

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

IVANI DE LOURDES MARCHESI DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE RECUPERAÇÃO DE
APRENDIZAGEM EM ALFABETIZAÇÃO NA VISÃO DE QUEM
AS IMPLEMENTA**

FRANCA-SP

2012

IVANI DE LOURDES MARCHESI DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE RECUPERAÇÃO DE
APRENDIZAGEM EM ALFABETIZAÇÃO NA VISÃO DE QUEM
AS IMPLEMENTA**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Doutor em Serviço Social. Área de Concentração: Trabalho e Sociedade, Linha de Pesquisa: Serviço Social: Formação e Prática Profissional.

Orientadora: Prof^a Dra. Célia Maria David

FRANCA-SP

2012

Oliveira, Ivani de Lourdes Marchesi de
Avaliação de políticas públicas de recuperação de aprendizagem
em alfabetização na visão de quem as implementa / Ivani de
Lourdes Marchesi de Oliveira. – Franca : [s.n.], 2012
267f.

Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
Orientador: Célia Maria David

1. Serviço social – Educação. 2. Educação – Políticas públicas.
3. Aprendizagem social. 4. Alfabetização. I. Título.

CDD – 361.61

IVANI DE LOURDES MARCHESI DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE RECUPERAÇÃO DE
APRENDIZAGEM EM ALFABETIZAÇÃO NA VISÃO DE QUEM
AS IMPLEMENTA**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Doutor em Serviço Social.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Profª Dra. Célia Maria David

1º Examinador: _____

Dr.(a)

2º Examinador: _____

Dr.(a)

3º Examinador: _____

Dr.(a)

4º Examinador: _____

Dr.(a)

Franca, _____ de _____ de 2012.

Dedico

A Benedito Marchesi, meu pai, calabrês,
que nesta vida, só não passou pela discriminação de
cor!

**À Jovina Aparecida Dias Marchesi, águia,
leoa, diamante, guardiã de destinos !**

AGRADECIMENTOS

A Deus,

À legião que me ampara!

Aos meus ancestrais,

À Dra. Célia Maria David, Dr. Pe. Mário José Filho e Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, pessoas à frente dos caminhos que me ajudaram a percorrer os meus!

OLIVEIRA, Ivani de Lourdes Marchesi. **Avaliação de Políticas Públicas de Recuperação de Aprendizagem em Alfabetização na visão de quem as implementa**. 2012. 267fls. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2012.

RESUMO

Nesta tese examinamos as políticas educacionais de recuperação em alfabetização, em sua fase de implantação em nível escolar. Elegemos como método de análise de dados, a “arqueologia” de Michel Foucault, porque pesquisa as instituições em nível micro, em relações de poder estabelecidas entre pessoas e fatos. Por “arqueologia” entende-se o ordenamento geral construído por fatos, idéias, em um espaço (“o topos”). Os procedimentos realizados intencionaram constituir a operacionalização de uma pesquisa qualitativa a partir de uma preocupação central: o entendimento da fraca expressividade de resultados de políticas públicas de recuperação do analfabetismo presente ainda entre alunos de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio na Diretoria de Ensino da Região de Franca, município de Franca. Objetivamos contribuir para a melhoria da efetivação destas políticas, traçando objetivos específicos como: apontar que o fenômeno da banalização do analfabetismo tem origem histórica, econômica e cultural, não se reduzindo apenas às dimensões técnicas pedagógicas; analisar políticas públicas de recuperação em alfabetização e de aprendizagem além de determinados pontos de lugares comuns de discussões tais como: consequência de tempos de crise e de globalização, de neoliberalismo; captar possíveis intervenientes no decorrer de implementações das políticas públicas de alfabetização (pontos de possíveis estrangulamentos), em nível da própria instituição escolar. Elencamos, como objeto de estudo, a política de recuperação de aprendizagem em alfabetização entre os estudantes do Ciclo II do Ensino Fundamental (6º a 9º anos) e do Ensino Médio, esclarecendo que, no Estado de São Paulo, o Ensino Fundamental se organiza em Ciclo I e Ciclo II, respectivamente, compreendendo do primeiro ao quinto anos, e do sexto ao nono anos. São considerados analfabetos aqueles estudantes autores de texto com impossibilidade de comunicação escrita. Se os primeiros cinco anos de estudos de uma escola fundamental são prioritariamente destinados a alfabetizar, por que a alfabetização foi postergada para o Ciclo II? O processo de recuperar, quando apresenta bom resultado, não possibilita cabalmente concluir se o êxito pode ser atribuído à recuperação, pois esta acontece revestida de enigmaticidade por falta de registros fidedignos em todas as fases da implementação.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Recuperação. Educação.

OLIVEIRA, Ivani de Lourdes Marchesi. **Evaluation of Public Policies for Learning and literacy Recovery under the scope of one who implements them.** 2012. 267fs. Thesis (Doctorate in Social Work) - Faculty of Humanities and Social Sciences, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Franca, 2012.

ABSTRACT

In this thesis we examine the educational policies for illiteracy recovery, in its implementation phase at the school level. We have elected as a method of data analysis, the "archeology" of Michel Foucault because it focuses on institutions at a micro level, on the power relationships established between people and events. By "archeology" we mean the general ordering built by facts and ideas, in a space ("the topos"). The procedures employed were intended to constitute the operationalization of a qualitative research starting from a central concern: understanding the weak expressiveness of public policy outcomes in illiteracy recovery still present among students from the 6th to 9th years of the Fundamental as well as Middle School within the Diretoria de Ensino in the region of Franca, Franca Municipality. We aim to contribute to improving the effectiveness of these policies, outlining specific goals such as: pointing out that the phenomenon of trivialization of illiteracy has an historical, economic and cultural origin, not reducing itself only to the dimensions of teaching techniques; Analyzing public policies for learning and illiteracy recovery beyond certain commonplace points of discussions such as: results in times of crisis and globalization, and of neoliberalism; Detecting any possible intervenient in the course of implementation of illiteracy recovery public policies (points of possible bottlenecks), in terms of the school institution itself. We list, as an object of study, the learning and illiteracy recovery policy for the students of Cycle II of Fundamental School (6 th to 9th year) and of Middle School, explaining that, in the State of São Paulo, Fundamental School is organized in Cycle I and Cycle II, comprising the first through fifth year, and the sixth to ninth year respectively. Those students, authors of text with impossibility of written communication, are considered to be illiterate. If the first five years of study of Fundamental School are primarily intended for literacy, why was literacy postponed for Cycle II? The process of recovering, when it presents good results, does not allow for an absolute conclusion of whether success can be attributed to the recovery strategies because when this happens it is enigmatically coated and lacks reliable records in all its phases of implementation.

Keywords: Public Policies. Recovery. Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Taxas de repetência no Ensino Fundamental por série (%).....	71
QUADRO 2	Taxas de evasão no Ensino Fundamental por série (%).....	71
QUADRO 3	Texto 1 de aluno de ano final do Ciclo I – 2008.....	107
QUADRO 4	Texto 2 de aluno de ano final do Ciclo I – 2008	108
QUADRO 5	Texto 3 de aluno de Ensino Fundamental – Ciclo II – 5ª série – SARESP - 2009.....	109
QUADRO 6	Texto 4 de aluno do Ensino Fundamental – Ciclo II – 5ª série – SARESP – 2009.....	110
QUADRO 7	Texto 5 de aluno do Ensino Fundamental – Ciclo II – 8ª série – SARESP – 2008.....	111
QUADRO 8	Redação de aluno do Ensino Fundamental – 8ª série – SARESP – 2008.....	112
QUADRO 9	Templo Chinês.....	165
QUADRO 10	Análise da Trajetória dos alunos – Turmas de Alfabetização (2008-2010).....	180
QUADRO 11	SARESP ANO 2008.....	257
QUADRO 12	SARESP ANO 2009.....	258
QUADRO 13	SARESP ANO 2010.....	259
QUADRO 14	SARESP ANO 2011.....	260

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Fluxo Escolar dos Alunos de Recuperação E.E.A.L.V.....	119
GRÁFICO 2	Síntese Geral do Processo de Recuperação (2008-2011).....	173
GRÁFICO 3	Síntese Geral do Processo de Recuperação (2008-2011) – Comparativo por Gênero.....	174
GRÁFICO 4	Síntese Comparativa do Processo de Recuperação	175
GRÁFICO 5	“Ordenamento Geral Vigente”	195
GRÁFICO 6	“Reordenamento Proposto”	199
GRÁFICO 7	Fluxo Escolar dos alunos de Recuperação E.E.A.L.V.....	216
GRÁFICO 8	Fluxo Escolar dos alunos de Recuperação E.E.P.A.M.J.....	218
GRÁFICO 9	Fluxo Escolar dos alunos de Recuperação E.E.P.A.S.....	220
GRÁFICO 10	Fluxo Escolar dos alunos de Recuperação E.E.P.A.F.....	222
GRÁFICO 11	Fluxo Escolar dos alunos de Recuperação E.E.C.J.P.L.....	224
GRÁFICO 12	Fluxo Escolar dos alunos de Recuperação E.E.P.E.F.....	226
GRÁFICO 13	Fluxo Escolar dos alunos de Recuperação E.E.P.I.N.M.....	228
GRÁFICO 14	Fluxo Escolar dos alunos de Recuperação E.E.D.J.M.A.....	230
GRÁFICO 15	Fluxo Escolar dos alunos de Recuperação E.E.P.J.F.....	232
GRÁFICO 16	Fluxo Escolar dos alunos de Recuperação E.E.P.J.V.M.N.....	234
GRÁFICO 17	Fluxo Escolar dos alunos de Recuperação E.E.P.J.C.D.E.....	236
GRÁFICO 18	Fluxo Escolar dos alunos de Recuperação E.E.P.L.M.F.....	238
GRÁFICO 19	Fluxo Escolar dos alunos de Recuperação E.E.P.L.R.A.....	240
GRÁFICO 20	Fluxo Escolar dos alunos de Recuperação E.E. M.A.S.M.....	242
GRÁFICO 21	Fluxo Escolar dos alunos de Recuperação E.E.P.M.C.N.R.....	244
GRÁFICO 22	Fluxo Escolar dos alunos de Recuperação E.E.P.M.P.S.C.....	246
GRÁFICO 23	Fluxo Escolar dos alunos de Recuperação E.E.P.M.D.E.....	248
GRÁFICO 24	Fluxo Escolar dos alunos de Recuperação E.E.P.P.N.R.....	250
GRÁFICO 25	Fluxo Escolar dos alunos de Recuperação E.E.P.S.L.T.....	252
GRÁFICO 26	Fluxo Escolar dos alunos de Recuperação E.E.P.S.M.S.....	254
GRÁFICO 27	Fluxo Escolar dos alunos de Recuperação E.E.T.C.....	256

LISTA DE PLANILHAS

PLANILHA 1	Planilha Geral de Origem Escolar dos alunos analfabetos.....	114
PLANILHA 2	Fluxo Escolar de Recuperação E.E.A.L.V.....	118
PLANILHA 3	Planilha Comparativa dos Resultados do SARESP (2008- 2011).....	139
PLANILHA 4	Ensino Especial Ano 2008.....	177
PLANILHA 5	Levantamento de Matrículas Conflituosas – 2012.....	184
PLANILHA 6	Fluxo Escolar dos Alunos de Recuperação - E.E.A.L.V.....	215
PLANILHA 7	Fluxo Escolar dos Alunos de Recuperação - E.E.P.A.M.J.....	217
PLANILHA 8	Fluxo Escolar dos Alunos de Recuperação - E.E.P.A.S.....	219
PLANILHA 9	Fluxo Escolar dos Alunos de Recuperação - E.E.P.A.F.....	221
PLANILHA 10	Fluxo Escolar dos Alunos de Recuperação - E.E.C.J.P.L.....	223
PLANILHA 11	Fluxo Escolar dos Alunos de Recuperação - E.E.P.E.F.....	225
PLANILHA 12	Fluxo Escolar dos Alunos de Recuperação - E.E.P.I.N.M.....	227
PLANILHA 13	Fluxo Escolar dos Alunos de Recuperação - E.E.D.J.M.A.....	229
PLANILHA 14	Fluxo Escolar dos Alunos de Recuperação - E.E.P.J.F.....	231
PLANILHA 15	Fluxo Escolar dos Alunos de Recuperação - E.E.P.J.V.M.N.....	233
PLANILHA 16	Fluxo Escolar dos Alunos de Recuperação - E.E.P.J.C.D.E.....	235
PLANILHA 17	Fluxo Escolar dos Alunos de Recuperação - E.E.P.L.M.F.....	237
PLANILHA 18	Fluxo Escolar dos Alunos de Recuperação – E.E.P.L.R.A.....	239
PLANILHA 19	Fluxo Escolar dos Alunos de Recuperação – E.E.M.A.S.M.....	241
PLANILHA 20	Fluxo Escolar dos Alunos de Recuperação – E.E.P.M.C.N.R.....	243
PLANILHA 21	Fluxo Escolar dos Alunos de Recuperação – E.E.P.M.P.S.C.....	245
PLANILHA 22	Fluxo Escolar dos Alunos de Recuperação – E.E.P.M.D.E.....	247
PLANILHA 23	Fluxo Escolar dos Alunos de Recuperação – E.E.P.P.N.R.....	249
PLANILHA 24	Fluxo Escolar dos Alunos de Recuperação – E.E.P.S.L.T.....	251
PLANILHA 25	Fluxo Escolar dos Alunos de Recuperação – E.E.P.S.M.S.....	253
PLANILHA 26	Fluxo Escolar dos Alunos de Recuperação – E.E.T.C.....	255
PLANILHA 27	Perfil completo dos alunos de recuperação – 2008-2011.....	261

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Índice de Analfabetismo no Brasil (1940-2010).....	72
TABELA 2	Síntese comparativa do Processo de Recuperação 2008-2011.....	174

LISTA DE SIGLAS

CEE	Conselho Estadual de Educação
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP	Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PRODESP	Processamento de Dados do Estado de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAF	Sistema de Frequência de Alunos
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria de Estado da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: “EPISTÈMES” ANUN-CIADORAS/ ENUNCIADORAS DO SUCESSO OU DO FRACASSO ESCOLAR.....	27
1.1 As Teorias de Estado.....	34
1.2 Teorias Filosóficas: da Educação e a da Aprendizagem.....	47
As Políticas Públicas de Recuperação de Aprendizagem – Um Breve Histórico	58
CAPÍTULO 2 A CRISE DA EDUCAÇÃO NO IMAGINÁRIO – PRETENSÕES DE DESMISTIFICAÇÕES	75
2.1 O Panorama Histórico Estatístico da Crise.....	76
CAPÍTULO 3 A PESQUISA.....	102
3.1 As Fases.....	102
3.1.1 Fase Exploratória da Pesquisa.....	102
3.1.2 Eleição da Linha de Pensamento.....	105
3.1.3 Os Procedimentos para operacionalizar a Pesquisa.....	106
3.1.4 A busca de Informações - Novela ou Novelo.....	120
3.2 A Análise de Dados - Decifra-me ou Devoro-te.....	124
3.2.1 A Categoria Con/veniência	124
3.2.2 A Categoria da Confissão - Loquacidade ou Auto Denuncismo - O Mito de Prometeu.....	150
3.2.3 Categoria “Regime de Verdade”- O cão mordendo a própria cauda ou o círculo vicioso.....	163
CONCLUSÃO - REESCREVENDO A NOVELA OU DESENROLANDO O NOVELO - RELEVÂNCIAS ENCONTRADAS.....	192
REFERÊNCIAS.....	204
APÊNDICES.....	214

INTRODUÇÃO

Pertencemos ao quadro da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, ocupando o cargo de Dirigente de Ensino. Iniciamos tecendo considerações que justificam e explicam nossa intenção em cursar Doutorado em Serviço Social.

O Serviço Social é *lócus* privilegiado de estudos e análises de práticas sociais e dentre elas se enquadra o que estamos nos propondo a estudar, isto é, políticas sociais, especificamente as políticas públicas educacionais de recuperação de aprendizagem em alfabetização. Educação é prática eminentemente social, um serviço social em que está compreendido o trabalho docente.

Nunca como agora se fez tão diversa e multifacetada a população escolar; no entanto, as escolas ainda se pautam como se tivessem pela frente a homogeneização; este é o fato explicativo de que alunos “diferentes” (indisciplinados, os defasados em idade/série, os deficientes) não encontram guarida no interior das escolas públicas, apesar de amparados por políticas educacionais, como, via de regra, os demais alunos. Não encontram lugar dentro de uma escola e dentro de suas próprias classes, onde, costumeiramente, se assentam ao fundo. Não encontram lugar dentro de uma escola e, uma escola que seja para eles, que os acolham em suas diferenças. (DAVID, 2010). Da categorização acima chama a atenção os alunos indisciplinados.

A indisciplina é tema preocupante desde há muito e, mesmo não sendo intuito estudá-lo, nesta tese, referenciamos-nos a ele por tangenciar os problemas de ensino/aprendizagem. Tomamos como base os estudos de Julio Groppa Aquino para quem a indisciplina significa “[...] conduta desordenada dos alunos traduzida em termos como bagunça, tumulto, falta de limite, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade, etc.” (AQUINO, 2000, p. 82).

Para Macedo e La Taille (1996) em “Cinco Estudos de Educação Moral”, a imagem do alunado de aprendizagem difícil é associada à de aluno indisciplinado, considerando que a dificuldade nos estudos seja somente consequência do mau comportamento. Nem todo problema com aprendizagem advém de comportamentos de indisciplina, pode ter origem técnico-pedagógicas externas ao aluno: metodologia

e conteúdos inadequados, desmotivação do estudante quanto ao ensino, etc.

Há vários aportes para considerar a indisciplina como, por exemplo: sócio-histórico segundo o qual é considerado como forma de resistência à repressão de uma forma de conduta entendida como de normalidade; pode ser estudada também sob o prisma da psicologia, definido como algo intraestrutural, dadas as condições de carências psíquicas dos alunos, pensamento que não pode ser entendido como uma predisposição, antes, porém, dependente da interiorização do efeito de autoridade e de autonomia. Quanto mais obedecer pelo autoritarismo e medo, mais rebelde e indisciplinado tenderá a ser.

A indisciplina foi estudada como um insuficiente desenvolvimento do sentimento de vergonha, que, na criança pequena se liga à questão da exposição, mais tarde representado pela interiorização de valores morais. Disciplina pode ser definida como “comportamentos regidos por um conjunto de normas.” (LA TAILLE, 1996, p.10). Neste particular coaduna-se com o pensamento de Michel Foucault (2007), em *Vigiar e Punir*, para quem as disciplinas são meios pelos quais se dá a normalização do sujeito.

Nossa sociedade pauta-se pelo enquadramento e o atendimento à regra, o mesmo que dizer enquadramento a uma norma. Não aprender não é a regra e realmente não se pode esperar que seja. Mas, certo é que exceções às regras não são bem toleradas. A sociedade se guia e convive com a norma, ou normalidade. Sendo o êxito da aprendizagem estabelecido como norma, por que se convive tão bem com a não aprendizagem? Ou o fracasso é a regra, e o ato de aprender seria exceção?

Parece-nos pertinente refletir em que consiste uma norma e a anormalidade. Quem determina o caráter de veridicção do algo como sendo norma? Quem lhe confere o *status* de modelo? De onde se constituiu a ideia de que o normal é a regra? Como, onde e por que o que não estiver padronizado é algo desviante? Quem ou o que chancelaria isto ou aquilo como verdadeiro? Foucault (2007), em “As palavras e as Coisas” considera que a verdade nada mais é que um efeito de “desejos de verdade” expressos por quem detiver o poder de assim o desejar. As “verdades” são construídas com e na colocação em um ordenamento geral de fatos e coisas. Será o ordenamento geral, tantas vezes arrumado e enunciado com idêntica maneira (na irremediável categoria da permanência) que fomentará as

verdades. Este ordenamento recebe o nome “epistêmé” no pensamento. (FOUCAULT, 2007).

Somos instados a pensar, no que diz Boaventura de Sousa Santos (2005), na obra “A Globalização e as Ciências Sociais”, referindo-se ao Contrato Social organizador de nossa sociedade contemporânea. Contrato Social é uma normatização em cujo bojo podem ser retirados conceitos aplicáveis como possíveis causas das dificuldades pelas quais passa o educando que não aprende, sua exclusão, seu confinamento ou afastamento.

Para Sousa Santos, (2005), o Contrato Social moderno foi pensado por Locke (1666) para garantir ao homem e suas instituições uma vida possível, retirando-os do estado de natureza, onde cada um deveria garantir a vida e a subsistência mesmo que o fosse com assassinatos. Tinha como escopo se opor ao estado de natureza onde os homens viviam espoliados e em pavor. O Contrato atual assenta-se em: uma cidadania territorializada, um padrão de medidas e escalas único, de tempo homogêneo, dentro de um espaço nacional ou local. Cidadãos serão apenas os que nascerem na sociedade de um mesmo país, organizado nas dimensões temporais, sociais, políticas e culturais com padrões iguais. Estes critérios apresentam contradições que por si só incluem e excluem, sendo, portanto, a inclusão / exclusão inerentes à essência do Contrato Social. Tal organização pode ser apontada como uma das causas de crueldade quanto a tudo o que não estiver dentro dos pressupostos referidos: a natureza, os animais, os deficientes, os loucos, os que não aprendem os que são diferentes, os estrangeiros, os que estão acima ou abaixo de uma norma de peso ou medida, fora de moda. Enfim, tudo o que não se coadunar com o tempo padrão e medidas e escalas organizadas que são “verdades” assim definidas pela insistência em um ordenamento geral.

O Contrato Social refere-se aos homens e suas instituições deixando de fora a natureza que somente passou a ser considerada como um recurso ou uma ameaça, bem como deixou de fora a esfera dos sentimentos e da vida privada. Exclui os que não se enquadram no tempo padrão, nas escalas de medidas, o singular, os que não aprendem no ritmo costumeiro, os que estão afastados das médias de curvas simétricas. Não é estranho dizer que os que têm dificuldades de aprendizagem estão destinados a ser desconsiderados ficando às margens da assistência pedagógica.

No início de 2008, assistimos, na Diretoria de Ensino de Franca (órgão subsetorial com responsabilidade de descentralização da política educacional), local para onde a população se dirige quando não consegue atendimento para suas demandas junto às escolas, à “peregrinação” de pessoas pelos seguintes motivos: buscando vagas em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Ensino Especial (segmentos de estudos de portadores de deficiências), para resolver conflitos com a escola em virtude da negativa sistemática pelas trocas de horários de estudos. Quanto a este último item (horário), houve casos em que os não atendimentos impossibilitaram a permanência de determinados alunos na escola, na contramão do que preceitua a Constituição Brasileira (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de nº 9394/1996 e os textos normatizadores dos estudos de recuperação no Estado de São Paulo, a saber: Resolução SE-86 de 28/11/2008, Resolução SE 93, de 8/12/2009, Resolução SE nº 04 de 28/01/2011, Resolução SE nº 02, de 12/01/2012, Resolução SE nº 44 de 12/04/2012. Ocorrem também complicações quanto à democratização de acesso e permanência quando o impedimento é a dificuldade de aprendizagem. Desencontro com políticas públicas que têm como objetivo amparar diversidade educacional, como a Resolução SEE Nº 6, de 24/1/2008, em sua epígrafe, conforme segue:

A Secretaria da Educação considerando que cabe à escola garantir a todos os alunos oportunidades de aprendizagem, redirecionando ações de modo a que os alunos superem as dificuldades de aprendizagens diagnosticadas, que a recuperação constitui parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem e tem como princípio básico o respeito à diversidade de características e de ritmos de aprendizagens, considerando a necessidade de assegurar condições que favoreçam a implementação de atividades de recuperação paralela, por meio de ações significativas e diversificadas que atendam à pluralidade da demandas existentes em cada escola resolve [...] (SÃO PAULO, 2008).

Os diferentes não são contemplados pelo Contrato Social subjacente na organização da vida e no imaginário das pessoas; como decorrência e contra eles, internos à organização das instituições, encontram-se práticas de mecanismos manifestos ou latentes reforçadoras de ações excludentes, dispostas desde há tempo. As escolas costumam empreender, surdamente, mecanismos de padronização, elitização, aconselhando a pais de alunos com dificuldades de

aprendizagem, portadores de necessidades especiais, defasados em idade e série, irem para outras escolas ou para outros cursos supostamente mais “adaptados” ou “preparados” para eles. E, justamente destas, que se pautam pela padronização e elitização, saíram casos com significação numérica de analfabetismo, conforme registros arquivados na Diretoria de Ensino Região de Franca, onde somos Dirigente Regional de Ensino.

Tivemos que intermediar vários incidentes, dada a irredutibilidade ou insensibilidade para inclusão e trabalho com diferentes, em um momento histórico que, politicamente, se pauta por educação inclusiva e de qualidade para todos. (RESOLUÇÃO CEE 11/2008). Justificavam a recusa dizendo que não se poderia abrir exceção quanto à mudança de horários de estudo, porque, nesta cidade, se fossem atendidas todas estas preferências, fechar-se-iam escolas no período da tarde. O que também é verdadeiro. Mas, em diálogo com os interessados, desvendava-se que a matrícula fora negada ou dificultada por motivos de indisciplina, deficiência e dificuldade de aprendizagem, ou porque os demandantes tinham idade acima da norma fixada.

Os estudantes protagonistas dos episódios referidos acima, não estão de fato ressaltados dentro do Contrato Social vigente, excluídos que são de seus direitos de estudar, por alguns funcionários escolares, embora haja conjuntos de leis explicitamente favoráveis para que estudem. Ainda mais, há um currículo oculto traduzido em culturas escolares cotidianas que ajudam na expulsão dos mesmos para fora do Contrato. O currículo oculto é paralelo ao oficial e se traduz em um ordenamento de regras, atitudes, costumes, silenciamentos, costumeiramente colocados a desfavor do alunado e de sua aprendizagem. (APPLE, 2002).

Júlio Groppa Aquino (2005), no livro denominado de “Autonomia e Respeito nas Escolas”, faz considerações importantes para se entender a atual dificuldade de respeito e harmonia. O fato tem que ser analisado dentro de uma abordagem sistêmica interdisciplinar que entende os fenômenos em uma interdependência de instâncias emocionais, sociais, culturais. Deixa claros padrões de comportamento antiquados, idealizados para um modelo de aluno que não mais existe. Obedecer não pode ser um ato de temor, tampouco, atitude de subserviência, mas consentimento de acordos entre as partes. Lembra que a decantada “escola de nosso tempo” era para alunos de elite de uma classe média, instituída dentro de

padrões e contratos semelhantes ao ambiente escolar. Pode ser definida como uma escola padrão, para um pequeno grupo social também padrão, que, de vez em quando, se abria para acolher algum talento que viesse das classes subalternas. Contudo, porém, que não alterasse a eletização do espaço escolar preservado para poucos. Na escola tradicional, centrada na educação através de modelos, não havia lugar para quem não se adequasse a eles, ou destoasse do contrato de há muito tempo estabelecido.

Estas crianças e jovens são definidos tomando-se como base um imaginário verbalizado cruel e preocupante. Certos discursos a respeito da vulnerabilidade e dificuldades de tais crianças ou jovens são proferidos como sendo elas verdadeiras “cruzes postas em seus ombros” (dos gestores). Ouvimos certa feita quando funcionários da Diretoria de Ensino tentavam sensibilizar para atendimento de matrícula de aluno com problemas comportamentais decorrentes de enfermidade mental (diagnosticada por médicos da Secretaria Municipal de Saúde), voz do outro lado do fio implorando para não atender porque se trataria com certeza de mais um aluno “daqueles”.

Há normas traduzidas em políticas públicas educacionais para inclusão, ensino de qualidade, real permanência dentro das escolas, com efetivação de propostas para que tais pretensões se concretizem. Para tanto implementam-se também políticas públicas para a melhoria do nível da docência (Teia do Saber, Ensino Médio em Rede: Resolução SE 56/2008, Resolução SE 6/2008 da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo); Resolução SE 11/2008, para implementar inclusão de portadores de deficiências; outras para promover redução de retenção e elevar o nível de ensino e, as políticas públicas de recuperação de aprendizagem classificam-se neste último grupo. Têm apresentado eficiência, eficácia e efetividade? Estudos sistematizados para responder a estas preocupações, costumam se restringir a indicadores e resultados. Intrigante: há material específico oficial definido para trabalhar a recuperação de aprendizagem, mas seria para que aluno e para qual dificuldade? Como assisti-lo com medidas pedagógicas diretivas homogêneas e centralizadas? Atente que a metodologia e o material de trabalho usados para ensinar os diferentes no aprender são construídos em série e igual para todos. Pode ser contra argumentado que tais materiais são um norte que precisam e devem ser ultrapassados, completados,

modificados no dia a dia da sala de aula. É a intenção dos atuais Secretários da Educação; mas, os seus técnicos e supervisores que os implementam agem de maneira impositiva, inviabilizando alternativas outras que não seja a mesma metodologia socioconstrutivista e seu material oficial, quando em visitas às escolas analisam cadernos dos alunos, para se assegurarem de que o material oficial seja seguido, exclusivamente.

Para o alunado de recuperação em alfabetização há material especial e capacitação para trabalhar com o mesmo, em dois níveis: nos Órgãos Centrais da Pasta e nas Diretorias de Ensino. O mencionado material se denomina “Lendo e Escrevendo” (SEE-SP, 2010), também conhecido como Caderno do PIC (sigla de Projeto Intensivo no Ciclo, constituído de classe de recuperação intensiva).

Há questões intrigantes, instigantes e mal resolvidas e inexplicadas; a necessidade de entender e clarear pontos a respeito da situação delineada. Se a dimensão técnica não bastou para dar conta do problema por que insistir em resolvê-lo apenas com ela? Para ultrapassar esta dimensão não contávamos com suportes acadêmicos e acreditávamos que os encontraríamos em curso de doutorado que abordasse temas referentes à avaliação de políticas públicas e foi o que buscamos.

É a esta investigação que nos propusemos, partindo de uma preocupação central: a fraca expressividade de resultados de políticas públicas de recuperação quanto ao analfabetismo presente ainda entre alunos de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio na Diretoria de Ensino da Região de Franca.

A questão de pesquisa foi compreender por que as políticas públicas educacionais de recuperação de aprendizagem em alfabetização, mesmo não conseguindo atingir seu objetivo de impactar positivamente na aprendizagem, continuam sendo aplicadas sem substanciais modificações, quer metodologicamente, quer no atendimento a um ensino diferenciado.

Fixamos um objetivo geral: Entender a implementação das políticas públicas de recuperação em alfabetização, em nível capilar, isto é, nas escolas, esperando poder contribuir positivamente para o ensino e a aprendizagem.

Como objetivos específicos traçamos:

- instigar procedimentos a partir de novas categorias de análise para as políticas públicas de recuperação de aprendizagem;

- discutir o fenômeno da banalização do analfabetismo além da dimensão técnica pedagógica, considerando-o além de uma análise reducionista, porém no bojo de fatores importantes como sua origem histórica, econômica e cultural;
- discutir políticas públicas de recuperação em alfabetização além de determinados lugares comuns de discussões tais como: consequência de tempos de crise, de globalização, de neoliberalismo;
- captar possíveis intervenientes no decorrer de implementações das políticas públicas de alfabetização (pontos de estrangulamentos), internos à própria instituição escolar.

O objeto de estudo constituiu-se na análise de política para recuperação do analfabetismo presente entre os estudantes do Ciclo II do Ensino Fundamental (6ºs a 9ºs anos) e do Ensino Médio. Trabalhamos com o universo de 401 alunos em média, tomando com referência o período de 2008, 2009, 2010 e 2011.

Esclarecemos que, no Estado de São Paulo, o Ensino Fundamental se organiza em Ciclo I e Ciclo II, respectivamente, compreendendo do primeiro ao quinto ano, e do sexto ao nono ano. Se os primeiros cinco anos de estudos de uma escola fundamental são prioritariamente destinados a alfabetizar, por que a alfabetização pode ser postergada para o Ciclo II esperando que neste período alguém vá alfabetizar? O professorado dos últimos anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio não é constituído por professores alfabetizadores e a própria dinâmica da organização e execução das aulas não possibilitam tal prática. Houve uma iniciativa em 2008 que não se estendeu para os anos subsequentes (de recuperação em alfabetização no Ciclo II e no Ensino Médio).

O conceito de alfabetização foi focado de acordo com as concepções de Emília Ferreiro. Alfabetização é uma aprendizagem de natureza conceitual indo além da simples aquisição de códigos; é momento em que o indivíduo tem consciência de que a escrita é representação da fala e a correspondência desta com os símbolos escritos.

Para Liliana Tolchisnsky (1998), na obra “Aprendizagem da linguagem escrita” a alfabetização hoje é muito diferente do que se julgava ser anos atrás. Alfabetização, atualmente, compreende o uso da escrita e da leitura em três aspectos: científico, prático, literário, querendo, respectivamente, dizer: ler e escrever para obter informações, construir conceitos, aprender a estudar, a fruir o

belo. Fazer uso funcional, uso cotidiano da leitura e da escrita. A percepção de que anotação gráfica corresponde a uma mensagem não acontece de maneira natural e acabada. É um processo que se desenvolve com a criança usando o desenho para representar a realidade. Em fase posterior, havendo um contato mais intenso com os sinais gráficos, a criança chega a concluir que a escrita corresponde à intenção de comunicar algo e que a cada som corresponde um sinal ou um grafema.

A percepção da natureza do processo da representação da linguagem como um todo auditivo, visual e graficamente permite à criança estabelecer distinções entre os elementos específicos da língua oral, da escrita ou da leitura. (OLIVEIRA, 2002, p. 31).

Acreditamos que a ausência desta percepção no processo, que é de natureza totalizante, precarize a possibilidade de alfabetização.

Fizemos buscas on-line sobre o estado da arte de análises de políticas públicas de recuperação de aprendizagem em alfabetização fundamentadas em Michel Foucault, e os resultados mais recorrentes apresentaram-se na linha da genealogia, analisando as relações de punição e de disciplinarização que as práticas recuperadoras indicam.

