, utilizou-se um recorte temporal, ano de 2006, e trabalhou-se com a Diretoria de Ensino da região de São José do Rio Preto-SP, utilizando cinco escolas, todas pertencentes à cidade de São José do Rio Preto-SP. As escolas selecionadas possuem classes de 8º série de recuperação de ciclo II e utilizam o Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II.

Deve-se ressaltar que a escolha por tal contexto surgiu da inquietação deste pesquisador durante o percurso como professor na rede pública estadual paulista ao participar pela primeira vez de um encontro de capacitação do Projeto Ensinar e Aprender, em 2003 e 2004, trabalhando com uma 8ª série de recuperação de ciclo II.

O estudo bibliográfico foi de suma importância para construir a fundamentação teórica pertinente à pesquisa. Nesse contexto, deve-se ressaltar a importância do Grupo de Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro, que ajudou tanto na indicação como no estudo e discussão de artigos e livros importantes para a pesquisa.

Por meio da análise documental e da leitura atenta da legislação, foram levantados e analisados documentos referentes às leis relativas à pesquisa sobre: a implantação do sistema de ensino ciclado no país; a implantação do Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo; a recuperação dos alunos e principalmente sobre o Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II. Também foram levantados e analisados materiais

internos da Diretoria de Ensino e das escolas pesquisadas, como memorandos, circulares, correspondência, planos de gestão, etc, que pudessem ajudar na investigação. Deve-se, nesse momento, ressaltar a cooperação da Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto-SP, o que facilitou o trânsito tanto como pesquisador quanto como professor efetivo de Matemática designado para esta Diretoria de Ensino pelo Programa Bolsa Mestrado³⁷.

O questionário utilizado nesta pesquisa teve caráter exploratório, anexo nº 05, sendo que sua aplicação foi realizada em um encontro de capacitação de professores de Matemática do Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II na Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto-SP. Realizou-se também neste encontro uma observação de todo o processo de capacitação dos professores envolvidos. O questionário consistiu em apenas confirmar e conhecer melhor os sujeitos a serem investigados, os professores de Matemática que trabalham com classes de recuperação de ciclo II, em que foram abordados os seguintes aspectos: a identificação do professor; a idade; a formação; a escola que trabalha; o tempo de trabalho; a experiência com projetos que envolvem a correção de fluxo e a recuperação de ciclo II, etc.

As observações em sala de aula foram realizadas em cinco escolas diferentes, sendo investigada uma classe de 8ª série de recuperação de ciclo II de cada escola. Dessa forma, foram observadas cinco classes em cinco escolas distintas. As observações, em média, corresponderam a cinco visitas por classe com duração aproximadamente de duas horas cada uma, totalizando uma média de dez horas de observação em cada classe, conforme quadro abaixo.

Escola	Quantidade de visitas realizadas	Tempo total de observação em horas
A	4	8
B	7	14
C	5	10
D	5	10
E	4	8

³⁷ Segundo o inciso II do artigo 4º da Resolução SE nº 131/2003 que dispõem sobre o Projeto Bolsa Mestrado, o integrante do Quadro do Magistério que tiver utilizando o Programa Bolsa Mestrado poderá ter a “designação, sem prejuízo de vencimentos e demais vantagens do cargo junto à Diretoria de Ensino, com fundamento no artigo 64, II da LC 444/85, por 40 horas semanais, ficando liberado do cumprimento de 16 horas semanais”.

O trabalho deste pesquisador consistia em fazer anotações sobre tudo que ocorria na sala de aula a fim de investigar as aulas do professor em seu “local de trabalho”³⁸. Embora este trabalho não tenha se debruçado sobre uma perspectiva etnográfica de permanecer na escola durante um longo tempo, buscou-se olhar para dentro da sala de aula e perceber o que ocorre durante a aula, para o professor e seu trabalho e verificar como ele está compreendendo o seu ambiente de trabalho, a sua atuação, a sua relação com os alunos, os pressupostos do projeto de recuperação em que está envolvido, o Regime de Progressão Continuada ao qual está inserido, etc.

Acredita-se, segundo Lüdke & André (1986, p. 26-27), que a observação é um instrumento de pesquisa que possibilita um contato maior do pesquisador com o fenômeno pesquisado, em que o pesquisador pode utilizar como recurso os conhecimentos e experiências pessoais para auxiliá-lo no processo de interpretação do fenômeno pesquisado. Neste sentido, as observações realizadas foram contempladas pelo fato deste pesquisador ser um professor de Matemática da rede e conhecer o ambiente onde foram realizadas as observações.

O próximo e principal instrumento utilizado para facilitar a busca de informações foi as entrevistas com os cinco professores de Matemática que trabalham com classes de 8ª série de recuperação de ciclo II. As entrevistas foram realizadas em horário diverso ao trabalho em sala de aula; duas delas ocorreram em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), em que o coordenador(a) responsável permitiu que o professor(a) se ausentasse para fornecer a entrevista. As outras três entrevistas foram realizadas durante a “janela”³⁹ do professor(a).

Foi elaborado um roteiro de perguntas semi-estruturadas no qual os professores puderam responder livremente, sem que houvesse questões fechadas ou a presença de outras pessoas. Entendemos que a entrevista, segundo Lüdke & André (1986), constitui um instrumento de investigação que estabelece uma relação hierárquica entre pesquisador(a) e pesquisado(a); porém, quando não há uma imposição rígida de questões, ela promove uma relação e uma interação entre quem pergunta e quem responde, permitindo correções, esclarecimento e adaptações de modo que “as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34).

³⁸ Entende-se como local de trabalho não apenas o espaço físico, mas com já dito anteriormente no capítulo sobre *A cultura e o trabalho docente*: um espaço institucional que compreende relações, interações, tensões, dilemas, etc., entre os professores, os alunos e toda equipe escolar, que estão relacionadas à atividade de ensinar, instruir e socializar.

³⁹ Janela neste contexto corresponde ao tempo “livre” que o professor pode ter, isto é, o tempo sem aula que o professor tem durante um período de trabalho. Um exemplo disso seria um professor do período da manhã, período este que contem seis aulas, que tem apenas a primeira, a quinta e a sexta aula. Este professor está de janela a segunda, a terceira e a quarta aula.

Realizou-se, ainda, uma entrevista com a assistente técnica pedagógica de Matemática, a ALF que foi responsável pela introdução do projeto na Diretoria de Ensino da região de São José do Rio Preto-SP, na qual pôde relatar seu conhecimento e experiência como responsável geral pela aplicação e capacitação dos professores, quanto ao Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II na Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto-SP.

Com a análise e cruzamento dos dados levantados pelos diferentes procedimentos nesta pesquisa, pretende-se realizar uma triangulação dessas informações para chegar a uma visão mais detalhada de quem são os professores de Matemática que lecionam nas classes de 8ª série de recuperação de ciclo II, e mostrar as relações e o trabalho realizado por eles nessas classes inseridas em um projeto como o Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II, que, por sua vez, está inserido em um contexto muito maior que é o Regime de Progressão Continuada. Concorde-se com Araújo & Borba (2004, p. 35-36) sobre o uso da triangulação em uma pesquisa qualitativa, pois ela facilita a melhor compreensão dos dados levantados durante as observações, os quais são confirmados nas entrevistas, ajudando a promover maior credibilidade a árdua tarefa de realizar uma pesquisa.

5.1.1 - O caminho percorrido até chegar às classes de 8ª série de recuperação de ciclo II

O início desta pesquisa se deu no ano de 2005, data de entrada deste pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro e, conseqüentemente, no Programa Bolsa Mestrado que integra o Programa de Formação Continuada de educadores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com a finalidade de propiciar aos profissionais da educação a continuidade de estudos em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Durante o ano de 2005, foi realizado um levantamento do referencial bibliográfico do “projeto de pesquisa” com o qual se pretendia trabalhar e conseqüentemente um aprofundamento do referencial teórico. A leitura atenta da legislação sobre o nosso sistema educacional e a participação no Grupo de Formação de Professores do Programa, citado acima, foram muito importantes e norteadores para este pesquisador.

Neste mesmo ano, além de cumprimento dos créditos do programa de pós-graduação, este pesquisador também lecionava no ensino fundamental e médio, recebendo uma ajuda financeira⁴⁰ do Programa Bolsa Mestrado. Porém, no final do ano, ao perceber que não teria

⁴⁰ Conforme o inciso I do artigo 4º Resolução SE nº131/2003

tempo hábil de realizar os procedimentos de investigação (as observações e as entrevistas, nas condições em que se encontrava) solicitou transferência para trabalhar na Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto-SP e fora atendido.

Ao chegar à Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto-SP, em fevereiro de 2006, como professor efetivo de Matemática designado⁴¹ pelo Programa Bolsa Mestrado, este pesquisador foi convidado, juntamente com outros cinco professores, a trabalhar com o supervisor de ensino responsável pelos projetos de reforço e recuperação nas escolas pertencentes à Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto-SP.

Tais projetos compreendem todas as escolas que possuem classes de reforço, de correção de fluxo, de recuperação de ciclo, etc. Assim optou-se de imediato em trabalhar com as classes de recuperação de ciclo, mais especificamente com as classes de 8ª série de recuperação de ciclo II, pois tais classes, conforme dito anteriormente na introdução, já haviam despertado o interesse deste pesquisador. Nesse contexto pode-se assim associar o trabalho de professor e pesquisador.

Ao investigar na oficina pedagógica com os ATPs⁴² quais eram as escolas e classe de recuperação de ciclo da Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto-SP e interar-se sobre o Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II. Foi detectada uma confusão a respeito do número correto de classes e da nomenclatura utilizada para representar tais classes. Pois o projeto “Ensinar e Aprender” foi introduzido inicialmente pela SEE/SP para atender às classes de correção de fluxo e a partir de 2001, passou a atender às classes de recuperação e classes mistas⁴³. Os professores da oficina utilizavam o termo “8ª X, 8ª aceleração, 8ª recuperação de ciclo, 8ª correção de fluxo, 8ª retidos, etc.” para representar as classes que utilizavam o Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II, porém, a utilização do projeto em diferentes classes gerou uma confusão na composição dos alunos dessas classes. De modo geral, pouco se sabia se eram alunos com problemas de defasagem, de recuperação, etc., muito menos a quantidade de salas que

⁴¹ Segundo o inciso II do artigo 4º da Resolução SE nº 131/2003 que dispõe sobre o Projeto Bolsa Mestrado, o integrante do Quadro do Magistério que tiver utilizando o Programa Bolsa Mestrado poderá ter a “designação, sem prejuízo de vencimentos e demais vantagens do cargo junto à Diretoria de Ensino, com fundamento no artigo 64, II da LC 444/85, por 40 horas semanais, ficando liberado do cumprimento de 16 horas semanais”. Onde, segundo o artigo 6º da mesma Resolução, o professor deverá atuar na Diretoria de Ensino junto à Oficina Pedagógica ou Núcleo de Tecnologia Educacional, com a função de desenvolver e acompanhar projetos de reforço e recuperação da aprendizagem nas unidades escolares.

⁴² Assistente Técnico Pedagógico: são professores especialistas de uma área do conhecimento.

⁴³ Classes formadas pela mistura de alunos vindos da 7ª série (aprovados), da 8ª série (retidos) e da correção de fluxo.

envolviam tais classes, pois tal levantamento ainda não havia sido feito por se tratar do início do ano letivo, março de 2006.

Diante desse contexto, procurou-se o departamento encarregado das distribuições das classes, o Planejamento, onde forneceram uma listagem de todas as escolas que possuíam classes diferenciadas, isto é, de correção de fluxo, de recuperação e mistas, conforme anexo nº 04. A partir dessa listagem, ligou-se para todas as escolas que lá constavam a fim de confirmar a existência de tais classes e a composição correta dos alunos que as constituíam, chegando assim a um número exato de seis escolas que possuíam classes de 8ª série de recuperação de ciclo II, sendo cinco na cidade de São José do Rio Preto-SP e uma na cidade de Nova Granada-SP. Também foi entregue à ATP de Matemática uma listagem com todas as escolas que tinham classes que utilizavam o Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II a fim de convocar seus professores e realizar uma capacitação, no dia 04 de abril de 2006. Destaca-se que esta foi a primeira e única capacitação, numa média de quatro encontros previstos pelo projeto, no ano de 2006.

5.2 - Contextualizando as classes de recuperação de ciclo II

Confirmada, por meio das ligações às escolas e dos questionários aplicados aos professores durante a capacitação de abril de 2006, a existência das seis escolas que possuíam classes de 8ª série formadas somente por alunos retidos na 8ª série de 2005, mais especificamente classes de 8ª série de recuperação de ciclo II. Optou-se pela escolha das cinco escolas localizadas na cidade São José do Rio Preto-SP, devido ao fácil acesso. Em seguida deu-se o primeiro contato com a direção e coordenação para explicar o propósito desta pesquisa, a fim de obter o consentimento dos responsáveis tanto pelo aspecto administrativo quanto pelo pedagógico, das escolas envolvidas para realização da pesquisa. Deve-se ressaltar que em todas as escolas visitadas obteve-se total colaboração por seus diretores(as), vice diretores(as) e coordenadores(as) no fornecimento de documentos: planos de gestão das escolas; fichas individuais dos alunos; prontuários; arquivos; etc.

Com os professores de Matemática, já se havia feito um primeiro contato, anteriormente no encontro de capacitação de professores, porém achou-se prudente confirmar suas participações e autorizações para o processo investigativo.

Chegamos assim a cinco classes de 8ª série de recuperação de ciclo II, uma classe em cada escola e cinco professores distintos. Iniciou-se então o período de observações nas salas de aula com os professores de Matemática e, em sequência as entrevistas, dando continuidade ao processo investigativo.

5.2.1 - As escolas

Quanto às cinco escolas que participaram do processo investigativo, serão referidas como sendo escolas **A**, **B**, **C**, **D** e **E**, a fim de preservar suas identidades. Elas correspondem a escolas de pequeno e médio porte com capacidade de atendimento entre 594 a 1168 alunos. São escolas que possuem o ensino fundamental nos períodos da manhã e da tarde; também em sua maioria possuem educação para jovens e adultos (EJA) por meio das tele-salas⁴⁴ no período noturno e apenas uma escola atende o ensino médio no período noturno. Cada uma delas possui uma classe de 8ª série de recuperação de ciclo II, que atende aos alunos de recuperação, nos seguintes períodos: as escolas **A**, **D** e **E** no período da tarde e as escolas **B** e **C** no período da manhã, conforme mostra o quadro elaborado a partir da pesquisa e análise documental realizada nos planos de gestão das respectivas escolas.

Escola	Nº Alunos	Período	Contempla Ensino
A	859	Manhã Tarde Noite	Fundamental EJA/tele sala
B	594	Manhã Tarde Noite	Fundamental EJA/tele sala
C	916	Manhã Tarde Noite	Fundamental EJA/tele sala
D	730	Manhã Tarde	Fundamental 4ª a 8ª
E	1168	Manhã Tarde Noite	Fundamental Médio EJA/tele sala

Chamaram a atenção durante o processo investigativo, a pequena quantidade de escolas e o pequeno número de salas, apenas seis possuem classes de recuperação de ciclo II, perante o tamanho⁴⁵ da Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto-SP; e o fato de não haver atendimento no período noturno a esses alunos. Isso levou aos seguintes questionamentos: Por que não há classes de 8ª série de recuperação de ciclo II no período noturno? Para onde vão os alunos retidos do período noturno que trabalham durante o dia e só

⁴⁴ Ambiente de aprendizagem onde os participantes (alunos) assistem aos vídeos em grupos e lêem o material impresso referente às disciplinas curriculares, estudando sob a orientação do Professor Orientador de Aprendizagem.

⁴⁵ 50 escolas em São José do Rio Preto e região, no qual têm-se 514 classes com 18.823 alunos no Ensino Fundamental (Ciclo II) e 523 classes com 18.080 alunos no Ensino Médio. Dados fornecidos pelo Setor de Planejamento da D.E. de São José do Rio Preto-SP, referentes ao ano de 2006.

podem estudar à noite? Qual o motivo da Diretoria de Ensino criar as classes mistas? Por que existem apenas cinco classes de recuperação de ciclo II em São José do Rio Preto?

Estes questionamentos ajudaram a refletir um pouco sobre o universo em que estão inseridas as classes de recuperação de ciclo II, porém não há ainda uma compreensão detalhada.