É vasta a produção de estudos sobre indisciplina e em avaliação de aprendizagem baseada em Michel Foucault, adotando como categoria de análise o conceito de poder e de genealogia, figurando como obra mais recorrente o “Vigiar e Punir”, principalmente nas ideias de disciplinarização de corpos e nascimento da prisão. Outras obras que aparecem em sequência é o livro “Microfísica do Poder”, seguido de “A ordem do Discurso” na constituição dos saberes e dos sujeitos. Os estudos com base no método “arqueológico” são encontrados nas áreas jurídicas, de políticas públicas de segurança e de saúde; como base de análise de políticas públicas de recuperação de aprendizagem de alfabetização não o detectamos de pronto em obras, artigos, revistas e sites.

Na metodologia de pesquisa, recolhemos dados, tendo como fonte boletins escolares de 401 alunos ainda analfabetos no Ciclo II e Ensino Médio (o total submetido à recuperação de alfabetização no ano de 2008), análise de seus textos, relatórios em nível de escolas e de Diretoria de Ensino, fichas registros das

capacitações realizadas pela Oficina Pedagógica, anotações de funcionários do setor do planejamento da Diretoria de Ensino e de Professores Coordenadores de Oficina Pedagógica, durante o período de 2008, 2009, 2010 e 2011, pesquisamos, organizamos planilhas, gráficos. Em 2011, os alunos do Ensino Fundamental concluíram seus estudos nesta etapa e, em 2010, aqueles do Ensino Médio. A linha teórica de pesquisa, os passos de análise, a linha teórica que a embasou, as categorizações, as conclusões serão minuciosamente descritos no capítulo 3 - METODOLOGIA.

Definimos também conceitos inerentes ao tema como, concepções de Estado, de Políticas Públicas, entendidas estas como substratos emergentes daquelas (concepções); são também contextos específicos de análise do que se convencionou chamar de crise em educação, pois o fracasso escolar em alfabetização não é natural e nem pode ser respondido, tomando-se por base recorrências de senso comum, como de atribuí-la à globalização, ao atraso de nosso país com relação a países social e economicamente hegemônicos.

Adotamos um referencial teórico pertinente à análise das instituições, um campo conceitual específico e assim os vocábulos expressivos de conceitos serão grafados entre aspas indicando que se trata de um entendimento pertinente à teoria foucaultiana. Optamos por este autor porque estuda instituições, em suas relações de poder que disciplinam, determinam um ordenamento, homogeneízam por meio de normas, diagnósticos e exames, em nível capilar.

O poder estudado na teoria foucaultiana não é o poder instituído, mas o poder diluído nas relações sociais, nas tramas dos papéis, que está em todo lugar, no chefe e no subalterno, no professor e no aluno; são linhas de força invisíveis, os olhos postos não somente dentro dos panópticos, bem como fora deles, olhos que veem para colocar e recolocar, sem serem vistos. Dentro das instituições, o micro poder atua e disciplina através de normas, discursos, silenciamentos, descontinuidades, brechas, superposições, anulando, não raro, o que foi estabelecido pelo poder explícito oficial. É o poder de conferir um lugar de uma determinada maneira e não de outra; ordenamento é procedimento afeto às redes de poder e, por sua vez, estabelecerá *status* de verdade para ideias e fatos. É a “arqueologia”, de fatos e ideias o que buscamos.

Segundo Foucault (2007), em “As palavras e as Coisas”, quem detiver o

poder organizador (arqueológico), disciplinador e discriminador validará como “verdade” mesmo o que não for “verdade em si”. E em assim falando deixamos o método da “genealogia” que analisa as redes de micro poderes para nos apoiarmos no método de “arqueologia” com seus conceitos e terminologias específicos como “solo positivo”, “solo epistemológico”, “ordenamento geral”, designando espaço - o “topos”- sobre o qual as coisas, seres, ideias são posicionados e passam a parecer o que não são; a repetição sistemática deste ordenamento constitui (constrói) o “solo positivo” onde uma crença ou visão de mundo vigirá, cuja duração poderá ser tão lenta como o tempo das mentalidades. No entanto, a crença, ou a “verdade” poderá ser abalada ou modificada com o estabelecimento de uma nova arquitetura, a interposição, ou uma nova posição no ordenamento geral. Se o método da “genealogia” possibilita uma radiografia do interior das instituições, desnudando suas forças internas de poder, o método da “arqueologia” nos mostra a arquitetura dos sistemas de “verdades” vigentes, anunciando possibilidades de superação mediante um novo reordenamento.

Adotamos como técnicas a análise documental para resguardar de possível viés decorrente de constrangimento que entrevistas poderiam suscitar, em virtude de sermos nós representantes de instâncias que instalam e aplicam políticas. Via de regra, somos confundidos com o Poder Educacional Central. Consideramos que documentos garantiriam maior neutralidade na informação e na leitura dos fatos. Na metodologia ficaram explicitadas as fontes-documentos, analisados e também confeccionados, pertinentes à produção e à captação de dados específicos.

Estudamos em que se constitui o processo de recuperação de analfabetismo no bojo das políticas educacionais e na realidade da escola, como se formaram os discursos de “verdades” peculiares a cada instância, no presente caso na instância onde acontece a recuperação. Quando se pensa na recuperação de alunos vemos discursos nos quais se afirmam que a frequência a este tipo de aula causa-lhes constrangimento. Porém não se pensa em um desenho melhor para as políticas de recuperar, ficando com a mesma forma de “ordenamento geral”, ou seja, com a mesma “epistêmé”, isto é, com a mesma sistemática de ordenamento.

Há recorrências discursivas imputando a aspectos simplistas as causas do fracasso escolar, que não podem ser responsáveis diretos e únicos escamoteando a existência de outros. À medida que os discursos de pseudo “verdades” vão sendo

repetidos e cristalizados passam a ser constitutivos de um ordenamento aparentemente impossível de mudanças fomentando a ideia de que sempre existiram, ocultando que foram criados.

Dissecamos o fenômeno da crise em educação que tem sua expressão maior entre nós na persistência do fenômeno do analfabetismo nos anos escolares posteriores à sua erradicação (6º ao 9º anos). O fracasso escolar pode ser anunciado até a partir de políticas públicas organizadoras da vida de uma sociedade, tais como os referenciais teóricos embasadores de concepções de mundo, as constituições nacionais, as leis de diretrizes e bases e, decorrentemente, as políticas públicas educacionais. O fenômeno do analfabetismo no Brasil sofre retração, mas nem por isso nossos alunos saem do Ensino Fundamental e do Médio com as devidas competências leitoras e escritoras plenamente desenvolvidas. Dados sobre o assunto estão on-line e corroboram a afirmação, como os do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), dentre outros.

A tese foi organizada em três capítulos.

No capítulo I, adotando a perspectiva do materialismo histórico, definimos os pressupostos políticos filosóficos que permearam a pesquisa, perpassados de conceitos específicos à teoria foucaultiana, bem como outros inerentes ao próprio objeto pesquisado como:

- avaliação, políticas sociais e políticas públicas, a linha teórica de análise de dados baseada no método de “arqueologia”.

Neste mesmo capítulo revisitamos alguns pensamentos que explicam a crise em educação, entendendo-a como consequência de causas reducionistas, entendimento este que emerge do senso comum, atribuindo-a a fenômenos de globalização, à questão de inferioridade educacional brasileira com relação a outros países, ou comparando a educação atual com a tradicional em ajuizamentos descontextualizados.

No capítulo II, fizemos um recorte histórico da evolução da educação no Brasil e no Estado de São Paulo, pontuando que a crise é fenômeno secular que se agravou após 1920 e não como registrado no entendimento geral, que a reputa como consequência de política pública, como por exemplo, da Progressão

Continuada.

No capítulo III, descrevemos a pesquisa: a escolha do tipo de pesquisa, a justificativa de eleição do referencial teórico para análise, os procedimentos adotados, as categorizações e conclusões. O método “arqueológico” de análise se mostrou fecundo para o que buscávamos entender, isto é, a compreensão de como se processa a política pública educacional, em nível capilar. Mais que resultados interessam-nos saber quais as condições que permitem tais resultados. Dizemos como o faz Foucault, que procuramos saber para melhor poder e, mais bem dispor condições, alterar, produzir. (FOUCAULT, 2007).

A análise evidenciou que:

- o aluno submetido ao processo de recuperação em alfabetização em anos subsequentes aos anos iniciais, sofre um processo de coisificação incrível e intensamente forte que anula a possibilidade de sucesso das políticas postas a seu favor;

- a política intraescolar de recuperação de alfabetização evidenciada nos depoimentos e registros dos diretores de escola, professores coordenadores, professores aplicadores revelam descaso com que são tratados os recuperandos;

- displicência com procedimentos pedagógicos administrativos colocados como suportes ao processo.

A ausência de procedimentos de registros não nos confere segurança em afirmar que o progresso constatado com a implementação da política pública de recuperação pode cabalmente ser atribuído à mesma.

CAPÍTULO 1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: “EPISTÈMÉS” ANUNCIADORAS/ENUNCIADORAS DO SUCESSO OU DO FRACASSO ESCOLAR

Neste capítulo explicitamos nosso pensamento no sentido de encaminhar a análise das políticas educacionais para além (ou seria para aquém) do que costumeiramente se tem apresentado, esgotando-se nas dimensões pedagógicas, técnicas metodológicas com matizes psicologizantes. Foi estruturado, tendo em vista considerações sobre teorias de Estado, Teorias Pedagógicas, conceitos que permearam o tema.

Partimos da tese de que o próprio pensamento em que se concebe como sendo um Estado influenciará a atuação de educadores, porque estes constroem suas personalidades sob o influxo estatal que organiza a sociedade política e civil.

Começamos por definir o que significamos com o vocábulo pensamento.

Pensamento é entendido como o processo de expressar conhecimentos constituídos na experiência vivida e refletida, de combinar compreensões do vivido com julgamentos, propostas, avaliações, hipóteses. Processo este que revela escolha crítica de concepções de mundo, de sociedade, de relações entre as pessoas, de educação. (SILVA, 1997, p. 10).

Apontamos, portanto, fatores que influenciam as políticas iniciando pelo conceito de Estado.

Entendamos por políticas públicas o direcionamento decidido pelo grupo que detém o poder de fazê-lo; neste momento, poder é definido como a competência decisional governamental. (ARRETCHE, 2005). Há que distingui-las de programa, que é uma elaboração geral e sem fechamento, distinto de planejamento cuja natureza é genérica e diferenciar de plano, que já supõe traçados definidos para a implementação dos dois primeiros.

Pensamos ser necessário definir políticas públicas, uma vez que o projeto de recuperação paralela ou do reforço escolar figura no interior de seus bojos, sendo também política. O processo de educar é um dos meios pelos quais se as implementam. (HÓLFLING, 2006).

São prerrogativas do Estado, (definido como instituição de estável permanência, que dá sustentação à sociedade), traçar programas, ações, políticas direcionadas a sanar uma carência de aspectos em que vivem os grupos sociais, de prevenção de alguns problemas ou de compensar certas dificuldades. Então serão chamadas de políticas públicas preventivas, de reparação ou compensatórias; estas, para remediar falhas de que as instituições sociais não conseguiram dar conta. (HÖLFLING, 2005). Dentro desta categoria colocamos a política educacional com seu projeto de recuperação paralela ou de reforço, como também é conhecida.

É através da avaliação das políticas públicas que a população pode avaliar se as ações dos governantes foram interessantes às suas demandas e se foram bem aplicados os recursos oriundos dos impostos. Pela avaliação, os governos são informados da eficácia de suas políticas; os bons funcionários públicos podem divulgar por sua vez, na vivência da implantação, diagnoses sobre possíveis estrangulamentos. Obtêm-se verdadeiros municiaamentos sugerindo correções de rumo, ou abandono de políticas, programas e projetos. Podem evidenciar quais os impactos que estão recaindo por meio delas sobre a população usuária, podendo, às vezes, até mostrar que foram inócuas. Temos, entretanto, a consciência, de que tanto no sucesso, quanto no fracasso, identificar fatores facilitadores ou dificultadores torna-se difícil, dada a dificuldade de se isolarem as interrelações presentes nos resultados.

A avaliação de implementação de políticas, de programas ou de projetos concentra-se no modo de como são operacionalizados e dos resultados obtidos. Interessante é saber que dão visibilidade a um poder micro existente no interior das escolas e externo ao poder da esfera central, onde as políticas foram engendradas para aplicação.

No decorrer do que vivenciamos de políticas públicas em recuperação de aprendizagem, ficaram muito evidenciadas estas outras esferas de poder que não raro se mostram importantes, caminhando em direção contrária ao que propõe o Governo, diferindo apenas em grau de incidência, porque se não atinge eficientemente a todos também não desmerece ao total.

Referimo-nos ao poder que os implementadores detêm ao desencadear estas políticas; o poder de modificá-las, alterando-as, até boicotando-as. (ARRETCHE, 2005). De sorte que, é difícil para o legislador ou para o executivo

garantir que uma norma de lei vá ser aplicada conforme foi engendrada e homologada. Há uma autonomia possível para cada agente de implementação proceder de acordo com suas referências. Igualmente existem outros fatores ou variáveis independentes da vontade do legislador, como as condições contextuais e os fatores subjetivos a cada agente envolvido. Adiante ficarão elucidadas estas facetas inerentes a qualquer política pública ou social.

No estudo em tela, vale apontar, como outras variáveis, a saber, a questão de verbas aplicadas, a resistência dos próprios usuários a serem beneficiados, as condições técnicas de conhecimentos dos aplicadores, como o preparo do professorado para lidar com a alunado a ser recuperada, a existência ou não de metodologias e material específico para facilitar a consecução das metas estabelecidas e o interesse do próprio aluno em querer se superar.

Pode ser dito que, na ótica neoliberalista, a avaliação de políticas públicas compreende três categorias principais: eficiência, eficácia e efetividade, definidas respectivamente como o saber fazer, ou de propor fazer ou de fazer, reservando-se para o termo eficácia o sentido de fazer com eficiência e menor gasto possível de energia material, financeira e humana; por efetividade fica entendida a propriedade de alcançar ou impactar sobre o que foi proposto. Poderíamos pensar ainda em efetividade como realmente fazer o que se propôs atingir o objetivo para o que foi criado.

São inúmeros os conceitos atribuídos ao vocábulo avaliação, mas vamos nos ater apenas às dimensões decisional, racional e integradora.

Embasando-nos em Paula Arcoverde Cavalcanti, registramos que a primeira dimensão refere-se às tomadas de decisão sendo, pois, comum em qualquer situação de gestão. A segunda liga-se, por sua vez, a outras dimensões como eficiência, eficácia e efetividade, isto é, se a política implementada realmente alcançou os objetivos e metas propostas. A dimensão integradora permeia todas as etapas de trabalho que um grupo ou instituição realiza, permitindo quando das três juntas, um mapeamento completo do objeto para o qual se destina o programa ou o projeto público. (CAVALCANTTI, 2005).

No que se refere ao conceito de avaliação e sua importância para as políticas públicas, remetemos ao pensamento de Arcoverde

[...] encontramos conceitos e modelos de avaliação provenientes da intersecção de algumas áreas do conhecimento tais como: administração, economia, ciências sociais, educação, etc... necessidade de avaliar aspectos diferentes de uma mesma política, programa e projeto social e educacional, estabelecendo uma estreita relação entre as necessidades vigentes e os interesses dos estudiosos, possibilitando assim que as conceituações reflitam focos de interesses considerados relevantes. (CAVALCANTTI, 2005, p.94).

Nosso Estado (Governo) é neoliberalista, conceito significativo de uma teoria que fomentou a visão de mundo baseada em concepções como a meritocracia e em uma sociedade para o lucro, para o imediatismo independente das consequências que isto possa trazer. Figura como uma releitura do liberalismo, centrado na concepção de indivíduo, de igualdade de oportunidades, liberdade. Para Draibe (1995) o neoliberalismo é um discurso com proposições teóricas e práticas, referidas a Governos e às reformas do Estado e suas políticas.

Outros cientistas estudaram e estudam as concepções neoliberalistas como Dalila de Oliveira (2011) em “As Políticas de Governo”, Asa Cristina Laurell (1997) em “Estado e Políticas Sociais”, Friederich August Von Haiek, dentre tantos outros.

Há uma convergência entre estes estudiosos de que o neoliberalismo é doutrina oriunda do liberalismo, doutrina cujos princípios são: individualismo, naturalismo, progresso. Por ser o liberalismo uma teoria de estado trataremos com maior precisão no tópico correspondente desta tese.

O liberalismo entrou em decadência no final do século XIX e início do século XX, por força de lutas sociais de movimentos trabalhistas e pela derrocada do movimento assistencialista cristão.

Para Haiek, (1990, p, 48), o fim do liberalismo deveu-se à apropriação pelo socialismo, do conceito de liberdade que, no campo dos estudos socialistas, passou a ser entendido como a supressão das necessidades materiais, do despotismo econômico, em que a libertação do jugo político seria um primeiro passo.

Segundo Laurell (1997), o “[...] neoliberalismo combina-se frequentemente com o conservadorismo no plano cultural e com o autoritarismo no plano político.” (TOLEDO in LAURELL, 1997, p. 75). Este caráter alcança a educação que se mostra costumeiramente avessa a qualquer mudança que se pretenda em favor do alunado excluído.

[...] No plano cultural, o neoliberalismo pode ser combinado com valores tradicionais: nação, família, autoridade, respeito às hierarquias (aspectos das culturas populares) explorando antigas contradições entre aspirações populares e funcionamento do Estado com as burocracias e as ineficiências do serviço público, com setores das populações mais desprotegidos dos serviços públicos... a cultura neoliberal tem-se disposto a confrontar um *ethos* sem raízes tradicionais precisas: o mito da mobilidade pelo esforço pessoal; as generosidades das livres empresas; o direito à diferenciação; a liberdade como valor máximo, embora com autodisciplina. (TOLEDO in LAURELL, 1997, p. 81).

Lembramos que políticas públicas educacionais não brotam; estão visceralmente na dependência de leis maiores, de visões filosóficas e políticas que por sua vez decorrem das Constituições de um país. No bojo do arcabouço legal constitucional brasileiro, com relação ao nosso objeto de estudo (a recuperação em alfabetização), há recorrências que acabaram por fortalecer e banalizar o processo de não aprender, obrigando a recuperar, conforme estudos realizados por David e Oliveira. (2011).

Nesse momento nosso olhar recai nas concepções teóricas que podem servir como paradigmas de explicação ou compreensão desta realidade e de políticas públicas educacionais, para que se não as discutam descontextualizadamente ou idealizadamente, em forma simplista, reducionista, que, por isso mesmo, não possibilitaram mudanças. Cada visão de mundo, cada política pela qual os países se organizam, cada pensamento comum a um povo e a uma sociedade, cada maneira pela qual um grupo constrói conhecimento e como valida um conhecimento como científico, tem subjacentemente um paradigma.

Segundo Kuhn (2003), paradigma é termo polissêmico podendo designar visão de mundo, maneira específica de produzir conhecimento, de validar um conhecimento como científico, indicar uma teoria, uma ciência e, por extensão, procedimentos científicos sociais que sejam decorrentes destas proposições. Ou seja, as políticas educacionais supõem embasamento em um paradigma que pode ou não possibilitar educação para todos ou apenas para poucos.

Pedro Demo (2005, p.13) refere que uma boa prática, quer seja social ou não, não prescinde de uma boa teoria e vice-versa. Não faz sentido submeter ambos os conceitos em relação de subordinação, nem uma teoria se subordina a uma

prática e nem esta de uma boa prática. “A teoria somente pode ter o tamanho da prática, ainda que deva ultrapassar a esta no sentido da utopia.” (DEMO, 2005, p. 13). Conceitua política social como ações do Estado no sentido de resolver o problema da desigualdade social, desigualdades estas de origem histórica, estrutural ou ainda histórico social.

Na primeira acepção, a desigualdade social seria um fenômeno inventado a partir da propriedade privada e do trabalho assalariado, onde a espoliação dos meios de produção acabou reduzindo o trabalhador a objeto de lucro, espoliando a mais-valia à medida ainda do que gerava o regime de acumulação, tornando-se a força de trabalho também uma mercadoria. Um fenômeno, portanto, advindo do capitalismo. De acordo com esta concepção histórica, a desigualdade seria eliminada quando fossem transformados os meios de produção e suprimida esta fase histórica.

Na concepção estrutural, as desigualdades pertencem à natureza da história, que é conflituosa, trazendo em seu bojo condições e relações de poder. Admitir o consenso em História é um engano que somente leva a responder por alienações que favorecem a elite que detenha o poder. Entender assim é se radicar em posturas imobilizantes e não contribuir para superação. Nem tampouco a isto se chegaria se mudassem unicamente os meios de produção, uma vez que as desigualdades continuariam a figurar no cerne das estruturas sociais e da história. (DEMO, 2005). Considera Cuba e União Soviética exemplos de que as desigualdades sociais não são históricas, mas do seio mesmo da sociedade, uma vez que lá a forma de organização social deixou de ser capitalista para se constituir em socialista, alterando-se, conseqüentemente, as formas de produção. Todavia, as desigualdades e pobreza permaneceram existindo, historicamente entranhadas nas diversas estruturas.

As políticas sociais se apresentariam como meio de eliminá-las ou minimizá-las, caso vigorassem em esforço coletivo e planejado por parte daqueles que vivem na iniquidade e no desamparo. As desigualdades sociais não residem apenas no aspecto de pobreza, mas também na falta de acesso a outros bens. A tônica de entender a desigualdade social apenas como pobreza econômica deve servir a um fim de escamotear as implicações de relações de poder aí imbricadas e disfarçadas no imobilismo, sem interpretações profundas dos indicadores econômicos políticos e

sociais. Política social não é assistencialismo, messianismo, piedade ou voluntariado. É um processo social que supõe o “[...] necessitado tendo consciência política de suas carências, e, em consequência, emergindo como sujeito de seu próprio destino, aparecendo como condição essencial de enfrentamento da desigualdade sua própria atuação organizada.” (DEMO, 2005, p. 25).

Consideramos o impedimento a uma educação de qualidade forte desigualdade social, que, como visto, não se tem resolvido no implemento de políticas de recuperação e nem na frequência aos estudos que as mesmas obrigam. Quando o necessitado é um aluno que não consegue o acesso a uma educação de qualidade, quando se vê incapaz de aprender e até de frequentar uma escola, o enfrentamento e a superação tornam-se difíceis, não somente para ele, o aluno, mas igualmente à sua família vendo-se todos impotentes para tal. É notório que poucos recuperam e, não obstante, as políticas respectivas continuam em vigor sem transformações, o que é um contra senso em um país neoliberalista, regime cuja ideologia se fundamenta em princípio de eficácia e eficiência.

As políticas sociais e os serviços correspondentes objetivam garantir cidadania para todos e melhoria da sociedade nos diferentes aspectos. Dentro deste contexto ficam classificadas as políticas sociais educacionais de recuperação de aprendizagem ou de recuperação de ensino.

A implementação de políticas sociais supõe fases de planejamento, execução e avaliação de resultados, atribuição de um juízo avaliativo inerente a qualquer prática social ou humana, consistindo na atribuição de um valor mediante critérios. Tão importante como a atribuição de um valor é a clareza de saber a origem e os seus condicionantes, porque, assim, de antemão, ficarão esclarecidas as pretensões das políticas implementadas, além dos enunciados explícitos em seus objetivos. (DEMO, 2005, p.16-40).

Na mesma direção também fica notada a importância de abordagens teóricas, não somente subsidiárias de implantação, mas também de proposição, execução e avaliação, costumando haver viés ou cerceamentos ideológicos que direcionarão critérios em todas as fases. Em nosso meio profissional, as políticas a serem aplicadas são de caráter neoliberalistas, tecnicistas, psicologizantes centralizadas e centralizadoras, mormente nos últimos oito anos de Governo Paulista. Em tempos midiáticos e de proximidades midiáticas, seria possível

perguntar aos usuários das políticas de recuperação o grau de satisfação com as mesmas, com suas aplicações.

Políticas educacionais são políticas públicas sociais pensadas e executadas para garantir o direito à educação para todos, indistintamente, sem exclusão, conforme o que preceitua a Constituição Federal de 1988. Mas, o “deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio dos processos de educação formal.” (MÉZÁROS, 2006, p. 11).

A seguir algumas abordagens a partir das quais se organizaram os Estados Modernos e toda sua arquitetura social, como um exercício mental de pensar que, além da adoção de uma política, há arcabouços jurídicos e teóricos que lhe dão não somente a forma, mas a abrangência e a profundidade, no caso as teorias de Estado. Estas se refletem na organização da sociedade em geral, portanto, na organização das escolas.

É no cerne de concepções filosóficas e políticas que se insinuam parte do insucesso de um sistema educacional e melhor ficará explicado no transcorrer desta tese. Será, pois, no bojo de embasamento teórico de concepções de Estado que deve ser analisada a camada mais profunda da “arquitetura” política de uma sociedade e seus arcabouços políticos, conseqüentemente de suas políticas educacionais.

1.1 As Teorias de Estado

O estudo de algumas concepções de Estado pode nortear a compreensão de que o pensamento teórico político molda seu arcabouço normativo em direções muito específicas; especificidades que refletirão nas políticas educacionais e suas leis, que tanto podem garantir boas mudanças tanto quanto podem estabilizar o que já existe. São clássicos os conceitos sobre concepções de Estado que formatam diferentes sociedades e seus sistemas de ensino, e, por esta razão, deliberamos visitá-las.

As teorias de Estado impregnando a vida de suas sociedades e de seu

arcabouço legal, influenciam também as políticas públicas educacionais ofuscando a necessidade de entender os problemas educacionais como uma questão de intercorrências oriundas de várias instâncias e, que as soluções devem ser pensadas também por outros atores que não somente pela ação do Estado e por seus governos.

Para Heloísa de Mattos Höfling (2005) em “Estudo Pensamento e Criação”, Estado não tem a mesma conceituação que Governo. Pode ser referido como um conjunto de instituições, com razoável permanência, pensadas e organizadas para dar contorno para uma sociedade, garantindo a vida desta. Por Governo entendem-se ações que um Estado implementa a fim de garantir à sociedade integração, estabilidade. Uma sociedade capitalista contribui cada vez mais para acentuar as desigualdades nas distribuições de bens e rendas. E cada vez mais o Estado é chamado a intervir para solucionar as demandas sociais, como se somente a solução fosse possível se dele viesse. A expectativa de que possa oferecer a solução para muitos dos problemas sociais é cada vez maior, embora a sua contribuição, às vezes, seja apenas retórica. A intervenção acontece através das políticas públicas meio pelo qual se exerce o Governo.

Há áreas sociais estratégicas para as ações governamentais, como a saúde, a educação, o lazer, a habitação e transporte, onde o Estado é mais demandado. Estado é personagem cada vez mais importante na vida dos cidadãos. Esta importância vem de seus direitos e poderes exclusivos: arrecadação, tributação, produção de normas jurídicas, monopólio da força. De fato, só o Estado pode exercer legitimamente a coerção física, cobrar taxas e impostos, tarifar, produzir moedas, fazer leis, fixar políticas de distribuição de renda e de preços, até executar pessoas. Mas, se o Estado, através de suas políticas públicas, interfere na vida das pessoas, portanto, da sociedade, esta também interfere no Estado: na implementação das políticas públicas, via eleições, pressões de grupos, partidos políticos, de associações diversas, para garantia de alguns interesses que tenham. (MORAES, 2005).

Políticas públicas vêm atreladas às questões de indicadores; é o principal enfoque na contemporaneidade com referência às tomadas de decisões associados às políticas sociais, tornando-se os indicadores importantes instrumentos. Ressalte-se que fomos formados para uma questão maior do que indicadores. Porém, temos

que os entender porque são próprios da questão educativa. Ressalte-se, entretanto, que o pedagógico não se dá apenas na sala de aula e durante um procedimento avaliativo referenciado a um indicador, mas sim dentro de toda a escola, referenciado a outras dimensões.

Temos que ressignificar conceitos: políticas públicas e de burocracia, não nos atendo àquele do senso comum, uma vez que nosso papel não é repetir o senso comum. Um conceito que precisa ser mais bem compreendido em sua natureza, benefícios e limitações é o de burocracia, pois é frequentemente evocada para explicar o fracasso das políticas públicas quando incidentes em contextos altamente burocratizados. Weber (2000), em “Ciência e Política”, lhe atribui o sentido de possibilidade maior de delimitações e de funções de responsabilidade, organização para o êxito; passou a ser entendida como um estorvo, a norma não como um meio para se conseguir um objetivo, mas a norma pela norma.

A burocracia sempre existiu desde há cinco mil anos nos impérios astecas e egípcios; no século XIX Weber, através de sua teoria, deu-lhe estatuto de cientificidade. Não se define como preenchimento de dados ou de papéis, como usualmente é imaginada. Referimo-nos, embora rapidamente, ao conceito de políticas públicas educacionais e de burocracia, porque moldam os sistemas de redes escolares sob as quais está organizada a educação brasileira e, como dissemos, no senso comum é entendida como entrave à aplicação de políticas educacionais.

Para LUCK (2009), o discurso do senso comum dos gestores imputa à burocracia responsabilidade maior de afastá-los das questões pedagógicas. O que conta hoje nas escolas são os tons cambiantes mais dicotômicos: não somente o masculino e feminino, o branco ou o negro, o bom ou o ruim. Quem atribui à burocracia a impossibilidade de não poder trabalhar no pedagógico está querendo ser o centro das atividades das escolas, estará sendo apenas um administrador “burocrata”, desconectado de outros aspectos estruturais.

Precisamos também ressignificar o termo política, Moraes (2005), a define como o Estado em movimento com finalidade de resolver os problemas sociais; políticas têm um ciclo de vida. As políticas compensatórias apenas minimizam um problema e não o erradicam, (como as bolsas, as políticas educacionais de Educação de Jovens e de Adultos); tendem a se perenizar; também são recorrentes

as políticas de recuperação de alfabetização. O fato é que estes mecanismos não poderiam ser eternizados, como no caso destas que citamos, mas entendidas e vigentes como medidas de exceção.

A ideia de Estado passou por mudança e se amalgamou diferentemente, de acordo com a temporalidade e a índole dos povos.

Teceremos considerações a respeito da concepção de Estado em Gramsci.

Já registramos que a concepção de Estado impregna a sociedade de características próprias e a educação, por meio de suas diversas agências, as fará chegar junto às pessoas.

Vamos abordar a concepção de Estado em Gramsci no seu conceito de Estado Ampliado, instituição que compreende uma estrutura política e a sociedade civil.

De acordo com Gramsci (2010), na sociedade civil reside toda a força organizacional através da ideologia que veicula por meio de instâncias como a família, a igreja, o sindicato, a escola. Gramsci não entende ideologia como uma alienação ou falsa consciência, mas uma visão de mundo construída por uma classe e tenderá a predominar quanto mais poder tiver esta classe de se impor enquanto classe hegemônica.

A ideologia perpassa as relações sociais através de um bloco histórico de modo que a classe hegemônica não somente exerce sua hegemonia no âmbito das relações de produção, mas em qualquer dimensão social, inclusive a simbólica (educação, artes, cultura, relacionamento social cultural).

Outro conceito que se impõe ser referenciado no momento é o conceito de intelectual orgânico porque diretamente liga-se ao trabalho de educadores. O que distingue um intelectual orgânico é o seu caráter de reagir coletivamente às iniquidades e não somente o fato de pertencer ao mundo da intelectualidade.

Por intelectual, devemos entender não somente essas camadas sociais às quais chamamos tradicionalmente de intelectuais, mas em geral, toda a massa social que exerce funções de organização no sentido mais amplo: seja no domínio da produção, da cultura ou da administração pública. (GRAMSCI, 2010, p. 37).

Em qualquer grupo de profissionais haverá intelectuais orgânicos. Toda

classe política que se quiser forte em um poder, precisa cooptar intelectuais orgânicos existentes nas classes subalternas. Assumem importância os intelectuais orgânicos que implementam as políticas públicas educacionais, conferindo o direcionamento a favor ou a desfavor do alunado que educa.

O Estado, em Gramsci (1997), é concebido como constituído de uma infraestrutura (condições materiais) e uma superestrutura compreendida pelas instituições da sociedade civil que, na verdade, é quem garante a estabilidade ideológica do Estado, mediante a ação da educação formal e de outras agências desta sociedade. A superestrutura consolida o que Gramsci denomina de bloco histórico, uma visão de mundo construída pela classe hegemônica e a favor desta, o que faz passar por naturais e impossíveis de mudanças as desigualdades de acesso aos bens materiais e simbólicos infringidas às classes subalternas. De forma que a hegemonia da classe dominante não se restringe apenas ao aspecto material, mas também ao mundo simbólico, naturalizando as diferenças entre classes sociais. As classes desfavorecidas assumem-se como responsáveis pelas precariedades em que vivem, não as percebendo como historicamente construídas e nem se conscientizando de que são passíveis de serem desconstruídas por esforço conjunto coletivo. A ação deliberada planejada para a transformação do bloco histórico a favor das classes subalternas seria fortalecida com a ação consciente de intelectuais orgânicos, pensadores lúcidos do seio de qualquer classe social, não sendo adstrito apenas ao interior das academias, conforme se costuma a crer.

Para Almerindo Afonso (2001), em “Reforma de Estado e Políticas Educacionais”, o Estado é instituição duradoura com finalidades específicas como: somente ele tem o poder de exercer a violência física, de tributar, de distribuir renda, de disciplinar com a morte ou a prisão. Atua por meio de várias estruturas para consolidar e manter a vida em sociedade. A vida dos países, no projeto de modernidade, fundou-se em torno do conceito de Estado. Entretanto, pretender resolver a avaliação e análise de políticas educacionais, tendo este conceito como crivo único de abordagem, pode não ser suficiente; a concepção do papel do Estado passou por um processo de erosão, por motivos vários, inclusive o de que não é mais a única agência a organizar e influenciar a sociedade, outras agências (como as econômicas) também o fazem atualmente.

De um modo geral, há três tendências segundo as quais podem ser

analisadas as mudanças de papéis do Estado. A primeira delas é a desnacionalização, por influxo de efeitos da globalização e de agências estatais e não estatais que o esvaziaram de antigas funções hoje desempenhados em níveis subnacionais e supranacionais. Em segundo lugar a desestatização dos regimes políticos refletida nas características da função de governo (protagonismo principal de Estado nas questões da organização da sociedade) para uma função de governança (função de mediação e articulação dos poderes sociais de instituições outras que não estatais pertencentes também à sociedade civil). A terceira tendência é referida em direção de uma internacionalização do Estado Nacional, sob influxos internacionais.

Segundo Afonso (2001), há evidência empírica convergente com a idéia de protagonismo do Estado considerado como ainda sendo o eixo das políticas sociais, mesmo que a sua centralidade, responsabilidade e visibilidade sociais venham se esvaindo. Não obstante a atividade estatal continuar transferindo responsabilidades e funções para novos atores sociais e induzindo, mediante processos diversos, novas representações, ainda mantém importância capital em fomentar e reunir concepções que lhe imputam centralidade em termos do bem comum e do espaço público. Embora o Estado pugne pelo descentramento e pretenda legitimá-lo, continua impondo a auto imagem pancentralizadora. Ainda se constitui com força simbólica ideológica forte o suficiente no imaginário social; caso contrário não seria tão acentuada a recorrência de considerá-lo como o principal protagonista no que se refere às políticas sociais e educacionais.

Afonso (2001), analisa as políticas educacionais a partir de enfoque que denominou de um enfoque sociológico, e, mesmo alguns enfoques sociológicos trazem limitações para iluminar o problema da transformação social para uma sociedade mais justa, considerando que não descem às causas subjacentes como desigualdades sociais, de poder e de hegemonia econômica. Apresentam-se impregnadas pelas formações acadêmicas dos pesquisadores e de suas próprias convicções ideológicas.

Tais abordagens originam-se do Campo do Direito, da Ciência Política e da Administração Pública; fazem um estudo sob uma ótica funcionalista, não alcançando a objetividade máxima imprescindível na pesquisa científica social, tampouco valorizando as politicidades inerentes a qualquer ação humana. Uma

abordagem à luz da Sociologia Crítica não se limita à desconstrução analítica de políticas educacionais, ou, à desocultação das ambiguidades e contradições que as atravessam, assume também o compromisso ético e político explícito de pesquisar e posicionar face às possíveis mudanças pretendidas. Mesmo as teorias marxistas não conseguem se distanciar do determinismo classista na concepção da ação do Estado, tornando-se gradualmente incapazes de explicar a relação deste com os novos movimentos sociais, mormente os que são fundados em processos de contra hegemonia, que são mais locais referindo-se estes às questões, por exemplo, de etnias e diversidades.

A globalização foi um dos fatores responsáveis pelo desgaste da concepção de Estado Nação em algum nível, o papel centralizador do Estado. A onda globalizadora produz efeitos de homogeneização, de tecnicismo, de mercadorização de bens educativos com práticas centralizadas de currículo, metodologias e avaliações adotadas, quase sempre transportadas, sem a devida contextualização para os países periféricos. (DAVID, 2010).

Conforme o disposto sobre as características de globalização localizada e localismos globais, as resistências que tais movimentos engendram por si somente bastam para evidenciar que os efeitos desencadeados pela globalização não podem ser considerados como únicos responsáveis pela crise educacional e fracassos de algumas de suas políticas. Evidenciam ainda que os aportes teóricos costumeiros adotados quer de direita, quer de esquerda não dão conta nem de explicar e nem de avaliar os resultados de tais políticas cabalmente.

Para Draibe (2003), as políticas públicas atreladas às concepções neoliberalistas, passam por dificuldades de explicitação citando como causas: a dificuldade inerente ao próprio pensamento neoliberal em se constituir em um corpo teórico próprio, ficando atrelado às premissas do liberalismo, mesmo a alguns aspectos que este tem de conservadorismo. No plano conceitual, reproduz um conjunto heterogêneo de conceitos e argumentos do liberalismo, fomentando um discurso e um imaginário simbólicos idealizados de democracia. De reconhecimento difícil porque as proposições neoliberais sofrem, nos últimos tempos, modificações ancoradas em outros campos teóricos, até mesmo do marxismo, impingindo tons cambiantes no que se refere às políticas sociais e à responsabilização do Estado quanto às mesmas. Isto é, modificou a posição no que tange à responsabilização

pelo Estado quanto à educação, saúde, combate à pobreza, crescimento sustentável, crescimento de novas tecnologias, competitividade. Como já foi dito, algumas das proposições do neoliberalismo pertencem a ideários apagados do marxismo como o conceito de democracia socialista, por exemplo.

Não somente as concepções de Estado e a organização social respondem pela natureza das políticas públicas. São decorrentes também de Constituições que darão o tom normativo para a implantação, implementação e execução de tais políticas. No tocante à educação, podemos notar que o insucesso esteve anunciado em seus bojos. São e foram verdadeiros lugares institucionais de anunciação de fracassos de aprendizagem e das políticas públicas educacionais de recuperação.

Mediante análise dos textos constitucionais brasileiros salta à vista que, em nosso país, a tônica era fortalecer o antigo ensino secundário e superior porque estes significavam e significam distinção de classe econômica social. O ideal filosófico de educação, logo que o país se desvencilhava da visão de mundo medieval portuguesa passou a ser a Ilustração, sinalizante de racionalidade e erudição. O sistema escolar nasce de cima para baixo criando Faculdades antes de se ter universalizado o ensino primário, hoje ensino fundamental. Além de servir para manter o *status quo* em benefício da elite hegemônica, revelava estar atento ao pensamento da Ilustração, para quem o conhecimento erudito era o único que tinha validade. (PALMA FILHO, 2005/2010).

Eis o que viemos tecendo: políticas públicas sofrem influências filosóficas, políticas, econômicas e pedagógicas de paradigmas correspondentes, e assim devem ser compreendidas; portanto, há vários enfoques possíveis para analisá-las. As Cartas Constitucionais são políticas que normatizam o processo educacional e as moldam.

A seguir apresentaremos algumas relevâncias que se impuseram durante o estudo que fizemos de textos constitucionais brasileiros.

- Constituição de 1824 - A primeira Constituição do Brasil Império. Delegando competências com relação à manutenção do ensino primário às províncias imprime oficialmente a impossibilidade de um bom nível de alfabetização por falta de recursos humanos e financeiros.

Distingue classe econômica, discrimina raça, reservando a brancos instrução primária, secundária e superior. A negros libertos, índios destinavam a catequese e

os ofícios. Ainda era a imagem inspiradora da Ilustração intercambiada com as ideias liberalistas europeias, sem contar os motivos econômicos; para o recém Império de Pedro I, não convinha suplantarmos Portugal, cujo domínio obstou ao Brasil qualquer autonomia econômica e cultural. A precariedade neste setor se modificou somente com a vinda de D. João VI (1808). Até então vigorava a impossibilidade de impressão de livros, de fundar jornais, de livre comércio. Foi no século XVI que Gutemberg inventou a imprensa e, considerando que somente no século XIX autorizaram-se gráficas no Brasil, a defasagem neste setor foi de 300 anos.

A omissão constitucional quanto a provimento de recursos, de amparo ao professorado com relação ao ensino primário, deveu-se também à invisibilidade que a classe subalterna ocupava no imaginário das elites; desde então a precária importância conferida à educação primária seria marca em nossos textos constitucionais; sabe-se que bases fracas precarizam todo um edifício, neste caso, o educacional. Pode ser constatado também este fato, nas Cartas Constitucionais seguintes.

- Constituição de 1891 - Como dizem os teóricos de nossa História, a primeira Constituição Republicana conferiu à educação a tarefa de transformar os súditos em cidadãos; nasceu alheada do contexto brasileiro, norteadora de reforma também descontextualizada, cumprindo o papel de servir ao que o Estado determinava em termo de preparação de uma elite aos moldes positivistas europeizantes, o que se depreende de seus artigos quando estudados; nada propiciava para que o povo saísse do analfabetismo, mas enfatizava o ensino secundário.

- Constituição de 1934 - vigente após a revolução de 1932 pugnava pela solidariedade, igualdade entre as pessoas; deduz-se pela análise de seus artigos que discriminou economicamente, continuou alimentando a supremacia do secundário como propedêutico e a promover distinção de classe, mantendo o apoio recorrente para com as instituições privadas de ensino. Aparentemente resguardava as peculiaridades locais e financeiras vinculando fundos para a educação, mas se descuidava de universalizar o nível primário, em nada diferindo desta histórica e cultural omissão; tampouco efetivou funções fiscalizadoras sobre o que empreendia. É o que pode ser lido em seus artigos 149 a 158.

- Constituição de 1937 - Promulgada durante o Governo de Vargas, em

contexto de Guerra Mundial; tinha caráter fascista, laivos despóticos e obstaculizou ascensão social ao alunado pobre e trabalhador, oficializando um ensino dual: profissionalizante para os pobres e propedêutico para os abastados que se dirigiam para o Ensino Superior. Neste período, as reformas de Francisco Campos conseguiram dar um caráter de sistema ao ensino brasileiro; assumiu feição fortemente centralizadora, autoritária, reflexo do regime político vigente no país e no mundo, inspirando um sistema de ensino desinteressado pelos pobres, pela educação primária, mantendo a senda de amparar as entidades privadas; discriminava por motivos econômicos. Nesta Constituição escreveu-se que à elite cabia conduzir as classes subalternas, (artigos de números 128 a 134), o que explicitamente indica seu caráter hegemônico.

- Constituição de 1946 - Seu reflexo sobre a Lei Federal de Diretrizes e Bases de nº 4024/1961 e as Reformas de Capanema (Ministro) fez-se sentir objetivando um ensino inspirado nos ideais de fraternidade em tempos de pós-Guerra Mundial. Corresponhia aos ideais dos Pioneiros da Educação em atingir um curso primário universalizado, descentralizado e de qualidade, contudo não o conseguiu. A impossibilidade de gratuidade ulterior ao ensino primário não a diferencia do papel que as anteriores reservaram para as Escolas distinguindo classe social e econômica. A despreocupação com relação à diversidade do alunado da Escola Pública não motivou a melhorar o nível de ensino para as classes populares que também, neste período, continuaram a ser preteridos quanto ao acesso em educação fundamental. É o que pode ser depreendido dos artigos da Constituição Federal de 1946, nos artigos de 163 a 175.

- Constituição de 1967 - continua o apoio financeiro para as instituições privadas e para o ensino superior; a correspondente Lei de Diretrizes e Bases de nº 5692/1971 pulverizou no Ensino Médio habilitações profissionais plenas e parciais, disciplinadas pelos Pareceres de nºs 45 e 49; selou de vez o papel classista da Escola Pública, com o sucateamento do ensino secundário ou de segundo grau e o de nível superior. Esta Lei de Diretrizes e Bases foi promulgada sob orientação de uma comissão constituída por técnicos americanos, depois de um acordo de ajuda que o Brasil assinou com os Estados Unidos, o acordo MEC USAID; o nosso país se comprometia em corresponder ao apoio estadunidense para a reforma educacional em direções técnicas implantadas no Ensino Médio. Apoio este que incluía desde a

compra de leite em pó para merenda escolar, à metodologia e difusão do ensino técnico profissionalizante, uma vez que, segundo os técnicos americanos, a educação brasileira era precária em virtude do caráter propedêutico do Ensino Médio Brasileiro.

As mudanças propostas para a educação acontecem quando a governança e a governabilidade de um país estão ameaçadas. (AFONSO, 2010, p. 18-20). Foi este o caso da Lei Federal de nº 5692/1971, intencionava desviar atenção para a crise que o sistema social sofria, empreendendo características educacionais profissionalizantes. Testemunhamos a esta época, em uma escola de Ensino Médio de Franca, autorização e instalação de um curso técnico de contabilidade sem que a escola sequer tivesse laboratório para tal, tampouco professores para esta modalidade técnica. Durante todo o curso, a precarização da qualidade foi a tônica.

Nada foi proposto para os anos iniciais de alfabetização, apenas para o secundário que, na modalidade de técnico, contribuiria para desviar contingentes do ensino superior, aliviando a pressão por mais vagas em universidades.

- Constituição de 1988 e correspondente Lei de Diretrizes e Bases de nº 9394/1996.

A abertura política e a volta ao regime democrático possibilitaram a chamada Constituição Cidadã (Constituição Federal). Objetivava universalização do Ensino Fundamental, educar com qualidade, respeito à diversidade, apoio ao magistério e, pela primeira vez, explicita o dever do Estado pela permanência do aluno na escola. Pela primeira vez também vincula verbas para a educação e para o salário do professor, criando o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), transformado hoje em Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). O apoio à iniciativa privada não se faz tão desabridamente, mas a verdade é que ainda a grande força para o Ensino Superior e para o Ensino Médio Profissionalizante concentra-se na rede particular que até pode contar com subvenção pública quando se diz sem finalidade lucrativa, sendo factível quando repassa os insumos financeiros, à guisa de remuneração, para uma empresa que lhe preste serviço, como, por exemplo, uma empresa que a gerencie. O pagamento da verba recebida é direcionada à prestadora de serviço.

Sob a égide da Lei Federal de nº 9394/1996, a Educação Básica é comum a todos e a Educação Superior aos que provarem aptidão para tal (pode significar

condições financeiras). A ênfase colocada em segmentos que educam, preferencialmente os que se destinarão a governar, aos que não precisam trabalhar precocemente, anuncia que o insucesso da educação é esperado e recairá em camadas humildes, onde é tolerável que ocorra, uma vez que assim fortalece a base de um arcabouço social em que está e estará a classe subalterna. (DAVID; OLIVEIRA, 2010). No “ordenamento geral” posto pela constituição, o “solo positivo” não foi alterado com vistas à democratização do ensino.

Percebe-se claramente que as diretrizes políticas educacionais brasileiras foram também responsáveis pela precariedade da alfabetização, uma vez que a preocupação e o apoio financeiro, histórica e oficialmente, foram o ensino Secundário e o Superior, restando às classes populares escolarização inicial oficial, precária em algumas regiões brasileiras. O grande impulso neste último segmento coincidiu com a Conferência de Jointien, onde se exigiu que o analfabetismo fosse erradicado do mundo, que meninas tivessem o mesmo direito de aprender a ler e escrever que os meninos, instituindo a década da educação, a partir de 1990, sob penas de sanções financeiras para os recalcitrantes, a serem aplicadas pelas agências internacionais de fomento. Queremos significar que as políticas públicas precisam ser pensadas e entendidas a partir da ótica dos financiadores; ótica que sinalizará de onde será possível advir o sucesso ou o fracasso, em um fenômeno social como é a educação.

A questão do financiamento para educação quer de âmbito interno, quer de âmbito externo, é importante para qualquer sociedade, uma vez que educação é serviço que envolve custo, como qualquer outro serviço.

Palma Filho (2007) analisa políticas públicas educacionais e seus financiamentos previstos no artigo 208 da Constituição Federal de 1988. Sucessivamente a esta data, a educação viu-se com a garantia de recurso para seus objetivos e fins de universalização, mormente a promulgação da Emenda Constitucional 14 de 12/09/1996, criando o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental; excluía a Educação Infantil e o Ensino Médio da possibilidade de serem contemplados com financiamento. No que tange ao Ensino Médio, verificou-se um movimento não usual, contrário ao que até então se verificou em anteriores preceitos legais em que a tônica sempre fora endereçada a ele porque sinalizava distinção de classe social.

A Emenda 14 criou um fundo com a participação do Poder Federal, Estadual e Municipal e a obrigatoriedade de gastar 60% dele com a folha de pagamento de professores, que recebeu o nome de FUNDEF. Os recursos financeiros seriam destinados apenas aos alunos do Ensino Fundamental, em montante equivalente ao total de alunos matriculados. Posteriormente criou-se o FUNDEB, abrangendo toda a Educação Básica.

A ampliação de garantias de investimento para toda a Educação Básica supõe opções para universalização, e, a julgar pelo que se lê em dados on-line sobre rendimento educacional, o Ensino Médio precisa de um melhor quinhão, dada a precariedade em habilidades escritoras/leitoras dos egressos, conforme os índices de resultados de avaliação externa que assim demonstram (resultados do SARESP, ENEN disponíveis on-line no site do MEC-INEP e da SEE, anualmente).

As transformações do final do Século XX que vamos apontar ligeiramente levaram o modelo burocrático à crise, conforme dizem Laís Macedo de Oliveira e Maria Cristina Costa Galvão (2009) na obra intitulada Desenvolvimento Gerencial na Administração Pública do Estado de São Paulo.

Podemos resumi-las como de procedências internacionais como a globalização e conseqüentes novas demandas de serviços e investimentos para manter os novos direitos sociais conquistados, expansão dos sistemas de seguridade, maiores expectativas do tempo de vida, mudanças no sistema de arrecadação fiscal, a crise econômica mundial do petróleo, o trabalho feminino e seus encargos econômicos e previdenciários, os gastos para combater o tráfico que também é globalizado.

No Brasil, as mudanças sociais de mais seguridade e direitos, novas demandas e redução da receita, o endividamento externo vultoso que se viveu nos anos de ditadura militar, contribuiu para erosão do modelo burocrático de gestão vislumbrando implantar o modelo gerencial, na expectativa de se garantir assim maior rendimento da máquina administrativa em um Estado capitalista (OLIVEIRA; GALVÃO, 2009). Este novo modelo tenta ressignificar o conceito de *res publica*, com a participação popular em decisões e controle sobre atividades de prestação de serviços, descentralização, descontração, estabelecimento de metas e avaliação por indicadores.

Como visto a aprendizagem e suas políticas educacionais podem ser

entendidas também em um nível ainda não suficientemente abordado: a partir das concepções de ESTADO, que influenciam as respectivas Constituições de onde decorrem todos os outros arcabouços políticos; o desenvolvimento da pessoa educada sob o influxo da educação formal, poderá referenciar de que lado o educador se posicionará enquanto profissional gestor ou professor: pela emancipação econômica social cultural do alunado pobre ou pela permanência do *status quo*.

Neste início de capítulo, nosso intuito foi de sinalizar para a insuficiência de analisar políticas públicas mediante único critério ou por um único prisma, como desavisadamente ocorre. As Teorias de Estado norteiam Constituições nas quais podem se constatar anunciados fracassos escolares ou sucessos, dependendo da ênfase que se der aos diversos níveis de educação. O maior ou menor incentivo para um segmento da escolarização indicará as consequências correspondentes.

As políticas públicas educacionais de ensino/aprendizagem, seus êxitos ou fracassos podem ser também explicados sob a égide de outras teorias, as teorias de aprendizagem. Suas análises podem ser iluminadas por óticas teóricas filosóficas que nortearão a visão de educação, de sociedade, de ensino e de aprendizagem, conforme explanaremos no item subsequente.

1.2 Teorias Filosóficas: da Educação e da Aprendizagem

Considerando as assertivas de que o neoliberalismo é uma releitura do liberalismo do qual teria incorporado alguns conceitos, julgamos de bom alvitre visitar alguns de seus aspectos (do liberalismo), à luz de autor clássico e eminentemente didático em suas considerações referentes à concepção filosófica liberalista. Comentaremos pensamentos de George Burdeau (1979), em sua obra "*Le Libéralisme*", com finalidade de situar filosoficamente as bases da educação neoliberal em nosso país.

O liberalismo é uma teoria, um programa, um fundamento, uma prática e ainda uma atitude. Pode ser dito que é uma predisposição do espírito em compreender as coisas a partir de uma perspectiva e dos fatos que envolvem o

homem na vida social.

O termo liberalismo aparece pela primeira vez no léxico, cujo autor foi Claude Boiste, em 1823. Mas o movimento teórico nasceu bem antes. Pode ser dito que indefectivelmente o liberalismo está atrelado ao conceito de liberdade, que é a luta em que o homem sempre se engajou para que a mesma lhe fosse reconhecida.

A liberdade confere visões de nobreza, mesmo que não tenha em si os meios de evitar a fome, de evitar privilégios de fortunas, ou de inteligências, a liberdade é ela mesma uma prerrogativa que permite ao homem ser o senhor de seu destino. (BURDEAU, 1979). Não se liga às contingências, ela as transcende, podendo afirmar que a liberdade é do homem, da sua natureza. Sob certas circunstâncias, a liberdade pode assumir caracteres de inflexibilidade, mas esta não é de sua origem. Procede de uma vocação inscrita em todo humano de assumir, pela liberdade, que está em sua natureza, a responsabilidade pelo seu destino.

Afirma que, enquanto filosofia, o liberalismo não se afirma tão somente por nortear os procedimentos humanos em vida social, pois isto pode também acontecer por fatores ligados ao temperamento pessoal. Mas o temperamento não se faz apenas ao nível do coletivo. Estende-se sobre todos os domínios onde houver indivíduos se relacionando: níveis econômicos, sociais, intelectuais, religiosos. Colocará marcas diferentes sobre os aspectos sociais que estiver embasando. Não confundir o mal advindo de certas práticas liberalistas, com a própria doutrina, a semelhança de qualquer outra está sujeita às influências culturais, históricas e sociais de onde se inserir. Até a ideia de liberdade assume significado diferente dependendo do tempo em que é considerada. O conceito de liberdade da idade Média não é o mesmo na idade Moderna; por exemplo, liberdade para Erasmo não significava o mesmo que para Rousseau, e foi definida diferentemente na Declaração dos Direitos do Homem, na Revolução Francesa de 1789, em que em seu artigo inicial a liberdade aparece como o primeiro direito do homem e deste decorre todos os outros. A liberdade do indivíduo somente seria limitada quando atentasse contra os direitos ou a liberdade de outro indivíduo. O apelo por individualismo, contido no cerne do conceito de liberdade não significa frouxidão social ou permissividade.

Outro princípio do liberalismo é o da propriedade, um direito natural, de sorte que a ideia, ou a teoria, é traduzida em aspectos materiais, nas relações comerciais,

nas relações econômicas, ultrapassando o simples aspecto da posse das coisas. Estende-se também sobre os aspectos da transmissão dos bens possuídos da atividade humana, portanto. Modernamente, o direito à propriedade tem ideia mais ampliada incluindo patrimônio simbólico, emocional. A posse destes é direito extensivo à condição de cidadania. (BURDEAU, 1979).

Somos tentados a transpor alguns destes enunciados para nosso objeto de estudo, fazendo ligeiro parênteses. A propósito, quando o aluno não aprende é considerado que não teve acesso a um bem comum à humanidade, o saber da civilização. No cerne desta ideia está a importância de propriedade na vida de um cidadão, mesmo que este patrimônio seja de natureza simbólica, cultural, espiritual.

Há teorias explicativas sobre o insucesso do aluno em se apoderar do patrimônio veiculado para a educação formal e comentaremos quando tratar de aportes teóricos mediante os quais podem ser analisadas as políticas públicas de recuperação de aprendizagem, especificamente alfabetização.

As concepções sociais liberalistas sobre propriedade, democracia, liberdade demandaram características modeladoras da educação brasileira, como o discurso sobre a crença da meritocracia, a isenção de privilégios e igualdade, independentemente de credo, classe social. O acesso aos bens simbólicos ou materiais também não são universais. O arcabouço normativo constitucional, a sociedade e a educação brasileira são moldados e disciplinados à luz da filosofia neoliberalista que, advinda do liberalismo, enfatiza o individualismo, o apego à propriedade restrita à classe que detiver o poder e o saber como distinção.

As políticas públicas educacionais são influenciadas por concepções filosóficas que nortearão o tipo de ensino e de aprendizagem e o que se entende por educação. Estas influências chegam às salas de aula na maneira de como se ensina, o que é ensinado, determinando como se aprende ou não se aprende. As políticas de recuperação de aprendizagem em alfabetização devem ser consideradas a partir do que se entende por educação, ensino, aprendizagem e recuperação. As teorias de educação classificam-se em dois agrupamentos; teorias acrílicas que acreditam que se equalizando a educação, as desigualdades sociais desaparecem ou tendem a diminuir e outras que enxergam a educação como reprodutoras destas mesmas desigualdades. O fato é que, na primeira concepção, está uma consciência ingênua de entender a educação como um fenômeno

pasteurizado, panacéia de todos os males sociais; na segunda acepção, o entendimento é que a educação apenas valida o *status quo* a favor da classe hegemônica. (SAVIANI, 2010). Por classe hegemônica fica designada a classe dominante, a que engendra e confirma a visão de mundo a seu favor, levando a crer que as desigualdades não são históricas, mas dadas e acabadas.

A Escola Tradicional participava da visão acrítica de educação e de sociedade, mesmo porque os que dela saíam eram os da classe hegemônica e raramente das classes subalternas. Escola (leia-se educação) de poucos para poucos, centrada na memorização, na cópia de modelos, na erudição, inspirava-se em modelos europeus, especialmente o francês; distinguia classe social econômica e se pautava nos ideais da Ilustração, movimento filosófico do século XVIII onde o principal expoente pode ser considerado Kant, o filósofo da *aufklärung*, expressão alemã que significa esclarecimento, luzes. Os princípios do Iluminismo influenciaram a educação veiculada pela Escola Tradicional. Foram filósofos iluministas, Jean Jacques Rousseau, Francisco Espinosa (século XVIII). Este movimento filosófico recebeu o nome de Iluminismo, pois, segundo ele, o homem atingiria toda a perfeição de que fosse capaz pelas luzes da razão, iluminada cada vez mais pelo conhecimento ético científico.

A geração que foi educada à luz da escola tradicional e conseguiu sucesso, o conseguiu também na vida; realmente, apresentava elevada cultura geral, alunos esclarecidos trilhando situação social de prestígio. (SAVIANI, 2010). Entretanto, o que se ouve superficialmente é a crítica pejorativa referente ao tipo de educação que a Escola Tradicional veiculou.

Na concepção de Escola Tradicional, a marginalidade e a desigualdade social eram atribuídas à ignorância; neste tipo de educação, iniciativas de decisões metodológicas, de conteúdos, competência decisional figuravam com exclusividade no professor e a principal técnica era a aula expositiva. A crença era de que consolidaria e fortaleceria a sociedade democrática (burguesa) em oposição aos séculos de opressão social herdados desde os tempos de colônia. O que se teve, porém, é que esta Escola não demorou muito a se mostrar de qualidade para poucos, reservando o fracasso escolar para muitos (os diferentes e os pobres) aos quais não foi destinada prioridade de incentivos humanos materiais, como se depreende da análise que fizemos das constituições e textos legais. O alunado das

classes populares, em nível inicial de aprendizagem, mereceu insuficiente atenção nos textos constitucionais. A tolerância quanto ao fracasso escolar, à evasão indica despreocupação das Políticas Públicas Educacionais e da própria concepção de educação universal, principalmente quanto ao alunado empobrecido.

Como oposição ao estado de coisas acima exposto surge a Escola Nova, que figurou como esperança de redenção do ensino, no entendimento dos Pioneiros da Educação. Quando se remete aos Pioneiros da Educação queremos indicar o movimento pedagógico político das primeiras décadas do século XX, (1938) com representantes dentre os quais Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Cecília Meirelles e outros. Objetivavam a universalização do ensino primário, a coeducação, a subordinação do ensino ao desenvolvimento psicológico do aluno, a gratuidade, a separação das injunções da Igreja.

Foi a era da metodologia centrada no aluno, bem como o conteúdo decorrente de seu interesse em projetos, aos métodos mais ativos que memorizativos. Aliás, até hoje, a memorização ficou confundida com decoração, esta um vício, aquela o suporte da inteligência e da aprendizagem. A importância dos métodos ativos e coletivos coaduna-se com os ideais da Escola Nova, baseada nos princípios de uma educação progressista e pragmatista.

No entanto, a pura transposição de sistemas filosóficos teóricos não frutifica, uma vez que desconsidera o contexto histórico cultural para onde são transplantados; sem a devida adaptação ou recriação, a Escola Nova fracassou. (DAVID, 2010). Além do que era onerosa e escasso os recursos para implantá-la.

Outros componentes agravaram a situação do ensino na Escola Nova:

a) os inexistentes recursos humanos materiais.

Por este motivo ficou restrita ao Ginásio Experimental da Lapa e ao Ginásio Pluricurricular de Batatais, ambas localizadas no Estado de São Paulo. Tais experiências foram desenvolvidas à luz da LDB 4024/1961, quando se anunciava no cenário político brasileiro a crise política desencadeada pelo suicídio de Getúlio Vargas (1954), período onde se inscreveram fortemente tons de crise de governança e governabilidade. Nota-se que reformas educacionais ocorrem em tempos de crises políticas.

b) precariedades das instalações físicas das escolas e na formação dos professores, para citar apenas duas. Metodologias através de Projetos, Estudo em

Grupos, Centros de Interesses exigem salas ambientes; sem a devida capacitação profissional e aparato material, espacial e financeiros (elementos ausentes neste período), deixaram o ensino à deriva e ao sabor da improvisação.

A propósito da Escola Nova, Saviani (2010), considera que, segundo esta nova teoria, a marginalidade deixa de ser a ignorância, passa a ser a rejeição. É ilustrativo o texto abaixo: “Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo, e, através dele, pela sociedade em seu conjunto”. No bojo da concepção de Escolanovismo, a ótica se deslocou dos conteúdos e do professor para os métodos de ensino e para os alunos, sem aparato material e humano que garantisse o sucesso.

Nas décadas de 1960 e 1970, sob influência americana, surgiu a Escola Tecnicista. Teoricamente inspirava-se nos ideais neoliberalistas que estavam em rápida ascensão, postulando eficácia, eficiência e resultados. Foi o período em que o Brasil mergulhava no sistema político de Ditadura, sob o influxo da Constituição de 1967 e correspondente Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de nº (5692/1971) ambas respondendo aos interesses do capital internacional.

Os cidadãos precisavam novamente aprender um estilo de vida coadunante com um governo autoritário, centralizador, avesso ao senso crítico. A organização impingida pela LDB 5692/1971 às escolas seguiu na linha de amainar a prática e o interesse pelas pesquisas, desinteressar da leitura dos autores em suas obras, implantar precariamente o Ensino Médio Profissionalizante sem demandas de mercado e sem condições físicas, humanas e financeiras.

Também o Ensino Superior sofreu precarização em consequência da Lei Federal de nº 5540/1968. Ao invés das fontes de autorias, liam-se apostilas, no lugar de redação de comentários sobre os pensamentos de teóricos faziam-se testes de múltipla escolha. Não é estranhável, pois, que as competências leitoras, críticas, escritoras, o senso investigativo tivessem sido também precarizados. Aliás, buscava-se a pasteurização, o reducionismo de ações pedagógicas em nome de uma suposta neutralidade mais condizente com a pretensa racionalidade buscada pela ditadura.

Para Saviani (2010), a possibilidade de colocar a Educação a favor dos desfavorecidos se fará com qualidade e ação intencional ou política, desde o nível intraescolar. Anuncia a superação partindo de três teses que ele classifica de teses

políticas,

[...] do caráter revolucionário da pedagogia da essência, para o caráter reacionário da pedagogia da existência; do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudo científico dos métodos novos; de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática. (SAVIANI, 2010, p. 48).

A Pedagogia da Essência (apanágio da Escola Tradicional) considerava que a essência do homem era a igualdade natural, pois todos eram livres ao nascer e a essência do ser humano era esta liberdade.

A concepção de ser humano desde a Grécia Antiga era aplicável ao homem livre, a massa de escravos (em número bem maior que a dos homens livres) não era considerada humana, portanto, não se lhe concebia possibilidade de liberdade, pois eram tidos como coisas ou animais úteis.

Na Idade Média a religiosidade concebia que todo homem por ter nascido à imagem e semelhança de Deus deveria ser livre, exceto os escravos e aqueles que fossem pagãos. Os bens naturais herdados pelo nascimento como propriedade e a própria humanidade eram-lhes a essência; a propriedade pertencia ao clero, descendentes diretos da divindade.

Saviani (2010), na obra, “Escola e Democracia”, analisa que, sob o influxo do capitalismo incipiente e mais tarde desenvolvido, surgiu nova classe social e com ela outras necessidades; a classe dos pequenos comerciantes estabelecidos nos burgos, os burgueses. Também estes advogavam o direito de propriedade insurgindo contra a crença do direito de propriedade ser um direito natural; pleiteavam este direito, tinha que lhes ser extensivo; pugnavam pelo direito à igualdade, já que todos eram iguais pela origem divina e pelo nascimento. A educação era organizada em termos de oferecer e manter estes princípios para todos. Nesta acepção, mesmo não mencionando objetivo de cidadania, a Pedagogia da Essência foi revolucionária e a da existência reacionária.

A História é dinâmica, e os interesses igualitários da classe burguesa vão esbarrar com os outros interesses, a classe que vendia ou não sua força de trabalho

para a burguesia em relações de contrato que doravante disciplinaria o trabalho em regime que não mais era o feudal. A classe dos proletários reivindica também seus direitos a bens que entendiam como seus, pelo mesmo princípio de igualdade por nascimento. Acontece a virada do jogo político e o lema da burguesia, a fim de não ver ruir o que duramente havia conquistado (o direito à propriedade isento de condição de realeza ou religiosa) passa a ser o direito a ser diferente, entendida a individualidade como intrínseca à natureza de cada um. Propriedade, riqueza, seriam questões de mérito individual e esforços próprios. Neste momento entra em cena a Pedagogia da Existência, como reação aos anseios da classe popular pobre, e a Escola passa a ser reacionária e desprestigiada como anacrônica e sem cientificidade a Escola Tradicional. A superação não está na relação pedagógica, nem na Pedagogia Tradicional, tampouco na Escola Nova. Vai mais além, em uma relação política com o social e para o social. Uma educação é de qualidade quando tiver como escopo a sociedade e para a sociedade, quando for capaz de desenvolver pessoas com a capacidade e sensibilidade de resolver os problemas que afligem seus meios, intencionalmente e com os seus demais. (SAVIANI, 2010).

Merece constar deste capítulo as Teorias Críticas Reprodutivistas de Passeron de Bourdieu (1982), da obra “A Reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino”, principalmente no que se referir às questões do patrimônio linguístico de diversidade ímpar entre o da escola e do alunado oriundo das classes populares.