As escolas pesquisadas, em sua maioria, possuem, segundo seus planos de gestão, os mesmos objetivos: garantir qualidade de ensino por meio da aquisição do conhecimento, habilidades, competências e formação de valores para integrar o aluno ao meio em que vive; desenvolver a capacidade de aprender através de conhecimentos que os levem a adquirir valores fundamentais para a compreensão e participação na sociedade, com senso crítico e criativo; entre outros. No entanto, percebe-se uma certa padronização dos planos de gestão, principalmente quanto a normatização das condutas nas escolas. Uma, especialmente, chamou a atenção quanto às orientações aos seus professores:

Orientações especiais aos professores: 1- O primeiro sinal será de entrada para os professores que deverão esperar aos alunos em suas salas; 2- Solicitar ao aluno que estiver atrapalhando a aula que se retire da sala, para não prejudicar os demais colegas; 3- Não deixar o aluno sair da sala de aula quando estiver próximo de bater o sinal; 4- O professor deverá encaminhar o aluno que foi posto fora da sala de aula, à direção da escola, comunicando o fato através da papeleta de controle levada pelo coordenador de classe; 5- Ao final da 3ª e 5ª ou 6ª aula o professor permanecerá até o último aluno sair da sala de aula; 6- O uso da sala de vídeo deverá ser agendado antecipadamente. Durante o seu uso o professor ficará responsável pela sala(usar com a luz acesa) (retirado do plano de gestão da escola **D**)

Percebe-se, nessas orientações, a forma de controle presente na cultura dos alunos e dos docentes inseridas na instituição escolar. Esta relação de poder e dependência entre as duas culturas é retratada por Perez Gómez (2001):

[...] a cultura dos alunos se mostra dependente da cultura dos docentes, se encontra substancialmente mediada pelos valores, pelas rotinas e pelas normas que os docentes impõem. Inclusive, nos processos e nas situações de maior contestação, é uma reação à impermeabilidade da cultura dos docentes que permanecem de maneira mais prolongada e com maiores cotas de poder na instituição escolar. (GOMEZ, 2001, p. 165)

Quanto aos recursos oferecidos pelas escolas, encontram-se alguns problemas. Sobre os recursos humanos, as escolas apresentam um número coerente (ainda que não ideal) de funcionários e todos os envolvidos possuíam qualificação adequada para exercerem suas funções. A escola **B** apresentou um problema nesse sentido: durante as observações na sala, constatou-se que na ausência, de última hora, da professora de Matemática responsável, ocorreu a substituição do docente por outro não qualificado e de outra disciplina, contrariando

totalmente os pressupostos do Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II.

Sobre os recursos físicos percebe-se que, no plano de gestão na maioria das escolas, eles estão descritos de forma que são plenamente utilizados. Entretanto, na realidade, constata-se o contrário. Como exemplo, temos as salas de informática e as bibliotecas que, em alguns casos, consiste em um amontoado de máquinas e livros.

Essa investigação proporcionou uma visão mais detalhada das instituições escolares e das condições de trabalho oferecidas por elas, assim pode-se compreender melhor os reflexos que estas escolas acabam gerando no interior da sala de aula durante as aulas dos professores de Matemática das 8ª séries de recuperação de ciclo II.

5.2.2 - Os alunos

Ao realizar um levantamento das fichas⁴⁶ individuais de cinco alunos de cada classe de recuperação de ciclo II, escolhidos aleatoriamente entre aqueles alunos que estão na mesma escola desde a 5ª série, foram observados os seguintes aspectos: se os alunos moram próximo ou não da escola; ocorrências de indisciplina e suspensão dos alunos; suas idades; suas notas bimestrais, suas notas finais, as notas dadas pelo conselho de classe e a quantidade de faltas, tudo referente à disciplina de Matemática desde a 5ª série até chegar a 8ª série na qual foram retidos. Também tentou-se levantar a existência de fichas descritivas dos alunos, em que constassem as dificuldades, as intervenções e os avanços alcançados pelos alunos durante seu percurso escolar na escola. Esse último dado não foi possível, pois a maioria das escolas alegou não possuírem tais fichas ou uma forma de controle do rendimento escolar de seus alunos, com exceção da escola A, que possuía um registro de controle do rendimento escolar dos alunos apenas nos anos de 2004 e 2005. Ainda assim não se pode analisar individualmente os alunos, pois os registros são descritos no coletivo para todas as séries correspondentes (exemplo 8ªA, 8ªB, 8ªC é o mesmo para todos), isto é, a partir de uma lista de alunos são relatados as dificuldades, as intervenções e os avanços que tiveram todos em comum.

Com as informações obtidas, pretende-se traçar o perfil desses alunos para compreendermos melhor suas relações e interações nas classes de recuperação de ciclo II, e ter uma visão melhor das dificuldades que envolvem o docente em relação ao seu trabalho com esses alunos, pois, segundo o projeto, são alunos que necessitam de um trabalho

⁴⁶ Tais fichas individuais contêm os dados pessoais do aluno e o histórico escolar que contêm as notas bimestrais, a quantidade de faltas, a nota final e a nota dada pelo conselho de classe.

educacional diferenciado que recupere suas reais possibilidades de aprender e lhes garantam a inclusão, retomando com sucesso o seu processo de escolarização. Neste contexto tem-se o seguinte quadro comparativo:

TABELA REFERENTE ÀS NOTAS E FALTAS INDIVIDUAIS DE CINCO ALUNOS DE CADA ESCOLA PESQUISADA – ENS. FUNDAMENTAL CICLO II.					
Escola	Aluno / Idade(2006)	Nota final - Quantidade de faltas			
		5ª série (2002)	6ª série (2003)	7ª série (2004)	8ª série (2005)
A	A / 16	C – 16	C – 18	C – 36	D - 30
	B / 16	D – 24	D – 41	D – 31	D - 25
	C / 16	D – 36	D – 17	C – 16	D - 53
	D / 17	C – 9	D – 5	D – 23	D - 15
	E / 15	C – 51	C – 54	D – 40	D - 49
B	F / 15	C – 29	C – 25	C – 16	D - 14
	G / 15	D – 31	C – 31	D – 33	D - 70
	H / 16	D – 24	D – 11	D – 9	D - 15
	I / 15	D – 5	D – 21	D – 32	D - 30
	J / 15	D – 16	C – 29	D – 25	D - 21
C	K / 16	D – 22	D – 24	C – 32	E - ?
	L / 16	D - 31	B – 41	D – 75	E - 66
	M / 16	D – 36	D – 46	E – 35	E - ?
	N / 17	C - 40	C – 12	D – 53	E - ?
	O / 15	D – 17	C – 28	E – 41	E - ?
D	P / 16	NS – 48	NS – 30	NS – 56	NS - 128
	Q / 15	NS – 42	S – 16	NS – 24	NS - 42
	R / 15	S – 8	S – 22	NS - 36	NS - 84
	S / 17	NS – 17	NS – 22	NS - 60	NS - 45
	T / 15	NS – 6	NS – 11	NS - 32	NS - 30
E	U / 16	E – 14	05 – 24	03 - 36	01 - 84
	V / 16	I – 26	04 – 22	04 - 8	02 - 64
	X / 15	S – NC	05 – 12	03 - 26	03 - 29
	Z / 15	S – 3	05 – 12	03 - 18	02 - 29
	W / 17	S – 30	04 – 42	01 - 96	? - ?

Observações referentes à tabela anterior:

- 1- Nas escolas **A, B e C**, as notas adotadas em ordem decrescente são A, B, C, D e E. São notas classificatórias onde A, B, C revelam que o aluno conseguiu atingir o rendimento satisfatório na área do conhecimento e D, E revelam que o aluno não conseguiu atingir tal rendimento.
- 2- Na escola **D**, as notas adotadas em ordem decrescente são PS, S e NS, que significam plenamente satisfatório, satisfatório e não satisfatório ou insatisfatório. São notas classificatórias onde PS e S revelam que o aluno conseguiu atingir o rendimento satisfatório na área de conhecimento e NS revelam que o aluno não conseguiu atingir tal rendimento.
- 3- Na escola **E** até o ano de 2002 as notas adotadas pela escola eram em ordem decrescente E, S e I que correspondiam à Excelente, Satisfatório e Insatisfatório. A partir de 2003, houve mudanças nos registros das notas adotadas pela escola, passaram a ser valores numéricos em ordem decrescente de dez a zero.
- 4- ? Corresponde à ausência dos dados no histórico escolar do aluno.

Com base nos dados, constatou-se que a maioria dos alunos mora próximo às suas respectivas escolas, possuem uma faixa etária entre 15 a 17 anos de idade, grande parte desses alunos, quase a totalidade, possuem notas baixas e muitas faltas em todo o ciclo II do ensino fundamental, principalmente na 8ª série quando foram retidos. Também constatou-se, ao analisar o livro de ocorrências da escola, que em média esses alunos receberam pelo menos uma suspensão, por motivo de indisciplina, a cada ano de seu percurso escolar. Tais constatações levaram aos seguintes questionamentos: Por que os alunos são tão indisciplinados? O que a escola está fazendo para combater os baixos índices de rendimento dos alunos e suas sucessivas faltas? Por que os índices de baixo rendimento escolar dos alunos persistem durante todo o ciclo II e somente na 8ª série eles são analisados e considerados, ocorrendo assim a reprovação?

No momento não se têm respostas, porém tem-se uma visão mais detalhada da trajetória desses alunos que desde a 5ª série possuem um perfil de dificuldades, seja no âmbito afetivo demonstrado pela sua agressividade com os colegas e com o próprio professor ou pelo conhecimento comprometido pelas notas e faltas em que ao chegarem na 8ª série são julgados e condenados a retomarem todo o conhecimento não adquirido em apenas um ano. Acredita-se que essa visão juntamente com as observações e entrevistas tragam argumentos para responder a esses questionamentos entre outros.

5.2.3 - Os professores

Na capacitação dos professores do Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II em abril de 2006 teve-se o primeiro contato com os professores envolvidos nesta pesquisa.

Neste momento, foi entregue um questionário contendo perguntas sobre os dados pessoais dos professores e sobre as classes que iriam trabalhar, com exceção da professora B que não compareceu ao encontro por não ter sido comunicada pela escola. Depois deste primeiro contato, foi-se até as escolas e conversou-se pessoalmente com cada um dos professores para esclarecer a pesquisa e o processo investigativo a ser realizado: as observações das aulas e as entrevistas com os professores.

Os professores investigados, conforme os dados fornecidos pelo questionário e pela entrevista e sintetizados no quadro abaixo, possuem em média quarenta anos de idade, de seis a vinte anos de magistérios, todos possuem licenciatura plena em sua formação, sendo que dois são formados em Ciências com habilitação em Matemática em faculdades particulares e três em Matemática pela UNESP de São José do Rio Preto-SP. Todos, com exceção da professora A, são concursados e possuem jornada de trabalho que varia de trinta a trinta e três aulas semanais, que é o máximo permitido pelo estatuto do magistério.

Um fato importante no perfil desses professores é que apenas dois dos cinco já trabalharam e tiveram capacitação para trabalhar com classes de 8º série de recuperação de ciclo II, isto é, a maioria está trabalhando com essas classes pela primeira vez e a condição de inexperiência desses três professores é agravada pela falta da capacitação oferecida pela Diretoria de Ensino.

Professor	Idade/tempo magistério	Formação	Experiência 8ªRCII	Cargo/Carga Horária(horas/aula)
A	42/12	Ciências	Não	ACT*/31
B	43/20	Ciências	Não	Efetivo/33
C	45/10	Matemática	Não	Efetivo/33
D	37/12	Matemática	Sim	Efetivo/30
E	33/06	Matemática	Sim	Efetivo/33

* ACT: Admitido em Caráter Temporário.

Outro fato que merece destaque quanto aos professores que trabalham com classes de recuperação de ciclo II é que a maioria, com exceção da professora D, não optaram por essas classes em suas atribuições de aula, isto é, não foram escolhas deles trabalharem com essas classes conforme suas falas:

olha eu não escolhi essa classe porque eu sou ACT... eu aca/ eu peguei essa classe depois... na segunda oportunidade... tá? porque a professora... éh... acho que assumiu algum cargo... e foi pra atribuição... aí eu consegui pegar... tá? então não foi uma escolha minha...(Professora A)

foi imposta... no dia da atribuição disseram pra mim – “você tem que pegar” – eu falei – “não... vou chamar a... APEOESP aqui” – – “não... porque você é uma professora... que domina a sala... tem grandes conhecimentos... que sabe trabalhar... nós precisamos de você... porque você é efetiva não vai/ os alunos não vão ficar sem você... não sei o quê... não sei o quê” – bom... peguei. (Professora B)

na verdade eu não escolhi né? eu sou a última a escolher né? na escola... e acho que o pessoal foi sempre deixando e ficou foi uma das últimas salas... então na verdade não foi escolha minha... agora eu não sei se não tivesse/ poderia até ter escolhido... não sei...(Professora C)

eu... fiquei com as classes que eu escolhi aquele dia quer dizer eu fiquei com a classe de de de recuperação [Doc.: foi uma escolha sua?] foi uma escolha minha ficar com essa classe (Professora D)

te falo já... sou o último professor já te falei na escolha... né? atribuição... ninguém quer pegar essa classe... ninguém mas ninguém mesmo... isso é certo... então são as classes que sobram... tá? é por isso que eu peguei...(Professor E)

Tem-se, portanto, de forma geral, um quadro de professores de Matemática com formação adequada e com experiência no magistério, que possuem uma carga horária bem grande e apenas dois, os professores D e E, têm experiência anteriores com o Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II e que não escolheram, em sua maioria, trabalhar com essas classes, mas de certa forma chegaram até elas pelo fato de não terem outra opção, exceto a professora D, para constituírem a sua jornada de trabalho ou pela direção acreditarem em seu trabalho.

Isso remete aos seguintes questionamentos: A formação adequada e a experiência no magistério desses professores dão conta de superar a falta de capacitação específica para trabalhar no projeto, com uma classe tão diferenciada como as 8ª séries de recuperação de ciclo II? Será que essa capacitação específica é necessária? O que esses professores fazem para suprir as dificuldades devido à falta de experiência com essas classes? O que os motivam a trabalhar com essas classes? Por que essas classes não são escolhidas pelos professores?

Tais questionamentos entre outros, apesar de não se ter ainda respostas, acabam levando o pesquisador a uma visão mais detalhada e real do objeto pesquisado bem diferente daquela que se tinha no início dos trabalhos, além de contribuir para a articulação entre os pressupostos teóricos e os dados da realidade, segundo Lüdke & André (1986, p. 47).

5.3 - Os eixos revelados

Com os instrumentos utilizados nesta pesquisa: observação, entrevista, análise documental, etc, juntamente com o referencial teórico, pretende-se trazer elementos de compreensão vivenciados principalmente nas salas de aula das classes de 8ª série de recuperação de ciclo II e eleger alguns eixos que possam explicar como é o dia a dia do professor de Matemática que trabalha com essas classes diferenciadas. Como ele trabalha nessas classes e como a instituição interfere ou não em seu trabalho, que compreende um projeto diferenciado fundamentado em um pressuposto de melhora da aprendizagem de alunos considerados diferentes, que possuem dificuldades.

Antes de abordar as classes de 8ª série de recuperação de ciclo II e do projeto utilizado por elas, deve-se mostrar a visão que o professor tem do sistema educacional em que está inserido, pois essa visão e concepção não somente refletem a relação direta entre a organização escolar e o trabalho desenvolvido pelo docente, mas também as relações e interações de todos os envolvidos com a dinâmica vivida nas escolas.

Nesse contexto, faz-se necessário mostrar as falas dos professores sobre o Regime de Progressão Continuada na rede pública estadual paulista. Tal regime, apesar de possuir uma série de normas na composição curricular e na organização escolar no sentido de garantir o acesso à permanência e à aprendizagem bem sucedida para todos os alunos no ensino fundamental e de mudar radicalmente os conceitos de repetência e reprovação pelos conceitos de aprendizagem contínua e progressiva, constata-se, pelas falas, que o Regime de Progressão Continuada não atende à realidade vivida e compartilhada dos professores pesquisados em seus cotidianos escolares.