Para o aporte teórico reprodutivista, o Estado figura como perpetuador de desigualdades sociais através de seus aparelhos ideológicos, incluindo nestes, as escolas. Os sistemas escolares, ao privilegiar o capital cultural, especialmente o linguístico, para, com base neste, conferir o êxito da ação pedagógica, reproduzem as desigualdades sociais, tornando-se um instituto de produção e reprodução de violência que denomina por violência simbólica.

De acordo com as teorias crítico reprodutivistas, o Estado possui agências de violências explícitas e repressivas como o aparato policial, mas igualmente de violência simbólica como os sindicatos, a igreja, o sistema escolar ou a escola, as políticas públicas norteadoras deste sistema. Compreendem a ação educativa como totalmente centrada na seleção do capital linguístico que precede os anos de escolarização e cuja diferença será crucial para o sucesso ou o fracasso da ação

pedagógica entendida como um ato de comunicação informacional. A escola e a educação ou o ensino e a aprendizagem, constituem uma questão de informação pedagógica ou informação escolar.

Bourdieu (1982) selecionou para a análise, discriminar a linguagem e seus aspectos reputando-os dentre principais critérios que as escolas estabeleceram como base para o êxito da informação. Lembra que o patrimônio cultural linguístico é apropriado pelo indivíduo bem antes de ele entrar na escola, que nas classes populares este patrimônio nada tem em comum com o patrimônio escolar. Esta disparidade leva às desvantagens enormes das classes populares no tocante ao êxito no ensino, porque assentada em termos de uma linguagem que não é usada e nem comum na comunicação das classes populares.

Realmente, a escola não faz uma transição do patrimônio linguístico familiar para o dela, hiato que vai perdurar por todos os anos de escolarização. Claro que há inúmeros mecanismos que são usados como forma de se livrar do incômodo de se conviver com esta crise gerada pela pluralidade de capitais culturais, ações de micro poderes do cotidiano educativo: transferências compulsórias ou consensuais, *bullying*, descasos, omissões. A própria exigência prematura do uso do patrimônio cultural erudito ou formal para alunos que deles não têm a posse, constitui-se em violência simbólica. Dentre todas as outras aquisições que o aluno deve trazer para ser exitoso no processo escolar, o patrimônio da linguagem é uma dos mais importantes e vai perdurar por todo o seu percurso de escolarização como marca de classe social.

Bourdieu (1982), afirma que todo o sistema escolar tem como finalidade manter as diferenças de classes sociais e, ao mesmo tempo, ser um mecanismo de ocultação desta finalidade de sorte que esta função não é perceptível; a função primordial de um sistema escolar realizada através de seus mestres é a de inculcação de reprodução e perpetuação do exclusivismo na posse de bens sociais culturais e estéticos. Ao mesmo tempo em que deve levar à reprodução de um *habitus*, via inculcação, deve ocultar que isto lhe seja de responsabilidade, de tal sorte que os professores nem sequer se percebem como peças chaves que a isto conduz (isto é, a inculcação do *habitus* de reprodução, via fracasso escolar), responsabilizando o aluno ou qualquer mudança que chegar para quebrar este estado de coisa. Este corpo de inculcação é ele mesmo um gueto que, pelas vias

oficiais de um diploma, responde pela cristalização do *habitus* da reprodução, explicando talvez a ira com que são vistas as iniciativas que pretendem mexer neste *status quo*, ou retirar o fracasso escolar da responsabilidade exclusiva do aluno ou de suas famílias pechadas como desmazeladas e néscias. Certos profissionais do ensino consideram ter a exclusividade no monopólio do capital cultural, sem contudo, disto tendo clareza, tanto é que se esforçam muito para que o aluno aprenda. Fracassam porque não conseguem que o aluno apreenda o que tanto lhe soa como estranho, a diferença do capital cultural do mestre e da escola com o seu.

A língua é uma categoria de seleção para se perpetuar o *habitus* ou o estado de coisas vigentes, tanto é que sobrevive no sistema escolar aquele que sofridamente ou não, apoderar-se dela, e assim mesmo terá de nunca mais se abster desta variante no falar e no escrever, maneira de ser reconhecido como digno de pertencer ao mundo da cultura escolar. As classes populares e pobres têm a posse do patrimônio linguístico erudito em níveis bem menores que os alunos de classes médias e altas. Daí a diferença de rendimento de uns e de outros. Sem se aperceberem do fato, os mestres se autoapiedam e se conformam em face de terem que lecionar para os ingratos que desperdiçam as oportunidades que encontram na escola, alunos vistos como ingratos desleixados e violentos.

Ao escrever isto pensamos nas diferentes vezes em que os resultados de matemática em provas de avaliação externa são superiores aos resultados das avaliações em proficiências linguísticas. Por muito tempo pensou-se que isto pudesse ser atribuído a pendores inatos. Pode ser que a supremacia em resultados de matemática se deva ao fato de esta disciplina não ser empregada como instrumento selecionado como meio de permanência no sistema, não representando vinculação de classe econômica social.

Esta teoria explica muito bem o fracasso da escolarização no que diz respeito à informação pedagógica, mas não alcança o problema da falta de êxito das políticas públicas educacionais na superação da baixa qualidade e persistência delas. O nível da explicação do fracasso fica mais uma vez preso ao aspecto pedagógico, ainda que se o estude por uma ótica mais ampla, inerente ao próprio sistema escolar. A teoria de Bourdieu é denominada de teoria crítico reprodutivista porque não propõe superação, aponta a reprodução e por aí para.

O alunado campesino ou de classes populares são os que mais dificuldades

apresentam quanto às competências da língua, que costumeiramente se associa às questões de classe econômica. Até 1970, explicava-se até por questões de carência cultural.

Maria Helena de Souza Patto (1990), em seu livro “A Reprodução do Fracasso Escolar” desmistificou estas teorias, provando que todo segmento social possui uma cultura que não é melhor nem pior que outra, apenas diferentes entre si, culturas específicas como as do presídio, do hospital, da escola, dos *ghettos* latinos dos Estados Unidos, país onde a teoria foi concebida para camuflar as carências sociais de latinos e de outros imigrantes, como sendo de uma pretensa inferioridade cultural, camuflando ou ocultando que no cerne das diversas dificuldades dos não americanos estavam suas iníquas condições de vida.

Indicamos diversos prismas pelos quais o fracasso escolar pode ser analisado: em seus aspectos políticos, filosóficos, econômicos, pedagógicos, uma vez que a educação articula-se com inúmeros fatores e agências sociais. O que não explica entender o fenômeno da baixa aprendizagem como algo naturalmente esperado; há que pensá-lo nos mesmos moldes em que se pensa a educação e as outras práticas sociais, em contextos de causas e efeitos múltiplos. As reformas educacionais são, na verdade, cartas nas mangas políticas, aparecendo quando necessário para desviar a atenção de outras crises, e deixariam de ter importância tal aparecimento se não houvesse fracasso escolar. Com isto as políticas educacionais de recuperação de aprendizagem acabam podendo servir a interesses não manifestos e continuam existindo mesmo sem alcançar os objetivos propostos.

Anunciamos que a crise em educação aparece ligada a vários fatores, inclusive aos cerceamentos disciplinares, que, levados aos extremos ortodoxos, transformam-se em camisas de força, limitando análises que sejam apoiadas em outros paradigmas que não sejam aqueles costumeiramente empregados.

A análise de políticas públicas educacionais pode também ser efetuada por meio do estudo de sua evolução histórica; tal análise esclarecerá que fatores presentes nas origens, poderão anunciar repercussões para o cenário educacional no futuro. Por isto, pretendemos, a seguir, proceder à reconstrução histórica das políticas de recuperação de aprendizagem. Será o teor das páginas seguintes.

1.3 As Políticas Públicas de Recuperação de Aprendizagem - Um Breve Histórico

Nosso objeto de pesquisa é a política pública estadual paulista de recuperação de aprendizagem, mais precisamente a recuperação de analfabetismo entre alunos de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na Diretoria de Ensino da Região de Franca. Por analfabetismo estamos nos referindo à produção de textos onde a comunicação esteja inviável.

Uma política social pode ser apreciada sob a ótica dos dominantes, ou sob a ótica dos dominados. Para estes aparece ligada à questão das desigualdades sociais vividas e que esperam ser resolvidas pelas políticas sociais. Para os dominantes pode ser concebida como mais um processo de desmobilização e assujeitamento. (DEMO, 2005, p. 9-10).

Embora a preocupação com o rendimento escolar tenha tomado fôlego com a expansão neoliberalista da década de 1990, verifica-se que, em momentos anteriores, suas políticas correspondentes figuraram no sistema escolar oficial com outro desenho, mas sempre com o objetivo de ser um programa de compensação. O foco sempre foi a eficiência e a eficácia de tais políticas, mas, nestes aspectos, não podem se esgotar. Transitam também pela questão de intervenientes como autoestima e preconceito. Segundo Memmi em sua obra clássica – “o Retrato do Colonizador seguido do Retrato do Colonizado” (MEMMI, 1967, p.126), preconceito é um pensamento estereotipado, anterior a qualquer experimentação ou sem comprovação, em detrimento de outro. Preocupações étnicas, de gênero são alheias ao pensamento neoliberal que embasa nossa atual Constituição, decorrentemente fundamentando a Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/1996 e as Políticas Educacionais de Recuperação de Aprendizagem.

Quando se analisa o problema, observando o esforço da rede pública paulista aplicado à recuperação de seus alunos nota-se: o fenômeno é altamente relevante e o Governo se preocupa com o seu alunado. De fato, vigoram programas como a recuperação de ciclo para alunos concluintes de terceiras e quartas séries que ainda não estejam alfabetizados, de recuperação paralela ou reforço, de

promoção parcial de estudos, este último para o ensino Médio, funcionando no contra turno das aulas regulares para o aluno que ficou retido em até duas disciplinas, conforme resoluções da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (SÃO PAULO, 2008).

Projetos de recuperação passaram a ser necessários desde o advento de grandes reformas educacionais como a de Francisco Campos, na década de 1930 do século passado, bem como da década de 40 do mesmo século com o ministro Capanema. Note-se que, na primeira década do século XX, a escola brasileira sofreu bruscas alterações no perfil do alunado que recebia bem como no tipo de demandas a atender: necessidade de adaptações linguísticas e interesses mais próximos ao alunado campesino que adentrou as salas de aula, tangidos pelo êxodo rural que assolou o campo, quando economias estritamente latifundiárias e agrárias não subsistiram face à queda da bolsa de Nova York. Foram necessárias mais vagas por força da presença destes contingentes diversificados e numerosos. Apesar do acesso viabilizado, a diversificação foi desconsiderada e então a evasão e a repetência escolares passaram a patamares muito altos. (ROMANELLI, 2001).

Ainda na linha de pensamento de Romanelli, no período de 1920 até 1970 eram estarrecedores na História da Educação Brasileira os fenômenos da evasão e da repetência. Ano a ano, matrículas duplicavam-se devido ao número excessivo de retenções, de sorte que nenhum insumo daria conta de adequar demanda e oferta de vagas. Na década de 1950 a 1961, tomando-se como referencial os alunos de 4ª séries, percebe-se que os concluintes perfaziam um total de 160 alunos referencialmente a cada 1000 que entravam nos quatro anos antecedentes. Do então designado ensino ginasial, dentre 152 ingressantes apenas 91 concluíam e no ensino colegial (designação da época), de 96 ingressantes os aprovados na última série foram um total de 64. (ROMANELLI, 2001). Em se banalizando e naturalizando a retenção e evasão, chegou um momento que obrigou o poder público nacional, premido pelo internacional, a pensar nelas.

A retomada histórica da evolução da evasão indica que se acirrou, conforme posto, sob a égide do êxodo rural, quando obrigada pela bancarrota dos cafeicultores, a população rural viu-se obrigada a ir para a cidade em busca de subsistência. Em decorrência, as crianças campesinas enfrentaram um mundo adverso e alvitramos elucidar uma de suas facetas, isto é, a diferença linguística - o

patrimônio linguístico que serviu de categoria ao pensamento de Bourdieu e Passeron (1982) para explicar o fracasso do ensino de línguas. Abordamo-la à guisa de parêntese, mas também pelo fato de ser pertinente como teoria explicativa do fracasso de política pública de alfabetização.

A proposição e implantação de políticas públicas de recuperação de aprendizagem aconteceram em formatos muito diferentes.

Em 1930, o Ministro de Getúlio Vargas, Francisco Campos, empreendeu reformas em todos os níveis de educação brasileira, o que conferiu uma visão de organicidade e de sistema escolar às redes de escolas do país.

O Decreto de nº 19.890 (1931) regulamentava o Ensino Médio brasileiro e delineava estudos de recuperação; tais estudos aconteciam após o encerramento do ano letivo antecedendo o próximo. Denominavam-se “Estudos de Segunda Época” ao qual o aluno era submetido sem nenhuma orientação oferecida pela escola. Percebe-se o caráter antidemocrático do ensino espelhado nos estudos de então porque estudantes com dificuldades sérias não lograriam permanência na escola, conforme o decreto normativo. Corroboramos nosso pensamento que a análise de políticas públicas educacionais necessariamente deve compreender reflexão a partir do próprio texto legal e não apenas ser adstrita ao nível técnico de ensino/aprendizagem.

No caso do decreto de Francisco Campos, o caráter excludente, elitista, está posto explicitamente, não demandando pesquisas ulteriores para assim o afirmar. Vejam os artigos abaixo:

Art. 40. As provas a que se referem os dois artigos anteriores serão realizadas em dezembro, e haverá na primeira quinzena de março uma segunda época de exames.

Art. 42. Aos exames de segunda época serão admitidos os alunos inabilitados, em primeira e os que, tendo excedido as faltas previstas no art. 33, por motivo de doença ou outro, devidamente comprovado, obtiverem, não obstante, a média exigida no artigo anterior.

Art. 43. Os alunos inabilitados em dois anos sucessivos, nos termos do art. 41, não serão novamente admitidos à matrícula nos estabelecimentos de ensino secundário oficiais nem a exame nos estabelecimentos sob inspeção permanente ou preliminar. (BRASIL, 1931).

A Lei Orgânica de Gustavo Capanema, referente ao Ensino Secundário, normatizou-se por meio do Decreto-Lei de nº 4.244 de 9 de abril de 1942,

organizando o então Ensino Secundário em dois ciclos: o primeiro denominado de Ginásial com duração de quatro anos e o segundo denominado de Colegial com duração de três anos, subdividido em Clássico e Científico. Capanema imprimiu um caráter altamente seletivo e distintivo de classe nas Leis Orgânicas e ratificou o caráter dual do sistema escolar, pois os alunos oriundos do Ensino Profissional não tinham direito aos exames de licença para o Ensino Superior, o que foi garantido após 1950.

Nota-se, neste instituto legal, caráter discriminatório porque preconizava tipos diferentes para a educação secundária, um feminino e outro masculino. De inspiração fortemente patriótica, entronizou no Secundário os estudos militares.

Pretendia a articulação entre os ciclos Ginásial e Colegial. Este último se dividia em clássico e científico, ambos com missão de promover o ingresso à Educação Superior. Decorrentemente, deste caráter propedêutico e elitista Capanema instituiu a regulamentação de Decretos Leis para a Educação Profissional, Curso Normal destinado às classes populares e às mulheres, respectivamente, medidas que desviavam do acesso aos Cursos Superiores. Tais normas eram explicitamente classistas, excludentes, seletistas, não deixando nenhuma margem ao alunado popular a não ser encaminhar-se para o Ensino Profissional. A seguir eis do que estamos falando, enunciadas e anunciadas nos artigos seguintes:

CAPÍTULO IV

DA LIGAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO COM AS OUTRAS MODALIDADES DE ENSINO

Art. 9º O ensino secundário manterá ligação com as outras modalidades de ensino pela forma seguinte:

1. O curso ginásial estará articulado com o ensino primário, de tal modo que deste para aquele o aluno transite em termos de metódica progressão.
2. Estará o curso ginásial vinculado aos cursos de segundo ciclo dos ramos especiais do ensino de segundo grau, para a realização dos quais deverá constituir base preparatória suficiente.
3. Aos alunos que concluírem quer o curso clássico quer o curso científico mediante a prestação dos exames de licença será assegurado o direito de ingresso em qualquer curso do ensino superior, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula. (BRASIL, 1942).

O currículo era composto por 16 disciplinas inclusive com latim e grego, fato que sinaliza mais ainda para o caráter propedêutico e elitista. O Decreto de nº 4244

surgiu sob o influxo do Estado Novo, na esteira de uma ditadura e da Segunda Guerra Mundial fatores que explicam porque, além da Educação Física, era obrigatória a Educação Militar.

A Lei Federal de Diretrizes e Bases de nº 4024 de 1961 nada trouxe com relação a estudos de recuperação, mas impedia a matrícula daquele que fosse retido por dois anos, o que desobrigava explicitamente o poder público da responsabilidade quanto ao fracasso escolar, que ficava unicamente creditada ao próprio aluno. Menciona exames de primeira época o que leva a supor que existissem os de segunda época, semelhantemente ao regime anterior. Eis alguns de seus artigos que autorizam a pensar no que escrevemos:

Art. 38. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

I -

VI - frequência obrigatória, só podendo prestar exame final, em primeira época, o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas. (BRASIL, 1961).

Estamos tecendo argumentos que corroboram nossa hipótese de que o insucesso das políticas públicas de recuperação de aprendizagem pode ser vislumbrado a partir de Leis que normatizaram o sistema escolar, e os institutos normativos das últimas décadas do século XX não se constituíram em exceção.

A Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 5692/1971 preconizava estudos de recuperação, porém de maneira evasiva, explícita no que tangia à obrigatoriedade dos estabelecimentos de oferecê-la. Desta maneira pode ser entendido que deixava a cada sistema estadual a regulamentação específica de tais estudos de acordo com as possibilidades e diversidades de cada ente estatal e das escolas da rede privada. Por outro lado, assim procedendo abria brechas para a falta de seriedade e responsabilização quanto a este processo. Eis o que diz:

Art. 11

§ 2º 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.

Art. 14

§ 1º

§ 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação

mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento. (BRASIL, 1971).

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

A Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/1996 estabeleceu o dever dos estabelecimentos de ensino e dos professores de zelar e prover meios para estudos de recuperação para aluno de aproveitamento insuficiente, sem nenhuma outra prescrição quanto ao tempo, material, metodologia, conteúdo. Abria a possibilidade de formar turmas de diferentes séries, desde que apresentando o mesmo patamar de conhecimento. A recuperação que deve ser entendida como uma medida de ensinar respeitando-se a diversidade; mas, constituem-se, na prática, turmas com o critério da homogeneização, esperando atingir as expectativas esperadas para cada série. Mas as expectativas não foram então definidas. Seria reducionista auferir uma nota estabelecida para aprovação? A própria Lei já trazia no nascedouro aspectos que não dariam consistência para diagnoses corretas e estudos diferenciados dadas as peculiaridades de cada educando.

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

I

II -

III -

IV -

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

(BRASIL, 1996).

Por outro lado, não explicita o que se deveria compreender por menor rendimento. Pode ser entendido que o processo dos estudos de recuperação ficaria na responsabilidade dos professores, conforme se segue.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I -

II -

III -

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento. (BRASIL, 1996).

Atribuiu-se ao docente a responsabilidade de pensar e executar estratégias para estudos de recuperação, mas não se definiu, em fase anterior, de clarear por quais critérios alunos seriam enviados para recuperação, bem como por quais os critérios que seriam considerados recuperados. Tratou-se de uma autonomia capciosa, exceto se cada estabelecimento tivesse como definir e redefinir sua política interna de recuperação.

As reflexões acima denotam que as políticas de recuperação de aprendizagem evidenciam que Política de Progressão Continuada não pode ser confundida com a Política de Promoção Automática, como se imagina atualmente. Esclarecemos que a Progressão Continuada foi instituída no Estado de São Paulo pela Deliberação do Conselho Estadual de Educação no ano de 1997 (Deliberação CEE de nº 9, 1997). Pensando em dirimir a confusão daremos algumas informações sobre a política educacional de Promoção Automática, que já vigorou no sistema escolar.

No Estado de São Paulo, em “os Ciclos Escolares – Elementos de uma Trajetória” (1999) refere-se que a Promoção Automática seguiu marchas e contra marchas à semelhança do que aconteceu nos demais estados do país. Traça um histórico dos esforços para implantação do regime no país, cujo estudo evidencia a polêmica que envolvia o assunto.

Segundo Barreto (1999), em 1920, Oscar Thompson, Diretor Geral do Ensino no Estado de São Paulo, reconhecendo a precariedade do sistema escolar paulista indicava como solução do problema a promoção em massa, que extinguiria ou diminuiria os efeitos negativos sociais, emocionais e econômicos consequentes à repetência.

Em 1917, Sampaio Dória alertava que o problema da repetência, com os sérios prejuízos que acarreta, poderia ser resolvido ou minimizado com a aprovação “em massa”, estabelecendo a inassiduidade como única possibilidade para que

acontecesse a repetência: a inassiduidade do aluno.

Outros países já haviam instituído o regime de promoção automática, agrupando alunos por idade cronológica, por ciclo. Entretanto, preconizar a aprovação em massa também não era consensual.

Almeida Júnior, em meados do século XX, exortava quais os cuidados que mereciam ser esgotados para a implantação da Promoção Automática; atentava que o problema era de ordem paradigmática (paradigma de educação, de aprendizagem) exigindo suportes técnicos materiais para implementação e execução.

No Estado de São Paulo, 1954, conforme apontado por Romanelli (2001) em seu livro “História da Educação no Brasil”, registra que mesmo que não houvesse nenhum caso de retenção, ou seja, promoção em massa, não seria possível compatibilizar demanda e oferta de vaga, em virtude da situação de excedentes que de há muito a retenção e a evasão ocasionaram para o país.

Em 1956, a UNESCO, na Conferência Regional para a Educação Primária Gratuita e Obrigatória, declara que a repetência era um entrave para os países latinos americanos. Segundo Barreto e Mitrus (1999), Almeida Júnior participou deste conclave e, mais tarde, em conferência em Ribeirão Preto se pronuncia contra a repetência, mas declarava que a promoção em massa não traria a solução. Demandava como urgentes medidas de propiciar ao aluno o desenvolvimento de que fosse capaz. Consta nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (1999, nº 108, p. 31) o transcrito.

Repetência ou Promoção Automática?

Entendia o educador que nem a “promoção em massa”, nem a “promoção por idade” ao estilo adotado pela Inglaterra, nem a “promoção automática” convinham de pronto ao caso brasileiro. Impunha-se preparar com antecedência o “espírito” do professorado a fim de obter sua adesão e precaver-se adotando medidas preliminares, sem as quais não se lograria avançar em relação ao assunto: modificar a concepção vigente de ensino primário, rever programas e critérios de avaliação, aperfeiçoar o professor, e aumentar a escolaridade primária para além dos quatro anos, assegurando o cumprimento efetivo da obrigatoriedade escolar.

Isso porque a concepção de escola primária vigente, mesmo entre os educadores, era a de instituição seletiva. Os programas escolares eram alheios às urgências e necessidades sociais e desatentos aos interesses e características da criança. Apresentavam uma surpreendente uniformidade de estado para estado, desde as primeiras décadas do século e prevaleciam acima das contribuições que as chamadas ciências da educação já disponibilizavam, apontando a necessidade premente de reformulações.

O Congresso de Lima recomendava que os programas escolares fossem diretamente referidos à vida do aluno, funcionando como elemento de

transmissão e unidade cultural. (BARRETO, 1999).

Em 1956 a repetência preocupava até mesmo o presidente da República Dr. Juscelino Kubitschek que, em cerimônia de colação de grau de normalistas em Belo Horizonte, proferiu discurso considerando que o fracasso do ensino era antidemocrático porque o país precisava dos mais talentosos e também daqueles que assim não o fossem. A Promoção Automática seria o procedimento indicado para a democracia.

Em 1958, o Estado do Rio Grande do Sul implantava o sistema de Promoção Automática com agrupamento em classes homogêneas de acordo com as dificuldades de aprendizagem. Os alunos, quando recuperados, poderiam voltar a suas classes de origem. Note a dificuldade que o sistema educacional do país tem em se organizar diferentemente, insistindo na padronização do que é diferente e precisa ser tratado como tal. Seria um fato aceito como irremediável esta nossa incapacidade de lecionar de acordo com as necessidades dos alunos?

Polêmicas se fizeram ouvir contra a Promoção Automática como os protestos de Dante Moreira Leite, para quem o nível baixo de aprendizagem residia na dificuldade do professorado em aceitar inovações teóricas sociais advindas da psicologia e da pedagogia concluindo que a homogeneização suscita baixa estima e humilhação, bem como cada aluno aprende diferentemente em tempo, em método, sendo impossível tratar o problema de ensinar como um problema de igualdade. A igualdade residiria no direito a aprender. (BARRETO, 1999, p. 33).

Em 1968 o Estado de São Paulo instituiu o regime de Promoção Automática delegando ao professor a obrigação de compor seu plano de ensino, de recuperação, se desresponsabilizando o Governo, portanto, de orientá-lo. Entretanto, cria políticas de incentivo ao professor sob este novo regime como:

- contagem de tempo para a promoção na carreira de acordo com a quantidade de alunos promovidos;
- eliminação de exames finais e adoção de provas contínuas;
- exames para reclassificação de alunos;

Educadores como delegados de ensino, inspetores, diretores alertavam que a promoção automática exigiria ser precedida: por um período de experimentação; de mobilização da opinião pública, da família e sociedade; capacitação de professores; atendimento às diversidades locais, regionais e nacionais.

A Promoção Automática em 1968, incidia no Ensino Primário que passou a

ser organizado em ciclos de dois níveis. O nível I constituído da primeira e da segunda séries e o nível II constituído pela terceira e quarta séries, com exames retensivos na passagem de um ciclo para outro.

A Lei Federal de Diretrizes e Bases de nº 4024 de 1961 possibilitou o advento da Promoção Automática com objetivos e finalidades de levar a um fluxo menos irregular para o alunado, à medida que, em todo o seu percurso nas quatro primeiras séries fosse levada em conta a possibilidade de recuperá-lo em suas defasagens. Não pode ser entendida como o que hoje está instituído e denominado de Progressão Continuada, que resumidamente, podemos dizer tratar-se de esforço para que a aprendizagem seja acompanhada de mecanismos paralelos de recuperação e de retomadas para se eliminar a retenção. Na Promoção Automática a definição era de que o aluno fosse promovido após as devidas correções no desenvolvimento de sua aprendizagem, sem ser submetido a qualquer estudo suplementar. A promoção automática foi extinta pela Lei Federal de Diretrizes e Bases de nº 5692/1971.

Na década de 1980 e de 1990, o movimento de promoção automática expressava-se pela implantação do Ciclo Básico de Alfabetização. Polêmicas não faltaram, principalmente quanto ao fato da homogeneização de classes, das quais se dizia que por meio delas se rotulavam e discriminavam os alunos de “classes fracas”.

O Ciclo Básico tinha explicitado como finalidades, o registrado no art 2º da citada Resolução SEE SP de nº13 de 1984.

[...] assegurar ao aluno tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão do aluno previstas nas áreas do currículo, garantir às escolas a flexibilidade necessária para a organização curricular, no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do ensino à aprendizagem. (SÃO PAULO, 1984).

A Progressão Continuada foi instituída pela Deliberação de nº 9 do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo em 20 de dezembro de 1997, fundamentada na Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de

dezembro de 1996. Organizou o arcabouço curricular do Ensino Fundamental em dois ciclos, com avaliação de promoção ou de retenção ao final deles. A duração dos ciclos é variável e no Estado de São Paulo o Ciclo I dura cinco anos e o Ciclo II compreende quatro anos, correspondendo respectivamente aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Pesquisas mostram hoje que a Progressão Continuada trouxe resultados para a promoção sendo, entretanto, significativa sua contribuição para diminuir a evasão. Como se trata de um assunto ainda polêmico há estudiosos que ao tema se dedicam, como os citados no artigo o “Dilema da repetência e da evasão” de Garschagem (2012).

Com o advento da Lei Federal de nº 9.394/1996, os estudos presenciais de recuperação, após o encerramento do ano letivo, passam a ser obrigatórios para todos os sistemas de ensino. Da mesma forma seriam obrigatórios os estudos de recuperação no recesso escolar, para todo aquele aluno com insuficiência em aproveitamento ou em frequência conforme Resolução SE 179/1999. O processo de recuperação foi empreendido sob diferentes formas. Como, por exemplo, o de recuperação nas férias, realizado por meio de metodologia mais interdisciplinar, tendo como foco o trabalho escrito a partir do estudo de textos de revistas, da história ou fato do lugar, das fotos de família, etc. É de senso comum que tais estudos não chegavam a recuperar nem a 60% do universo a ele submetido.

Como o sistema educacional se coloca em consonância com o pensamento e exigência da política neoliberalista internacional, o sistema de ensino assumiu nos dois últimos anos, direção muito técnica postulando eficácia e eficiência (pontos básicos de política neoliberal), exigência dos financiadores, principalmente do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), desconsiderando outras dimensões como exclusão do sistema via indireta, ou seja, por meio de um currículo oculto, já anteriormente citado. A dimensão requerida é predominantemente a dos índices de aproveitamento.

Dissemos que há diversas modalidades de implantação de processo de recuperação: aulas no contra turno, em pré aula, em matérias nas quais se ficou retido (caso somente para o Ensino Médio), programas como o Projeto Intensivo no Ciclo denominado pela sigla PIC, apenas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, quando da retenção do aluno que não atingiu o patamar previsto para este período.

No PIC há material e metodologia específicos para a docência e a adoção destes é obrigatória, explicitamente em lei e na imposição daqueles que são os responsáveis por este projeto. No entanto, há uma prática cotidiana de professores que, quer por não entenderem bem a metodologia do PIC (originária de outro Programa obrigatório para a rede pública, o Ler e Escrever), quer porque seus alunos não respondem bem ao material oficial, burlam a vigilância dos responsáveis e aplicam seus próprios saberes e material; os saberes que Foucault denomina de assujeitados. (FOUCAULT, 2007). Entretanto, o discurso oficial é de liberdade de ensinar e de aprender, explicitamente preconizados pela própria Lei Federal de nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Não correspondente a este entendimento é a ação vigilante dos implementadores no acompanhamento da aplicação. Cremos que seguem à risca a obrigatoriedade que se percebe no texto normativo que instituiu para todo o interior o programa que se tornou bíblia para alfabetização no Estado paulista. Eis abaixo o texto normativo:

Estende o Programa “Ler e Escrever” para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior

A Secretária de Estado da Educação, considerando:

- os resultados alcançados com a implantação, em 2008, do Programa “Ler e Escrever”, nas escolas das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo;

- a importância de estender o Programa “Ler e Escrever” para as escolas das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino do Interior; resolve:

Art. 1º - Estender o Programa “Ler e Escrever” para as escolas sob a responsabilidade da Coordenadoria de Ensino do Interior, a partir do ano de 2009.

Art. 2º - a implementação do Programa de que trata esta resolução, nas escolas vinculadas à Coordenadoria de Ensino do Interior, obedecerá às normas e orientações contidas na Resolução SE nº 86/07.

Art. 3º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação. (SÃO PAULO, 2008).

Vejamos o que preceitua a Resolução de nº 86 de 2007, o regime metodológico adotado para a alfabetização do Ciclo I na rede estadual educacional:

Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo

A Secretária de Estado da Educação, considerando:

- a urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos de Ciclo I com relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do SARESP 2005;

- a necessidade de promover a recuperação da aprendizagem de leitura e

escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I;
 - a imprescindibilidade de se investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade,
 resolve:

Art. 1º Fica instituído, a partir do ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, com os seguintes objetivos:

I – alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino;

II – recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Art. 2º Integram o Programa mencionado no artigo anterior, os Projetos:

I – Ler e Escrever na 1ª série do Ciclo I;

II – Ler e Escrever na 2ª série do Ciclo I;

III – Projeto Intensivo no Ciclo - 3ª série – PIC 3ª série;

IV – Projeto Intensivo no Ciclo – 4ª série – PIC – 4ª série.

Parágrafo único – A atribuição das classes indicadas nos incisos deste artigo obedecerá às normas referentes à atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério contidas na Res. SE nº 90/2005.

Art. 3º Os docentes, regentes de classe de 1ª a 4ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental, envolvidos no Programa, farão jus à atribuição de mais 4 (quatro) horas semanais, destinadas ao trabalho de planejamento e capacitação para os projetos.

Parágrafo único – O pagamento referente à carga horária complementar a que se refere o caput deste artigo é devido ao regente em exercício da respectiva classe, não sendo estendido em casos de afastamento a qualquer título.

Art. 4º As orientações para implantação do Programa de que trata esta resolução serão publicadas em Comunicado SE.

Art. 5º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.
 (SÃO PAULO, 2007).

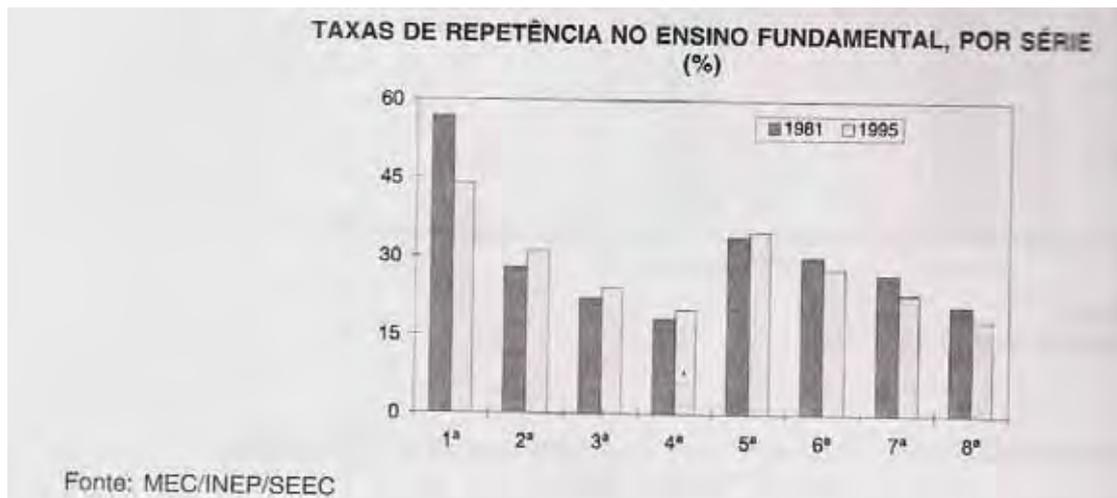
A Resolução abria possibilidade de o docente da própria classe lecionar mais quatro horas para os alunos defasados em aprendizagem, o que, se por um lado possibilitaria vantagens, uma vez que o professor titular da classe conhece as idiossincrasias afetas ao seu alunado, por outro, o professor e seus alunos de recuperação, após a jornada comum, estariam estafados para ainda continuar por mais tempo trabalhando.

Romanelli (2001) indica que no decorrer da História da Educação Brasileira e de suas políticas educacionais, impôs-se a necessidade de recuperação face ao déficit da qualidade de ensino que emerge intensamente a partir da segunda década do século XX, conforme já explicitado.

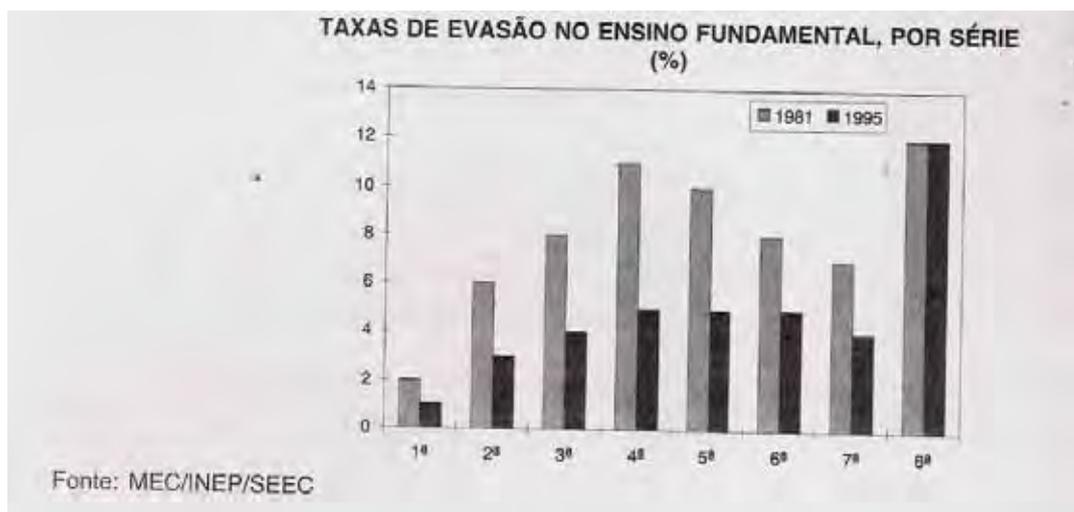
Com o passar do tempo, o problema se banalizou e o estudo de suas causas não desceu ao âmago da questão, com tratamento superficial e reducionista. Explicavam-na valendo-se de aspectos metodológicos com forte apelo para o lado psicológico da relação ensino-aprendizagem. A descontinuidade de políticas públicas de um governo para outro, sem avaliações das mesmas, impossibilitaram

vislumbrar diferentes causas subjacentes à não efetividade destas políticas. (SILVA, 1998).

Constatam-se em dados registrados à época da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que os índices de repetência e evasão ainda eram altos, apesar de que as medidas compensatórias implementadas na década de 70 do século XX os terem minimizado. Ver os quadros 1 e 2, seguintes.



QUADRO 1 – TAXA DE REPETÊNCIA ENSINO FUNDAMENTAL POR SÉRIE (%)



QUADRO 2 - TAXAS DE EVASÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR SÉRIE (%)

Nestes dois gráficos nota-se que, nas décadas de 80 e 90 do século XX, a evasão era maior na 8ª série e a repetência é menor. Já, na primeira série, verifica-se repetência maior na primeira série e evasão menor. São dados referentes ao país todo.

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) fornecem índices de analfabetismo no Brasil constatando declínio acentuado de 1940 para 2010. Quando, porém comparados com os dados dos gráficos de 1996, percebe-se que o decréscimo continua, variando em torno de 5 a 6% anuais de 1991 a 2010. Ver a tabela 1.

TABELA 1 – Índice de Analfabetismo no Brasil (1940-2010)

1940	56,20%
1950	50,50%
1960	39,60%
1970	33,60%
1980	25,50%
1991	20,10%
2000	13,60%
2010	9,60%

Fonte: IBGE- 2010.

Se compararmos os dados dos gráficos da década de 1996 referenciados aos dados da tabela anterior veremos que a situação melhorou.

O esforço para a qualidade do ensino oficial, no tocante à alfabetização, sofreu rigoroso alavancar a partir da Conferência de Jontien, Tailândia, 1990, “Educação para Todos”, estabelecendo a década da alfabetização, a partir do ano 2000, países emergentes que não tivessem revisto esta questão dentro de seu âmbito educacional, não contariam com possibilidades de financiamentos. A partir daí, insumos, pesquisas no campo da formação de professores tornar-se-iam mais recorrentes. No caso brasileiro, o Governo respondeu com políticas educacionais e programas como o “Letra e Vida”, “Educação Solidária”, “Educação para Todos” e as

políticas estaduais de reforço ou de recuperação,

O conceito de recuperação em 2008 ganhou ressignificação (ou o correto seria dizer real significado), tendo em vista que recuperar significa trazer de volta o que foi lançado fora, segundo o Pequeno Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa. Passou a referenciar para recuperação aquisição de estruturas lógicas matemáticas e linguísticas, que perpassam como condição *sine qua non* por toda a aprendizagem, segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. (SÃO PAULO, 2008).

Esta conceituação foi importante para não recrutar aluno como se fazia e, ainda se faz em alguns casos, por motivo de indisciplina, violência, ou idealizações do que seria um bom estudante. O fracasso em educação, também denominado de crise, o insucesso das Políticas Públicas de Recuperação de Aprendizagem, o analfabetismo tardio, encontram explicações em aportes diversos. Entretanto, uma leitura mais atenta pode revelar que estes aportes são insuficientes de por si, só, poderem explicar o fenômeno do analfabetismo; análises de concepções filosóficas e políticas são imprescindíveis, pois em alguns preceitos políticos vêm-se anunciado o fracasso escolar. Há necessidade de novas categorias de análise e novos enfoques teóricos que extrapolem a dimensão técnica pedagógica e proponha mudanças a partir do que temos em um “ordenamento geral” quanto ao assunto.

No capítulo 1 foram analisados a educação, o ensino/aprendizagem, concebidos no cerne de teorias de estado, teorias filosóficas e pedagógicas, como imperativo de estender a análise além do que se faz costumeiramente. Isto é, ao nível do senso comum e da dimensão técnica pedagógica e psicológica. Levantamos diversos enfoques em que devem embasar análise de políticas educacionais de recuperação de aprendizagem; vimos que medidas recuperadoras se constituíram em empreendimentos cujo desenho variou no tempo. Não obstante, permanecem como se esperássemos que o não aprender fosse um corolário do aprender. Apontamos aspectos políticos, filosóficos, como verdadeiras “epistêmés” (condições) que dão possibilidades de permanência a estas políticas públicas educacionais. Analisamos o objeto além da dimensão técnica pedagógica psicologizada. Apontamos lugares de anunciação/enunciação do êxito ou do fracasso das políticas de ensinar- os institutos arqueológicos legais como as LDBs, os Decretos Leis, as Resoluções, no cerne de concepções filosóficas pedagógicas,

bem como no bojo da própria história da recuperação no país e no Estado de São Paulo. No capítulo 2 desmistificaremos os lugares comuns, segundo os quais a análise destas políticas costuma ser enfocada.

CAPÍTULO 2 A CRISE DA EDUCAÇÃO NO IMAGINÁRIO - PRETENSÕES DE DESMISTIFICAÇÕES

O analfabetismo se constitui em ponta do fenômeno chamado crise em educação, a qual pode ser diversamente explicada, sendo até negada por alguns cientistas. Crise esta decorrente de variados fatores, explicadas em nível de senso comum, expressos em discursos chavões e descontextualizados. Neste capítulo vamos perpassar por alguns, mostrando suas incongruências. Como Foucault (2007), dizemos que as práticas discursivas conferem *status* de “verdade”, mediante um ordenamento possibilitador de estabelecimentos de “desejos de verdade”. Assim, forjam-se mitos a partir do quais a realidade educacional passou a ser superficialmente entendida. Faremos, a partir de agora, tentativa de recolocação, a fim de se obter outras “verdades”. Alvitramos conveniente explicar o que estamos significando por mito.

Para Alessandro Portelli um mito não é necessariamente uma história falsa ou verídica, inventada ou real.

É uma história que se torna significativa na medida em que amplia o significado de um acontecimento individual (factual ou não), transformando-o na formalização simbólica e narrativa das autorrepresentações partilhadas por uma cultura. (PORTELLI, 2000, p.121).

Ouvem-se discursos expressivos de mistificações como:

- “A Escola de hoje não ensina”; “melhor era a Escola de nosso tempo”; a “globalização deixou a educação em crise”; “a Educação Brasileira é mais atrasada do que a do Chile, da Coréia, do que a da Polônia, do que a do Japão”- expressões comuns que engendram mitos que passaram a ser entendidos como “verdades”. Portanto, urgem certas considerações, como a seguir.

2.1 O Panorama Histórico Estatístico da Crise

A baixa qualidade do ensino não é recente e se agrava à medida que se consolidam os sistemas capitalistas industrializados, uma vez que as desigualdades sociais advindas de mercados globalizados penalizam os mais pobres com todo tipo de exclusão. (IBGE, 2010).

A transcrição seguinte ilustra o pensamento expresso no parágrafo anterior.

No ano de 1872, havia 83% de analfabetos na população brasileira, e, quase vinte anos depois, em 1890, este percentual subira para 85%. Trata-se de um dado técnico pouco consistente por referir-se à população total e não a uma faixa etária precisa onde se caracterizaria melhor o fenômeno do analfabetismo.

O certo, porém, é que, 50 anos depois, o recenseamento geral de 1940 registra uma quota de 55% de analfabetos na população de 18 anos e mais. (LOUREIRO 1984, p. 74)

Recursos acadêmicos, econômicos e políticos, nacionais e internacionais são alocados para dar conta deste problema por razões várias até para a expansão do capitalismo; a alfabetização no domínio universal desencadeará novas demandas de consumo, levando ao aumento do lucro. Como visto, há razões de sobra para Governo e empresários se preocuparem com o tema, que, não sendo novo, continua a persistir.

Em nosso país, as taxas de analfabetismo reduzem, mas não nos tranquilizam. Os resultados de avaliações externas/internas disponibilizados on-line, em termos de competências dominadas/previstas para cada ano escolar, demonstram que há fragilidades nos sistemas escolares brasileiros. O analfabetismo entre nós vem decrescendo, bastando comprovar nos quadros 1 e 2 e na tabela 1.

O Instituto Brasileiro de Estudos Geográficos e Estatísticos (IBGE, 2010) publicou dados sobre o analfabetismo entre pessoas a partir de 15 anos e vê-se que se os esforços de erradicação se não estão totalmente coroados, também apontam que muito já conseguimos. Mostram que o analfabetismo entre as pessoas acima de 15 anos sofreu considerável queda; taxas de resultados não podem ser tomadas isoladamente, isto é, fora de um contexto específico. Índices em avaliação interna do

Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo (SARESP), disponíveis on-line no site desta Secretaria, indicam que está longe de ser atingido um nível ótimo em alfabetização, embora apresentem evolução positiva.

Julgamos interessante registrar considerações sobre os resultados da participação do Brasil nas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), porque a crise da educação brasileira é referenciada também com relação aos bons resultados de outros países participantes do Programa. O imaginário comum não leva em conta informações que alertam para nossa grande diversidade cultural, geográfica, política e econômica, nossa dimensão continental, nossas diferenças de objetivos desde os primórdios coloniais, as relações de dependência sócio cultural aos países financiadores. Um sistema de avaliação conferirá caráter de validade aos dados se estes forem auferidos com o mesmo sistema de medida e em contextos rigorosamente iguais o que obriga que, cada país ou região fossem referenciados a eles mesmos.

O PISA é avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. O exame é realizado a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), composta por governos de 30 países. Seus referenciais têm como princípios a democracia e a economia de mercado. Participam também países convidados como o Brasil, este, pela terceira vez consecutiva. Objetiva obter indicadores que contribuam dentro e fora dos países participantes para a discussão da qualidade da educação básica e que possam subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação.

O Brasil participa do PISA por meio do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP), responsável pela aplicação das provas em todo o País, visando analisar o desempenho dos alunos brasileiros no contexto da realidade educacional internacional. Objetiva o acompanhamento das discussões sobre as áreas de conhecimento avaliadas por este programa em fóruns internacionais de especialistas, levando à apropriação de conhecimentos e metodologias na área de avaliação educacional; auferir conhecimentos traduzidos em habilidades que os jovens devem adquirir para fazer face às necessidades sociais contemporâneas.

Em 2006 participaram 57 países. Além dos membros da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), foram convidados outros 27.

Em conferência proferida, o consultor do Programa, Andreas Schleicher (OCDE, 2009) relatou que mudanças radicais na qualidade do ensino são passíveis de acontecer em breve tempo. Cita o caso da Polônia que mobilizou esforços em massa e em rede para atingir patamares educacionais melhores, conseguindo-o em seis meses. A Coréia é outro bom exemplo que ilustra o quanto faz um esforço conjunto, planejado e acompanhado, para obtenção de patamares mais altos para qualidade superior do ensino.

Em sua terceira participação no PISA, o Brasil mostrou desempenho similar aos anos anteriores em Ciências, uma ligeira queda em Leitura e um aumento significativo em Matemática. Da última aplicação, o Brasil subiu 14 pontos em Matemática superado pela Indonésia (país convidado) que subiu 31 pontos e pelo México (país membro) que subiu 20 pontos. (dados disponíveis on-line no site do INEP, 4 de dezembro, 2007).

Referências para juízo de valor em avaliações de resultados de Políticas Públicas são importantes quando as condições contextuais onde recairão forem idênticas; caso contrário cumprirão apenas finalidades político econômicas de melhor recolocar os países empobrecidos em um “topos” que pode não corresponder à verdade em uma classificação. São mecanismos arqueológicos de “desejos de verdade” de economias hegemônicas neoliberalistas e capitalistas.

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) revela resultados sobre fragilidades no que respeita ao aprendizado da língua e da matemática, tomando como referência o sistema escolar paulista como um todo. O SARESP é política de avaliação externa mais importante do Estado de São Paulo. Seus indicadores alertam que nossa educação deixa, ano a ano, analfabetos não apenas em questões da língua, mas, sobretudo, em conhecimentos de ciências da natureza. Os resultados do SARESP encontram-se disponibilizados on-line, no site da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, transcritos nesta tese para facilitar análises e estudos que o leitor deseje fazer de imediato. A mostra, em anexo, refere-se ao município de Franca e a suas escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas séries avaliadas: 4^a, 6^a, 8^a e terceiras séries do Médio (Ver Boletim do Saresp em Apêndices).

Nos dados de resultados de redação no Ensino Médio constata-se que: estamos lançando para o mercado de trabalho e para a sociedade 80,8% de alunos

que não desenvolveram competências escritoras e perguntamos quem os fará adquirir quando estiverem na última série escolar, como aqueles concluintes do Ensino Médio? O que lhes restará se não adquiriram as ferramentas de uso na vida social? A resposta não depende de pesquisa, de tão óbvia. Estes alunos engrossarão os patamares básicos dos despreparados para o mercado de trabalho, atuando quase sempre desamparados em trabalho precarizado e informal. Sobreviventes estropiados da escola que tropeçarão para continuar a sobreviver. Os dados são do ano de 2008, mas os anos sucessivos não nos deixam mais esperançosos.

Verifica-se que à medida que o estudante avança em anos de escolarização redige com menor competência; talvez a disciplinarização vigente do 6º ao Ensino Médio impulse cada vez menos a produção escrita; em outras palavras, o aluno não é solicitado a escrever tanto quanto nas séries iniciais. Não sabemos qual o motivo, uma vez que nas grades curriculares o total de carga horária requerida para Língua Portuguesa é de 6 horas, mais de uma hora por dia, e quando verificamos que as aulas são duplas, a possibilidade para a dedicação escolar à escrita é surpreendente.

O povo e as famílias sentem que há algo errado com a educação, entendendo e expressando sem conhecimento de fato, em enfoques simples e reducionistas, como manifestações descontextualizadas, atribuindo à crise mundial, à globalização, ao ensino de tempos atuais.

Discursos saudosistas e descontextualizados como os seguintes são recorrentes: - “agora a escola não sabe mais qual é o seu papel; a escola de antigamente era melhor; que o ensino de nossos tempos era melhor; que a educação vive uma crise; que a crise em educação é efeito da globalização mundial. A globalização e a informatização do mundo fizeram os alunos se desinteressarem da escola”, etc.

Reputamos como discursos descontextualizados, pois o que os embasam são concepções acríticas de educação as quais ingenuamente atribuem unicamente à educação competência para mudar a sociedade, independentemente de condicionantes políticos, filosóficos econômicos. Não consideram que até a segunda metade do século XX, no Brasil, o contingente a ser escolarizado era bem menor e, oriundo das classes econômicas médias e abastadas. Não percebem que a

população escolar agora não é a mesma de seus dias, é mais diversa oriunda das bases da sociedade que, por meio da educação, coloca e os recoloca como alunos de recuperação.

A globalização acirrou, sim, todos os problemas da desigualdade, fez desaparecerem as pequenas economias, empurrou cada vez mais a massa popular para níveis abaixo de periféricos, saturou mercados porque a automatização aumentou a produção, e esta não conseguiu escoar por falta de demanda da população desempregada; reflete na educação porque economia globalizada ou não, influencia políticas educacionais. Assim há de se admitir que os efeitos da globalização afetem o cotidiano de nossas escolas, porém há pontos a comentar.

Segundo Boaventura Sousa Santos (2005, p.11) na obra intitulada “Globalização e Ciências Sociais” globalização é um fenômeno que se intensificou nas três últimas décadas, e o termo passou a ser usado genericamente como crise global da civilização – de suas práticas e serviços. Incide sobre as mais diferentes áreas do social, em uma amplitude que vai desde os sistemas produtivos e financeiros à revolução nas tecnologias e práticas de comunicação e informação; da erosão do Estado Nação e fortalecimento da sociedade civil, ao aumento exponencial das desigualdades sociais; das grandes movimentações transfronteiriças de pessoas (imigrantes, turistas, refugiados, ligadas às atividades de empresas transnacionais e ou às empresas financeiras internacionais, aos movimentos de minorias, a um estilo de consumo globalizado).

Segundo Palma Filho (2007), no artigo denominado de “Impactos da Globalização nas Políticas Públicas em Educação”, os efeitos deste fenômeno são diversos, fazendo com o que se parece como causa monolítica não reflita a indeterminação do que pode ser um efeito local como decorrência de um efeito globalizado. A crise no ensino tem mecanismos localizados muito significativos. Não podemos esquecer que o Estado, ao se responsabilizar quanto à articulação e atendimento dos mais díspares interesses, estará se legitimando no imaginário social de seus tutelados, apesar de tantos fatores que fizeram esboroar o conceito de Estado Nação, como a globalização da qual estamos tratando.

Aponta que os novos tempos de globalização levaram a precarizar serviços públicos, mormente os de saúde e de educação. A política de focalização, ao invés de política de universalização, desencadeou ainda maiores desigualdades. Política

esta que determina que o setor público, como o de saúde e de educação atenda aos mais desfavorecidos economicamente, cabendo ao setor privado prestar os seus serviços às parcelas das sociedades que puderem pagar pelos mesmos. O que se viu, com relação aos serviços públicos prestados, foi um estado de carência e baixa qualidade. Procurou-se amenizar o estado de penúria social acima categorizado por meios de mecanismos de descentralização e privatização, argumentando que a concorrência e a descentralização corrigiriam distorções e com os novos tempos melhorariam os setores públicos. Na verdade, o que acabou acontecendo foram as ingerências políticas, principalmente nos pequenos e médios municípios onde a política “pequena” se faz mais clientelista, coronelista. Ações voluntárias se ofereceram a mitigar a lacuna aberta nos setores públicos, e não raro, a operar com subvenções públicas (ONGS, instituições conveniadas), nem sempre aplicando com correção as verbas recebidas dos poderes estatais. Melhor fariam se deixassem as verbas nas mãos do Estado, e, através de mecanismos diversos, cobrassem a aplicação correta do dinheiro público.

Globalização pode ser definida como “[...] a intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos a milhares de distância e vice versa”. (GIDDENS, 1996, p.11–13). Não referenciada à apenas aspectos econômicos que também não são inéditos, mas somente mais visíveis graças aos meios informatizados e eletrônicos. A sociedade não é mais um sistema fechado, mas permeável e permeado pelo que ocorrer no planeta.

No campo da educação as desigualdades provocadas quanto aos aspectos financeiros atingem os mais diversos setores, incidindo brutalmente sobre as relações de poder, sobre as práticas metodológicas impostas por quem detenha a hegemonia deste campo de conhecimento, sobre o currículo prescrito o qual sempre revelou a “verdade” dos dominantes em relação a dominados; relações de poder representadas pelas políticas ocultas exercitadas por micropoderes que permeiam qualquer organização.

De sorte que, mais do que nunca, se faz intensa e pertinente uma assertiva do cientista liberal socialista, Norberto Bobbio.

Diz Bobbio (2006) na obra “As teorias das Formas de Governo” que a questão da resolução dos conflitos sociais não se resolve na dimensão de quem

governa, mas não como o governante governa, quer seja um indivíduo, quer seja um partido que governe. No caso das políticas públicas educacionais quem governa o local é o diretor de escola. Estamos a dizer que é importante a existência e aplicação de políticas públicas, mas também importante o local e, sobretudo, o *modus operandi* de quem a aplica, a favor ou contra os usuários das mesmas.

É recorrente que a crise advinda da globalização afeta toda a sociedade, fenômeno que se impõe irremediavelmente sem chances para os que sofrem seus efeitos devastadores de compressão, de empobrecimento, dominação e homogeneização. Atingem as políticas públicas estaduais principalmente via agências financiadoras internacionais e pela importação de conhecimentos dos quais somos consumidores e não produtores, historicamente. Vai influenciar em traçado de diretrizes para os sistemas educativos, carreando para estes toda sorte de precarização, diversidade, concepções atreladas a dimensões às quais o ensino não se reduz, exacerbando o lado das desigualdades sociais em educação.

Para Palma Filho (2007), a globalização não é um fato novo, somente mais claramente visível e sentido, pelas causas e efeitos. Ocorreu em movimentos de grandes descobrimentos, migratórios, de colonizações, desde o império romano, sendo o expansionismo marítimo do século XVI, um dos apogeus notados; alcançou também a industrialização e, atualmente a revolução tecnológica da informática, obrigando os sistemas de ensino e suas políticas a pensarem uma educação mais condizente para cidadãos dos séculos vindouros. A grande vertigem que as mudanças rápidas impingem aos setores da sociedade, obrigam os educadores a se preocuparem mais em desenvolver nos alunos habilidades face a estas mudanças, do que puramente em lhes ministrar informações.

Para Boaventura de Sousa Santos (2009), em *Globalização e Ciências Sociais*, a grande novidade da globalização atual é que a pressão e a sujeição impostas aos povos periféricos são exercidas mediante duas frentes: pelas hegemonias internacionais sociais econômicas e culturais de certos países, mas também pelas instituições financeiras estatais ou privadas que podem, em lapsos curtos de tempos arrastar toda uma economia nacional à bancarrota (agências avaliadoras de riscos dos mercados internacionais) e também o poder globalizador das grandes empresas privadas transnacionais que espoliam sistema de trabalho das economias periféricas.

Para Sousa Santos (2009), não se nega a internacionalização da ação de governos e o enfraquecimento dos estados nações, mas se a marcha globalizante total recaísse sem freios desabridamente sobre os povos oprimidos, estes teriam desaparecido; e o que ocorre é que mesmo na opressão reside o germe da resistência e da afirmação, e por isso é que não são raros os movimentos locais de resistências étnicas, econômicas, culturais. Movimentos estes que podem ser entendidos como localismos globalizados, havendo também os globalismos locais ou localizados, estes últimos como as práticas de turismos locais, regionais, incrementadas como fonte de recursos financeiros. O que é chamado de globalização é de fato um conjunto de processos globalizantes ou ainda, diferentes ou até contraditórias práticas de globalizações. Não existe uma entidade única chamada de globalização, mas globalizações. Vive-se um período de transição no que respeita a três dimensões: transição no sistema de hierarquias e desigualdades dos sistemas mundiais, transição no formato institucional das instituições, transição nas escalas e na configuração dos conflitos sociais e políticos onde setores de serviços e práticas sociais não os percebem ou não são capazes de captá-los.

O sistema educacional brasileiro, face às ocorrências mundiais, permanece fixo, estático, com o mesmo desenho passado, quer por inoperância, quer por incapacidade de fazer frente às vertiginosas mudanças que assiste e acabam por atingi-lo, fato este que se constitui em flagrante desacordo com a fluidez, imprecisão e a impermanência do mundo em que se insere. Quando políticas públicas buscam formas para adequar a educação ao momento de transição e mudanças globais, não levam em conta o desenho de suas instituições escolares, seus sistemas de valores ainda baseados na tradição e pouco acrescentam na qualidade do ensino para a qual também são aplicadas. E mais, via de regra, as reformas educacionais vicejam quando o país está imerso em crises de cunho político, levando a antever outra função além de ensinar, carregando uma função imanifesta.

José Carlos de Libâneo (2009) em “Estrutura e Organização da Educação Brasileira”, faz estudo da equipação das escolas para a informatização, como uma política pública que nasceu para a inclusão de alunos e de escolas no momento do século XXI. Constata que a era da informatização que agora também chega às escolas, insere mudanças radicais na forma de produção do capital simbólico e da informação, mas sem deslocar a hegemonia central para os países dependentes. De

sorte que hoje a hegemonia está em não mais deter os meios de produção do capital somente, mas em deter os meios de produção da informação e do conhecimento, o que é apanágio dos países ou sociedades do centro, isto é, das sociedades elitizadas não periféricas ou semiperiféricas. Produzir, veicular informação é hoje ter poder. Segundo ainda Libâneo, faz-se muito intenso o avanço cibernético e informatizado com sérias consequências na sociedade capitalista que incita a educação vir em sua direção, no sentido de não somente colocar-se ela mesma, a educação, na era do terceiro milênio, mas para garantir ao capitalismo, sua continuidade modificando e implementando hábitos de consumo. Afinal, se a sociedade fosse constituída somente de miseráveis não haveria sobrevivência para o modelo capitalista.

Sendo impossível às escolas adaptarem-se às mudanças constantes e quase instantâneas científicas e tecnológicas arraigam-se em práticas arcaicas sustentadas em uma tradição que não mais dá conta do que está a viver. Dentro da educação veem-se erodidos a qualidade do ensino e os contatos sociais entre os diferentes protagonistas, uns centrados em valores e subjetividades passadiças (os educadores), outros não entendendo e rebelando contra tudo o que lhes pareça sem sentido. Portanto, a globalização acaba acarretando consequências também para a prática social educativa, quando esta se desvincula dos grandes movimentos sociais mundiais.

A crise em educação pode ser analisada sob diferentes ângulos: formação de professores, gestão escolar, recursos humanos e materiais que não são o foco desta pesquisa. Ocupamo-nos com a qualidade do processo, avaliando os preceitos políticos cujo escopo é garantir o sucesso, ou a recuperação do aprender. Existindo políticas públicas para recuperação de aprendizagem significa que se perdeu o padrão que existiu algum dia e que agora existe restrito ao um grupo seletivo pertencente à classe hegemônica.

Quando o assunto é qualidade de educação fala-se de posições diferentes, capturam-se impressões, fornecem informações e explicações as mais diversas, baseadas em senso comum. Sobre o tema há numerosos estudos científicos, até posições teóricas, algumas até negando que a educação esteja em crise. Dão consistência para um novo olhar sobre a educação e a registramos porque é importante na tessitura de nosso raciocínio; situamos a crise estatisticamente e já

deixamos entrever anunciada em teorias políticas e nas políticas interiores às escolas; anunciamos que a crise em educação é, na verdade, crise em e para uma camada específica da sociedade. O que se tem hoje é mais visibilidade deste fenômeno, injusto e iníquo que na verdade sempre existiu.

Para António Guilherme de Oliveira Martins (1998), na obra “Educação ou Barbárie”, a educação não está em crise, o que está em crise é a sua disposição de se encastelar alijando de seu interior outras agências educativas, a família de moldes atuais, o mundo do trabalho; o que, segundo ele, está em crise é a sociedade em geral, em crise de responsabilidade.

Supor que a Educação Brasileira esteja em crise exige dizer o que se entende por crise em educação. Seria porque se trata de um fenômeno recorrente de décadas, que persiste, apesar de políticas públicas aplicadas para erradicá-la? Ou seria porque os índices de resultados obtidos com os instrumentos de avaliações externas estão aquém dos resultados internacionais referentes a contextos geográficos, culturais, científicos bem diferentes que os de nosso país? A crise em educação significaria uma crise de paradigmas?

No momento se faz muito recorrente falar de crise de paradigmas, crise não somente ao Brasil, mas também ao mundo. Agnes Heller (1999), em a “Crise dos Paradigmas em Ciências Sociais” faz registros importantes a respeito do enunciado. Inicia discordando do sentido de crise em Ciências Sociais, porque segundo ela, uma crise tem conotações de patologias que ao se estarem em crise inevitavelmente desembocará em dois pontos, ou a crise é superada e o paciente curado, ou ela vence e advém a morte. Tanto um fenômeno quanto o outro ainda não aconteceram, portanto, considera o termo equivocado. Aponta que os fenômenos que se discutem sob o título de crise não são passíveis de serem resolvidos, se aplicados tratamentos metodológicos ou técnicos, ou se os abordássemos com mais ciência ou mais democracia, uma vez que pertencem ao cerne do *modus operandi* do próprio mundo moderno. Segundo a mesma cientista alguns fatores deram mais evidência ao que chamamos de crise e a aparentam como fora de controle. O fenômeno seguiu uma ordem histórica.

Na premodernidade, diferenças eram tidas como naturais e, portanto, não causavam tanto desconforto, medo e insegurança. Estas civilizações eram estáticas, impermeáveis, muito estratificadas não havendo mobilidade entre os diferentes

segmentos que as constituíam. Era impossível a um jovem seguir profissão diferente daquela que era exercida pelo pai, não se desatavam posições econômicas políticas ou culturais. A função desempenhada por cada camada era determinada por sua posição, somente o monarca ou poucas pessoas podiam ocupar os lugares no topo social. A premodernidade era legitimada pela tradição. Em milhares de anos foi desconstruída por uma gama variável de fatores dentre os quais assumem importância os processos de invasões, a globalização do século XVI, as revoluções técnicas científicas dos séculos posteriores.

Segundo Heller (1999) as características contemporâneas de mobilidade e permeabilidade instituem o poder mais descentralizado e não hereditário, com diferente arranjo moderno que se anunciou desde a Idade Média socioeconomicamente, estando constituído no século XX cabalmente. Homens e mulheres não mais são aprisionados pela tradição e livremente poderão assumir papéis diferentes de seus pais, embora estejam cativos do efeito de pobreza, principalmente da pobreza intergeracional. Substitui a tradição o pragmatismo acentuado do capitalismo e do neoliberalismo. O que mais se impõe nos dias atuais são a transitoriedade e a mudança.

A crise em educação pode também ser referenciada à falta de intelectuais orgânicos, conforme diz Gramsci.

Para Gramsci (2010, v.2), em “Cadernos do Cárcere”, de cada grupo de profissionais podem emergir intelectuais orgânicos que, conforme o próprio nome o diz, é aquele que, no meio da massa de trabalhadores, se forma com aptidão e competência suficientes para modificar o bloco histórico responsável por impregnar, em cada época histórica, o pensamento e a visão de mundo de classes hegemônicas; errôneo supor que o intelectual orgânico pertence ao mundo da intelectualidade apenas: diversas são as camadas profissionais onde podem ser encontrados: entre os oficiais, entre os trabalhadores, liberais e entre os professores. O que os distingue da massa de intelectuais comuns é justamente a capacidade em poder levar, a uma nova ordem, em direção de mudanças favoráveis as classes subalternas. A ideia do intelectual pensante, filosofando sobre as características mundanas, imbuído das luzes da razão para fomentar uma sociedade mais justa, segundo o pensamento de Gramsci, foi elaborada inspirada em um romantismo ingênuo e, este intelectual não pode ser considerado orgânico.

A civilização, à medida que se tornou mais complexa levou às especializações profissionais, inclusive das manuais. Destarte, (2010, p.32), que no seio das atividades, mesmo nas mais diversificadas, surgem intelectuais que absorvem as diversificações e passam a ensinar sobre as mesmas. Considera que a escola italiana não conseguiu formar um intelectual orgânico. Este pensador italiano fala da escola e de qual escola que, para ele, seria promissora de um futuro melhor para as classes subalternas. Considerava que a escola do tipo humanista, a tradicional, daria conta de preparar o aluno face às diversidades sociais e profissionais, se não fosse carente de intelectuais orgânicos, isto é, pessoas com possibilidades de fomentar ações favoráveis às mudanças positivas para as classes subalternas e superação da crise educacional.

[...] a crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e consequentemente estabelecido: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é, em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica, mais ampla e geral. (GRAMSCI, 2010, p.33).