A reorganização das escolas visou a estabelecer uma cultura utilizada para o desenvolvimento do Regime de Progressão Continuada que, de certa forma, contribuiu para a desmotivação e o desinteresse e conseqüentemente a aprendizagem comprometida dos alunos:

são esses últimos anos... de Progressão Continuada na sala de aula... por quê? desmotivou os alunos a buscar aprender... então eles estão realmente deixando de buscar... pela mera situação de que tanto faz... isso é o quê mais me irrita... têm potencial... têm condições... mas não têm vontade... aí alguém sempre fala assim – “você não despertou o interesse... você não motivou seus alunos” – a questão não é despertar interesse nem motivar... a questão é ele querer... ser motivado... ele querer ter um interesse... é o querer individual... entendeu? não é o querer coletivo... isso é o quê mais me irrita (professora B)

então eu vejo o seguinte então junta isso aí tudo os alunos vão se promovendo automaticamente aqueles alunos que... eram bons alunos e ti/ e queriam estudar eles estão vendo que os outros tão indo numa boa e no fundo eles não conseguem entender que pra ele tá sendo importante o estudo

que eles tão aprendendo esse diferencial de eles serem mais aplicados... estar aprendendo mais... eles começam a achar que eles estão sendo cobrados demais enquanto os outros tão passando de ano numa boa... porque também eles não podem ser mais *light*? e aí eles começam a diminuir o ritmo de aprendizagem deles... ou vão aprendendo assim de forma... mais... vamos falar assim... ah bem mais devagar sem se preocupar muito como se diz... e essa preocupação a cada ano que eles vão indo eles vão tendo menos preocupação... em aprender de verdade porque os outros também tão passando de ano e pra eles o importante também é passar de ano... eu acho um crime o aluno por exemplo chega no final do ciclo... ele tem defasagem de conteúdo de aprendizagem?(professor E)

mas eles já vêm preparados então hum a gente não consegue mudá-los embora a gente faça um trabalhos com os alunos que vêm e fala assim – “óh não... não tem reprovação por aproveitamento... pra quê que eu vou estudar?” – eles falam isso pra gente...

[...]eu acho... que os alunos muitas vezes aprendiam mais por medo da reprovação porque eu acho que eles não... é hoje eles acham que tão... éh... eles sabem... que eles precisam estudar... mas eles não tem assim maturidade pra isso... – “não eu vou estudar porque eu preciso... éh aí a/ a/ a escola a educação é o caminho” –... eu acho que eles não sentem isso... então se não reprova eles não têm obriga/ eles acham que eles não têm obrigação nenhuma... então isso daí gera indisciplina né? gera indisciplina eu acho que ficou mais difícil nesse sentido... de o aluno vem... ele frequenta porque se ele frequenta ele vai passar... então ele não tá muito preocupado em aprender... embora antes eles aprendessem mais com medo da reprovação mas aprendia né? (professora C)

Para esses professores, os alunos perceberam que a presença é mais valorizada que o conhecimento. Se, no sistema seriado, a avaliação era considerada o instrumento de maior valor, o aluno tinha que estudar para avaliação, pois isso determinava a aprovação ou reprovação. Neste novo contexto, Regime de Progressão Continuada, os professores acreditam que os alunos priorizam apenas a presença, deixando de lado o conhecimento e a aprendizagem.

A avaliação configura contradições e conflitos na relação entre alunos e professores, em que a cultura da avaliação e reprovação não foi superada por grande parte dos docentes, ela representa um instrumento de controle tanto na cultura escolar quanto na sociedade, nesse sentido temos o “grande nó na garganta dos professores” que é a promoção automática de um ano para o outro dentro do mesmo ciclo, gerando uma associação com a “aprovação automática”, conforme suas falas:

... qual é o lado negativo? a forma como ela foi introduzida dentro da escola pública... a maneira como ela foi interpretada... como uma aprovação automática... tá certo? e a forma como ela foi realizada nas escolas...

[...] então aí ficou o que estão sendo usado na política agora... que aluno passa sem saber... que aluno tá na sétima série não sabe escrever não saber ler... não é que ele não saiba escrever ou não saiba ler... é que de repente ele foi pra série seguinte pra ser respeitado o quê ele aprendeu... mas ele foi

encaixado junto com os demais... então ele continuou não aprendendo e não sendo respeitado... e aí passou uma progressão automática... então foi isso... a infra estrutura que se formou em cima da Progressão Continuada não foi feita como deveria ter sido feita no projeto...

[...]eu te falo de coração... faltou levar realmente... a sério... não digo que foi por todos... mas pela grande maioria... porque aí os professores queriam reter... não podiam reter... aí passaram a dar nota sem o aluno merecer – “ah passa... passa... porque senão... se ficar com vermelho é você professor não soube trabalhar esses alunos” – houve uma pressão... em São Paulo houve uma pressão muito grande em conselho de classe... tinha que se dar nota azul senão o incompetente era o professor... e se desse vermelho o ano inteiro o aluno passava do mesmo jeito então no outro ano ele encarava você como alguém que não adianta de absolutamente nada... e ficava parado no estágio em que ele... deixou de aprender... entende?... (professora B)

e não da forma como foi colocada da noite pro dia temos a Progressão Continuada pra todas as turmas... então o que virou? não virou nada virou uma aprovação automática então do jeito que ela tá agora pra mim não não é boa... mas o projeto em si é bom se ele fosse desenvolvido da maneira correta desde o comecinho desde o... o projeto é muito bonito da Progressão Continuada só que ele precisa ser trabalhado desde o comecinho desde a primeira série e daí... aquela turma ser preparada pra isso... não da noite pro dia... temos a Progressão Continuada... e virou o que virou mesmo né? a aprovação automática (professora D)

Essa visão também é compartilhada pelos colegas de trabalho segundo as narrativas dos professores, ao serem questionados sobre como seus colegas entendem a Progressão Continuada:

aprovação automática... aluno passa sem saber

Doc⁴⁷ :: esse é o discurso que você ouve?

esse é o discurso que eu ouço na Grande São Paulo e no interior... e o motivo da decadência da escola nos últimos dez anos e da decadência do profissional na área da educação nos últimos dez anos (professora B)

eles falam a mesma coisa que eu nesse sentido... quer dizer que a Progressão Continuada é uma aprovação automática... só que muitos colegas acham que... as provas são importantes... e que através das provas dá pra se fazer uma avaliação então tem muitos colegas que acham que éh – “faça prova tirou nota passou de ano... não tirou nota não passou de ano e... é isso que vale” – e eu acho que não é não é isso é muito mais profundo do que isso éh tem gente que acha assim éh pensa de uma maneira muito simples quer dizer a solução seria ter prova e... e pronto... não... acho que pra pra pra realmente ter efeito... as pessoas teriam que aprender aprender... de alguma forma aprender e não fazer prova não fazer ou ser aprovado não ser aprovado... o principal (professora D)

mesma visão... eles não aceitam... acham erra/ acham a que educação tá o que tá hoje por causa da Progressão Continuada depois da unifer/ da universalização do ensino... éh dessa obrigação... eles acham que aí... aí o ensino se perdeu... e a Progressão só faz com que os alunos que teriam

⁴⁷ Doc. - Significa documentador, termo utilizado segundo o sistema de transcrição de dados do Projeto ALIRP (Amostra Lingüística de Rio Preto) para representar o entrevistador.

algum interesse desanimem também... porque eles vão passar de ano... o importante é passar de ano... não é aprender... então a mentalização que tem hoje é o seguinte o importante é passar de ano... e não aprender... é isso... então todos os colegas/ a maioria vê desse jeito...(professor E)

No entanto, a visão compartilhada atribui ao Regime de Progressão Continuada o *status* de responsável pela decadência do sistema educacional e conseqüentemente a decadência da docência. Acredita-se que o Regime de Progressão Continuada não é o grande responsável pela decadência tanto do sistema educacional como da docência, mas a forma como foi implantado sem que houvesse uma preparação e compreensão desse novo regime pelos professores acabou gerando uma rejeição e saturação, pois a responsabilidade pelos problemas de aprendizagem dos alunos acabou sendo delegada aos professores.

Um fato complicador que remete aos problemas de aprendizagem vivenciados pelos alunos é a falta de estrutura familiar, que acaba impondo à escola responsabilidades que seriam da família. No entanto a infra-estrutura oferecida pelas escolas no Regime de Progressão Continuada não foi suficiente para realizar tal tarefa, isso contribuiu para indisciplina dos alunos, a falta de respeito entre os indivíduos envolvidos nesse processo e a aprendizagem comprometida dos alunos, conforme alguns relatos de professores, ao serem questionados sobre as mudanças ocorridas com a Progressão Continuada:

indisciplina... insatisfação... falta de auto-estima... desesperança... falta de respeito... entre os próprios alunos o professor... os pais...

[...]hoje a/ os professores não tem o apoio do pai... pai às vezes vem na escola e critica o professor na frente da o/ do aluno... entende? agora eu te pergunto... da onde surgiu tudo isso? do fato do que o pai ta exatamente percebendo que o seu filho não é assim o que ele gostaria que ele fosse... e de repente não atribui esses fatores à... à própria família... ou à própria falta de limite... entendeu? atribui à escola... então – “você não ensinou o meu filho” – hoje nós temos que ensinar na escola a tomar banho... a escovar os dentes... a trocar de roupa... (professora B)

eu acho assim pra Progressão Continuada funcionar falta um trabalho mais comunitário... porque pra que ela funcione (eu preciso) da ajuda do pai e da mãe que não estão em casa mais... que eles estão na rua trabalhando... então falta esse suporte... eu preciso desse suporte da família... também dando apoio pra esse aluno... então esse aluno ele não estuda em casa ele não faz tarefas ele não se envolve nos projetos tá? porque os projetos são importantes pra essa Progressão Continuada... então eu acho que falta sim... o quê eu queria pra melhorar era um suporte maior da família... eu acho que a família envolvida junto coma gente a Progressão iria... a família também abriu mão dos filhos... por quê? – “ele passa... ele passa... não precisa se preocupar”

[...]é justamente isso... é a falta de apoio... das famílias... a falta de maturidade de entender que exis/ tem que existir a participação de todos... nesse pro/ nesse contexto aí nesses/ pra que isso funcione... (professora A)

Perante o quadro apresentado até o momento, verifica-se a ausência de ações institucionais efetivas e de apoio ao desenvolvimento do Regime de Progressão Continuada. Essa ausência contribuiu para a desmotivação, o desinteresse, a aprendizagem comprometida e a indisciplina dos alunos devido à falta de uma infra-estrutura adequada, entre outros fatores, mas também mexeu com a cultura docente devido à maneira como foi introduzida, interpretada e realizada na escola, pois não somente tirou a autoridade da retenção das mãos do professor, como passou a utilizar essa sanção, por meio da SEE/SP, como alavanca para o sucesso desse novo sistema, remetendo a culpa aos professores quando os objetivos não são alcançados ou, ainda, premiando-os quando ocorre o contrário, gerando uma dicotomia entre penalizar e premiar. Assim o professor se viu obrigado a dar boas notas a seus alunos, pois a produtividade constatada por avaliações externas, SARESP⁴⁸, acabou determinando o valor de sua premiação por meio do Bônus Mérito:

a gente vê professor chorando em conselho... por ser obrigados por diretor a mudar a nota... e isso não foi no interior... quero deixar bem claro... foi na Grande São Paulo? por que? porque tinha bônus... porque não podia parecer nota vermelha... porque tinha Saresp... e no final da conta o Saresp acabou no quê? refletindo que... a realidade da escola... então foi um choque... que tá sendo até hoje... entendeu? [grifo meu](professora B)

Por outro lado, o docente compreende alguns pressupostos da proposta pedagógica contida nesse novo sistema:

lado positivo da Progressão... é respeitar a individualidade de cada aluno... é saber que todo aluno é diferente... que tem suas qualidades... seus defeitos... que tem o seu momento de aprender... que tem que ser respeitado... e que deve ser uma continuidade... tá? esse é o lado mais positivo da Progressão Continuada.. que eu acho fantástico

[...]então a idéia da Progressão Continuada... ela é maravilhosa... respeitar o indivíduo enquanto pessoa... na sua capacidade...

[...]que todo aluno é capaz de aprender... desde que ele não tenha... nenhum problema físico ou mental... físico ele até pode aprender também... ele pode aprender se ele não tiver visão ele pode aprender se ele não tiver audição... agora se ele tiver algum problema mental então é difícil que ele aprenda mas fora isso todos eles são capazes de aprender... desde que seja respeitada a individualidade de cada um... isso eu não vou negar jamais na Progressão Continuada... foi uma das coisas que eu aprendi com a Progressão Continuada... entende? (professora B)

eu só acho que criou/ o quê melhorou foi o ambiente de socialização... isso melhorou muito... a socialização dos alunos... porque na minha época a gente era mais acanhado mais tímido... respeitava tinha medo... hoje eles não têm mais medo... eles falam abertamente... entendeu? então eles têm essa liberdade... a socialização entre eles... entre eles mesmos... e eles e os professores hoje é muito grande... tem uma liberdade muito grande... pra se debater de tudo... e a gente também dá essa abertura pra eles...(professor E)

⁴⁸ SAREP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

Nesse contexto, o lado positivo do regime, ou seja, a socialização, o respeito à individualidade do aluno, por meio da sua capacidade, do seu tempo e de sua limitação são os maiores benefícios trazidos pelo Regime de Progressão Continuada. A consequência desse respeito constitui a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência. Os professores passam a enxergar as diferenças, que anteriormente eram descartadas, principalmente por meio das reprovações. Tais benefícios foram incorporados pela cultura docente por meio da aprendizagem e o domínio progressivo das situações que envolvem o trabalho do dia-a-dia, pois, segundo Tardif (2005, p. 285-286), a docência é construída pela experiência, vivência e pela personalidade do professor.

Os dados coletados nesta pesquisa e a compreensão da cultura institucional, uma cultura estabelecida na escola e interligada a outras duas culturas, a dos docentes e a dos alunos, juntamente com a visão e concepção que se tem do Regime de Progressão Continuada, revelam que o regime adotado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo não foi compreendido totalmente pelos professores, pela equipe técnica, pelos alunos e seus familiares. Os moldes de trabalho sob o aspecto administrativo, no ensino fundamental, ainda são semelhantes aos do sistema seriado, a “aprovação automática”, a desmotivação, a falta de uma infra-estrutura adequada acabam sendo incorporadas por todos os envolvidos no processo, isso de certa forma interfere nos projetos de recuperação compreendidos por esse novo sistema, entre eles o Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II abarcado pelas 8ª série de recuperação de ciclo II.

Especialmente nas classes de 8ª série de recuperação de ciclo II, temos um professor envolvido por um trabalho que compreende um trabalho humano e um fazer docente em que os saberes, as habilidades, as competências e as concepções estão inseridas em atividades concretas que envolvem formação, tarefas, rotinas e práticas, mas também e, principalmente, por dimensões da vivência humana que envolve sentimentos e emoções, olhares, concepções e valores, imagens da infância e da adolescência.

As dimensões da vivência humana que contribuem na construção desse trabalho são constatadas nas falas dos professores pelas imagens compreendidas em seus passados como estudantes, ao espelharem-se em seus professores e na vivência escolar de cada um. Ao recordarem seus professores, os professores destacam:

qual o professor que eu mais recordo? eu falo éh... uma verdade é meu professor de matemática... chamado professor R.... ele tinha toda uma dinâmica de dar aula sabe? de prender atenção... dinâmica que eu falo é assim né? ele tava falando com você ao mesmo tempo ele brincava... e te olhava nos olhos e falava assim – “você está entendendo o que eu tô te falando?” – nem/ ele não era um professor que ia à carteira explicar

individualmente essas coisas não... era lá na frente... era aquela coisa ainda de aluno ali nas carteiras e professor lá na frente... mas sabe? era aquela coisa assim o jeito de falar dele que te prendia... e te a/ ele falava da matemática por exemplo de um jeito que te entusiasmava... falava de um jeito que entusiasmava (professor E)

porque assim eles éh passava a matéria/ eles demonstravam né? o... falavam que e/ o eles iam pedir... demonstravam ah as fórmulas... e aquilo me fascinava... e num segundo momento um outro professor de matemática também... que fazia a gente pensar... deixava a gente pensar né? e aquilo foi fazendo assim com que eu gostasse mais de Matemática ainda (professora C)

...ela era amorosa... carinhosa... e uma artista... ela deixava/ ela passava tudo que a gente precisava... eu tive uma primeira série maravilhosa... e nos dias vagos... nas aulas que a gente tinha pra atividades que a gente trabalhava com artes... ela subia no alto de uma escada e pintou um painel inteiro... com pincel e tinta à óleo... e era 'A Branca de Neve e os Sete Anões'... aquela parede... então ela tinha um calor... um carinho com as crianças que nós ficávamos nas carteiras quietinhos... fazendo atividade que era pra não atrapalhar ela... porque a gente tinha a curiosidade de ver cada vez aquele momento aumentando na parede... aquela figura... ver o final... o término daquilo... era linda a aula dela... então pra mim ela foi maravilhosa... não sei se hoje ela ainda está viva tal mas nossa... nunca vou esquecer (professora A)

...mas era o professor de Matemática... e... por que? porque ele era uma pessoa de poucas palavras mas ele cativava com a didática que ele tinha... de resolver as questões... de olhar bem no seu olho... de valorizar quem realmente conseguisse responder... cada acerto pra ele era uma/ um motivo de alegria... de comemoração... então ele tinha muita auto-estima... sem precisar ficar dando muito sermão... ele entrava já era o suficiente pra alegrar... então tudo isso me marcou muito...

[...]e o de Matemática foi por causa que ele num... chamava atenção... ele exigia que se fizesse muito ele era até que meio tradicional... exigia muito exercício mas ele valorizava muito o acerto... entendeu? ele era brincalhão... então marcou... marcou bastante...(professora B)

Ao recordar sua vida de estudante "... minha mãe sempre participava das atividades... ajudava na merenda... fazia com que a gente se integrasse com a escola e com os professores..." (professora B), constata-se, no caso da professora B, que a postura de seu professor de Matemática e a influência da mãe, por meio de suas ações, ajudaram e contribuíram para a construção de sua prática em sala de aula.

Nas observações realizadas, principalmente nas aulas da professora B, pode-se ver uma professora que incentiva a auto-estima de seus alunos e que possui uma postura de envolvimento, cooperação e participação em todo ambiente escolar, uma professora bastante presente, que ajuda seus alunos nas dificuldades de aprendizagem, que os incentiva por meio da participação nas atividades realizadas na sala de aula, valorizando os acertos obtidos e a capacidade de cada um.

Essas atitudes quando geram uma aprendizagem bem sucedida do aluno são motivo de orgulho e dão sentido à sua vida profissional, pois a experiência mais fundamental da docência é o trabalho realizado na sala de aula movido pelo fato de ensinar, instruir e socializar seus alunos, refletidos nas falas dos professores ao responderem o que mais lhes trás alegria na sala de aula:

o quê mais me alegra?... sinceramente é quando eu consigo olhar... e perceber que aquele aluno acabou de descobrir que entendeu... porque ele transmite no... no olhar... você pode falar dez vezes... às vezes na oitava ou na décima vez que ele vai entender mas ele transmite no olhar... ele – “ah” – sabe aquele ‘ahm’? – “ah... entendi!” – isso é o que mais me alegra... você... qualquer professor que você perguntar ele sabe exatamente o momento em que o seu aluno aprendeu... ele sabe... não adianta dizer que não porque ele sabe... tanto que ele sabe as vezes que ele pode dar uma aula... um mês... dois meses e não... não perceber uma novidade... e o momento em que ele percebe que o aluno que nunca tinha entendido aquilo passou a entender... esse é o melhor momento pra mim... o melhor...(professora B)

o quê mais me alegra? quando eu consigo dar uma aula assim... tranqüila... éh e que eu sinto que a aluno tem assim tem prazer... que ele aprendeu e que ele fique feliz aí eu também fico muito contente... uma/ alguma coisa assim que que que eles mostram que eles ficaram felizes que eu que assim que eu consegui... né? o objetivo de pelo menos uma parte da fala ter entendido aquilo assim poxa então eu acho que tô passando legal o que eles precisam né? é isso que eu/ que me deixa feliz... ou tam/ talvez assim quando o aluno fala assim – “professora eu nunca gostei de Matemática” – e ele vem e fala assim – “esse ano... eu tô amando Matemática” (professora C)

Ainda na dimensão das vivências humanas, temos a escola como um espaço constituído por uma rede ou emaranhado de relações e interações vivenciadas por seus integrantes, difíceis e trabalhosas de serem compreendidas. Segundo Tardif (2005, p.55-56) essas relações e interações acabam influenciando o trabalho de seus profissionais, principalmente o trabalho docente.

Assim, pode-se observar que entre os agentes educacionais (funcionários, professores, coordenadores e diretores) e seus alunos alguns professores possuem um relacionamento favorável:

[...]eu nunca me desentendi com ninguém... assim nunca houve discussão... nem/ eu me sinto bem no lugar que eu trabalho... substituo férias de direção... então eu a/ eu acho que eu me dou bem com os colegas... todos nós temos qualidades e defeitos... tem dia que nós estamos muito chatos... outros alegres mas assim... de uma maneira geral... eu creio que me dou bem... tanto com os professores quanto com os alunos entende? não há rivalidade nem brigas (professora B)

muito boa... eu sou um professor assim bem carismático com aluno... com os colegas de trabalho... sou assim um pouco na minha eu sou muito preocupado às vezes eu não sou de sentar na sala dos professores e conversar muito... mas éh nos momentos que eu tenho assim eu sento... debato com

eles os problemas... mas eu gosto de discutir os problemas da classe mais individual...conversar com um e outro professor da mesma série (professor E)

No entanto esse relacionamento favorável não é compartilhado por todos quando se trata da direção e da coordenação:

com os funcionários... não tem problema com a direção eu... com a coordenação eu sempre... converso o que preciso conversar e falo o que eu preciso falar e para direção também eu eu falo o que preciso falar só que muitas vezes eu escuto muita coisa que eu fico chateada que eu não mereço... ouvir... então toda vez que eu tenho a oportunidade de falar o que eu penso eu falo e talvez por isso eu recebo essas/ esses cortes eu acho porque as vezes você expõe o que você... está sentindo o que está acontecendo e você ganha o troco né? por causa disso.

[...]então eu sinto que às vezes eu sinto me sinto como uma aluna aqui... eu não sou professora aqui da escola e sabe? o que eu falo tem importância... dá importância pro que eu falo será porque eu tô falando isso à toa? tô fazendo isso por que? pra benefício próprio? porque a impressão que dá quando você vai falar com a direção da escola é que tudo que você quer falar é em benefício próprio... e nunca é em benefício próprio... nunca pedi nada em benefício próprio... eu peço em nome deles eu peço pra pra oitava 'F' não peço pra mim eu peço pros meus alunos então essa é a minha dificuldade (professora D)

Apesar da maioria dos professores possuírem um relacionamento favorável com seus alunos da 8ª série de recuperação de ciclo II, não significa que o docente tenha seu trabalho facilitado, muito pelo contrário, as relações entre professor e alunos nessas classes são muito mais difíceis de serem compreendidas, pois os interesses, os conflitos, o envolvimento, a exclusão etc, são fatores a serem destacados que interferem na prática docente. Para isso, deve-se revelar quem são esses alunos, como se comportam na sala de aula e o que é importante para eles.

Os alunos na sua maioria são socialmente excluídos e trazem em seu convívio vários problemas pessoais, envolvimento com drogas, violência familiar, discriminações, carência afetiva, que interferem no comportamento escolar, contribuindo para a desmotivação, desinteresse e agressividade dentro da escola:

ele já vem com problemas de retenção... com problemas familiares... com problemas de exclusão social com proble/ com discriminação de de cor de crença... ele já vem com a auto-estima baixa... e de repente reúne... todos... numa só classe...

[...] ali você tem uma classe só de problemas... só problemas... você não tem níveis... você tem problemas... um porque é envolvido com drogas... o outro porque rouba... o outro porque a mãe espancou... o outro porque o pai estuprou... o outro porque... então você tem éh éh/ uma como?/ uma homogeneidade de problemas... entende? que na... que forma um uma situação... insustentável... por que? porque um dia a mãe botou pra fora... dormiu embaixo do viaduto... vem sem tomar banho... vem sem comer... vem nervoso... e vem des/ descontar a ira... a tristeza... a mágoa... e não e

não interessa aprender... interessa comer... interessa resolver a sua vida... ou então vem... a noite inteira fumando droga... entendeu? dorme na rua... aparece aí pra comer e não ah/ não vem para aprender... ele precisa resolver a questão dele enquanto pessoa... enquanto... enquanto ser humano... e isso ele não teve uma orientação... ele não teve um discernimento e ele não tem convívio social.

[...] eu descrevo como um aluno muito muito muito muito carente... um aluno muito muito muito necessitado de atenção nas partes específicas naquilo que causou mágoa dor ou sofrimento... eu tenho quase que absoluta certeza que nenhum adolescente é rebelde porque quer... e tenho absoluta certeza que nenhum aluno reprova porque em algum momento éh se negou... ele pre/ éh ele precisa só o quê? descobrir qual é o problema... em que fase que foi e o quê que impediu... entende?

[...]eu tenho aluno aí que foi estuprado... entendeu?... que o pai espancou... eu tenho aluna aí que... que passou a maior vergonha na rua... que o pai bateu com o/ com o rosto da menina no muro... meteu a cara dela na parede... entende? é u/ são crianças... não são crianças... são adolescentes com muita muita muita carência... não conhece pai... não conhece mãe... vive com tio tem que buscar tio em bai/ em bar alcoolizado... são crianças que precisam de atenção... adolescentes que precisam ser tratados... que não é função da escola (professora B)

um aluno que tem muita baixa estima... muita... é um aluno que... que precisa... eu não eu não sei de que tipo... ele precisa de carinho... ele precisa de amor... ele precisa de companheirismo... ele precisa da família... tá? ele precisa/ acho que falta muita coisa pra ele... e ele se torna o quê? pé atrás... agressivo... resistente... que não conhece as coisas e às vezes você vai aberto à isso eles já desconfiam né? não reconhecem esse tipo de coisa... não todos é lógico né? mas a maioria... mais de cinquenta por cento da sala... tá? (professora A)

Além da exclusão social temos também a falta de interesse que atinge os alunos e interfere diretamente no trabalho docente, os professores sentem-se incapazes de interagirem com seus alunos, isso acaba interferindo em sua aprendizagem e deixando os professores com uma sensação de impotência.

tem gente que não faz... não faz nem o didático nem o paradidático nem o 'Ensinar e Aprender' nem as atividades não faz nada daquilo que você queira... ele vem ele senta... levanta e vai embora... tá? é uma sala difícil porque eles são repetentes... eles já chegam com a auto-estima lá em baixo... então você ter que trabalhar a auto-estima... é o quê a gente tem tentado fazer hoje... mas nós professores talvez não estejamos preparados né?... pra isso...(professora A)

... então o maior problema que eu tenho no/ nessa classe é em relação à... é à... eu não eu não sei se eu chamo de personalidade... ou de problemas afetivos... éh... o estar de cada aluno em cada dia... tá? eu não sei como eu vou conseguir explicar isso em palavras... por exemplo se você tem uma informação importantíssima... éh vamos supor que o casal acabou de se separar e você soube o aluno não sabe que você soube... e você vê ele triste sem produzir ou até agressivo então você chega direto e fala – “olha eu entendo que tá passando com você” – ele se acalma na hora... porque ele percebe que você conhece o sofrimento dele... agora por outro lado se você

não sabe o que tá se passando... ele é agressivo e você também perde um pouco a paciência... aí as coisas ficam muito difíceis e...
[..]. é essa a dificuldade que eu tenho... às vezes eu realmente éh sinto problemas em chegar... até ao aluno (professora B)

às vezes você quer dar uma aula legal assim e tem um aluno que fica... eu não – “por que será que eu não tô conseguindo atingir esse aluno?” – então aí eu fico mais... preocupada do que acho que irritada... às vezes eu perco a paciência... mas é o que me deixa mais triste (professora C)

porque eu como professor fico assim às vezes até doente por ficar pensando o quê fazer pra poder trazer esse aluno pra mim... isso me deixa muito abatido... né? falando dessa classe especificamente... então isso me deixa muito abatido – “o quê que eu tenho que fazer... pra poder fazer com que esse aluno se interesse por alguma coisa... do que eu falo?” – então a apatia dele quando eu vejo um aluno apático que não quer participar de nada... que às vezes tá lá quieto... nem conversa... isso me deixa assim... muito arrasado...(professor E)

Observa-se também a “auto-exclusão” pela inclusão física na escola, isto é, o aluno é obrigado por lei a permanecer dentro da escola, porém esta permanência não é compartilhada por ele, segundo Freitas (2003, p.73-76). Tal exclusão é constatada pelo docente:

aqueles que não querem saber de nada não querem mesmo só tão aqui na escola porque não sei... muitos porque não aprenderam têm dificuldade aí já sã/ já foram marginalizados lá atrás por outros professores em séries anteriores... e aí eles ou já falam que o ensino não é importante porque já se perderam no mundo das drogas ou do crime... então eles falam que eles tão na escola porque são obrigados... então ele não queria estar aqui...[grifo meu] (professor E)

E a “exclusão branda”, utilizada por Bertagna (2003, p. 21), que remete a uma melhor compreensão da exclusão vivenciada por esses alunos dentro da escola ao serem colocados numa mesma classe. Com condições sociais bem diferentes dos alunos das demais classes e que contribui para que os alunos da 8ª série de recuperação de ciclo II assumam um comportamento de rebeldia, muitas vezes pressionado pela própria comunidade escolar.

ele passa a ficar numa sala onde todo mundo passa na escola e sabe que ali é os retido... ali é os (danado)... é os problemático... é entende? então... esse ano... eu nunca tinha pegado uma classe assim... quando foi o primeiro dia de aula... e o diretor chamou as salas pra entrar... quando chamou essa classe eles entraram – “êh... chegou os repetente” – e deram o/ o/ uma notícia na rua que eles estavam sendo discriminados... então ninguém discriminou... o projeto era pra melhoria... pra benefício... pra que ele pudesse aprender de uma maneira diferente... só que ninguém perguntou pra ele enquanto aluno como que ele se sentia... se era isso que ele queria... entendeu? eles se sentem discriminados – “eu sou terrível... nós somos os terríveis e nós vamos aprontar mesmo... e se você gosta ou não gosta não é problema meu” – aí ele vai aprender com quem se ele não tem nada de bom lá pra aprender? o quê que esse jovem tem dentro da sala de bom pra se mirar como exemplo

além do professor? o quê ele tem é um monte de mente... que estão revoltadas e que querem aprontar... então ele tá num baú onde ele pode pegar mais coisas ruins... (professora B)

... os interesses deles são outros... é às vezes eles vêm pra aprontar mesmo eles querem é aprontar outro dia eles vieram com pinga beberam pinga na escola... chamou a polícia e deu problema... é o que me preocupa é a mentalidade... é o que eles querem o que eles pensam o que eles fazem... isso me preocupa e isso eu tento trabalhar também né?... é isso que eu tento trabalhar a falta de interesse ... eles não gostam deles... e é isso que me preocupa mais... eles não gostam deles... eles acham que eles são assim... não são nada... não... não... imagina... que não... que não aprendem... sabe? (professora D)

Essa exclusão, vivenciada pelos alunos, é reforçada inclusive dentro da sala de aula por alguns profissionais que trabalham com essas classes, como o caso do professor substituto de Ciências ao substituir a professora B em sua aula de Matemática que durante a observação realizada na sala de aula dirigiu-se ao pesquisador e comentou com uma expressão de deboche perante os alunos: “está é uma classe que não faz nada, eles não sabem nada”.

A trajetória desses alunos considerados repetentes os tem levado a não valorizar inclusive a presença, mesmo perante a cultura de aprovação pela presença instalada na escola pelo Regime de Progressão Continuada. Constatamos nas observações realizadas nas cinco escolas uma presença bem tímida dos alunos, em que poucos comparecem efetivamente às aulas, conforme mostra o quadro abaixo:

Escola	Período da classe de 8ª RCII	Números de Alunos matriculados	Média* do número de Alunos que freqüenta as aulas	Porcentagem de alunos que freqüenta as aulas
A	Tarde	25	12	48%
B	Manhã	21	9	43%
C	Manhã	34	16	47%
D	Tarde	21	12	57%
E	Tarde	25	13	52%

* Média obtida nas observações das aulas.