A saída estaria na criação da “escola unitária” com base em uma formação “humanista”, compreendido humanismo como o desenvolvimento cultural possibilitador do livre pensamento reflexivo e que também fizesse a inserção no mundo social e do trabalho. (GRAMSCI, 2010, p. 33). Opunha-se ao sistema de escola humanista apenas de ilustração e à escola profissional porque para esta última eram encaminhados alunos que perpetuariam as classes subalternas e às primeiras, aqueles que garantiriam a perpetuidade das classes hegemônicas.

Gramsci postulava que

[...] a escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é tendência de formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca é dada pelo fato de cada grupo social tem um tipo de escola própria, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. (GRAMSCI, 2010, p. 49).

Resguardadas as devidas peculiaridades geográficas e históricas do contexto onde Gramsci desenvolveu sua teoria (Itália, 1927), podemos nela nos embasar para entender a crise em educação nos dias atuais. As mudanças se sucedem com rapidez inusitada e, entretanto, a escola trabalha pensando nos moldes de uma clientela ideal, semelhante à que adentrava em seu interior nos séculos passados, centrada em pilar único, o de fornecer conhecimentos o mais das vezes desvinculados de significação para o aluno, enxergando-se ela própria como desvinculada do meio social onde se insere.

Algumas políticas educacionais para resolverem a crise no ensino preconizam procedimentos extra-aula, impropriamente, pois, o processo de aprender, bem como o do não aprender é intraclasse. Acenam com pré-aulas, pós aulas, contraturnos, para o desenvolvimento da recuperação, horários que não são favoráveis nem ao professor, tampouco ao aluno.

Esclareça-se, porém, que a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, no ano de 2012, reescreve nova situação neste cenário ao implantar a política de recuperação de aprendizagem no momento mesmo em que acontece a dificuldade de compreensão, durante a própria aula. Para tal instituiu o segundo professor na classe por meio a Resolução SEE de nº 2 de 12 de janeiro de 2012, para apoio escolar à aprendizagem. (Resolução da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, Diário Oficial do Estado de São Paulo de 13 janeiro de 2012).

A escola de “nosso tempo” (como ouvimos tanto dizer) foi boa para nós e para aqueles que assumiriam funções outras que não as das classes subalternas, mínima parcela da população que nela permanecia. Mecanismos impeditivos expulsavam os que não aprendiam em tempo padrão.

A atual escola organizada em Ciclos no Ensino Fundamental (no Estado de São Paulo) recebe a pecha de escola ruim, porque não mais é seriada. Mesmo nas escolas cicladas o que permanece como lógica norteadora é a seriação, o tempo padrão de aula, de aprender, de sequenciar tarefas, conteúdo e tempo, o mesmo modo fazeísta de trabalhar. É a mesma lógica que embasava o sistema educacional antigo, com as consequências negativas de ontem existindo hoje: elitização, exclusão, anacronismo, normatização.

Segundo Célia Maria David (2005), a docência hoje é de tal forma exercida

que o próprio professor não se reconhece como executor de políticas públicas, acreditando que nada lhe resta fazer que executar; tornou-se um tarefeiro, alienado na prática sem reflexão, sem se aperceber como autor de mudanças necessárias, em descompasso com a sociedade plural de cujos filhos ensina.

Para Hanna Arendt (2000), na obra intitulada “Entre o passado e o futuro” a crise em educação é consequente ao fato de que o professor perdeu o “chão” que o apoiava ao ensinar. Este “chão” era até o século XIX, sedimentado em rocha firme, que, na visão de Arendt, se constituía no apoio da tradição e na autoridade. Considera que a essência da educação seja a natalidade e o mundo. Assim, os educadores devem amar a criança e prepará-la para a continuidade do mundo, porque ambos não têm como subsistir um sem o outro. Para ser bem sucedido em sua missão, o mestre alicerçava-se sobre a tradição e a autoridade.

Segundo Hanna Arendt (2010), o pensamento sobre educação no século XIX, de acordo com a filosofia arendtiana, enveredou por senda onde a tradição foi confundida com passadismos anacrônicos, não mais como parte pertencente à vida *activa* que é o mundo da cultura, mundo este que compete à escola entregar preservado à criança e que, mediante a ação escolar, ficará enriquecido. Será na vida *activa* ou na vida cultural que o homem verdadeiramente se humaniza, pois, constata a existência de outros que lhes prepararam tudo o que encontrou ao nascer, e, que, por sua vez, deixará ao morrer; é na marca cultural que se encontra a imortalidade.

Arendt (2010) em seu pensamento prossegue dizendo que ao abdicarmos da autoridade com a criança deixamos entregue à própria sorte alguém que ainda não possui recursos para se guiar; a crise, para ela, residiria no abandono destes pilares (a tradição e a autoridade). Sem a tradição concebida como a herança cultural esvaziou-se o ensino e, sem autoridade, abdicamos de educar a criança e, portanto, de conferir continuidade ao mundo. O fator desencadeante da crise em educação foi a escola progressista pragmatista, a qual, segundo ela, retirou a autoridade do adulto sobre a criança, colocando-a sob a autoridade do grupo de colegas, com entendimento de que somente o grupo lhe disciplinaria a conduta através da convivência. O ensino obedeceria à motivação do aluno quanto ao tema a ser aprendido, o que aconteceria em atividades as quais não habilitavam para a reflexão necessária à vida em sociedade. Apartava-se a criança da autoridade

protetora e educativa do adulto e a entregava à própria sorte, imersa em uma educação somente considerada como tal se apresentasse alguma funcionalidade.

Desse modo, quando ouvimos o chavão a “escola de hoje não ensina”, estaria assim quem falou se referindo ao abandono da tradição (cultura) por parte da escola, cujos professores não mais precisam estar comprometidos com seu próprio aprimoramento cultural profissional? Nestas circunstâncias o professor será mesmo apenas um tarefeiro “[...] a negligência na formação dos professores em suas matérias, faz com que eles se encontrem não raro, apenas a um passo à frente de sua classe em conhecimento.” (ARENDDT, 2000, p. 231). No fulcro deste pensamento o que está subjacente são concepções de educação, de ensino e de currículo.

Para o senso comum, o que se entende por crise em educação é o desempenho fraco de alunos, que, por sua vez, passam assim a referenciar o desempenho de um sistema escolar. São juízos de valores, que podem refletir que a escola esteja percebida como integrante de um sistema escolar cuja finalidade é escolarizar a contento seus alunos, tomando como base os objetivos cognitivos informacionais apenas. Autoriza-nos a assim dizer a análise empreendida das normas legais de Francisco Campos e de Gustavo Capanema (1930 e 1940, respectivamente).

Entendemos que, ao pensar em um sistema escolar idealizado como bom, configura-se a valoração dada a este sistema escolar e, por conseguinte, à política educacional que o norteia. É um juízo de valor conferido ao próprio currículo pelo qual se desenvolve o processo educativo. Currículo que no caso de nossa cultura é de cunho humanístico, propedêutico e elitista destinado a manter privilégios da classe social hegemônica.

Para Almerindo Janela Afonso (2009), na obra “Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação” no cerne do que se chama crise em educação está implícito, pois, um juízo de valor, uma avaliação, extensivo até às práticas de avaliar alunos, empregadas pelas escolas e à falta de prestação de contas dos resultados para alunos e pais, uma vez que, via de regra, se ligam a mecanismos de regulações os mais diversos. Sendo a avaliação em nível micro, meso, ou macro que dá o tom para se dizer que a educação está em crise, o que fazer face ao problema e a quem efetivamente responsabilizar?

Em um sistema neoliberal como a organização social política brasileira, a

crise é percebida em nível macro, transposta e generalizada para a escola, por meio da mídia que fomenta “verdades” como, por exemplo, a de que nosso sistema educativo é pior que dos países hegemônicos, não levando em conta a diversidade contextual geográfica econômica cultural destas comparações, tomando como base apenas os indicadores em si, como por exemplo, os do PISA. Neste caso, o sistema avaliativo cumpre sua função latente ou imanifesta que é a de classificar e assujeitar; tornando-se um mecanismo regulador. Foucault (2007) em “Vigiar e Punir” denomina este fato de mecanismo de sujeição. O fracasso em educação regula a dependência simbólica, econômica social entre as classes sociais em nível micro, percebidas como incapacidade de o aluno aprender, incapacidade de o professor ensinar, técnicas de regulação do professor para com o aluno, do gestor para com o professor.

Segundo Afonso (2009), a avaliação ocupa centralidade dentro da vida escolar. De fato é a avaliação quem define a entrada de alunos em um sistema, a saída, a passagem entre os graus e níveis, mas geralmente é tratada ou estudada como se esgotasse no aspecto pedagógico. Entretanto, também é importante para as políticas públicas em avaliações de sistema. Para maior compreensão do fato, um enfoque sociológico daria maior visibilidade ao lado político inerente aos sistemas de avaliações, uma vez que interrelaciona com um tempo e sociedade.

Para Afonso (2009), um sistema ou processo de avaliação possuem funções manifestas e latentes. Como manifestas exemplifica a avaliação pedagógica, a avaliação da competência docente, como funções de apontar necessidade de reformas ou de práticas que respondam a certas demandas. Entre as funções latentes estão aquelas de regulação, por meio da qual colocam e recolocam alunos, professores e escola, conferem *status* de validade a reformas que nem sempre mudam o *status quo*. Principalmente, dá conta para a sociedade do empenho de um Governo com relação à qualidade da educação do povo, ou presta contas aos financiadores internacionais. Haja vista que em momentos de crises anunciam-se reformas como paliativas ou panaceias, sem, contudo mudar nada de fato. Determinadas avaliações de políticas públicas e promulgação de algumas aparenta à sociedade o quanto o Governo pugna pela qualidade de ensino de suas escolas.

Outro discurso que vem fomentando pseudo verdade é a enunciação de que “a escola não cumpre o seu papel”. Qual seria o papel da escola? Caso a escola não

saiba, quem a fará saber?

Antônio Vara Coomonte (2003), em seu artigo “Condições Socioestruturais da Escola” contante da obra organizada por Naura Syria Carapeto Ferreira, diz que a sociedade não mais sabe o que quer da escola. Ao anunciar que ela não sabe ou não cumpre o seu papel advindo e que a crise seria consequência desta indefinição, surge outra ideia como corolário, a invisibilidade do papel da escola; houve casos em que as políticas públicas educacionais dispuseram atribuições em instâncias que não tinham recursos humanos e materiais para desempenhá-las; por exemplo, a falta de debates como suportes à implantação de políticas públicas gera justificações para as instituições nada fazerem do que lhes era esperado de determinadas políticas.

Analisa a Escola com base nas categorias de “servidão” (servidão entendida como desincumbência de um serviço) compreende-se seu papel não idealizadamente, descontextualizadamente, mas, papel real de serviço a um Estado e seu Governo e à sociedade por estes organizada. Autorizam-nos dizer que tem executado este papel com eficiência; mas, este papel realizado por meio de um esforço coletivo oriundo das próprias escolas poderia ser o de “servidão” à classe que dentro dela trabalha e estuda. A resposta de qual seria o papel da escola não pode ser descontextualizada e ahistórica.

A ideia engendrada e corroborada de que a Instituição Escolar não cumpre o seu papel oculta outro serviço que ali é desempenhado, um papel imanifesto, porém, real e latente: serviço de conferir ao Estado legitimidade e confiabilidade, assumindo como de própria autoria a produção do fracasso escolar, camuflando a verdadeira razão, na medida em que não fica claro que justamente este fracasso é também um de seus papéis.

Afonso (2009), em seu livro “Avaliação Educacional Regulação e Emancipação” comenta que podemos não ter percepção do papel da escola e, portanto, entendê-la como em crise, mas cumpre o papel que dela esperam as políticas públicas, de manter classes sociais, de ocultar outras crises como a de governança e governabilidade, funções latentes e imanifestas, desempenhadas pela escola. Aponta que alguns países, em momento de crise política, empreendem reforma educacional para desviar o foco da verdadeira crise que pode não ser de educação.

A propósito da assertiva de que a “escola não vem cumprindo o seu papel” e isto a leva à crise em educação, atrela-se outra: a de qual seria o lugar da escola no mundo contemporâneo. Sem esta definição a escola e sua educação estariam sem rumo. A propósito, achamos interessante discorrer sobre os lugares da educação na sociedade globalizada, alertando que a categoria que a embasa retoma o papel da escola desde a Idade Média ao iniciar mais um movimento capitalista. Interessante notar que o capitalismo, mudando as relações de trabalho, muda a maneira de ver o mundo e a vida, fato que acaba refletindo na escola, e a sociedade espera que a educação faça algo que leve a atingir os ideais capitalistas a que aspira.

Para fazer a análise de qual seria a posição da escola na sociedade contemporânea, tomaremos com apoio teórico concepções do Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna (2007) em “Processos Educacionais: os lugares da Educação na Sociedade Contemporânea”.

Todas as sociedades dedicam-se à educação de seus jovens e adolescentes e este fato soa até como natural. Frequentemente ouvimos dizer que esta criança tem que ir para a escola, que este jovem ou esta criança está na idade de ir para a escola. Parece que o ir para a escola já se banalizou e naturalizou que ninguém mais reflete nos questionamentos a que vem atrelado este “ir para a escola”.

A educação não é uma aquisição de ordem somente biológica ou individual com o é a aquisição da fala, por exemplo. No caso da educação formal há *locus* próprio para acontecer - a escola - instituição que ocupa um lugar destacado nas sociedades modernas. A tal ponto é evidente que a escola ocupa um lugar destacado (de visibilidade) na vida social que, por ser tão óbvio, passa despercebido; a referida falta de recepção engendra interrogações como: qual é o lugar da escola na sociedade? Cremos que a interrogação poderia ser também traduzida por: para que serve a escola ou a educação, qual seu caráter funcional?

Reflitamos sobre os processos educacionais e os lugares da educação na sociedade contemporânea. Esclareça-se, contudo, que a educação não é apanágio somente das sociedades modernas. As civilizações antigas como a judaica, a egípcia, a romana mantinham locais os mais diferentes e inusitados possíveis para neles levar a cabo seus processos educacionais e perpetuar a própria cultura. Poderia ser em um adro, em um templo, em uma feira livre, mercado, sob árvores,

onde coubessem alunos e alguém ensinando algo que as famílias ou outros setores sociais não queriam ou não poderiam fazer. Mário A. Manacorda (2010) na obra “História da Educação da Antiguidade até aos nossos dias”, registra que em todas as civilizações, a figura do professor está atrelada à de um escravo, o que pode deixar transparecer que ensinar não era ofício considerado nobre.

Não se pode pensar que seja possível falar de um tipo de educação padrão e que os processos educativos decorrentes sejam estes ou aqueles. Pelo simples fato de que educação supõe uma concepção de sociedade e de indivíduos em um espaço e em um tempo. Esta temporalidade é que faz com que a educação e seus processos sejam irreversíveis e intransponíveis.

Vamos falar deste tema sob o enfoque do conceito/categoria “urbanidade civilizada”, expressão de Luiz Antônio Gomes Senna (2007). Tal categoria indica que, de um modo geral, as sociedades pretendem que seus membros sejam incluídos na civilização, desfrutando desta o que lhes traga conforto e harmonia. O conceito “urbanidade civilizada” expressa uma concepção de vida, instalada quando se exaure o sistema feudal de organização da sociedade e das relações de trabalho.

Mas, o que vem a ser “urbanidade civilizada”? Vem da ideia de *urbe* e suas características de vida e necessidades para aí viver. É a primeira ideia de exclusão, uma vez que as *urbes*, na antiguidade, eram segregadas, ou protegidas por muros inexpugnáveis do confronto com hordas inimigas ou famintas. Contemporaneamente, os muros tornaram-se bem mais inexpugnáveis. Referimo-nos aos muros simbólicos das exclusões preconceituosas contra os diferentes que são expulsos por serem diferentes, ou porque vivem fora do “muro das *urbes* civilizadas”, representadas pela padronização. Referimo-nos àqueles que não comungam da cultura escolar, ou da cultura urbana. Contra estes a escola encontra meios para deles se protegerem, ou impedirem que se adonem também do conhecimento que somente ela e seus eleitos podem usufruir, sobre os quais se consideram ter exclusividade. O primeiro dia de aula em uma escola, quando chegam alunos que não pertencem a “*urbes* civilizada” leva a parecer para esta respectiva comunidade escolar, que está sendo violentada. Assim, traçar política educacional, manter cursos de formação se não houver clareza do ensinar por que, para que e para quem, isto é, a escola trabalhar a fim de que e como. Descabe o espontaneísmo, o autodidatismo, as iniciativas a esmo neste terreno. Para

estabelecer este norte imprescindível à educação são homologadas as políticas públicas.

Antônio Gomes Senna (2007), em “Processos Educacionais: Os Lugares da Educação na Sociedade Contemporânea” refere que, atrelados ao conceito/categoria de “*urbes* civilizada”, estão os processos educacionais no Brasil inscritos no bojo do próprio processo de colonização lusa, ligados à própria identidade brasileira. O brasileiro, sob o impacto da colonização europeia, via-se como um mestiço, um híbrido biologicamente falando, e um desajeitado face aos princípios europeus dos primórdios da escolarização formal que, de 1549 até a década de 1970, se organizava pelos padrões europeus, fechando-se em um espaço elitizado, que não reconhecia outros saberes que não os transmitidos dentro de seus muros. O conceito de “*urbes* civilizada” hoje, tem bases na vida pautada pelo lucro, acumulação, pela posse e acesso ao sistema de informação midiática para consumo de uma pequena elite.

Senna (2007) diz que o hibridismo afro europeu indígena, a tendência mercantilista do colonizador, deu origem a um nativo que nada tinha de comum com a mãe Europa. Esforçava-se por imitar gostos, vestuários, mas não se adaptou ao estilo cultural do Velho Mundo. Daí a rejeitar, ou se acomodar face uma educação e escola que não lhe dariam *status*, foi um passo. Na linha de pensamento acima, a educação formal no Brasil nasce para a maioria da sociedade brasileira, destituída de utilidade prática, sem função, a não ser que houvesse interesse em ingressar em estudos superiores.

Na contemporaneidade ainda há, por parte da escola, o não reconhecimento de outros saberes que não sejam os racionais. Seus métodos são todos racionalistas e ainda está presa na metáfora newtoniana de um universo relógio. Para Morin (2003, v.1), na obra intitulada o “Método” a metáfora de relógio não mais se aplica bem ao universo; diz ser preferível representá-lo como uma obra de arte, que tem o caráter de surpreender e de ser inusitado. Há outros saberes com os quais a escola deve dialogar, como o saber cotidiano, o criativo, o social. A metáfora de relógio não mais explica bem o universo e a educação, aos quais melhor se aplica a metáfora de uma obra de arte, de onde imanam o inusitado, o surpreendente e o novo.

A educação atual carece de significado para as necessidades da atual

“*urbes* civilizada”. Então, a quem caberia a educação da infância e da juventude? À sociedade ou à escola? Assistimos à terceirização das atividades ligadas ao mister de educar. A família imputou este dever à escola, mas o dever primeiro, de o fazer, é justamente da família. A escola, por sua vez, delega às escolas particulares e aos cursinhos o dever de ensinar com sucesso. Pode ser dito que a crise em educação é fruição econômica de quem vive de ensinar o que a escola não conseguiu, isto é, dos cursinhos preparatórios. A pretensa supremacia do particular sobre o público (dos diferentes serviços) não teria por finalidade alimentar determinadas fontes de rendas que vivem às expensas da crise?

A falta de clareza, quando o assunto é educação, leva à tendência de lhe atribuir protagonismo único quanto à missão de educar, ensinar, profissionalizar. Reflitamos na questão da profissionalização. Quanto custa uma escola profissionalizante? Seria possível a uma escola acompanhar a mudança tecnológica atual para estar em dia com as mudanças?

Informamos que desde 2011, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo implementou políticas educacionais de apoio ao Ensino Médio em parcerias com instituições profissionalizantes públicas e privadas, subsediando a formação profissional, com o intuito de melhor inserir o aluno no mercado de trabalho e proporcionar um estudo mais significativo.

No imaginário da sociedade onde se insere, a escola é vista como destituída de falta de clareza quanto às suas próprias finalidades, de tal sorte que, passa a refletir para a sociedade esta falta de nitidez, fato que se assemelha a um círculo vicioso. A educação de crianças e jovens compete à sociedade como um todo, a quem uma escola serve. Sendo parte desta sociedade a escola vai refletir grandemente os mesmos defeitos e as mesmas virtudes afetas a seu contexto.

À educação, através da escola, compete desenvolver a cidadania. Este vocábulo foi esvaziado e se tornou um clichê. Cidadania é o acesso a bens culturais, materiais e simbólicos por todos que participam de uma sociedade. A escola sozinha não pode levar à cidadania; esta é condição de um projeto intencional e coletivo, do qual, sim, a escola participa, dando sua contribuição, que não obstante se constitui apenas em uma parte. À medida que é delegada à educação formal a construção da cidadania, significa que o seu entorno acredita que somente ela, a escola, pode isto conseguir; as outras instâncias sociais, portanto, aceitam-se como frustradas para

fazê-lo. Neste sentido que se acredita que a família, o trabalho, as igrejas, os sindicatos se dizem impotentes para educar (no sentido lato) e terceirizam o processo para a escola, que, aturdida, entra em crise. Em assim concebendo, a crise escolar é diretamente conseqüente à crise de outras agências educadoras que perderam a clareza quanto ao próprio papel.

Na sociedade contemporânea, o lugar da educação é percebido como ambíguo, e a frustração instala-se entre professores e alunos perplexos mediante as vozes antagônicas que vêm de fora. Ao transmitir conteúdos, é tachada de conteudista, se não o faz, é declarada de incompetente. Quando consegue fazer que boa parte do alunado aprenda, o aprendido não serve para a vida e nem contribui para organizar a desordem que se instalou na contemporaneidade.

Senna (2007) afirma que o conceito de *urbes* civilizada remete a novo paradigma ou forma de entender o mundo, aos moldes do capitalismo e acumulação. Atualmente, a educação não podendo sozinha dar conta de incrementar o consumo, passou a ser enxergada como inadequada.

Outro fator de desestabilização da educação, que pode ser abrigado sob o conceito de “urbanidade civilizada”, em tempos de modernidade, é a informação midiática, que acelerou mudanças vertiginosas em todos os setores da educação, menos na escola. Ressalte-se que a política pública educacional paulista equipou suas escolas de computadores em número suficiente para trabalhar com aluno, criando oportunidades de alunos estagiários participarem do ensino de informática como monitores de seus colegas. Simultaneamente, as escolas receberam kits para uso exclusivamente dos professores para apoio e modernização ao ministrarem aulas. O tamanho da rede escolar paulista faz que, em alguns casos, se desestabilize a si própria. No caso, por exemplo, de avaria destes equipamentos, o serviço de reparo a ser feito com verbas públicas exige procedimentos legais que acabam retardando a normalidade da situação.

O ideal de “urbanidade civilizada” é histórico e esteve subjacente a pensamento filosófico ou a um paradigma de época que ainda ampara concepções de educação, de ensino e de aprendizagem e de mundo.

Assim vamos encontrar, na idade na Idade Média europeia, já durante o século XIV, a mobilização de uma nova ordem emergente, que paulatinamente foi erodindo a relação de subordinação da vassalagem a um senhor feudal onipotente.

Este sistema social se esgotou dando lugar a uma burguesia nascente, onde os moradores dos burgos desenvolveram um modo de vida mais voltado para a ordem econômica: manufatura, produção de peças e objetos, primeiramente à base de troca; após a introdução de moedas no comércio, demandaram outras necessidades características das *urbes* civilizadas.

No entanto, a vida feudal não se esgota e desaparece de chofre. O medo das epidemias, dos perigos oriundos de outros povos, existências de representações ininteligíveis adentram os tempos da Idade Moderna; ainda, como anteriormente, as cidades continuavam, em certos casos, protegidas por muros e portões. Havia esforço com finalidade de inclusão dos “homens bons” no espaço de cidadania, e de igual esforço de banir a todo custo os estranhos, os de fora do muro. A educação faz o mesmo quando se reserva para os seus eleitos, e expulsa de seu meio os que lhes são estranhos.

Ressalte-se que mesmo no desenho desta cidade intramuros, (uma cidade que é quase um clube privativo), a existência de educação não formal, baseada em condutas sociais fazia que os cidadãos se reconhecessem como pertencentes a uma mesma ordem cultural.

No século XVI, o ideal de “urbanidade civilizada” ligava-se a uma moral cristã. Por este ideal se pautava a ação evangelizadora sobre os não cristãos. O homem civilizado fundava-se na ciência, mas se organizava em torno da moral cristã que autorizava o homem a agir conforme agiria Deus. Sob esta égide, eram desprezados todos os povos que não se convertessem ao ideal de civilização. Os civilizados não acreditavam que os não cristãos possuíssem alma; tal crença era “solo positivo” para o capitalismo emergente. Ambos (a moral cristã e a ideologia capitalista) constituíram-se “epistêmés” para o comércio da escravização considerada natural porque os não cristãos passaram a ser naturalmente concebidos com alimárias para serem extenuados até a morte.

O Iluminismo do século seguinte transferiu a moral cristã para a racionalidade humana, reforçando o lugar da educação para consolidar o racionalismo e o enciclopedismo. A verdade, conseguida pela luz da razão e após um caminhar pelo método científico cartesiano, pairaria soberana e eterna sobre os enganos da materialidade do senso comum. Então a “urbes civilizada” passou a ser entendida como território do conhecimento científico. Outros saberes como o

cotidiano da vida imediata passam a sinalizar incivilização. A sociedade civilizada passa a se colocar como diretora dos destinos sociais considerando os não iluminados como detentores de uma mente inerte e relaxada. E assim, convicta de que a humanidade se define pela razão, esta sociedade civilizada vê com naturalidade a escravização e o genocídio indígena, africana, de ciganos, tudo o que desencontrasse dos moldes científicos, sociais e culturais padronizadamente aceitos.

A educação e as escolas passam a ser mais necessárias a esta ordem social do que a igreja. Era dentro das escolas que se construiria uma razão adestrada e capaz de enxergar o abstrato das coisas, porque era crível que isto não acontecia no cotidiano.

Mas, a vinculação do espírito humano a Deus somente viria a ser radicalmente abalada no século XIX, sob o impacto do evolucionismo darwiniano. A partir daí o ideal de “urbanidade civilizada” passa a ser o progresso industrial, engenharia de conforto e consumo, característica do capitalismo já instalado. Como a educação escolar não acompanha o ritmo das mudanças materiais e intelectuais passa a ser percebida como estando em crise.

Em verdade, para se compreender os efeitos da educação sobre seus alunos, têm que ser analisados os fatores externos a ela com os quais a instituição guarda uma interdependência muito grande. Poder-se-á mesmo dizer uma dependência, uma vez que passam a incidir sobre as práticas escolares.

A bem da verdade, perante a sociedade, a escola tem uma autonomia bastante discutível para dispor sobre os objetos do ensino e os modos como se praticam as aulas, tendo em vista que, como qualquer outra instituição social, está irremediavelmente atrelada a um conjunto de valores ditos ou implícitos que atuam como balizadores das condições de satisfação dos desejos e perspectivas do povo. (SENNA, 2007, p. 73).

Na relação entre a prática de ensino e os valores aplicados em sua avaliação pública, interferem os mais diversos fatores, os quais, quando não dialogam coerentemente entre si, tendem a resultar não apenas na perda de credibilidade com relação à formação escolar, mas, sobretudo, na perda de credibilidade em qualquer tipo de educação, nos dizeres de Luiz Antonio Gomes Senna.

O critério maior pelo qual deve ser analisado o papel e o lugar da educação na sociedade contemporânea deve ser a capacidade que tenha ou não (a escola) de corresponder às aspirações sociais, o que a sociedade espera da capacidade educativa, para desenvolver ou corroborar o ideal de “urbanidade civilizada”.

Para Senna (2007), no caso brasileiro, o ideal de sociedade e, portanto, de educação apresenta-se desde cedo e historicamente em ambiguidade. Caminha de um polo marcado pela classe dominante, que almeja um padrão de comportamento reconhecido como intelectualizado, e outro corrente no cotidiano social, vinculado aos fazeres históricos da sociedade brasileira, ainda não totalmente legitimados no sentimento de autoestima de brasilidade, fixados por séculos, ao modelo da matriz cultural europeia e modernamente americanizado, influenciando também nos parâmetros gerais de conduta social. Suas forças não se devem a seus métodos de colonização, tampouco em sua tradição histórica. É sabido que a saga mercantilista marítima portuguesa e espanhola seguiu por uma trilha de genocídios e exploração. Apesar de tudo, o mundo hispano e português introjetou a matriz das metrópoles seduzidas pelo ideal de "urbanidade civilizada" que disseminava, levando à crença de que se constituía em parâmetro de bem estar e segurança.

Depreende-se do que foi exposto que a análise histórica evidencia que o fenômeno que entendemos por crise, pode muito bem ser crise para todos aqueles para os quais a educação formal não cumpriu o papel de “servidão”. A análise histórica desmistifica a definição em nível de senso comum e desvela o lado de construção e permanência e corroboração de “verdades” que somente interessa à classe hegemônica.

Independentemente de épocas ou espaços geográficos, a escola, em seu papel de “servidão”, separa/classifica: na Grécia antiga separavam-se os cidadãos na *polis* onde viviam os políticos e os idiotas, na esfera privada; no Brasil, nas cidades vivem os cidadãos urbanizados e nas periferias e nos campos, os “roceiros”.

Neste capítulo tivemos como objetivo analisar o que se entende como crise em educação. E o fizemos com base em referenciais teóricos como aqueles que negam a crise, bem como com aqueles que a atrelam a efeitos econômicos globalização e decorrentes de visões de mundo e de educação, visões estas cuja nuance principal é a característica pragmatista.

Vimos como os meios de comunicação de massa e informatizados inculcam

no ideário brasileiro a crença de que a educação pública é falida e imputa hegemonia à rede privada, apesar de esta ser bem restrita, subsidiada pelas famílias e governo. Intentamos arrazoar que nossa escola pública sempre cumpriu seu papel de “servidão” (serviço manifesta e imanifestamente às políticas públicas) não percebido pela sociedade; procuramos desmistificar os ajuizamentos calcados em mitos construídos pelo senso comum, em discursos de explicações rasas. A crença na supremacia da educação privada corrobora lucros de empresários; a chamada crise, embora existente, pode caminhar e caminha para ser mais bem entendida e superada.

A crise em educação como pode ser analisada sob a categoria denominada por Senna (2007) de “urbanidade civilizada”, historicamente construída e ainda subjacente no ideário brasileiro, também, quanto ao processo educativo.

A partir do capítulo 3 desenvolveremos a pesquisa da tese.

CAPÍTULO 3 A PESQUISA

3.1 As Fases

3.1.1 Fase Exploratória da Pesquisa

Ao pesquisar é preciso pensar e proceder dentro de determinados preceitos a fim de, realmente, poder chegar a um nível de compreensão além daquele perceptível na superfície dos fenômenos. Segundo Minayo (2008), estes procedimentos são feitos em fase exploratória de pesquisa onde se delimitam: o tema, o objeto de estudo, as pressuposições (quando a pesquisa for qualitativa, equivalendo a hipóteses) ou proposições que deverão ser confirmadas ou ultrapassadas mediante o resultado da pesquisa; é fase em que procedemos à eleição do método de análise de dados e das técnicas e procedimentos de operacionalização.

Quanto às técnicas elencadas, optamos por análise documental, com o intuito de melhor alcançar objetividade e fidedignidade, considerando que a posição hierárquica do cargo que ocupamos pudesse influenciar resultados, casos estes fossem obtidos por meio de entrevistas abertas ou semiestruturadas.

No entanto, ainda de acordo com Minayo (2008), a capacidade criadora do pesquisador influi com importância. “Esta qualidade pessoal do trabalho científico, verdadeiro artesanato intelectual, que traz a marca do autor, nenhuma técnica ou teoria pode realmente suprir.” (MINAYO, 2008, p. 23). Fato este que pode ser visto como positivo, bem como pode representar ameaça à necessária isenção.

Nosso tema é Avaliação de Políticas Públicas de Recuperação de Aprendizagem em Alfabetização na Visão de quem as Implementa. Como objeto de estudo fixamos o analfabetismo presente entre alunos do Ensino Fundamental de 6º ao 9º anos do Ciclo II e Ensino Médio os quais não conseguem se comunicar em produções escritas. A nossa questão de pesquisa foi compreender por que as políticas públicas educacionais de recuperação de aprendizagem em alfabetização, mesmo não conseguindo atingir seu objetivo de impactar positivamente na aprendizagem, continuam sendo aplicadas sem substanciais modificações, quer metodologicamente, quer no atendimento a um ensino diferenciado. Era nossa

preocupação central: compreender melhor o caráter das políticas públicas educacionais de recuperação de aprendizagem em alfabetização destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

Críamos como inexpressivos os resultados das políticas educacionais de recuperação executadas nas escolas, porque os alunos, uma vez considerados como necessitando de recuperação, são enviados para estas classes sucessivamente; difícil apontar ano escolar onde tais serviços sejam declarados como desnecessários, embora raras vezes não sejam encontrados alunos em número suficiente para serem constituídas turmas. O processo de recuperação em alfabetização é pertinente predominantemente ao Ciclo I (1º aos 5º anos) e, excepcionalmente, em 2008, abrangeu o Ciclo II e o Ensino Médio. Fato que se constitui em realidade incomum no cotidiano intraescola, não se repetindo nos anos subsequentes.

As suposições, pensamentos causais provisórios foram os seguintes: a) a fraca expressividade de êxito com a alfabetização deve-se às radicalizações teóricas metodológicas; b) a fraca expressividade de êxito com a recuperação de alfabetização deve-se à precariedade diagnóstica e correspondentes ações; c) o processo de recuperação em alfabetização é cercado de incongruências; d) o processo de recuperação em alfabetização reveste-se de inocuidade. Suposto parcialmente confirmado pois, quando há melhorias na habilidade de ler e escrever, não há indícios de que possam ser realmente imputadas à recuperação, como explicaremos na análise.