O quadro revela a “auto-exclusão” dos alunos, que remete ao discurso da política neoliberal, no qual a instituição escolar faz a sua parte, oferece a recuperação aos alunos, porém eles não vão. Nesse contexto, a política neoliberal imprime aos alunos a responsabilidade da recuperação não alcançar seus objetivos.

Todos esses fatos envolvendo a exclusão refletem o comportamento desses alunos na sala de aula, pois temos uma instabilidade gerada por um conflito de interesses, de um lado a cultura docente e de outro a cultura dos alunos, ambos envolvidos por uma instituição comandada pela política neoliberal. Essa instabilidade interfere na participação e na

aprendizagem dos alunos durante as aulas de Matemática e também no trabalho do professor, criando obstáculos nas ações do professor para promover a aprendizagem do aluno.

Tais conseqüências são constatadas na narrativa da professora B:

tem aluno ali que tem dia que faz que é uma maravilha e tem dia que ele só fica te enfrentando... sabe? te rebatendo... falando coisas que você não disse... querendo te ofender... então é o interessante que tem nessa sala é isso você nunca sabe como vai ser o dia de amanhã... entendeu?...
[...]com o Rob... que ele começou o ano muito bem mas agora ele se nega a fazer qualquer tipo de coisa... e se insistir ele é realmente agressivo... outros como o Le e o Re... eu tenho que conversar muito pra conseguir que façam alguma coisa... (professora B)

E também nas observações realizadas na sala de aula, pode-se observar, em especial, o aluno Rob, que não participa das aulas e constantemente dormia durante as explicações da professora, com exceção de um único dia que participou da aula devido ao interesse de jogar “Batalha Naval” com os demais alunos.

Freitas (2004) já alertou para o fato de que não basta dar mais tempo para o aluno permanecer na escola para aprender. Destaca que “é preciso uma ação eficaz no tempo adicional que ele passa na escola”(FREITAS, 2004, p. 156)

O professor por sua vez procura maneiras para contornar esta instabilidade, utilizando estratégias pessoais, ele encontra modos divergentes e singulares de intervenção pedagógica que acabam sendo incorporadas a sua prática, como o uso do jogo, da música e da confecção de objetos pelos alunos.

uso música nas aulas... pra tentar acalmá-los... então é uma troca... alguns chamam de chantagem... eu chamo de troca né? eu quero atingir um objetivo... e você... pra fazer o que eu tô te pedindo eu tenho que (doar) também alguma coisa? então eu chamo tudo isso de troca... não sei como os educadores vão chamar... podem chamar de chantagem... mas funciona... entendeu? (professora B)

trabalhando com fitas... é cds dvds... a gente trabalha alguns filmes né? lógico sempre fazendo uma interdisciplinaridade... tá? porque eu não trago filmes pra... só pra filme né? e cds também... a gente trabalha algumas músicas eles procuram... gostam muito de *funk* de *rap*... então/ sempre que trazem alguma mensagem né? essas músicas... trabalhamos muito recortes... dobraduras... trabalhando a parte de geometria né? então a gente trabalha muito confecção de cubos... dos sólidos é geométricos... então/ eles adoram trabalhar com colagem (professora A)

Esta prática docente compreende rituais “institucionais” como: colocar os alunos para dentro da sala; realizar a chamada dos alunos; preenchimento das cadernetas; manter a disciplina dos alunos; etc. Mas também compreende métodos e materiais diversificados para se trabalhar os conteúdos programáticos em um ambiente controlado e organizado que é a sala

de aula, no qual o professor interage com seus alunos por meio de processos que envolvem entre outros o controle e a ordem.

olha todas as aulas sem exceção de nenhuma... eu demoro às vezes... cinco a dez minutos pra colocar os alunos pra dentro da sala... porque eu sempre encontro todos pra fora... ou no banheiro ou no pátio... eu demoro de cinco a dez minutos pra localizar todo mundo... depois mais cinco ou dez minutos pra tar acalmando... conversando... falando... explicando... da importância de tentar aprender alguma coisa... aí próximo passo eu tenho que sempre ter à mão três atividades diferentes... porque se eu programei uma aula de lousa e caderno e o aluno se nega a fazer... eu sempre trago uma segunda opção pra ele não ter saída de não ter como fazer... entendeu? no começo do ano eu tinha que organizar até três quatro atividades diferentes no mesmo conteúdo... por quê? – “ah... eu não quero lousa” – – “ah tá... então vamos recortar e colar essa mesma coisa na prática” – – “ah mas eu não quero recortar e colar” – – “ah então nós vamos passar para o sulfite vamos fazer em forma de” – então tinha que ficar sempre encontrando uma forma de chegar até ele... aí com o passar do tempo que o aluno percebeu que eu não tava ali pra deixar ele dormir... ou pra esquecer dele... aí ele começou a copiar... então eu fiz um caderninho... aí nós começamos a partir pra uma matéria de oitava mesmo... não é? porque aí até então a gente fazia exercícios mimiografados... joguinhos tudo com as quatro operações... às vezes éh usava calculadora... não... então eu tentei recorrer ao que eu conhecia... ao que eu tinha de experiência... então toda aula eu tinha que preparar... o livrinho do projeto... o conteúdo que eu poderia passar na lousa... e alguma coisa que mexesse com as mãos... entendeu? pintura... recorte... colagem... revista... gráfico... pra que ele tivesse a opção... a hora que ele percebeu que aquilo... [...] a hora que ele percebeu que ele tinha que trabalhar... aí ele sabia que ele olhava pra mim e ele tinha que trabalhar... mas mesmo assim dez minutos pra colocar pra dentro e pra dar sermão... é sagrado todos/... todas as aulas... todos os dias (professora B)

eu sempre venho com o meu material pronto... sempre com o que eu vou trabalhar com eles que eu vou desenvolver... que é uma classe que requer éh uma atenção diferenciada tá? então você tem que estar realmente preparado pra entrar em sala e pra colocá-los pra... fazer atividades... porque é uma classe muito falante... que tem pouco respeito entre eles então eu tenho que mantê-los ocupados... e trabalhando porque assim eles diminuem aquela/ a bagunça diminui... a falta de respeito... é uma classe que necessita de muita atividade... (professora A)

Ficam evidenciados pelo relato das professoras e principalmente pelas observações realizadas na sala de aula, os meios utilizados por elas para manterem a ordem e o controle da classe, a fim de garantir condições para que possa realizar seu trabalho, porém um fato que chamou a atenção durante as observações é a utilização de um cartão, o qual é solicitado pelo aluno ao professor para que possa ir ao banheiro sem ser barrado pelos inspetores, essa atitude revela as normas de controle institucionais utilizadas pela escola.

Em relação aos docentes que trabalham com as classes de 8ª série de recuperação de ciclo II, pode-se afirmar que são professores experientes com uma média de doze anos de

magistério, porém eles não têm experiência, em sua maioria, com o Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II.

não... trabalhava casos a/ aleatórios nas diversas salas que eu lecionei... um ou dois... retidos... com problemas de defasagem... mas assim uma sala toda... éh retida e com dificuldade de aprendizagem não... nunca tinha trabalhado...

[...]não... eu fui convocada... perdi a convocação por não ter sido avisada... e não tive nenhuma preparação pra... (estar dando) essas aulas... foi me dado um material... pra ler... analisar... que é pra trabalhar com ele um material muito bom... muito bem fabricado... com seqüência... com pontos específicos... mas não foi me dito como trabalhar de que maneira nem de que forma (professora B)

não... é a primeira vez que eu vejo o projeto 'Ensinar e Aprender'... eu já tive uma primeira experiência com uma classe de sexta série que era...uma sexta série mas não tinha esse nome antes... mas não tinha o material... tá? não esse tipo de/ ah/ eu eu não trabalhei com esse material não me foi dado...éh eu não tive acesso ao material... tá? (professora A)

Isso leva a um quadro no qual os professores não estão familiarizados com o Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II e explicam as dificuldades encontradas por eles em relação ao trabalho com o conteúdo programático contido no material:

às vezes não é todo conteúdo que eu encontro suporte no 'Ensinar e Aprender'... tá? mas o que veio no 'Ensinar e Aprender'... éh... pra mim foi foi aprendido... foi diferente... porque éh até às vezes uma coisa que eu nem consigo... preciso pedir ajuda pra você pra uma outra pessoa... pra entender como que é e o quê eu posso tirar daquilo (professora B)

Pode-se perceber que apesar da falta de suporte pedagógico, das dificuldades e da inexperiência para se trabalhar o projeto com essas classes de recuperação, condição essa fundamental, ocorreu uma mudança na prática desse docente, proporcionada pela reflexão sobre o trabalho desenvolvido por ele na sala de aula e pela experiência de magistério que o levou a buscar metodologias diferenciadas para o desenvolvimento de suas aulas.

a única diferença da oitava do projeto foi eu ter a oportunidade de aprender... e aí eu acho que aquela exposição no dia da atribuição que foi até boa... de aprender a ter alternativas no num determinado conteúdo... entendeu? por exemplo eu vou trabalhar uma equação então de que formas que eu posso trabalhar essa equação? que material que eu posso usar? então essa oitava série me possibilitou isso de diferente das outras (aulas)... hoje... eu até levo... algumas atividades do projeto pra outras salas... ditas como normais... sem repetência entendeu? pra... porque eu acho a atividade legal... o jogo... a... ou mesmo mosaico... ou mesmo... simetria... acho interessante e até reproduzo pra outras salas também... então isso foi diferente... tá? proporcionar... tar em contato com o material que eu não não trabalhava normalmente (professora B)

nesse molde de trabalho da classe de correção de ciclo... recuperação de ciclo... você solta as atividades pra eles... e cada um faz de uma forma diferente... aí você vê a diversidade... da/ do/ (desenvolvimento) das habilidades dos alunos... cada um tem uma forma diferente... e aí que eu cresço também que eu falo que eu me vejo como profissional... de ver as maneiras diferentes e aprender com eles... eu aprendo com eles também... e aí o professor começa a aprender com o aluno... então há uma interação maior... então isso é o quê eu vejo que acontece com esses alunos da oitava de recuperação... essas habilidades que eles têm em fazer certas coisas que às vezes nem eu saberia que poderia ser feito daquela maneira... então aí é uma troca de experiência entre eles... entre eles mesmos e entre eles e o professor... é isso que eu vejo (professor E)

A prática desenvolvida e as adversidades encontradas nessas classes também geraram uma segurança quanto à realização do trabalho docente.

eu acho que daqui pra frente eu posso pegar qualquer sala... não vou precisar temer mais nada... aprende a lidar com qualquer tipo de agressão sem ficar nervosa... ou ficando... aprende a lidar com qualquer tipo de situação... (professora B)

Neste contexto que compreende o Regime de Progressão Continuada, o Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II e as 8ª séries de recuperação de ciclo II, o docente representado pelo professor de Matemática que, mesmo sem ter as condições institucionais para realizar um trabalho diferenciado como pede o projeto, sem ter a experiência desejada, a capacitação esperada e mesmo sem acreditar plenamente no sistema educacional a que pertence, procura por meio de sua prática diferenciada e singular realizar a experiência mais fundamental de sua profissão, aquilo que dá sentido a sua vida profissional que é a aprendizagem de seus alunos, mais especificamente a aprendizagem de alunos considerados diferentes, que possuem dificuldades de relacionamento dentro e fora da escola.

5.4 – Considerações finais

O presente estudo buscou na literatura um embasamento teórico e na coleta de dados empíricos elementos que contribuíssem para a compreensão do seu objetivo: identificar e evidenciar as ações e os problemas que permeiam a prática pedagógica dos professores de Matemática da rede pública estadual paulista em um projeto diferenciado, com alunos retidos na 8ª série do ensino fundamental e que possuem, principalmente, dificuldades de aprendizagem, disciplina, além de apresentarem baixa frequência na escola. A investigação foi realizada na Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto-SP no ano de 2006 em cinco escolas que contavam com apenas uma classe de 8ª série de recuperação de ciclo II. Os procedimentos metodológicos atenderam à abordagem qualitativa de pesquisa e valeu-se da

diversidade de instrumentos para a coleta de dados: análise do material utilizado no Projeto Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II, questionário, observações em sala de aula e entrevistas realizadas com cinco professores dessas classes. A pesquisa buscou possíveis respostas para sua pergunta norteadora: ***“Quais as ações e/ou as causas que levam os professores a alcançarem, ou não, os objetivos da proposta pedagógica de matemática nas classes de 8ª série recuperação de ciclo II?”***.

Inicialmente buscou-se contextualizar o ensino da rede pública estadual paulista com o foco no sistema de ciclos e, para isso, realizou-se uma apresentação e análise mais detalhada do sistema de ensino ciclado, da política de implantação deste sistema e suas diferenças com o sistema seriado, o que serviu de apoio para o entendimento do Regime de Progressão Continuada implantado pelo governo do Estado de São Paulo, por meio de sua Secretaria de Educação em 1997. Também foram destacadas diferentes correntes teóricas que possibilitaram uma compreensão mais ampla e reflexiva deste regime, tanto do ponto de vista do governo que o defende, como de outros educadores, como Freitas (2003) e Mainardes (2006), que apresentam uma visão menos otimista e mais reflexiva.

Para um conhecimento mais detalhado e direcionado do Projeto Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II, foi necessário realizar anteriormente um levantamento por meio da legislação, de como era posto e realizado todo projeto de recuperação no Estado de São Paulo, o quê possibilitou uma melhor compreensão dos objetivos da implantação do novo projeto de recuperação aplicado aos alunos retidos no final do ensino fundamental. Foi realizado um trabalho de pesquisa instigante de busca de material que contivesse informações sobre o Projeto Ensinar e Aprender. Em seguida realizou-se um estudo mais detalhado do escasso material encontrado e sua introdução e utilização na Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto-SP.

Dando seqüência ao desenvolvimento do estudo realizado, buscou-se por meio da literatura, principalmente dos autores Arroyo (2004), Perez Gómez(2001) e Tardif (2005), compreender melhor a escola e as relações que existem entre os professores, os alunos e os demais personagens que vivenciam o ambiente escolar. Assim pode-se chegar a argumentos e à compreensão da escola como sendo uma instituição que está envolvida por um emaranhado de relações pessoais, possibilitando ao pesquisador enxergar melhor a relação entre os docentes e seus alunos, os alunos e a instituição e os docentes e a instituição, a fim de garantir uma visão mais reflexiva e compreensiva da realidade vivida e compartilhada pelos professores de matemática inseridos em um projeto que pretende mudanças em sua prática docente.

Faz-se necessário justificar o maior enfoque aos dados coletados da professora B, entre os cinco professores pesquisados, pois encontramos nas observações das aulas e nas entrevistas realizadas com a professora, evidências ou argumentos convincentes de uma prática docente que revelou a compreensão do projeto de recuperação de ciclo II.

As demais observações realizadas nas salas de aula foram também reveladoras de algumas contradições entre o discurso nas entrevistas e a prática, no caso de algumas professoras. Alguns depoimentos como “o projeto é maravilhoso e tudo dá certo” mostraram-se contraditórios com o vivido no cotidiano das salas de aula.

A partir desse quadro, pode-se anunciar algumas considerações, a fim de responder à questão norteadora da pesquisa em direção aos objetivos propostos nessa investigação.

Para os professores pesquisados, a visão que se tem do Regime de Progressão Continuada revelou descrença, pois se mostraram conscientes de que o planejamento e a implantação foi descolada da participação efetiva dos docentes e de que careceu de infraestrutura adequada. Assim, do ponto de vista político, os professores manifestam seu descontentamento em função de ser um projeto implantado “de cima para baixo”, não havendo alteração e apoio no dia-a-dia, na infra-estrutura e nas condições de trabalho dos professores, mostrando, assim, o distanciamento entre o que promete a política e o que acontece de fato. Mas esse sentimento não é exclusivo dos professores de matemática e como foi apontado por Mainardes (2007, p. 26-27) tal distanciamento entre as intenções das políticas e a implementação nas escolas já está devidamente documentado numa literatura sobre a temática.

No aspecto pedagógico, a maioria dos professores pesquisados atribui ao Regime de Progressão Continuada a responsabilidade pela decadência tanto do sistema educacional quanto da própria docência, apesar de perceberem, mesmo sendo poucos, alguns benefícios ocorridos em consequência da sua utilização.

Quanto ao ensino de matemática, os professores promovem ações e estratégias pessoais que resultam em intervenções pedagógicas, como o uso de jogos para trabalharem conceitos e conteúdos matemáticos, que acabam sendo incorporadas a sua prática docente.

Sobre o aspecto administrativo os problemas ainda permanecem os mesmos, o ensino fundamental continua semelhante aos moldes do sistema seriado e isso confunde os envolvidos no processo educacional e reforça ainda mais o descontentamento quanto ao novo regime.

Quanto ao Projeto Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II, acredita-se que se fosse dada maior atenção à capacitação dos professores, aliada às condições melhores de

trabalho, o projeto realizado pela Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto no estado de São Paulo, especialmente no ano de 2006, teria ocorrido de forma mais adequada e trazido menor prejuízo ao trabalho realizado pelos professores de matemática nas classes de recuperação de 8ª série de ciclo II. O que se constatou nessa pesquisa é que a maioria dos professores envolvidos estava trabalhando com o projeto pela primeira vez, deixando-os em uma condição de inexperiência quanto ao trabalho a ser realizado nessas classes.

Os dados coletados sobre os profissionais que lecionam nessas classes, mostraram, ainda de forma mais forte, que seu trabalho está envolto por um trabalho humano e carrega as dimensões da vivência humana que compreende sentimentos, emoções, olhares, concepções e valores e um fazer docente que envolve formação, tarefas, rotinas e práticas que superem as lógicas temporais, nesse caso, a seriada.

Esse fazer docente compreende a prática docente do profissional que consegue realizar seu trabalho nas classes de 8ª série de recuperação de ciclo II. Classes denominadas pelos diretores, coordenadores e professores como sendo “problemáticas”, pois como se pode perceber no decorrer da pesquisa, são classes compostas por alunos que apresentam, em sua maioria, um perfil de dificuldades, seja no âmbito afetivo demonstrado pela agressividade com familiares, colegas e professores, ou no âmbito da aprendizagem.

Neste contexto, apesar de considerar que cada docente possui seu ritmo, sua maneira própria de trabalhar, suas emoções e história de vida, o desenvolvimento profissional e a conseqüente melhoria da prática, pode se dar por um processo de trocas e condições para que ocorra reflexão. Assim, as condições de trabalho oferecidas aos docentes para desenvolver o projeto são essenciais para alcançar grande parte dos objetivos da proposta pedagógica que envolve as classes de recuperação de ciclo II, conforme se constatou nessa pesquisa.

Pode-se dizer, também, que os professores de Matemática pesquisados no âmbito do Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II e as 8ª séries de recuperação de ciclo II, mesmo sem ter as condições ideais de trabalho e envoltos por uma cultura escolar que dificulta o alcance dos objetivos da proposta pedagógica do projeto, conseguem garantir condições de aprendizagem de parte desses alunos considerados “problemáticos”. Por meio de uma prática pedagógica própria, construída por cada um, onde a formação, a imagem humana da docência, a experiência incorporada, a paciência, o compromisso, a reflexão e as relações estabelecidas no ambiente escolar são imprescindíveis na construção dessa prática.

Enfim, apesar desses professores parecerem heróis, eles não são. Na verdade, representam uma parte significativa de educadores responsáveis que possuem um

compromisso com sua profissão e com seus alunos, e pode-se apontar que seu trabalho e envolvimento com os projetos elaborados pela SEE/SP, especialmente os de recuperação, produziram melhores resultados de aprendizagem dos alunos, se melhores condições docentes por parte do sistema e das instituições fossem dadas.

Nesse sentido, assumimos com Freitas (2007, p.978) a defesa de que uma educação de qualidade deve ser negociada. Ou seja, a avaliação institucional da escola deve envolver todos os atores da escola e, é essa mesma escola que deve ser apropriada por eles e com todos os seus problemas. Com isso, o apropriar-se coletivo dos problemas da escola demanda exigir-se do Estado, condições necessárias para resolução desses problemas e um compromisso maior desse mesmo Estado, da escola e do professor com os resultados da aprendizagem dos alunos que têm ficado excluídos no interior das escolas.

Desse modo, a responsabilização do Estado e da escola, identificada por Freitas como o sentido bilateral de responsabilização, significa estabelecer um elo entre as avaliações externas e o ensino e a avaliação realizada pelo professor na sala de aula, mas sem esquecer que os dados da avaliação institucional realizada por todos que participam da escola, é que poderão garantir avanços na luta por melhor qualidade de ensino para todos.

Após todo o percurso de investigação realizado, entende-se que este trabalho pode contribuir para a forma de olhar deste pesquisador quanto às questões educacionais e em relação a sua própria docência, provocando, assim mudanças e reflexões. Mas principalmente entende-se que o trabalho realizado pode contribuir para a comunidade acadêmica de Educadores e Educadores Matemáticos, fortalecendo as discussões e reflexões sobre o trabalho do professores de Matemática em uma classe de 8ª série recuperação de ciclo II, evitada por grande parte dos professores. Além disso, a pesquisa pode também contribuir para discussões, reflexões e possíveis ações dos profissionais do magistério com relação às implicações políticas, sociais e pedagógicas provocadas por mudanças na organização do ensino fundamental.

6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6.1 – Referências

ALAVARSE, Ocimar. **Ciclos: a escola em (como) questão**. 2002. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ARROYO, Miguel González. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.20, no 68, 1999.

_____, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. **Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

BERTAGNA, Regiane Helena. **Progressão continuada: limites e possibilidades**. Tese de doutorado. Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, 2003.

BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAUJO, Jussara de Loiola (Orgs). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____, Marcelo de Carvalho; VILLARREAL, Monica E. **Humans-with-media and the reorganization of mathematical thinking**. New York : Springer, 2005.

BRASIL. Lei nº 5692/71 de 11 de agosto de 1971 — Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, serialização e avaliação: confrontos de lógicas**. Coleção cotidiano escolar. São Paulo: Moderna, 2003.

_____, Luiz Carlos de. **A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, nº 86, 2004.

FREIT_____, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, nº 100 - Especial, out. 2007.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Escola como organização aprendente – buscando uma educação de qualidade.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUILHERME, Claudia Cristina Fiorio. **A progressão continuada e a inteligência dos professores.** 2002. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

Jornal da APEOESP, **Política de Alckimin desrespeita alunos e professores**, São Paulo, nº 269, p.12, jun 2006.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Tradução João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, Campinas, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LORENZATO, Sergio. **Para aprender matemática.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006, Coleção Formação de professores.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. **Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa.** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n.1, p. 11-30, Jan/Abr 2006.

MELO, Luciene dos Santos. **Da retórica à prática – Estudo da proposta de Historia em classes do Projeto Ensinar e Aprender – Correção de Fluxo da SEE/SP(1991-2001).** 2003. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. **Progressão continuada: um (im)pacto.** In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem. FÓRUM DE DEBATES. Anais, jun. 2002. p. 87-91.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Trad. Ernani Rosa. - Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PEREZ, Geraldo. **Prática reflexiva do professor de matemática.** In: BICUDO, Maria Aparecida; BORBA, Marcelo de Carvalho (Orgs.). Educação Matemática: Pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004, p. 250-263.

QUAGLIATO, Maria Francisca Teresa. **Os estudos de recuperação no ensino fundamental: aprendizagem ou discriminação?** Dissertação de mestrado. Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, 2003.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira & MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, nº 89, 2004.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Dispõe sobre estudos de recuperação e avaliação nas férias escolares.** Resolução no 183/96, 17 de dezembro de 1996.

_____. Resolução SE n.º 07/99 de 22/01/99. **Dispõe sobre atividades de reforço e recuperação paralela para 1995 e altera dispositivo da Resolução SE n.º 67/98. SE/CENP.** Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Vol. XLIV. Atualização (jan. junho) São Paulo. 1999. 346 p.

_____. **Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino.** Resolução n.º 27/02 de 01 de março de 2002.

_____. **Dispõe sobre estudos de recuperação intensiva na rede estadual de ensino.**

Resolução no 179/99, de 10 de dezembro de 1999.

_____. **Dispõe sobre o conceito de recuperação.** Indicação nº 05/98, de 15 de abril de 1998.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VIDO, Maria Helena Comune. **Recuperação de Alunos: uma questão problemática.** 2001. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. **Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores.** 2002. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

WEY, Vera Lúcia. **Progressão continuada da aprendizagem: o que falta dizer sobre sua implantação.** In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem. FÓRUM DE DEBATES. Anais, jun. 2002. p. 47-67.

6.2 – Bibliografia consultada

ABRAMOWICZ, Anete.;MOLL, Jaqueline. (Org.). **Para além do fracasso escolar.** Campinas-SP: Papirus Editora,1997.

AFONSO JANELA, Almerindo. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2000.

ALMEIDA JÚNIOR, Antonio Ferreira de. **Repetência ou promoção automática?** In: Revista Brasileira de estudos pedagógicos. Rio de Janeiro: v. 27, n. 65, p.3-15, jan./mar., 1957.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Avaliação da escola e a avaliação na escola.** In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 74, p. 68-70, agosto, 1990.

_____, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Avaliação escolar: além da meritocracia (louvável) e do fracasso.** In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 99, p. 16-20, novembro, 1996.

ARROYO, Miguel González. **Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos.** In: Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

BICUDO, Maria Aparecida; BORBA, Marcelo de Carvalho (Orgs.). **Educação Matemática: Pesquisa em movimento.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____, Maria Aparecida (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas.** São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. (Série Educação em Questão).

BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. **Os excluídos do interior.** In: Escritos de educação. NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.) Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei nº 40424/61 de 20 de dezembro de 1961 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.

CHAGAS, Valnir. **Excertos do Parecer CFE 2164/78 sobre Recuperação de Estudos Prevista na Lei n.º 5692/71.** In Ensino de 1º e 2º Graus. Estrutura e funcionamento – UFRGS. 2ª Edição. Editora Sagra S/A Porto Alegre. 1979. 268 p.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Aprova diretriz relativa aos processos de avaliação, recuperação e promoção a serem implementados nos estabelecimentos de ensino sob a administração e manutenção do Estado.** Parecer nº 89/76, de 28 de janeiro de 1976.

_____. **Institui, no Sistema de Ensino do estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental.** Deliberação nº 9/97, de 30 de julho de 1997.

_____. **Dispõe sobre o conceito de recuperação.** Indicação nº 05/98, de 15 de abril de 1998.

_____. **Dispõe sobre Estudos de Recuperação.** Parecer nº 1.068/72, de 02 de outubro de 1972.

_____. **Dispões sobre a Recuperação de estudos prevista pela Lei nº 5.692/71.** Parecer nº 2.164/78, de 06 de julho de 1978.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** Rio de Janeiro: Cortez Ed., 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 4a ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989 (Coleção Educação Contemporânea).

DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas. **A prática pedagógica e os ciclos de formação na escola plural.** In: DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas (org.) Singular ou plural?: eis a escola em questão. Belo Horizonte, MG: GAME /FAE/ UFMG, 2000a, p. 53-66.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia.** 4.ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia d autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, José Cleber de. **Cultura e currículo: uma relação negada na política do sistema de progressão continuada do Estado de São Paulo.** 2000. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: Insular, 2002a.

_____, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz.Tadeu da (orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 7a ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GENTILI, Pablo. (Org). **Pedagogia da Exclusão: critica ao neoliberalismo em educação.** 4ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1998.

GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. **Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a).** Campinas: ALB/Mercado das Letras, 1998.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia critica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito & desafio - uma perspectiva construtivista-.** 7a edição. Porto Alegre: Editora Mediação. 1992. (Coleção Educação & Realidade).

LÜDKE, Menga. **A questão dos Ciclos na escola básica.** Revista Pátio, ano 4, no 23, 2000.

MAINARDES, Jefferson. **A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino.** In: FRANCO, C. (org.). Avaliação, ciclos e promoção automática. Porto Alegre: Artmed editora, 2001, p. 35-54.

_____, Jefferson. **A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades.** In: Revista Brasileira de estudos Pedagógicos/INEP. Brasília, v. 79, no 192, p.16-29, 1998.

OLIVEIRA, D. A. **Políticas Públicas e Educação Básica in Gestão Democrática da Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática.** Trad. Emani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre, ARTMED, 1988.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira & MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, nº 89, 2004.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 9/97. **Instiui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental.** Diariao Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 5 ago. 1997. Seção 1, p. 12-13.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE n.º 134/76, de 4 de maio de 1976. **Dispõe sobre normas para avaliação e promoção de alunos.** SE/CENP. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus, Volume 6. Mentário. São Paulo 1976. 2347 p.

_____. **Dispõe sobre a necessidade da manutenção do processo de recuperação contínua para alunos de rendimento escolar insuficiente.** Resolução nº 26/79, de 14 de março de 1979.

_____. **Dispõe sobre estudos de recuperação.** Resolução nº 48/81, de 03 de abril de 1981.

_____. **Altera a Resolução SE nº 27/02.** Resolução nº 84/03, de 15 de agosto de 2003.

_____. **Dispõe sobre estudos de reforço e de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino.** Resolução nº 42/04, de 05 de maio de 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino fundamental e médio – estadual.** Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo: SE/CENP, 1999.

_____. **Dispõe sobre a necessidade da manutenção do processo de recuperação contínua para alunos de rendimento escolar insuficiente.** Resolução nº 26/79, de 14 de março de 1979.

_____. **Dispõe sobre estudos de recuperação.** Resolução nº 48/81, de 03 de abril de 1981.

_____. **Dispõe sobre o processo de atribuição de classes e aulas do pessoal docente do quadro de magistério.** Resolução nº 273/95, de 15 de dezembro de 1995.

_____. **Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela na rede estadual de ensino.** Resolução nº 34/2000, de 07 de abril de 2000.

_____. **Altera redação do parágrafo 1º do artigo 2º da Resolução SE nº 34/00.** Resolução nº 25/01, de 03 de abril de 2001.

_____. **Dispõe sobre a recuperação paralela no 2º semestre de 2001.** Resolução SE nº 117/2001, de 08 de novembro de 2001.

_____. **Ensinar e Aprender: construindo uma proposta.** São Paulo: Imprensa Oficial, 2002. Impulso Inicial.

_____. **Ensinar e Aprender: construindo uma proposta.** São Paulo: Imprensa Oficial, 2002. v1.

_____. **Ensinar e Aprender: construindo uma proposta.** São Paulo: Imprensa Oficial, 2002. v2.

_____. **Ensinar e Aprender: construindo uma proposta.** São Paulo: Imprensa Oficial, 2002. v3.

_____. **Progressão Continuada: Compromisso com a aprendizagem.** Fórum de Debates. Anais 2002. São Paulo, SP, 25 jun. 2002

_____. Resolução SE nº 49/96, **Dispõe sobre projetos de reforço e recuperação de alunos das Unidades Escolares da rede estadual de ensino de 1º e 2º graus.** SE/CENP. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus, Volume XLI. Atualização (jan./jun/96). São Paulo. 1996. 287 p.

_____. Resolução SE nº 165/97, de 25/11/97. **Dispõe sobre estudos de recuperação e avaliação nas férias escolares.** SE/CENP. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Volume XLIV, Atualização Julho/Dez./97. São Paulo, 1997. 361 p.

_____. **SARESP: Conhecendo os resultados da avaliação.** São Paulo: Imprensa Oficial, 2002. v1.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 22ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Eurides Brito da. Parecer do CFE nº 2164/78 CEPSCG. **Recuperação de Estudos previstos na Lei 5692/71.** Aprovada em 06/07/78. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus. Federal. Vol. 6. Brasília 1980. 499 p.

SOUSA, Sandra Maria A. Lian. **Avaliação da aprendizagem: análise de pesquisas produzidas no Brasil, no período de 1980 a 1990.** In: Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo: (22) p. 111-144, Jan/Jun 1996.

SOUSA, Sandra Maria A. **Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem.** In: SOUZA, C. P. de (org.) Avaliação do rendimento escolar. Campinas, SP: Papirus, 1991, p. 27-49.(Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico)

VIÉGAS, Lygia de Sousa. **Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores.** 2002. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

6.3 – Documentos eletrônicos

CEE. **Deliberação CEE nº 09/97.** São Paulo. Ceesp. 1997. Apresenta a deliberação que institui no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de_09_97.htm. Acesso em: 4 jul. 2006.