Sempre nos foi muito próximo o processo do ensinar e do aprender e também o do não aprender; vivenciamos estes processos enquanto estudantes e enquanto professores. Se a proximidade com o objeto pesquisado pode turvar a interpretação do pesquisador, esta mesma proximidade conduz a aspectos como a familiaridade com o problema vivido e sua maior compreensão.

Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido em primeira instância, um problema da vida prática. Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. (MINAYO, 2008, p. 90).

Justamente esta familiaridade nos confundia na opção por um ângulo de

estudar o tema; decidimos estudá-lo pelo ângulo da implementação de políticas públicas. Exigiu-nos opções de recortar qual a dimensão desta política. Qual o nível a ser pesquisado: a política em nível de execução ou de implantação central, local?

Decidimos pela implantação, porque nada pode ser executado se não houver as possibilidades para tanto, e as possibilidades aparecem em um ordenamento como anterior à operação a ser executada.

A seguir definimos o campo teórico para análise dos dados da pesquisa, elegendo a teoria de Michel Foucault, por considerá-la melhor em iluminar estudos referentes a nível capilar das instituições, as condições que possibilitaram ou possibilitam que algo seja aceito como verdade, estabelecendo-se como tal; principalmente porque, ao mesmo tempo em que explica as condições estabelecidas pela disposição única e constante em uma ordem, alerta para mudanças que poderão ser conseguidas quando reordenando, por retirada ou acréscimo de novos elementos em um “solo positivo” que, em linguagem “da arqueologia” foucaultiana, designa a realidade possibilitada pelas “epistêmés”.

As suposições acima aventadas nos foram possíveis pela vivência com o tema ou o nosso problema principal, isto é a crença no precário êxito (ou falta dele) nas políticas públicas educacionais de alfabetização, levando ao analfabetismo tardio, o que é recorrente dos 6º ao 9º anos e até no Ensino Médio. Designamos de analfabetismo tardio porque esta é uma condição do aluno que, em tese, não pode ultrapassar os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

O entendimento deste fato requeria fundamento teórico que ultrapassasse a maneira de estudá-lo como recorrentemente: nas dimensões técnicas psicologizadas, atendo-se mais à dimensão de execução da aula. A tais conclusões chegamos após levantamento bibliográfico; levantamento este que nos autoriza a dizer que êxito/fracasso escolar são mais estudados dentro do campo de formação de professores, por meio de conteúdos curriculares como Avaliação, Metodologia e Didática, baseados na psicogênese, seguido de densos estudos em dissertações e teses no que respeita à avaliação da aprendizagem; é pouco referenciado o estudo de políticas públicas de avaliação de sistemas ou de políticas públicas sob a égide das teorias foucaultianas. Portanto, investigamos a fase de implantação por ser enfoque pouco usual; analisamos a política educacional de recuperação em alfabetização em nível micro, na dimensão da implantação nas instituições onde

acontece o êxito ou o fracasso das mesmas.

O levantamento bibliográfico deu-nos clareza do que pesquisar e do que muito havia pesquisado. Após o que, ponderamos pelo embasamento teórico, a nosso ver mais condizente para fundamentar a pesquisa, emergindo, para tanto, a teoria de Michel Foucault, profícua no estudo do sujeito e das instituições. Impôs-se, já, no campo de estudos foucaultianos, eleger a melhor linha de análise e isto demandou um segundo levantamento bibliográfico para decidir pelo conceito que seria capital (no campo teórico foucaultiano), a fim de dar sustentação à nossa análise fazendo-a cada vez mais fidedigna na aproximação com o real. Optamos pelo método de “arqueologia” que não proporciona o entendimento do que e, nem do por que, mas do como, isto é, das condições que levam à verificação de “desejos de verdades”.

As categorias convencionadas são também conceitos de Foucault, com os quais explica o sujeito, a sociedade, a ciência.

À medida que tecemos a redação desta tese voltamos aos pontos acima tratados para desenvolvê-los ou completá-los.

3.1.2 Eleição da Linha de Pensamento

Procedemos à pesquisa na linha teórica materialista histórica que explica a realidade a partir das condições dadas em certa época, supondo que é na historicidade que podem ser encontrados os meios de alterar esta realidade. Unidos destas concepções esquadrihamos o objeto de estudo selecionado.

A realidade se dá a conhecer por aproximação sucessiva com o objeto pesquisado no seu acontecer histórico. “Podemos dizer que nenhuma das linhas de pensamento sobre o social tem o monopólio de compreensão total e completa da realidade.” (MINAYO, 2008, p. 37). Assim, preferimos fazer a interpretação dos dados sob o enfoque do método foucaultiano de “arqueologia”, mediante o que se considera que a realidade pode ser apreendida a partir de “epistêmés”, entendidas como condições para possibilidades.

3.1.3 Os Procedimentos para Operacionalizar a Pesquisa

Selecionamos documentos de fontes oficiais e elaboramos outros juntamente com as escolas e técnicos da Diretoria de Ensino. Explicitar-los-emos nos itens, sequentemente.

O tema de pesquisa - Análise de Políticas Públicas de Recuperação de Aprendizagem em Alfabetização na Visão de quem as Implementa parece, a nosso ver, que precisa ser justificada no que respeita ao termo implementação.

Segundo o Médio Dicionário Aurélio (1980), implementar é verbo indicador de disposição de meios para se executar algo. Levar à prática por meio de providências concretas, prover de implementos. O Dicionário Caldas Aulete da Língua Portuguesa (2009) registra que implementar é colocar em prática. Já o Glossário em Administração refere-se ao tema como aquilo que é indispensável para completar ou executar alguma coisa. Portanto, o vocábulo implementação traz embutido um caráter político de decisão, de (planejamento e, ao rigor da letra, não se confunde com implantação e nem com execução. Trata-se de uma fase de processo anterior a esta (à execução).

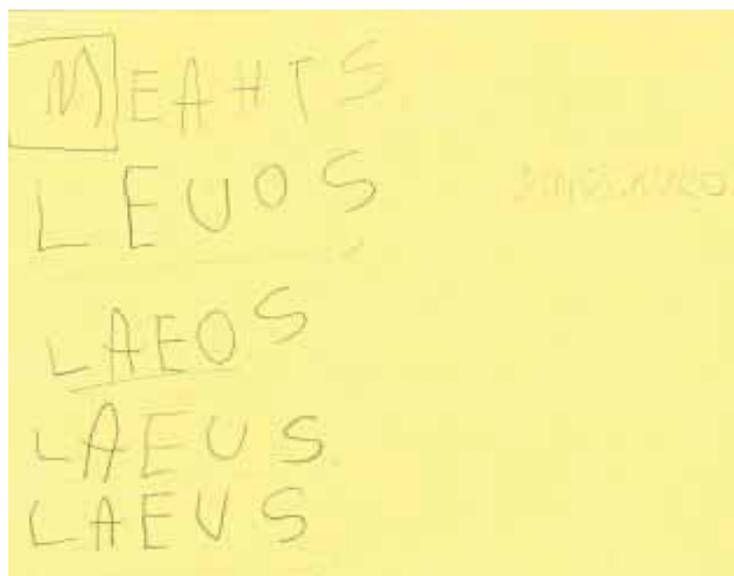
Na Introdução desta tese, justificamos nossos motivos em pesquisar o tema, a eleição pelo método de análise, da técnica aplicada, restando informar agora o universo onde recaiu a pesquisa. Constituiu-se de gestores (Diretor e Professores Coordenadores, os Professores Coordenadores de Oficina Pedagógica). Diga-se preliminarmente, que a dimensão de decisão do professor sobre o seu próprio trabalho no que respeita à recuperação acontece apenas quando, juntamente com o coordenador, constrói o documento oficial para a turma de recuperação a ser aprovada pela Diretoria de Ensino. Fora deste momento, atém-se apenas à questão de ministrar aula, e se restringe ao aspecto técnico pedagógico. Salvo engano, o professor não implementa a política de recuperação, mas a executa, dentro da divisão de trabalho que vige nas escolas, onde os gestores pensam e decidem, o professor executa. No interior das escolas há um trio gestor constituído pelo diretor, coordenador e vice-diretor.

No ano letivo de 2008, levantamos dados quanto ao analfabetismo encontrado entre alunos de Ciclo II (6º a 9º anos) e Ensino Médio, na Diretoria

Regional de Ensino da Região de Franca. Tomamos como fontes:

- históricos escolares do alunado de recuperação em alfabetização; suas produções de texto, solicitados junto às escolas e a nós entregues por elas;
- depoimentos informais/ocasionais, de pais (quando no setor de planejamento buscavam matrícula), de diretores, professores, coordenadores;
- boletins de rendimento escolar disponibilizados pelo Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP) - ao final de janeiro no Sistema de Frequência de Alunos (SAF);
- relatórios e arquivos do setor de Planejamento e Oficina Pedagógica;
- relatórios de professores coordenadores das escolas envolvidas;
- recolhimento de produções de textos dos alunos considerados como analfabetos e os transcrevemos abaixo;
- atas de avaliação de rendimento final - Setor de Vida Escolar da Diretoria de Ensino.

Com os quadros seguintes ilustramos os comprometimentos de escrita considerados como textos de analfabetos, porque analfabetismo pode assumir várias conceituações: não escrever nada e nem ler nada; não conseguir se expressar por escrito, não conseguir retirar informações escritas, ler e escrever precariamente, ler e não escrever ou vice-versa.



QUADRO 3 – TEXTO 1 DE ALUNO DE ANO FINAL DO CICLO I – 2008

Fonte: Diretoria de Ensino Região de Franca. Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar.



QUADRO 4 – TEXTO 2 DE ALUNO DE ANO FINAL DO CICLO I – 2008

Fonte: Diretoria de Ensino Região de Franca. Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar.

I. Proposta de redação para a 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental

Duas turmas da escola José do Patrocínio foram visitar o zoológico de sua cidade, em dias diferentes.

Ficou combinado que, no retorno, cada aluno iria escrever um relato, contando suas impressões sobre o passeio.

Os textos dos alunos de uma classe seriam lidos pelos alunos de outra, para que todos soubessem como foi o passeio da escola.

Logo começou a escrever o seu texto, mas parou, porque não se lembrava direito do que aconteceu naquele dia. Leia o que ele já escreveu e continue o texto, usando a sua imaginação.

O susto

As sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Não estávamos alegres e animados por causa do passeio.

Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, fomos bem animados com toda aquela espaço. Começávamos para observar os animais quando, de repente, tivemos um enorme susto.



Res P

1

mofem anfacaugam de mgatemiga
 agamo, anfacm. Mantga maroa
 mgafgem canga gam da ma.
 dangam da dangat yantga
 dango yantgomea cangam can
 cangas.
 Mangatga mala da mgata
 dangatan cangata cananta
 aganton can.

QUADRO 5 - TEXTO 3 DE ALUNO DE ENSINO FUNDAMENTAL – Ciclo II 5ª Série SARESP – 2009

Fonte: Diretoria de Ensino Região de Franca. Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar.

Pedro
 ' meu cara a amiga Pedro não
 deixa de abandonar do estudo
 porque assim faz feito vai
 porquanto sabe alguma coisa
 não tem que se tem tudo assim
 não é tudo é não na vida
 tenha calma sempre presença
 positiva não basta
 amigo sempre faz tudo direito
 eu meu amigo vai visitar
 casa de tito de minaret
 logo vai Pedro sai dessa
 quando sai tem ser boa pessoa
 pode superar um impediço
 Pedro um abraço

QUADRO 7 - TEXTO 5 DE ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL – CICLO II - 8ª SÉRIE - SARESP – 2008

Fonte: Diretoria de Ensino Região de Franca. Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar.

como ferramenta de ascensão social. Talvez seja esta crença no valor da educação que o sustenta na escola, apesar de tamanha dificuldade e decorrentemente sua própria exposição pública.

Não nos alongaremos sobre os textos ilustrativos porque nosso objeto de estudo não é a análise das dimensões técnicas pedagógicas de alfabetização, porém das políticas públicas normativas das mesmas. Constituíram-se no movimento inicial da pesquisa; transcrevemo-los para definir que tipo de produção escrita os autores apresentavam. Sucederam-se outros procedimentos e os enumeraremos:

- Elaboração de Planilhas e Gráficos cujas fontes de dados foram históricos escolares, fornecidos pelas escolas de alunos de 6° a 9° anos do Ensino Fundamental – Ciclo II e do Ensino Médio, submetidos a estudos de recuperação em alfabetização, em 2008, em média 401 estudantes. De posse destes documentos elaboramos planilhas e gráficos, como as mostras seguintes e em apêndices. A primeira planilha é a que apresentamos a seguir, evidenciando em qual escola os alunos participantes da pesquisa cursaram os anos iniciais do Ensino Fundamental.

PLANILHA 1 - PLANILHA GERAL DE ORIGEM ESCOLAR DOS ALUNOS ANALFABETOS

Nº	Série -> Escola	1a série		2a série		3a série		4a série	
		Qtde alunos	% alunos do total (405)	Qtde alunos	% alunos do total (405)	Qtde alunos	% alunos do total (405)	Qtde alunos	% alunos do total (405)
1	EM J. M. F	37	9,14%	39	9,63%	41	10,12%	40	9,88%
2	EM D P	33	8,15%	24	5,93%	23	5,68%	19	4,69%
3	EE P C G	21	5,19%	22	5,43%	22	5,43%	20	4,94%
4	EE L P T	20	4,94%	21	5,19%	20	4,94%	19	4,69%
5	EM A M P	18	4,44%	15	3,70%	15	3,70%	15	3,70%
6	EM F F	13	3,21%	15	3,70%	17	4,20%	18	4,44%
7	EE A B J.	12	2,96%	13	3,21%	14	3,46%	21	5,19%
8	EE A S J G	12	2,96%	16	3,95%	16	3,95%	15	3,70%
9	EM A R		0,00%	13	3,21%	17	4,20%	25	6,17%
10	EM E F L A F	14	3,46%	15	3,70%	14	3,46%	11	2,72%
11	EE I R N	11	2,72%	11	2,72%	15	3,70%	14	3,46%
12	EM P F	12	2,96%	12	2,96%	12	2,96%	12	2,96%
13	EM C A O	15	3,70%	12	2,96%	10	2,47%	6	1,48%
14	EM L C B	9	2,22%	10	2,47%	12	2,96%	12	2,96%
15	EM E F I M	9	2,22%	10	2,47%	10	2,47%	12	2,96%
16	EE J B S	8	1,98%	10	2,47%	11	2,72%	11	2,72%
17	EE J R M F	5	1,23%	10	2,47%	11	2,72%	12	2,96%
18	EE L G C	9	2,22%	10	2,47%	9	2,22%	9	2,22%
19	EE J R P	13	3,21%	8	1,98%	8	1,98%	7	1,73%
20	EE B D F	9	2,22%	8	1,98%	8	1,98%	9	2,22%
21	EE L P R	5	1,23%	5	1,23%	6	1,48%	8	1,98%
22	EE S R S	5	1,23%	5	1,23%	7	1,73%	7	1,73%
23	EE A P	4	0,99%	4	0,99%	6	1,48%	9	2,22%
24	EE B E M V	7	1,73%	6	1,48%	5	1,23%	5	1,23%
25	EE I R Q	7	1,73%	6	1,48%	5	1,23%	5	1,23%
26	EE J Z A	5	1,23%	8	1,98%	6	1,48%	4	0,99%
27	EM V G	9	2,22%	4	0,99%	3	0,74%	5	1,23%
28	EE D G	5	1,23%	6	1,48%	4	0,99%	5	1,23%
29	EE C P	7	1,73%	5	1,23%	5	1,23%	2	0,49%
30	EE C F M	3	0,74%	4	0,99%	6	1,48%	5	1,23%
31	EM S C M	4	0,99%	6	1,48%	4	0,99%	3	0,74%
32	EM E F E I N P	4	0,99%	4	0,99%	3	0,74%	3	0,74%

Nº	Série -> Escola	1a série		2a série		3a série		4a série	
		Qtde alunos	% alunos do total (405)	Qtde alunos	% alunos do total (405)	Qtde alunos	% alunos do total (405)	Qtde alunos	% alunos do total (405)
33	EMEB O C C	2	0,49%	3	0,74%	3	0,74%	3	0,74%
34	EE C T	2	0,49%	2	0,49%	4	0,99%	2	0,49%
35	EE E A T	2	0,49%	3	0,74%	3	0,74%	2	0,49%
36	EE J C D P	3	0,74%	3	0,74%	3	0,74%		0,00%
37	EMEB H P P		0,00%		0,00%		0,00%	9	2,22%
38	EMF R T A	2	0,49%	2	0,49%	3	0,74%	2	0,49%
39	EE J C D	1	0,25%	2	0,49%	2	0,49%	3	0,74%
40	E P II	2	0,49%	2	0,49%	2	0,49%	1	0,25%
41	EE L N O Si	3	0,74%	2	0,49%	1	0,25%		0,00%
42	EM A P	2	0,49%	1	0,25%	2	0,49%	1	0,25%
43	EM M B Z		0,00%		0,00%	2	0,49%	3	0,74%
44	EE C N N	2	0,49%	1	0,25%	1	0,25%		0,00%
45	EE F T	1	0,25%	1	0,25%	2	0,49%		0,00%
46	EE J R B	2	0,49%	1	0,25%	1	0,25%		0,00%
47	EM J F C	4	0,99%		0,00%		0,00%		0,00%
48	EM L C B		0,00%	2	0,49%	2	0,49%		0,00%
49	EMEF J E	1	0,25%	1	0,25%	1	0,25%	1	0,25%
50	EE O C	1	0,25%	1	0,25%	1	0,25%	1	0,25%
51	EE F S M	1	0,25%	1	0,25%		0,00%	1	0,25%
52	I S E	1	0,25%	2	0,49%		0,00%		0,00%
53	EE C V B (MG)	1	0,25%	1	0,25%	1	0,25%		0,00%
54	EE E M (PR)	1	0,25%	1	0,25%	1	0,25%		0,00%
55	EE J G G (Rib. Pto.)	1	0,25%	1	0,25%	1	0,25%		0,00%
56	EE P. (Teodoro Sampaio)		0,00%	1	0,25%	1	0,25%	1	0,25%
57	EMEF D S N	1	0,25%	1	0,25%	1	0,25%		0,00%
58	C A	1	0,25%	1	0,25%		0,00%		0,00%
59	EMEF J A M	2	0,49%		0,00%		0,00%		0,00%
60	EE S T(São J. da Barra)	1	0,25%	1	0,25%		0,00%		0,00%
61	CEM J R A (MG)	1	0,25%	1	0,25%		0,00%		0,00%
62	EE A Fi (Rib. Pto.)		0,00%	1	0,25%	1	0,25%		0,00%
63	EE A B (SP)		0,00%		0,00%	1	0,25%	1	0,25%
64	EE A A (Serranópolis)	1	0,25%	1	0,25%		0,00%		0,00%
65	EE A C (MG)	1	0,25%		0,00%		0,00%	1	0,25%
66	EE R D P (MG)	1	0,25%	1	0,25%		0,00%		0,00%
67	EEEFM C C (ES)	1	0,25%	1	0,25%		0,00%		0,00%
68	EM J A (Guarulhos - SP)		0,00%	1	0,25%	1	0,25%		0,00%
69	EMEF C C (GO)	1	0,25%	1	0,25%		0,00%		0,00%
70	EE S S P	1	0,25%		0,00%		0,00%		0,00%

Nº	Série -> Escola	1a série		2a série		3a série		4a série	
		Qtde alunos	% alunos do total (405)	Qtde alunos	% alunos do total (405)	Qtde alunos	% alunos do total (405)	Qtde alunos	% alunos do total (405)
71	S E S I	1	0,25%		0,00%		0,00%		0,00%
72	EE A H. S M (SP)	1	0,25%		0,00%		0,00%		0,00%
73	EE A S (MG)	1	0,25%		0,00%		0,00%		0,00%
74	EE C. A. C. F	1	0,25%		0,00%		0,00%		0,00%
75	EE D, U e V (MG)	1	0,25%		0,00%		0,00%		0,00%
76	EE F. da C.J (Rib. Pto.)	1	0,25%		0,00%		0,00%		0,00%
77	EE M V (MG)	1	0,25%		0,00%		0,00%		0,00%
78	E L (MG)	1	0,25%		0,00%		0,00%		0,00%
79	EM A K (MG)	1	0,25%		0,00%		0,00%		0,00%
80	EM G (MG)	1	0,25%		0,00%		0,00%		0,00%
81	EM J M A (MG)		0,00%		0,00%	1	0,25%		0,00%
82	EM Prof. B M (MG)	1	0,25%		0,00%		0,00%		0,00%
83	EM Rec. S J (Guarulhos - SP)	1	0,25%		0,00%		0,00%		0,00%
84	EM S R (MG)	1	0,25%		0,00%		0,00%		0,00%
85	EMEF Cap. C R (Igarapava)	1	0,25%		0,00%		0,00%		0,00%
86	EMEF T M. de P	1	0,25%		0,00%		0,00%		0,00%

Fonte: Diretoria de Ensino Região de Franca. Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar.

A planilha acima indica quais as unidades escolares de Ciclo I que enviavam alunos analfabetos para os ciclos subsequentes. Precisávamos conhecer de onde provinham para saber como aconteceu o processo técnico pedagógico pelos quais passaram, identificar a política pública que norteou o processo educativo e daí construir possibilidades mais profícuas para trabalhar com eles. E mais, saber, dentre todas as escolas de Ciclo I, a que mais enviava alunos analfabetos para os anos finais do Ensino Fundamental, a fim de que a mesma recebesse mais amparo técnico pedagógico,

O total dos alunos envolvidos na pesquisa foi matriculado em 26 escolas de Ciclo II e de Ensino Médio na Rede Estadual, mas somente 21 destas escolas conseguiram formar as turmas de recuperação em alfabetização. Motivos diversos foram responsáveis pelo impedimento: falta de transporte, número insuficiente para compor turmas cujo mínimo era de 15 alunos, falta de professores alfabetizadores

com Licenciatura em Português, critério para lecionar nestas classes. Condição esta diretamente ligada à formação inicial dos cursos universitários que, anos a fio, ainda não descobriram que o ensino de língua materna passa pela questão da alfabetização da mesma, omitindo-se de incluí-la no currículo.

Em decorrência da “Planilha Geral de Origem Escolar dos alunos analfabetos” (p.112), traçamos outras planilhas e gráficos: Planilha “Fluxo Escolar dos Alunos de Recuperação” e Gráfico “Fluxo Escolar dos Alunos de Recuperação” (p.116-117) e em apêndices, com objetivo de indicar a responsabilidade de cada escola quanto ao processo de escolarização dos alunos participantes da pesquisa, uma vez que o alunado pode efetuar transferência de uma escola para outra. Ilustramos a seguir com a planilha e respectivo gráfico de uma unidade escolar que consta aqui, no corpo do trabalho, por ser a primeira em ordem alfabética (p.108-109). Demais planilhas e gráficos “Fluxo Escolar dos Alunos de Recuperação” colocamos em apêndice (p.215-255). Registrá-los neste espaço seria sobrecarregar com dados que, apesar de apoiadores, podem figurar em outra parte, sem comprometer o entendimento da tese. A cada escola correspondem uma planilha e respectivo gráfico. Portanto, seriam 42 documentos registrados neste momento, desnecessariamente. Nas planilhas e gráficos, a trajetória escolar é definida personalizadas por escola de origem e escola de destino de cada aluno.

Há alunos que não fazem o percurso de estudos no Ciclo I apenas em uma escola. O gráfico revela quantos anos permaneceu em cada unidade e conforme o local de maior permanência foi aí a maior responsabilidade quanto ao tempo em não alfabetizá-lo. Tanto a planilha quanto o gráfico “Fluxo Escolar dos Alunos de Recuperação” referenciam ao Ciclo I (a escola onde o aluno estudou e ao tempo que ali permaneceu) ao sucesso no Ciclo II. As Planilhas “Fluxo Escolar dos Alunos De Recuperação” de cada escola expressam ainda como acontece o fluxo do alunado submetido à recuperação, quando estudante do Ciclo I, em seu último campo, em vermelho.

A origem dos estudos, se provenientes ou não de rede municipal, particular ou estadual, deixa de apresentar significação para assumir mais ênfase o tempo que a escola teve para trabalhar com estes alunos.

PLANILHA 2 - FLUXO ESCOLAR DE RECUPERAÇÃO - E. E. A. L. V.

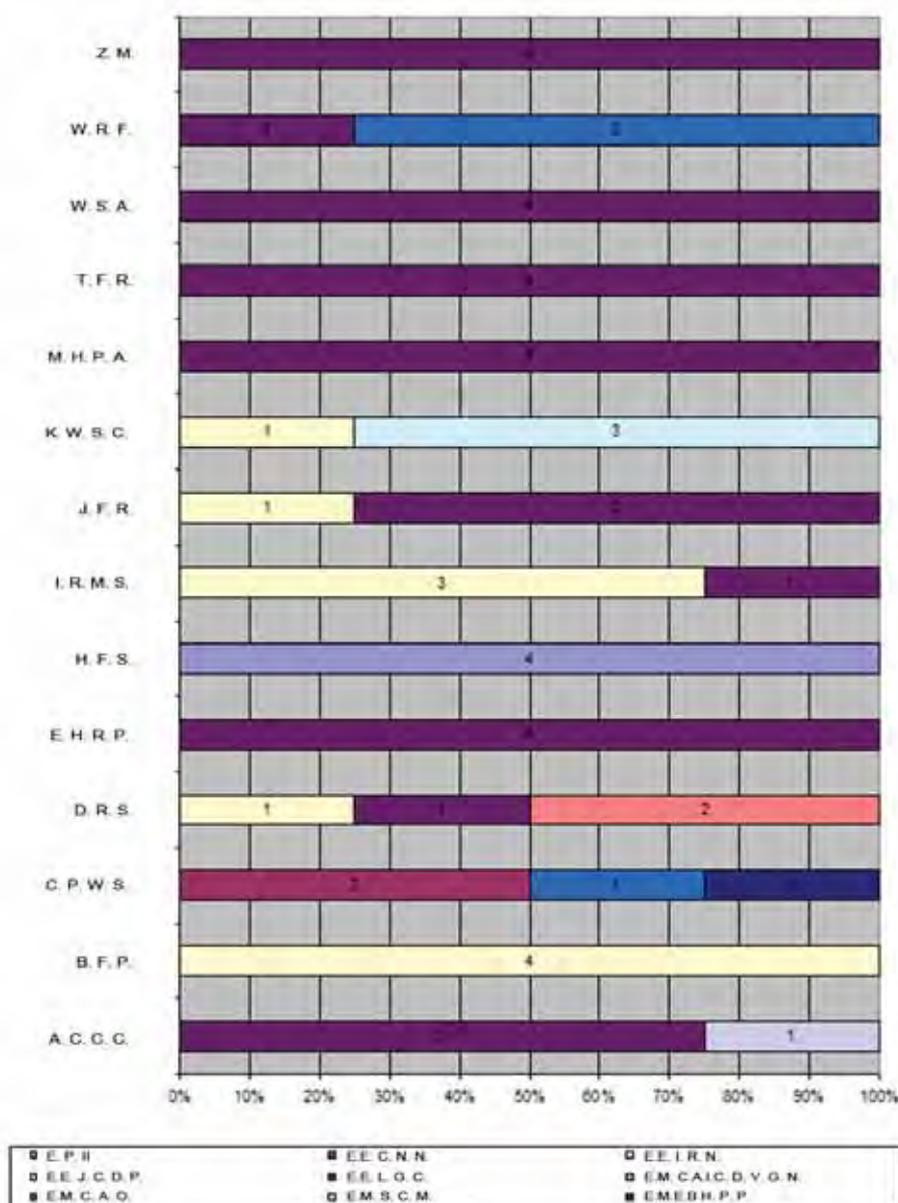
Nº de alunos	Aluno	EPII	EEC NN	EEI RN	EEJCDP	EELGC	EMVGN	EMACO	EM S. C. M	EMEB H. P. P.	Nº de vezes que mudou de escola
1	A C C. C					3			1		1
2	B F. P			4							0
3	CP.W. Da S		2					1		1	2
4	D. R. da S			1		1	2				2
5	E. H. R. P					4					0
6	H. F. S	4									0
7	I. R. M. da S			3		1					1
8	J. F. R			1		3					1
9	K. W.S e C			1	3						1
10	M. H. P. A.					4					0
11	T. F. R.					4					0
12	W. S. A.					4					0
13	W. dos R. F.					1		3			1
14	Z. de M.					4					0

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos no Centro de Informações Educacionais (CIE). Arquivos da Diretoria de Ensino Região de Franca - Processos de autorização de classes.

O gráfico seguinte expressa em porcentagem, a título de melhor e mais concisa visualização, a responsabilidade das escolas que trabalharam com cada aluno anteriormente ao Ciclo II e Ensino Médio. Cada cor dos gráficos (demais anexados) corresponde a uma escola onde o aluno fez o Ciclo I.

Para efeito de melhor compreensão arbitramos considerar o Ciclo I como tendo um tempo de 100% dedicado à tarefa de alfabetizar; elaborar gráfico de ordenada e abscissa, esta última dividida em 10 partes. Alertamos que não estamos pretendendo quantificar o inquantificável como sói ser o processo de ensino/aprendizagem, mas simplesmente falar sobre o fato usando uma linguagem, que reputamos como a mais eloquente para dizer sobre os fatos.

GRÁFICO 1 - FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO - E.E.A.L.V.



Fonte: Sistema de cadastro de alunos no Centro de Informações Educacionais (CIE) - Processos de autorização de classes (Arquivos DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE FRANCA).

As planilhas e gráficos “Fluxo Escolar dos Alunos” (em apêndices) apresentam o campo “número de vezes em que o aluno mudou de escola”. Os dados ali registrados como apresentados revelam que da média dos alunos cujos documentos foram analisados:

- 238 alunos não mudaram de escola - 59,35 % do total;

- 123 alunos mudaram de escola uma vez - 30,67% do total;
- 37 alunos mudaram de escola duas vezes - 9,22 % do total;
- 03 alunos mudaram de escola três vezes - 0,74% do total.

Conclusões que desmistificam a “verdade” de que os alunos não conseguem se alfabetizar no Ciclo I porque mudam muito de escola. Constata-se o contrário, o número de educandos que muda mais vezes de escola é numericamente bem inferior ao número daqueles que não mudam.

Relatórios, gráficos e tabelas sobre fluxo de alunos do Ciclo II das classes de recuperação em apêndices e anexos desta tese também atestam suas permanências. É o caso das planilhas sobre o fluxo do alunado de recuperação de 2010. Pode ser informado que tais planilhas e as outras, em que foram trabalhados os poucos documentos com sentido de coerência entre si, dada a situação caótica de registros encontrados, quanto ao processo de recuperar. Oferecemos algumas evidências apreendidas pela análise dos mesmos, de maneira geral, conforme a seguir e mais particularmente como no item “análise de dados”. Evidências emergidas de buscas, de análises e de interpretações de fontes.

3.1.4 A Busca de Informações - Novela Ou Novelo

Pesquisa é uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade que de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e prática. (MINAYO, 2008, p. 21).

O método é o caminho de garantir que a realidade seja desvelada em sua essência, não ficando camuflada ao nível da superfície. Corresponde a procedimentos definidos de tal maneira que metodologia pode ser expressa como “[...] sendo o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade.” (MINAYO, 2008, p.22).

Nossa tese é resultado de uma pesquisa qualitativa, apoiada no materialismo histórico e nas concepções foucaultianas para análise dos dados “[...] qualquer fato social somente pode ser entendido na sua historicidade e nos

aspectos qualitativos e quantitativos, que não se excluem, mas se interdependem.” (MINAYO, 2008, p.11). Revela subjacente uma concepção de sociedade, de homem, de ciência, uma vez que não mais subsiste a dicotomia ciência e prática, nem a oposição entre o objetivo e o subjetivo; foi reconhecido o fato de que o pesquisador não concebe se despir totalmente de suas historicidades ao pesquisar, uma vez que traz em sua compreensão impregnações sociais, intelectuais, culturais próprias ao tempo em que se constituiu como pessoa. Isto não significa, porém, que não se deva distanciar do objeto de pesquisa para compreendê-lo além da aparência captando-o na sua essência. “As correntes de pensamento têm sua história, veiculam uma visão de mundo e tem a ver com a realidade social de onde foram geradas e que elas tentam expressar.” (MINAYO, 2008 p.19).

Organizamo-la (a tese) permeada de tabelas e gráficos, alguns registrados no corpo do trabalho, outros em apêndices, não se constituindo em tentativas de quantificar fenômenos sociais que, por natureza são imensuráveis, mas como forma mais expressiva de demonstração.

Elegemos três categorias básicas de análises, termos conceituais do pensamento de Michel Foucault que perpassam toda sua obra; categorias com as quais se entendem as concepções de sujeito, de instituições, de sociedade. Falamos da con/veniência, da confissão e dos “regimes de verdades” e a elas voltaremos no item da análise propriamente dita. Adiantamos que na “categoria” con/veniência foram reunidos fatos que, à primeira vista, parecem ser inconsistências ou incoerências entre os documentos. Na confissão ficam compreendidas a *loquacidade ou denunciamentos* recorrentes em manifestações discursivas de documentos dos gestores do processo de recuperação; sob a categoria de “regimes de verdades” nos reportaremos a discursos, enunciados que levam a pensar em *prudência ou veleidades* repetidas, guiadas por chavão ou juízos de senso comum que estabelecem a mesmice da “ordem” vigente no que respeita à implementação das políticas de recuperação. Notem que nos capítulos 1 e 2, demos um panorama geral e assistemático do que em nível de senso comum (verdadeiros regimes de verdades) costumeiramente se analisa a educação.

A busca por informações dados e registros foi uma considerável dificuldade que encontramos para a pesquisa desta tese.

Cada afirmação que registrávamos demandava novas pesquisas para se

sustentar, como se estivéssemos tecendo uma rede onde um ponto exigia que se puxasse outro, revelando mitos e fazendo afluir paradoxos. Cada análise obrigava a outra para obtermos coerência e fidedignidade com afirmações e relevâncias apontadas.