CENP. **Bolsa Mestrado.** São Paulo. Cenp/SEESP. Apresenta dados sobre o projeto Bolsa Mestrado. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>. Acesso em: 14 dez. 2006.
FERREIRA, Maria Julia Filgueira. **Pesquisa sobre projetos** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <felix@rc.unesp.br> em 26 maio 2006.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docente.** Duc. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set/Dez 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 mai. 2006.

MEC. **Conselho Nacional de Educação.** Brasília. CNE. 2006. Apresenta histórico sobre o CNE – Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=113&Itemid=207>. Acesso em: 5 mar 2006.

MEC. **Informativo.** Brasília. Inep/MEC. 2003. Apresenta dados e tabela sobre o número de escolas por forma de organização, segundo as unidades da federação. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/noticias/2003/informativo/ciclos_esc_02.xls. Acesso em: 18 mai. 2006.

MEC. **Informativo.** Brasília. Inep/MEC. 2005. Apresenta notícias sobre o ensino básico brasileiro. Censo 2004, mostra a organização das escolas de ensino fundamental. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/informativo/informativo115.htm>. Acesso em: 18 mai. 2006.

MEC. **LDB 9394/96.** Brasília. MEC. 1996. Arquivo em Pdf que apresenta na íntegra a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 26 ago 2005.

MEC. **Noticias do Censo Escolar**. Brasília. Inep/MEC. 2000. Apresenta noticias sobre O Sistema de Ciclos de Aprendizagem, mais conhecido como Progressão Continuada. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news00_11.htm. Acesso em: 18 mai. 2006.

MEC. **Noticias do Censo Escolar**. Brasília. Inep/MEC. 2003. Apresenta noticias sobre as matriculas no Sistema de Ciclos de Aprendizagem. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news03_07.htm. Acesso em: 18 mai. 2006.

MEC. **Saeb 1999**. Brasília. Inep/MEC. 2000. Apresenta resultados, tabelas e gráficos referentes as provas do Saeb de 1999 aplicada aos alunos da 4ª a 8ª série do ensino fundamental envolvendo questões das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Ciências. Disponível em: http://www.inep.gov.br/basica/saeb/saeb_99.htm. Acesso em: 3 out. 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Noticias**. São Paulo. SEE/SP 2002. Apresenta noticias sobre SARESP 2000. Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/2002_03_19_c.asp. Acesso em: 02 ago. 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Noticias**. São Paulo. SEE/SP 2002. Apresenta noticias sobre SARESP 2000. Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/2002_03_19_c.asp. Acesso em: 02 ago. 2006.

Saúde em Movimento. **Declaração Universal dos direitos Humanos**. Apresenta a Declaração dos Direitos Humanos de 10 de dezembro de 1948, em Resolução III da sessão ordinária da Assembléia - Geral das Nações Unidas. Disponível em: http://www.saudeemmovimento.com.br/conteudos/conteudo_exibe1.asp?cod_noticia=191. Acesso em: 21 fev. 2006.

7 – ANEXOS

7.1 – Documentos e Imagens

Anexo nº 01

SARESP

Tabela 15 - Média e porcentagem de acertos nas provas segundo o tipo de classe, por período e Coordenadoria de Ensino - Ciclo II - Prova objetiva.

Tipo de Classe	Índices	Manhã			Tarde			Noite		
		COGS	CEI	Estado	COGS	CEI	Estado	COGS	CEI	Estado
Regular	Nº	44.104	58.101	102.205	25.116	30.502	55.618	7.588	12.101	19.689
	Média	18,6	19,3	19,0	19,4	19,9	19,7	18,0	18,5	18,3
	%	62,1	64,3	63,4	64,7	66,5	65,7	60,0	61,7	61,1
Recuperação de ciclo	Nº	1.035	815	1.850	744	847	1.591	998	1.114	2.112
	Média	15,9	15,4	15,6	17,1	17,4	17,2	17,1	16,7	16,9
	%	52,9	51,2	52,1	57,0	57,9	57,5	56,8	55,7	56,2
Aceleração	Nº	1.150	1.982	3.132	926	1.993	2.919	285	1.313	1.598
	Média	15,0	15,2	15,1	16,8	16,1	16,3	17,6	16,5	16,7
	%	49,8	50,6	50,3	55,9	53,6	54,3	58,8	54,8	55,6

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/SARESP 2002

**Quadro 2 - Síntese dos resultados obtidos pelos alunos na prova objetiva e na redação
segundo o tipo de classe e o período - Ciclo II**

Variável	Objetiva	Redação
Tipo de classe/período	- Os melhores índices de desempenho verificados são aqueles obtidos pelos alunos das classes regulares, quando comparados aos resultados das outras duas modalidades avaliadas, em qualquer dos períodos de aula. Os alunos das classes de recuperação de ciclo obtiveram melhores resultados do que os alunos das classes de aceleração, no período da tarde. - Os alunos do período da tarde das classes de ensino regular obtiveram melhores resultados, comparados aos alunos do período da manhã e da noite. - Os que estudam no período da noite tiveram o desempenho mais fraco dentre os alunos das classes de ensino regular. - Os alunos do período da manhã tiveram o desempenho mais fraco dentre os alunos das classes de recuperação de ciclo. - Os alunos do período da noite obtiveram melhores resultados do que os alunos do período da manhã nas classes de aceleração.	- Os resultados obtidos pelos alunos das classes regulares são melhores do que os dos alunos das classes de aceleração nos três períodos. São, também, melhores do que os obtidos pelo alunos das classes de recuperação de ciclo, nos períodos da manhã e da tarde. - Não há diferenças significativas entre o desempenho dos alunos das classes de recuperação de ciclo e de aceleração em qualquer dos períodos de aula. - Os alunos do período da manhã das classes regulares obtiveram melhores resultados, comparados aos alunos do período da tarde e da noite, ainda que os da manhã e da tarde tenham resultados mais próximos. - A comparação das médias dos alunos dos três períodos não indica diferenças significativas nas classes de recuperação de ciclo, o mesmo ocorrendo nas classes de aceleração.
Coordenadoria de Ensino	Os alunos das classes de ensino regular dos três períodos, das escolas sob jurisdição da CEI, obtiveram melhor desempenho. Nas classes de recuperação de ciclo e de aceleração dos três períodos, as diferenças de desempenho entre CEI e COGSP não são significativas.	Os resultados alcançados pelos alunos das escolas sob jurisdição da CEI em relação aos obtidos pelos alunos das escolas vinculadas à COGSP - em cada um dos períodos de aula - não apresentam diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das modalidades avaliadas.

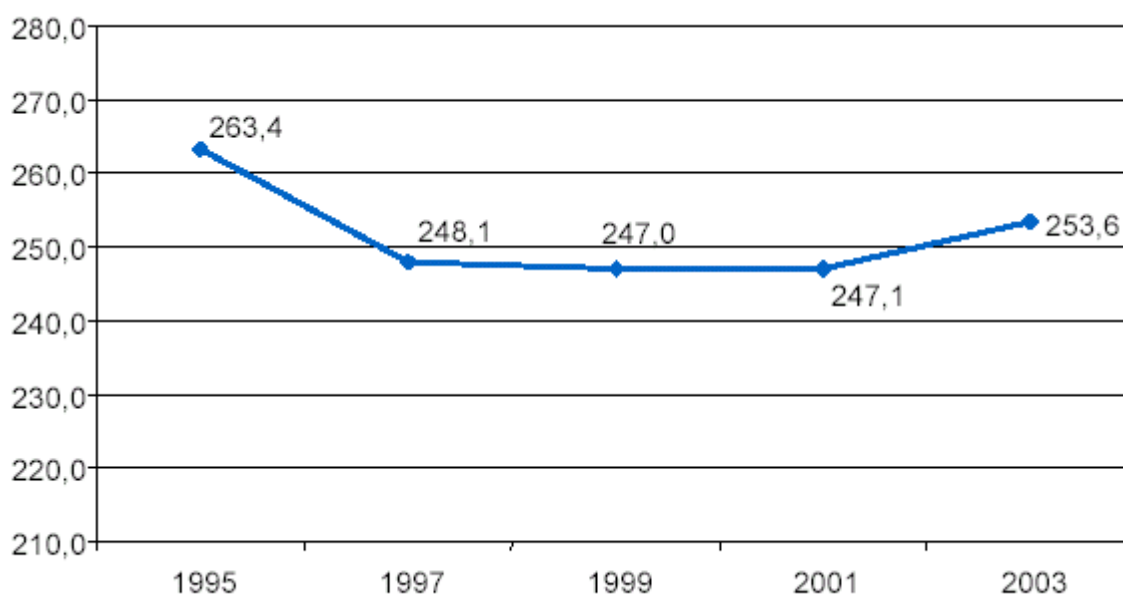
Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/SARESP 2002

Observação: No estado de São Paulo o SARESP 2002 só avaliou as habilidades cognitivas de leitura e escrita desenvolvida pelos alunos onde foram utilizados dois instrumentos de avaliação. O primeiro consiste na aplicação de provas para medir o desempenho dos alunos em leitura e escrita, constituída por 30 questões objetivas, e também por um tema para redação do tipo narrativo-descritivo.

O segundo instrumento é o questionário do aluno, por meio do qual são coletadas informações sobre suas características pessoais, o contexto socioeconômico e cultural dos estudantes, sua trajetória escolar, suas percepções acerca dos professores, da gestão da escola e, também, sua participação nos projetos da SEE, para verificar as possíveis interferências desses fatores na aprendizagem.

Saeb

Média de desempenho em Matemática na 8ª série E.F. São Paulo - 1995/2003



Fonte: MEC/Inep

Anexo nº 02

CLASSES DE ACELERAÇÃO:

garantindo a todos
o direito de aprender



As dificuldades
não são tão
grandes assim...

3. Como serão formadas as Classes de Aceleração?

- Os alunos com dez anos ou mais, e que estão matriculados na 1ª ou na 2ª série (Ciclo Básico), frequentarão as Classes de Aceleração I.
- Alunos com onze anos ou mais, e que estão matriculados na 3ª ou na 4ª série, frequentarão as Classes de Aceleração II.

4. Para quais séries esses alunos poderão ser promovidos?

- Os alunos das Classes de Aceleração I poderão ser promovidos para a 4ª, 5ª série, ou para as Classes de Aceleração II, dependendo da idade e do rendimento escolar que apresentarem.
- Os alunos das Classes de Aceleração II terão promovidos para a 5ª série. Se estes alunos não tiverem rendimento escolar satisfatório, eles deverão receber um acompanhamento pedagógico para auxiliá-los em seus estudos.



5. Quantas horas de aula os alunos terão nas Classes de Aceleração?

- Eles terão cinco horas de aula por dia.

6. Como será o ensino nas Classes de Aceleração?

- As matérias são as mesmas das quatro primeiras séries do 1º Grau. No entanto, o ensino partirá do que cada aluno já sabe e as atividades serão variadas e muito bem planejadas, a fim de despertar o interesse pelos aulas. Essas atividades serão desenvolvidas em cursos e encontros preparados especialmente para os professores. Além disso, os alunos disporão dos seguintes recursos:
 - materiais de estudo produzidos especialmente para serem utilizados por eles;
 - televisão e vídeo;
 - filmes;

Senhores Pais ou Responsáveis

Neste ano algumas crianças poderão frequentar Classes de Aceleração. Elas foram planejadas para que os alunos avancem mais rapidamente nos estudos e, ao final do ano, passem a estudar em uma série mais adequada à sua idade. Isso será possível porque as Classes de Aceleração terão poucos alunos — 20 a 25, todos eles com idade semelhante —, contarão com professores bem treinados e com vários materiais pedagógicos, como livros e jogos educativos. Assim, vai ser mais interessante e divertido aprender!

Muitas vezes, o aluno que repete de ano se sente frustrado e perde o interesse pelos estudos. Nas Classes de Aceleração, o conhecimento desse aluno vai ser valorizado, por meio de atividades que lhe devolverão a confiança em si mesmo.

O que é importante saber:

1. Por que foram criadas as Classes de Aceleração?

- Porque a Escola Pública tem o dever de atender às necessidades de aprendizagem de todos os alunos.
- Porque os alunos que estão em uma idade mais avançada em relação aos demais alunos de sua classe, principalmente aqueles que repetiram de ano muitas vezes, perdem o interesse pelo estudo e acabam desistindo da escola.
- Porque se esses alunos forem valorizados e bem-trabalhados pelo professor conseguirão avançar nos estudos e não abandonarão a escola.



2. Que alunos frequentarão as Classes de Aceleração?

- Alunos com atraso de dois anos ou mais em relação à série em que estão matriculados.

- livros;
- jogos;
- jornais e revistas;
- materiais esportivos;
- materiais e equipamentos para estudo de Ciências e Matemática;
- materiais para atividades de Educação Artística (desenho, pintura, teatro).

- A avaliação do aluno será realizada durante todo o ano, para acompanhamento de suas dificuldades e progressos. Assim, o professor poderá replanejar as atividades de ensino, de modo que todos possam aprender mais e melhor.

7. Como os pais ou responsáveis poderão contribuir para a aprendizagem das crianças?

- Demonstrando interesse pelas atividades desenvolvidas pelas crianças e pelo material que elas levarem para casa.
- Incentivando-as a realizar deveres de casa.
- Não permitindo que elas falem às aulas sem motivo.
- Estimulando-as para que adquiram o hábito de estudar diariamente.
- Acreditando que elas podem superar suas dificuldades e obter sucesso na escola.
- Transmindo-lhes confiança.
- Participando de reuniões realizadas pela escola.



**Vamos, juntos, mudar a cara de nossas escolas,
começando pela melhoria da qualidade do ensino.
Participe!**



Anexo nº 03

Página 1 de 1

DE de São José do Rio Preto

De: "CENP" <cenp-pec@educacao.sp.gov.br>
 Para: "DER DE ADAMANTINA" <deadam@zaz.com.br>
 Enviada em: segunda-feira, 10 de março de 2003 11:07
 Assunto: Demanda - Classes de Aceleração e de Recuperação de Ciclo
 Sr. (a) Dirigente

C

A/C Supervisor e ATP responsável

Solicitamos enviar, via fax ou email cenp-pec@educacao.sp.gov.br os dados abaixo para identificação da demanda das classes/alunos de aceleração e recuperação de ciclo II da sua diretoria.

Diretoria de Ensino: _____

Escolas da Rede Estadual de Ensino

ne da cola	Município	Aceleração Ciclo II				Recuperação Ciclo II 8ª série						Total	
		6ª série		8ª série continuidade (*)		Somente Recup. (**)		Multisseriada (***)		Com Aceleração (****)			
		Classe	Aluno	Classe	Aluno	Classe	Aluno	Classe	Aluno	Classe	Aluno	Clas	Aluno

Observações:

1. (*) 8ª série em continuidade - classes com alunos oriundos da 6ª série de aceleração;
2. (**) 8ª série (somente recuperação de ciclo) - classes somente com alunos de recuperação de ciclo II;
3. (***) 8ª série multisseriada: classes com alunos oriundos da 7ª série regular e com alunos de recuperação de ciclo II;
4. (****) 8ª série com aceleração e recuperação de ciclo - classes com alunos oriundos da 6ª série de aceleração e alunos de recuperação de ciclo II.

Atenciosamente,

Sonai Maria Silva
 Coordenadora

Marilda

10/03/2003

Anexo nº 04



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
Rua Maximiano Mendes, 55 - V. Ercília - CEP 13.001-970
Fones: (017) 232-9288 e (017) 233-5722 (FAX)
E-Mail: desjrp@uol.com.br

ESCOLAS ESTADUAIS - Correção de Fluxo /Recuperação de Ciclo/ 2006

Nº	Unidade Escolar	Cidade	4ª Mista	8ª AC	8ª RC	8ª MISTA
1.	EE "Profª Alzira V Roemberg"	SJRio Preto	02 cl T			03 cl Prom/Ret M
2.	EE "Antonio de B. Serra Prof"	SJRio Preto				Ac/Ret T
3.	EE "Prof. Aureliano Mendonça	SJRio Preto			T	
4.	"EE "Dep. Bady Basuif"	SJRio Preto				Ace/Ret T / Prom/ Ret T
5.	EE "Bento Abelaira Gomes Prof"	SJRio Preto				Ace/Ret N
6.	EE " Celso Abbade Mourão"	SJRio Preto				Prom/Ret M
7.	EE "Prof. Darey Frederici Pacheco"	SJRio Preto				Prom/Ret M/ Ac/Ret M
8.	EE "Profª Maria Galante Nora	SJRio Preto				Prom/Ret N
9.	EE "Nair Santos Cunha Prof."	SJRio Preto				Ace/Ret M / Prom/Ret T
10.	EE "Prof. Oscar Salgado Bueno"	SJRio Preto			M	
11.	EE "Voluntários de 32"	SJRio Preto			M	
12.	EE "Victor Brito Bastos"	SJRio Preto				02 cl Prom/Ret N
13.	EE "Prof. Waldemiro Naffah"	SJRio Preto		T	T	
14.	EE "Profª Yvete Gabriel Atique"	SJRio Preto				Prom/Ret M / Ac/Ret M
15.	EE "Profª Zulmira da Silva Salles"	SJRio Preto			T	
16.	EE "Prof Clemente M Segura"	SJRio Preto				Prom/Ret N
17.	EE "Áurea de Oliveira Prof"	B. Basuif				Ace/Ret T
18.	EE "Prof. Francisco Purita"	Itiguaçu				Ac/Ret N
19.	EE "Prof. Fco Marques Pinto"	Nova Granada			T	
20.	EE "Profª Alzira Salomão"	Nova Granada				Prom/Ret N
21.	EE "Bento Ferraz Dr"	Palatina				Ace/Ret N

Para melhor entendimento do quadro, explicitaremos o significado das abreviações:

- Ace/Ret – Aceleração/Retido – classe formada por alunos vindos da 8ª série aceleração e retidos na 8ª série normal.
- Prom/Ret – Promovido/Retido - classe formada por alunos vindos da 7ª série e retidos na 8ª série normal.

Observação: o termo aceleração é utilizado para as classes de correção de fluxo.

Anexo nº 05

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____.

Formação Acadêmica:		() licenciatura em matemática.
		() ciências com habilitação em matemática.
		() outro, especifique: _____
		Nome da(s) instituição(ões) _____

		() pós-graduação, especifique tipo e onde: _____

Tempo que atua no magistério como professor de matemática: _____

Tipo de vínculo empregatício:		() CLT.
		() efetivo.
		() estável.

Desempenhou outra função no magistério? Qual? Por quanto tempo?

Dê o nome das escolas que você atua, discriminando as classes e carga horária: _____

Já trabalhou com classes de recuperação de ciclo e ou correção de fluxo? Quais e quando? _____

Já participou de alguma capacitação? Quais e quando? _____

Classe que o levou a esta capacitação:	☐ 8ª correção de fluxo. ☐ 8ª recuperação de ciclo. ☐ 8ª mista, composta por alunos_____
Nome da escola,	_____
período:_____	_____

Na atribuição das aulas foi informado que era uma classe diferenciada(trabalho com projeto)?

O que o levou a escolher tal classe?_____

Faça algum comentário sobre esta classe:_____

7.2 – Anotações das aulas observadas

Observação da 8ª série de recuperação de ciclo II da escola B. Anotação da aula do dia 30/06/2006 (sexta-feira)

Hoje estão presentes sete alunos, a professora começa a aula retomando as atividades da aula anterior sobre plano cartesiano.

Ela chama a atenção dos alunos que estão comendo na sala e entrega a eles seis livros didáticos de matemática da 8ª série⁴⁹ e pede que abram na pagina 189 para resolverem atividades sobre plano cartesiano, ela pede aos alunos que se dividam em grupos e acompanhem a leitura do livro.

A professora explica o plano cartesiano por meio de comparação com as coordenadas do jogo batalha naval, que já trabalhara anteriormente com os alunos, fala sobre os eixos das abscissas e das ordenadas e pede para que respondam as questões oralmente depois registra as respostas na lousa.

O primeiro exercício do livro (pagina 189) é um mapa num plano cartesiano com pontos representados e os alunos têm que responder o valor numérico das variáveis representadas pelas letras.

1) (x,y)

- a) (B,7)
- b) (M,2)
- c) (F,8)
- d) (L,5)
- e) (B,4)
- f) (E,2)
- g) (F,5)
- h) (G,7)

⁴⁹ livro Pensar e Descobrir dos autores Giovani e Giovani Jr, editora FTD

i) (A,4)

Os alunos respondem oralmente, enquanto a professora vai perguntando as localizações acima da atividade da página 189.

A aula é interrompida por dois alunos de outra classe que pedem para a professora a presença de alguns alunos da sala para ensaiarem a dança da quadrilha, pois hoje haverá uma festa junina na escola, e três alunos saem para o ensaio e ficam na sala apenas quatro alunos.

A professora continua a atividades do livro, agora o aluno tem que representar as coordenadas abaixo.

2) (x, y)

A(2,1)

B(5,3)

C(3,1)

D(3,2)

E(6,4)

Ela faz o ponto A na lousa e pede aos alunos que descubram os demais pontos, assim que eles concluem a atividade, ela coloca a resposta na lousa e pede que conferiram suas respostas.

Alguns alunos confundem e invertem as coordenadas colocando primeiro o valor de y e depois o valor de x, no caso do ponto C eles respondem C(1,3), a professora faz uma intervenção e explica que está quase certo devido a inversão da ordem e explica que a ordem é primeiramente o valor de x e depois o valor de y.

Ela dá sequência aos demais exercícios, a sala permanece em silêncio, enquanto questiona os exercícios resolvidos os alunos vão respondendo, e ela escreve as respostas na lousa.

A professora já trabalhou o plano cartesiano como eles, e quando os alunos acertam, ela os elogia e os incentiva, eles mantêm um caderno que fica com a professora para realizarem as atividades, ela entrega os cadernos e pede que façam os exercícios do livro e que não precisam copiar o enunciado, isto é fazer somente a resolução dos exercícios, ela escreve na lousa:

Produto Cartesiano

Exercícios 6, 7 e 8 da pagina 191 e 192.

Copiar e responder os exercícios do livro 11, 12 e 13 da pagina 194.

Um aluno chama a professora e solicita-lhe explicação sobre uma questão que pede para dar as coordenadas dos vértices da figura, ele não sabia o que eram vértices e a professora explica para ele de forma detalhada. Ela também explica a todos sobre a construção do plano cartesiano no caderno e empresta a régua para que façam os exercícios propostos.

Bate o sinal do intervalo, ao sair da sala eu e a professora **B**, fui abordado no corredor por uma professora de Historia que trabalha com a classe de 8ª série de recuperação de ciclo II e gostaria de conversar comigo sobre ela. A professora reclama da falta de suporte técnico para se trabalhar com a sala, de capacitação, de material e de apoio da direção em todos os sentidos. Pergunta ainda o que se deve fazer para que não haja essa classe para o ano que vem, como se eu fosse a pessoa responsável ou que decidisse alguma coisa sobre a criação dessas classes. Expliquei a ela que isso é uma questão de demanda e a burocracia de criar as salas são de responsabilidade de diretor com respaldo da supervisão e eu era apenas um professor da rede realizando uma pesquisa de mestrado, portanto eu estava ali como pesquisador.

Voltando para a sala após o intervalo encontro a professora **B** com apenas três alunos na sala, ela continua a trabalhar as atividades do livro com eles e elogia um aluno, o Bruno,

devido seu interesse em fazer as atividades e pede para que não falte tanto, pois é um aluno muito bom.

Ela propõe ao aluno que já terminou que sente com ela para ver equações do 2º grau enquanto as outras duas alunas terminam as atividades, pelo visto o aluno falta muito e a professora pretende retomar com ele o que já foi visto sobre equação do 2º grau. O aluno diz que já esqueceu tudo que viu sobre equação quando estudou em outra escola, o SESI⁵⁰ no ano passado, a professora diz que é só ele se esforçar em lembrar e ela o ajudaria. Antes de iniciar o novo tema, ela corrige os exercícios que ele fez e chama a atenção para alguns itens invertidos nas coordenadas, isto é, no lugar de x ele estava colocando o valor de y e vice-versa, a professora refaz com ele chamando a atenção para os exercícios errados.

Enquanto isso as outras duas meninas estão fazendo em silêncio e juntas os exercícios, após terminar de orientar o aluno nas correções, a professora vai até as meninas ver o que estão fazendo e constata que algumas questões estão erradas, chama a atenção delas e pede que refaçam.

Em seguida a professora dirige-se a mim e começa a falar sobre o aluno Bruno, que veio de outra escola, que tem o raciocínio muito rápido, uma boa formação de conteúdo, que não é retido, mas foi expulso da outra escola por agredir um aluno e acabou evadindo e não frequentando mais a escola naquele ano. A professora conta que outra aluna também se encontrava em situação bem parecida e acabou sendo reprovada, ela comenta que a maioria dos alunos que estão na classe foram retidos por falta ou evasão, poucos são os que foram retidos por nota.

Bate o sinal e todos vão para a festa junina, nesse dia não houve aula depois do intervalo.

⁵⁰ Escola mantida pela indústria

7.3 – Entrevistas com os professores

7.3.1 - Questões para entrevista com os professores

Para deixar os professores mais à vontade, a entrevista foi dividida em três momentos.

No primeiro momento, questões 1 a 14, foram abordadas questões sobre a sua vida pessoal do entrevistado:

- 1) Qual o seu nome?
- 2) Qual a sua idade?
- 3) Qual é o seu estado civil?
- 4) tem filhos? Quantos?
- 5) Onde estudam?
- 6) O que você sonhava em ser na vida quando criança?
- 7) Tinha alguma profissão antes ser professor? Qual?
- 8) Qual a profissão dos pais seus pais?
- 9) Como era a sua escola no ensino fundamental?
- 10) Qual professor você recorda e porque?
- 11) Como foi a sua formação acadêmica?
- 12) Onde e quando se formou?
- 13) Existiram dificuldades, quais?
- 14) Possui outra formação ou pós-graduação?

No segundo momento, questões 15 a 31, foram abordadas questões sobre a vida profissional do entrevistado, especificamente sobre seu ambiente de trabalho e o sistema educacional no qual está inserido:

- 15) Qual a sua atual situação funcional?
- 16) Quais escolas você trabalha?
- 17) Qual a sua carga horária e a quanto tempo leciona no ensino fundamental?
- 18) Quais séries já trabalhou, na sua opinião qual a melhor e qual a pior?
- 19) Você tem alguma experiência fora da sala de aula?
- 20) O que mais de alegre e irrita na sala de aula?
- 21) Como é a sua escola, ela propicia condições de trabalho?
- 22) Como é seu relacionamento na escola com a direção, coordenação e funcionários?
- 23) Quais ferramentas você utiliza para dar aulas além da lousa, giz e livro didático?
- 24) Está envolvido em algum projeto na escola ou fora dela?
- 25) Fez algum curso pela Secretaria de Educação? Atualmente faz algum?

- 26) Como é seu relacionamento com os alunos em geral?
- 27) Quais as condições de trabalho que seu diretor e coordenador lhe dão?
- 28) Você faz algum tipo de estudo como cursos, leituras ou pós-graduação?
- 29) Você tem tempo para preparar as suas aulas?
- 30) Fale sobre a proposta pedagógica da sua escola?
- 31) O que você acha da Progressão Continuada, você mudaria alguma coisa caso pudesse?
- 32) Como seus colegas entendem e falam sobre a Progressão Continuada?
- 33) O que mudou na escola depois dela?

No terceiro momento, questões 32 a 47, foram abordadas questões sobre as classes de 8ª séries de recuperação de ciclo II e o Projeto Ensinar e Aprender: Correção de Fluxo/Recuperação de Ciclo II:

- 34) Porque você escolheu esta classe de 8ª série de recuperação de ciclo II?
- 35) Qual a sua experiência com o projeto de 8ª série de recuperação de ciclo II?
- 36) O que você tem a dizer sobre a capacitação, as anteriores e atual?
- 37) Você dispõe de tempo para preparar suas aulas na 8ª série de recuperação de ciclo II?
- 38) Suas aulas são diferentes das demais classes, o que a faz ser diferente?
- 39) Quais materiais você utiliza para trabalhar na sala de 8ª série de recuperação de ciclo II?
- 40) O que você acha do material Ensinar e Aprender?
- 41) O que você acha da proposta pedagógica do projeto de 8ª série de recuperação de ciclo II, fale a respeito?
- 42) A sua escola propicia condições diferenciadas para você trabalhar na 8ª série de recuperação de ciclo II, quais?
- 43) Qual o apoio que você tem da direção e coordenação para trabalhar com o projeto de 8ª série de recuperação de ciclo II?
- 44) Como é o seu relacionamento na classe com os alunos da 8ª série de recuperação de ciclo II?
- 45) Quais os problemas que você tem na classe, qual é o maior deles, na sua opinião há um responsável?
- 46) Descreva o seu aluno da 8ª série de recuperação de ciclo II?
- 47) O que mais de alegre e irrita na sala de aula da 8ª série de recuperação de ciclo II?
- 48) Ao final do ano letivo você acredita que o aluno esteja preparado para o ensino médio?
- 49) O que você aprendeu e aprende diariamente com a experiência de trabalhar nas 8ª série de recuperação de ciclo II?

7.3.2 – Sistema utilizado nas transcrições

Para realizar as transcrições das falas dos professores entrevistados nesta pesquisa utilizou-se o sistema de transcrição de dados do Projeto ALIRP (Amostra Lingüística de Rio Preto) da Universidade Estadual Paulista – “Julio de Mesquita Filho” - campus de São José do Rio Preto-SP. Tal projeto, tem como responsáveis o prof. Dr. Sebastião Carlos Leite Gonçalves e a profa. Dra. Luciani Éster Tenani, ele compreende um sistema de transcrição de dados de língua oral e busca homogeneizar as transcrições das entrevistas que compõem o material lingüístico de um banco de dados que serão objeto de análise de vários pesquisadores.

Quanto aos sinais utilizados nas transcrições temos o seguinte quadro explicativo:

Quadro de sinais da transcrição

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS
Identificação (início de turno)	Doc.: para documentador e Inf.: para informante	Doc.: Inf.:
Nomes próprios/do informante	iniciais maiúsculas abreviadas com ponto	meu nome é A.
Nomes de obras ou referências/metalinguagem	grafadas com aspas simples e iniciais maiúsculas	eu trabalho com ‘Ensinar e Aprender’ ; eu voto ‘sim’
Marcadores discursivos	Ocorrência seguida do ponto “?”, quando for o caso.	... é pra deixar aqui né ?... ... então acho que ai é o ponto
Palavras provenientes de outros países	itálico	<i>funk, rap</i>
Truncamento (corte na fala, auto-correção)	barra: /	ele/ ela casou (quis dizer “ela” mas disse “ele” antes de corrigir-se); sa/ sabe
Pausa	reticências: ...	e eu sei disso... eu sei que
Início de turno	minúsculas	eu tenho certeza
Numerais	por extenso	ela demorou cinco meses
Discurso direto	traço e aspas	eles dizem – “eu não sei” –
Mudança de fluxo/assunto	dois hífenes	eu sei -- olha tá chovendo -- então...

Sobreposição de vozes	colchetes com numeração	Doc.: ela ¹ [sabe?] Inf.: ¹ [ela não sabe]
Discurso não interrompido marcado por voz do outro	entre colchetes e marcação de quem fala	Inf.: e eu sei... [Doc.: uhum]
Hipótese do que se ouviu	entre parênteses	(tendo que) saber
Comentário do transcritor	entre parênteses duplos	((toca o sinal))
Verbos	tá = está, tô = estou, (grafia de ‘estar’ normal, e não ‘tar’)	ela tá com fome
Exitações e exclamações	ah, éh, óh	ah tá, éh então, óh eu sei que
Marcadores de interação	uhum e aham ((concordando)), uhm, ahm (manutenção do fluxo)	uhum ((concordando)) ... eu sei ahm... aquela outra...

Quanto à diagramação do texto da transcrição temos: as páginas da transcrição são numeradas; indica-se quem está falando: Doc. para documentador e Inf. para informante, seguido de dois pontos; linhas numeradas de 5 em 5, continuamente até ao final da transcrição.

7.3.3 – Transcrições das entrevistas com os professores pesquisados

As entrevistas realizadas nesta pesquisa foram registradas utilizando o sistema de transcrição de dados do Projeto ALIRP, estão disponíveis no CD que acompanha este trabalho.