Um aspecto se tornou muito complicado: foi a coleta de informação sobre a frequência e os avanços do alunado de recuperação em alfabetização. Para resposta buscamos documentos das próprias escolas que declaravam não os possuir, obstaculizando poder afirmar cabalmente se a recuperação é exitosa ou fracassada; revelavam naturalmente que não tinham dados nem registros porque tal não é “nossa cultura”. Dentre o universo de 21 escolas onde estavam matriculados os alunos analfabetos que participaram da pesquisa somente 6 delas apresentaram trabalhos finais de avaliação de seus educandos, conforme gráficos “Síntese Geral do Processo de Recuperação (2008-2011, p.171), e “Síntese Comparativa do Processo de Recuperação” (p.173). Outra alternativa não tivemos que não fosse demandar a análise do resultado final de cada escolar, nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011 em “Atas de Rendimento Final”, documento arquivado no setor de Vida Escolar da Diretoria de Ensino de Franca.

Um fator complicador na análise da “Ata de Rendimento Final” foi o regime de Progressão Continuada porque, à primeira vista, poderia levar à impressão de que o parecer de “aprovado” (campo constitutivo das Atas de Rendimento Final) com média abaixo do mínimo exigido (5) seria uma fraude. No Regime de Progressão Continuada a nota abaixo do mínimo não leva à retenção que acontece em caso de frequência abaixo de 75% do total de carga horária, ou aproveitamento insuficiente ao final do Ensino Fundamental, nono ano. Mas, a nota baixa era indício de que o aluno não superou durante o ano sua defasagem em Língua Portuguesa e, com base neste raciocínio, inferimos que nos anos seguintes necessitou passar novamente pelo processo de recuperação.

As ilações decorrentes da análise serão tratadas em itens subsequentes; por ora, estamos apenas anunciando os meandros que entrávamos em busca de maior compreensão do processo.

Não somente acessamos documentos das escolas, mas também aqueles que fazem parte dos arquivos da Diretoria de Ensino de Franca, no setor encarregado de dispor meios pedagógicos para que as políticas educacionais

cheguem às salas de aula.

Setores como o de Planejamento, Supervisão e Vida Escolar de uma Diretoria de Ensino são locais de arquivos impressos ou informatizados a respeito de matrícula, rendimento final, Proposta Pedagógica das escolas. Forneceram-nos também bases de estudos Relatórios de Classes de Recuperação. Ainda assim, insuficientemente, podendo ser notado que a falta de registro graça até em locais predominantemente com funções de arquivar. Nestes, onde os arquivos precisam constar como uma condição fundamental inexistia controle preciso de registro e informação sobre assiduidade de alunos, relação nominal deles, cópia do processo mediante o qual se encaminham alunos para a recuperação e dos processos para autorização de classes. Não se ocuparam de fazê-lo dois setores preponderantemente responsáveis por informação e dados técnicos e pedagógicos como a Supervisão Escolar e a Oficina Pedagógica. A correção destes últimos itens precarizados a fizemos (diretores, supervisores e dirigente) no final de janeiro de 2012, por ocasião da composição das turmas que receberiam “apoio para a aprendizagem” (recuperação intensiva). Ou seja, procedemos a diagnósticos e encaminhamentos para classes de recuperação após comparar os pareceres dos Conselhos de Séries e Classes, pareceres dos professores e professores coordenadores e rendimento dos alunos.

Os principais documentos reunidos e elaborados por nós e demais técnicos (criados e analisados pela pesquisadora) que deliberamos colocar em apêndice, bem como no corpo da tese foram os seguintes:

- Planilha Geral de Origem dos Alunos em Recuperação de Alfabetização;
- Planilhas e Gráficos de Fluxo Escolar de Alunos;
- Planilha Ensino Especial;
- Relatório de Acompanhamento do Processo de Recuperação pela Oficina Pedagógica- Documento II e III.
- Relatório do Setor de Planejamento sobre Transporte de Alunos;
- Planilha e Gráfico de Avaliação de Alunos;
- Diário de Campo (trechos);
- Planilha de Resultados do SARESP de (2008, 2009, 2010 e 2011);
- Planilha de Matrículas Conflituosas;
- Planilha Comparativa dos Resultados do SARESP;

- Imagem: Templo Chinês: “Epistèmés” e Implementação;
- Gráfico Síntese Geral do Processo de Recuperação;
- Gráfico Síntese Comparativa;
- Ordenamento Geral Vigente;
- Ordenamento Geral Proposto;
- Quadros Trajetória de alunos de Recuperação- 2008/2010,
- Anexos: Boletins SARESP;

O percurso empreendido para a busca de dados pode ser considerado uma saga, uma novela, ou um novo.

3.2 A Análise de Dados - Decifra-Me ou Devoro-Te

3.2.1 A Categoria Con/veniência

Anunciamos, neste tópico, o início da análise dos dados, reunindo-os em uma primeira categoria que denominamos de con/veniência; categoria que abrange a análise dos dados de documentos que revelam aparente inconsistência ou ajuizamentos não fidedignos ou pouco fidedignos nas declarações daqueles que foram autores dos mesmos. Vejam os discursos enunciados nos relatórios de avaliação aplicados a grupos de coordenadores e diretores.

DOCUMENTO 3 DA OFICINA PEDAGÓGICA - Parecer dos gestores da escola por meio de autoavaliação e análise dos documentos

Quanto à avaliação da equipe gestora, a equipe da Oficina Pedagógica questionou:

Questão 1 - O registro dessas ações e intervenções oferecidas pelas unidades escolares permite uma avaliação adequada desse processo?

Gestores 1

Não. Os registros que constam não permitem uma avaliação adequada, pois não houve registro coerente do acompanhamento e relatório final do projeto. Houve observação constante, porém sem registro documentado.

Gestores 2

Há registros de diagnósticos, de atividades de processo, de relatório final (2008); porém isso não permite uma avaliação adequada do processo porque não houve articulação desse registro entre os professores das diversas disciplinas.

Gestores 3

Mediante o avanço escolar dos alunos, demonstrado em suas fichas individuais, entretanto, muitos alunos não participam do projeto desse ano; para a equipe gestora foi possível fazer uma avaliação desse processo de modo a verificar a importância do Projeto.

Gestores 4

Não. Foram todas realizadas de forma insuficiente, alguns registros não foram encontrados.

Gestores 5

Apesar de existirem registros, são insuficientes para o acompanhamento adequado.

Gestores 6

Parcialmente, pois há muitas divergências do parecer do professor da RP com a realidade das habilidades cobradas em sala de aula.

Gestores 7

O modelo de registro de 2008 e 2009 não permite uma avaliação adequada

pelo fato de que esses registros não levam em conta as habilidades que foram atingidas ou não. Registros satisfatórios ou insatisfatórios ou apenas a porcentagem de aprendizagem não nos permitem ter uma visão completa do processo.

Gestores 8

Sim; não totalmente, porque os registros que são feitos ainda deixam a desejar. Eles necessitam ainda ser mais detalhados.

Gestores 9

As análises dos documentos do projeto, que permaneceram na escola, não permitem uma avaliação adequada do processo, pois necessitam do relato do professor do projeto e ou da coordenação, para que se esclareça a situação de cada aluno ao longo do processo, e, dessa forma, a cada ano, tem-se que começar como se nada houvesse sido feito.

Gestores 10

Não, pois as atividades existem, porém estão desorganizadas. As avaliações referentes a 2008 não se encontram na escola.

Gestores 11

Os registros oferecem informações, porém não de maneira adequada para o acompanhamento e as intervenções necessárias.

Gestores 12

Não, faltaram documentos diagnósticos que poderiam auxiliar na execução desse processo.

Gestores 13

De acordo com análise dos processos, fica evidente que existem falhas a serem sanadas no projeto 2010.

Gestores 14

Não, os registros não ofereceram subsídios suficientes para o trabalho do

professor de Recuperação Paralela. Há ausência de registros do professor titular demonstrando, no processo, insuficiência de apoio e acompanhamento do aluno.

Nota-se que há unanimidade entre os grupos de gestores em avaliar a eficácia do Projeto de Recuperação como precária e em alguns casos, parcialmente exitoso; consideraram regular o acompanhamento do aluno; insuficiência no tipo e número de instrumento usado para diagnoses, avaliação, orientação do processo; houve também críticas sobre a fidedignidade do documento.

No encaminhamento do nosso raciocínio, então, já despontava a necessidade de compreender por que os gestores que implementam fases tão importantes para o processo de recuperação, como o diagnóstico e a avaliação, declaram que construíram e trabalharam com instrumentos precários? Por que não os melhoraram? Por que não registraram? Admitem tão prontamente a falha própria para se desculpar ou porque falhar entre eles já se tornou natural e sem responsabilização?

Partimos da ideia de Foucault (2007) para quem a “verdade em si” não existe; a verdade é o que as implementações de condições permitam que seja, isto é, um acontecimento que supõe condições para tanto, as “epistêmés”. Fica evidente que a primeira condição que precisa estar presente para acontecer à recuperação é o fracasso escolar também chamado de crise em educação. Esta passa a ser refletida naquele. Como a recuperação de aprendizagem não entra em crise e nem é uma crise, fica afastado, de suas políticas e de suas práticas, o caráter imanente a processos em crise que é a reabilitação ou recuperação. Dito com outras palavras, o processo de recuperação traz, em sua natureza, um caráter de pasteurização onde não medram necessidades outras que não seja o de inocuidade. Não é de sua natureza a melhoria; apenas deve acontecer em momentos de crise, que não lhe pertence, pois é pertencente a outro processo; a crise é do processo de ensinar. A falta de “uma cultura de registro”, sua inocuidade repetidamente repetida faz pensar que está para o êxito da aprendizagem como os placebos estão para a cura.

Os implementadores gestores responsáveis pelo processo de recuperação de aprendizagem confessam naturalmente falhas que envolvem a diagnose, execução, avaliação e o registro dos trabalhos. A confissão é também uma categoria por meio de que pode ser analisada esta situação.

Segundo Foucault (2010, v.1), na obra intitulada “História da Sexualidade”, a confissão da “culpa,” no entendimento dos tribunais religiosos ou civis, atenua-se a pena ou a responsabilização, uma vez que o reconhecimento da falha leva a supor uma possível redenção. Ao mesmo tempo a confissão revela que o confessante tem o saber/poder sobre o que confessa, e poderá retificar o procedimento culposo, no momento em que lhe aprouver. A confissão revela a culpa e impossibilita a responsabilização pela esperança de redenção, uma vez que parte do princípio de que se houve má fé, o reconhecimento do erro é caminho andado para saná-lo. A confissão quer espontânea ou forçada, representa conveniência para quem confessa e para o confessor, pois, culpado e juiz, podem con/viver apaziguados no mesmo “solo positivo” (espaço) do erro ou do crime. Logo mais, nesta tese trataremos a confissão como uma categoria individual de análise. A mesma intenção de minimização de falhas de responsabilidade ou de responsabilização pode estar no sentido da franca e natural confissão nos discursos dos gestores, que se reconhecem de pronto falhos em diagnosticar e avaliar.

Procuramos entender o processo de recuperação em alfabetização e também como não poderia deixar de ser, no processo de recuperação comum (já que são conjugados) como um solo onde o tratamento “arqueológico” revela coisas diferentes de acordo com os níveis de profundidade. Fizemos a análise e interpretações a começar pelo documento da Oficina Pedagógica por ser esta que, longa e detidamente, tem a maior responsabilidade de orientar e acompanhar todo o processo. Igualmente, foram analisados documentos de outras fontes que citaremos no momento em que deles tratar.

Na primeira camada deste “solo positivo” ou do acontecimento denominado de recuperação em alfabetização, como de qualquer outro tipo de recuperação estão estabelecidas “verdades” anunciadas imputando-lhes características de ineficácia, preconceito, estigmatização. As anunciações destas “verdades” levam a supor que residem apenas em espaços de recuperação, quando o certo seria percebê-las como reflexo de onde realmente residem: no processo ensino aprendizagem como um todo; sucesso e fracasso do ensino e aprendizagem estão em con /veniência. Convivem em um mesmo espaço, sendo um “solo positivo” para o outro.

No “Documento 2 - Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino Região de Franca” há uma relação que, em análise mais superficial, leva a supor incoerência

entre o zelo da Oficina Pedagógica e a ineficácia do processo declarada pelos gestores. Como explicar a declaração de orientação insuficiente se a ação orientadora e acompanhamento por parte da Diretoria de Ensino se fizeram presentes com seriedade e compromisso técnico? Vejam os documentos da Oficina Pedagógica.

Os Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica concluíram, com acerto, sobre o processo de recuperação em alfabetização que acompanharam: O trabalho de acompanhamento dos alunos da Recuperação Paralela – Turmas de Alfabetização 2008, desenvolvido por meio de Orientações Técnicas descentralizadas durante os meses maio, junho e julho de 2010, permitiu verificar que a avaliação do Projeto Recuperação Paralela está comprometida nas unidades escolares pela fragilidade ou, em alguns casos, ausência de registros que possibilitem o acompanhamento dos processos instituídos e das intervenções promovidas pelo corpo docente e gestores da escola nos anos letivos 2008, 2009 e 2010.

Não há incoerência entre a seriedade do trabalho da Oficina Pedagógica e a precariedade sobre os trabalhos confessadas pelos gestores, pois o zelo, atendo-se apenas ao nível técnico, não desceu às causas que pudessem levar à responsabilização – o fenômeno não foi revolido, outras camadas não puderam ser desveladas. Apesar de bom trabalho, houve excesso de diretividade empregada pelos especialistas “oficineiros”, seus documentos orientadores não ofereceram oportunidades de reflexão problematizada, colocando parte da responsabilidade na precarização de diagnóstico e avaliação do processo. Foi con/veniente a orientação da Oficina e a assunção de trabalho precarizado por parte do gestor, constatada no momento de avaliar a própria responsabilidade no processo de recuperar; colocaram-se no mesmo “ordenamento geral” de superfície orientação e execução, portanto, em con/veniência. Con/veniência que é a disposição em um mesmo plano de con/vivência. O “Documento 2” Da Oficina Pedagógica é diretivo no intuito de salvaguardar o êxito de um planejamento de recuperação, mas, pelos efeitos, coloca-se em mesmo espaço da não responsabilização, portanto, ambos con/venientes.

Creemos que a análise sobre os alunos que nos chegam analfabetos para o Ciclo II e Ensino Médio precise ser feita historicamente a fim de maior compreensão

de como estes seres se constituíram em “sujeitos escolares”. Serão reveladas as técnicas de subjetivação quanto à metodologia, tipo de currículo, embasamento filosófico que auxiliam saber o que dispor alterar, continuar neste processo. Como indica Foucault (2007), hospitais, escolas, prisões constituem pessoas através de mecanismos de disciplinarização e “tecnologias do eu”. O currículo escolar é “tecnologia do eu”, levando à transformação do ser individual para entregá-lo à sociedade como um ser social. Principalmente nos nove anos do Ensino Fundamental o esforço da escolarização formal é o desenvolvimento de valores e informações que capacitem o jovem a ser pessoa que possa viver no grupo social maior, durante toda a sua vida. As diversas instâncias educativas, formais e não formais, transformam o indivíduo em pessoa ou sujeito; são mecanismos de subjetivação os mais diferentes de acordo com a temporalidade por meio de normas a serem desenvolvidas e cumpridas.

Buscando entender como teria acontecido este processo que falhou ao não entregar o aluno alfabetizado para os níveis do Ciclo II e Ensino Médio recorreremos às fontes documentais citadas. Pelos registros puderam ser feitas leituras inusitadas como desmistificações que apontamos nesta tese.

Neste momento da tese anunciamos relevâncias apreendidas da Planilha Geral de Origem dos alunos de recuperação, Planilhas e Gráficos sobre o Fluxo Escolar.

Vê-se, dentre outras evidências, que, nos documentos acima citados, são considerados todos os percursos das crianças no Ciclo I do Ensino Fundamental, também a escola que trabalhou com eles em 2008, (ano e local em que figuraram na pesquisa) no Ciclo II - 6º a 9º anos e do Ensino Médio. Participaram deste levantamento catorze professores coordenadores da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino de Franca e a pesquisadora. Deliberamos, para maior efeito expressivo, representar a trajetória escolar em termos estatísticos (não buscando quantificar, porém representar com maior precisão o fato). Considerar que o Ciclo I, em 2008, ainda era compreendido até a quarta série, atualmente é até ao quinto ano.

Planilhas de Fluxo Escolar e seus respectivos Gráficos evidenciam que as Escolas de Ciclo II e Ensino Médio, em 2008, ano base a que estamos referenciando foram “alimentadas” por unidades do Ciclo I em número de: 118 escolas estaduais; 78 escolas municipais e 7 escolas particulares. Quando o aluno fez sua trajetória

escolar em tempo igual em duas escolas, arbitramos computá-lo para a rede municipal ou particular, no caso das unidades serem assim mantidas. Quando o maior tempo foi em uma ou outra mantenedora (estadual, municipal, particular), computamos para aquela em que o tempo cursado foi maior. Em qualquer situação, a supremacia de enviar alunos analfabetos para Ciclos e Cursos subsequentes aos anos iniciais coube à Rede Estadual de Ensino, que à época do cômputo (2008) mantinha maior número de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Da média analisada constata-se que: 202 alunos tiveram origem em escolas estaduais; 196 em municipais; 3 em particulares.

A documentação indicou que o fracasso em alfabetização aconteceu nas instituições de orientação didática metodológica unicamente piagetiana/ferreiriana, descontraídas dos preceitos teóricos e legais que preconizam a liberdade de aprender e de ensinar. (BRASIL, 1996).

Pela Planilha Geral de Origem (esta planilha indica onde os alunos de recuperação fizeram sua alfabetização no Ciclo I) pode ser constatado que, da média de alunos que em 2008 passaram pela recuperação em alfabetização no Ciclo II e Ensino Médio, a grande maioria cursou na origem a rede pública, que adota a alfabetização baseada no construtivismo piagetiano:

- 200 passaram pela rede municipal de ensino na primeira série.
- 04 passaram pela rede particular de ensino na primeira série.
- 203 passaram pela rede estadual de ensino na primeira série.
- 192 passaram pela rede municipal de ensino na segunda série.
- 03 passaram pela rede particular de ensino na segunda série.
- 206 passaram pela rede estadual de ensino na segunda série.
- 197 passaram pela rede municipal de ensino na terceira série.
- 210 passaram pela rede estadual de ensino na terceira série.
- 200 passaram pela rede estadual de ensino na quarta série.

A análise acima envolveu 34 escolas municipais, 5 particulares e 45 estaduais de Ciclo I (dentre estas, algumas de outros estados). Em quaisquer das séries analisadas, os alunos de recuperação em maior proporção foi da rede que mais alunos possuía em 2008, a rede Estadual de Ensino. Assim, considerado o universo da pesquisa, neste ano, a maior responsabilidade quanto à alfabetização foi das escolas estaduais. Não se pode dizer que o fenômeno se repetiu pelos anos

subsequentes na Diretoria de Ensino de Franca, por que: a rede municipal fez a Municipalização de 1º ao 5º anos mantendo rede paralela, incorporando maior contingente de aluno e porque, também, a rede Estadual de Educação não repetiu o procedimento de implantar política de recuperação em alfabetização para alunos do Ciclo II e Ensino Médio. Isto é, na forma de 2008, formando turmas especificamente com esta defasagem e com professor licenciado em Português que também fosse alfabetizador.

Quando uma escola municipal de Ciclo I “alimentar” sozinha a escola de Ciclo II e Ensino Médio, por ser vizinha desta, o número de alunos insuficientemente alfabetizados foi com supremacia da rede municipal.

O interesse pela eficácia da alfabetização ganhou fôlego não somente mediante avanços teóricos. Foi expressivo o impulso verificado na década de 90, sob influxo de compromisso internacional. Sofreu rigoroso alavancar a partir da Conferência de Jontien, Tailândia, 1990, “Educação para Todos”, estabelecendo a década da alfabetização. A partir daí, insumos, pesquisas no campo da formação de professores, tornar-se-iam mais recorrentes. No caso brasileiro, a resposta aconteceu através de programas como o “Letra e Vida”, Educação Solidária, Educação para Todos e as políticas estaduais de reforço ou de recuperação, como a recente política denominada de Ler e Escrever no Estado de São Paulo (2008).

O Projeto Ler e Escrever da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo fundamenta-se na linha piagetiana de desenvolvimento do pensamento. Pressupõe que a criança desenvolva hipóteses, compreenda a escrita envolvendo aspectos cognitivos gerais, como a relação entre a totalidade e as partes, a coordenação entre semelhanças e diferenças e as correspondências termo a termo. Há estudos que contra indicam a ortodoxia metodológica que se apossou dos processos de alfabetização de certos países. Acredita-se que esta unicidade metodológica também cause comprometimento nos resultados em alfabetização.

No Brasil, pesquisa desenvolvida por Onaide Schawartz Mendonça (2008), do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Presidente Prudente, Estado de São Paulo, Brasil, (criadora do método sociolinguístico de alfabetização), alerta para a insuficiência dos atuais métodos para alfabetizar. Elaborou o que chamou de método sociolinguístico de alfabetização que aplicado na rede pública deu mostra de eficiência. Para esta cientista, as propostas

de alfabetização em vigor carecem de teoria e de prática, ou vice versa,

[...] o alfabetizador não vem recebendo uma formação científica adequada que o possibilite atuar criticamente na análise dos materiais que recebe, nem de elaborar estratégias de alfabetização, pois aceitam as propostas elaboradas “por alfabetizadores teóricos”, mesmo sabendo que não surtirão bons resultados. (SCHWARTZ, 2008, p. 2).

Para alfabetizar-se a criança precisa perceber a relação grafema/fonema e que esta percepção não é natural prescindindo de intervenção sistemática que, os alfabetizadores, adeptos da atual metodologia empregada, não dão conta de fazê-lo.

Pretende-se que as políticas públicas educacionais de recuperação sejam mais um esforço positivo para alavancar os resultados demonstrados pelos sistemas de avaliação externa, representado no Estado de São Paulo pelo SARESP.

Os resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), expressos no Quadro 11, 12, 13, 14 (p. 257- 260) denominado por Distribuição Percentual dos Alunos nos Níveis de Proficiência, on-line, no *site* da Secretaria da Educação paulista, evidenciam que:

ESTADO DE SÃO PAULO

Ano de 2008 – Redação:

- 4ª série: a maior porcentagem de alunos apresentaram-se nos níveis básico/adequado. Lembrando que a classificação “básico” compreende níveis parciais de produção esperados para a respectiva série;

- 6ª série: a maior porcentagem de alunos apresentaram-se nos níveis básico/adequado, com diferença positiva de 7,0% com relação aos mesmos níveis da 4ª série;

- 8ª série: a maior porcentagem de alunos apresentaram-se nos níveis básico/adequado, com diferença positiva de 5,7% com relação aos mesmos níveis da 6ª série;

- 3ª série do Ensino Médio: a maior porcentagem de alunos apresenta-se situada nos níveis básico/adequado, com diferença negativa com relação aos mesmos níveis da 8ª série.

Quando se compara a incidência de porcentagem de alunos classificados

nos níveis básico/ adequado para as séries, nota-se queda dos índices de 4,6 % das 8^{as} para as 6^{as} e de queda de 7,4% das 3^{as} para as 8^{as} séries.

A porcentagem de alunos classificados no nível avançado para as séries avaliadas diminuem de 6,9% das 6^a para as 4^a séries e de 8,7% das 8^{as} para as 6^a séries; houve uma diferença positiva de 5% dos 3^{os} ano do Ensino Médio para as 8^{as} série, mas sensivelmente menor se comparado com as 4^a séries, que foi de 10,6%.

A situação apontada acima com relação aos níveis básico e adequado não é confortável, pois respectivamente, estes níveis indicam aquisição parcial de competências esperadas para as séries/anos.

Ano de 2009 - Redação

Com relação ao ano de 2009, os resultados do SARESP indicam que:

- as 6^{as} séries tiveram aumento no número de alunos classificados nos níveis básicos/ adequados de 7,1% com relação aos mesmos níveis das 4^{as} séries.
- as 8^{as} séries com relação às 6^{as} tiveram índices elevados de 10,5% referentes aos níveis básicos/adequados.

Os 3^{os} anos do Ensino Médio com relação às produções das 8^{as} séries tiveram os índices reduzidos em 2,8% referentes aos níveis básicos/adequados.

Persiste a mesma tendência verificada em 2008 de que, à medida que se avançam no processo de escolarização, a porcentagem de distribuição dos alunos no nível avançado decresce.

Ano de 2010 – Redação:

Com relação ao ano de 2010, os dados indicam que no Estado de São Paulo, os dados do SARESP, revelam que:

- nos 5^{os} anos 72,4% dos alunos estão classificados nos níveis básico/adequado, sendo maior número no básico.
- nos 7^{os} anos houve elevação de 5,9% na porcentagem de alunos posicionados nos níveis básico/adequado, com relação aos 5^{os} anos.
- houve queda de 20,1% dos 9^{os} anos para 7^{os} anos, na porcentagem de alunos, classificados no nível básico/adequado;
- Elevação de 19,8% na porcentagem de alunos de 3^{os} anos do Ensino Médio classificados nos níveis básico/adequado, relativamente aos alunos dos 9^{os} anos do Ensino Fundamental.

Ano de 201 - Redação

O SARESP, no Estado em 2011, evidenciou que:

- a porcentagem dos alunos classificados nos níveis básico/adequado elevou-se nos 5^{os}, 9^{os}, 3^{os} anos do Ensino Médio; sofreu sensível queda de 17,4% nos 7^{os} anos com relação aos 5^{os}.

RESULTADOS DO SARESP DA DIRETORIA DE ENSINO DE FRANCA

Na Diretoria de Ensino de Franca, em 2008, os resultados do SARESP evidenciam que:

Ano de 2008 - Redação

- da 6^a série para a 4^a série houve diminuição 3,03% de alunos classificados nos níveis básico/adequado. Lembrando que a classificação “básico” compreende níveis parciais de produção esperados para a respectiva série;

- da 8^a série para 6^a série houve diminuição de 21% alunos classificados nos níveis básico/adequado;

- do 3^o ano do Ensino Médio para a 8^a série houve diminuição de 8,55% se alunos classificados nos níveis básico/adequado.

A situação apontada acima, com relação aos níveis básico e adequado, não é confortante, pois, respectivamente, estes níveis indicam aquisição parcial de competências esperadas para as séries/anos e aquisição adequadas de competências esperadas para as mesmas. A queda foi de série para série avaliada.

Ano de 2009 - Redação

- da 6^a para 4^a série houve aumento de 23,87% de alunos classificados nos níveis básico/adequado;

- da 8^a para a 6^a série houve aumento de 13,8 % alunos classificados nos níveis básico/adequado;

- do 3^o ano do Ensino Médio para a 8^a série houve diminuição de 10,27 % alunos classificados nos níveis básico/adequado.

No ano de 2008 para 2009, houve melhora na competência escritora.

Ano de 2010 - Redação

- do 7^o ano para o 5^o ano houve aumento de 5,2% alunos classificados nos níveis básico/adequado;

- do 9^o para o 7^o ano houve diminuição de 15,2% de alunos classificados nos

níveis adequado/básico;

- do 3º ano do Ensino Médio para o 9º ano aumento de 23, 9% de alunos classificados nos níveis básico/adequado.

Os resultados obtidos em redação em 2010 melhoraram de série para a série.

Ano de 2011 – Redação:

- do 7º ano para o 5º ano houve diminuição de 18, 4% da porcentagem de alunos classificados nos níveis básico/adequado;

- do 9º para o 7º ano houve aumento de 29, 5 % na porcentagem de alunos classificados nos níveis básico/adequado;

- do 3º ano do Ensino Médio para o 9º houve diminuição de 2,6% na porcentagem de alunos classificados nos níveis básico/adequado.

Em 2008, o percentual de alunos classificados no nível avançado diminuiu de 0,7% das 6ª s para as 4ªs; da 8ª para 6ª série diminuiu de 76,2 % e, do 3º ano para o 9º 17,10% percentual de alunos classificados no nível avançado.

Em 2009, a porcentagem de alunos classificados no nível avançado decresceu de 66, 9% da 6ª série para a 4ª; diminuiu de 29,% da 8ª para a 6ª série; elevou de 15,5% do 3º ano para a 8ª série.

Em 2010, a porcentagem de alunos classificados no nível avançado diminuiu de 15,4% do 7º ano para o 5º; diminuiu de 38,5% do 9º para o 7º ano; decresceu de 68,75% do 3º ano para o 9º.

Em 2011, a porcentagem de alunos classificados no nível avançado zerou do 7º ano para 5º; aumentou 2,7% do 9º para o 7º ano e zerou do 3º ano para o 9º.

O que prova que 2011 foi um ano de pouco rendimento e o alunado não avançou, em redação, sendo este ano o mais crítico, o que evidencia que para 2012 os alunos de 1º ano do Ensino Médio e os concluintes de 3º em 2011, desenvolveram habilidades insuficientes em produção escrita.

Em termos de diferença a maior ou a menor, de uma série para outra, temos a considerar:

- a porcentagem dos alunos classificados básico/adequado decresce de 4,1% nas 6ªs séries com relação às 4ªs;

- a porcentagem de alunos classificados nos índices básico/adequado

decrece em 10,6% das 8^{os} séries para as 6^{as};

- a porcentagem de alunos classificados nos índices básico/adequado decresce de 8,3% nas 3^{as} do Ensino Médio com relação às 8^{os} séries do Fundamental.

A porcentagem de resultados no índice avançado sofreu queda ano a ano avaliado.

Na Diretoria de Ensino de Franca no ano de 2009, os resultados do SARESP evidenciam que:

- nas 6^{as} séries do Ensino Fundamental para as 4^{as} séries houve elevação de 12,7 % na porcentagem de alunos classificados nos níveis básico/adequado;

- nas 8^{as} séries do Ensino Fundamental para as 6^{as} séries houve elevação de 9,1% na porcentagem de alunos classificados nos níveis básico/adequado;

- nas 3^{as} séries do Ensino Médio para as 8^{as} séries do Ensino Fundamental houve uma elevação de 7,7% na porcentagem de alunos classificados nos níveis básico/adequado.

Verifica-se que no nível avançado a porcentagem decresceu da 6^a série com relação à 4^a e da 8^a para com a 6^a série, tendo a 3^o série do Ensino Médio um acréscimo de 1,5 % com relação à 8^a série.

Ano de 2010, os resultados do SARESP, indicam que:

- houve diminuição na porcentagem de alunos classificados no nível avançado em 1,9% dos 7^{as} para 5^{os}; em 4% do 9^o para 7^o; em 4,4% do 3^o ano do Ensino Médio para o 9^o.

- com relação às porcentagens de alunos classificados nos níveis básico/adequado verifica-se: diferença negativa de 5,9% dos 7^{os} anos para os 5^{os} anos; decréscimo de 9,5% dos 9^{os} anos para os 7^{os} anos; decréscimo de 9,4 % dos 3^{os} anos do Ensino Médio para os 9^{os} anos.

Na Diretoria de Ensino de Franca, no ano de 2011, os resultados do SARESP evidenciam que:

- com relação à classificação para o nível avançado os 7^{os} anos não lograram classificar nenhum aluno; somente os 5^{os} anos e os 9^{os} anos tiveram classificações neste nível.

Com relação às classificações dos alunos nos níveis básico/avançado notou-se que: houve 14,3% de decréscimo dos 7^{os} anos para com os 5^{os}; elevação de

18,8% dos 9ºs anos para com os 7ºs; elevação de 2,2 % dos 3ºs anos para com os 9ºs.

Na Diretoria de Ensino de Franca, as competências escritoras básicas em 2008; em 2009 nas 6ªs, 8ªs séries e 3ºs do Ensino Médio decresceram; igualmente aconteceu em 2010; em 2011 as competências básicas escritoras se elevaram nos 9º a e 3º anos do Ensino Médio.

À medida que o aluno avança no processo de escolarização, as competências básicas ficam mais precárias; é curioso, pois a maior carga horária nas matrizes curriculares paulistas pertence à Língua Portuguesa. Entretanto, as competências não se sustentam em bons patamares. Não há evidência de correlação direta entre as políticas públicas de recuperação de aprendizagem e os resultados do SARESP. Contudo, acreditamos que seja um recurso a mais para tanto.

Pela “Planilha Comparativa de Resultados do Saresp”, grafada sequentemente, verifica-se, tanto para Diretoria de Ensino quanto para o Estado que:

- nos anos 5ºs, 7ºs, 9ºs do Fundamental e 3ºs do Ensino Médio, os resultados demonstram situação de instabilidade, oscilando em elevação e decréscimo.

- os resultados tendem a decrescer desde: 7ºs, 9ºs e 3ºs.

- as maiores quedas ocorreram no ano de 2011.

- em 2008, 2009, 2010 e 2011, em Língua Portuguesa os resultados caíram desde o 5º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Constata-se que nos 7ºs anos do Fundamental e 3ºs anos do Ensino Médio, os resultados foram mais sofríveis de ano a ano.

- no que tange à oscilação de resultados para o Estado e igualmente para a Diretoria de Ensino, cremos que pode ser atribuído à unicidade e centralidade curricular e metodológica e, ao mesmo *modus operandi* de avaliação externa estar em con/veniência, convivendo no mesmo plano.

Os dados que apresentamos acima se referem aos resultados de redação.

Na planilha subsequente analisaremos os dados das disciplinas curriculares, avaliadas pelo SARESP.

PLANILHA 3 - PLANILHA COMPARATIVA DOS RESULTADOS DO SARESP (2008-2011)

		Língua Portuguesa				Matemática				Ciências			
		5º ano EF	7º ano EF	9º ano EF	3º série EM	5º ano EF	7º ano EF	9º ano EF	3º série EM	5º ano EF	7º ano EF	9º ano EF	3º série EM
2008	DE	198,1	214,3	240,4	276,8	214,6	218,1	256,4	281		E 233,7	E 257,8	E 277,4
	Estado	180	206	231,7	272,5	190,5	209,1	245,7	273,8		E 226,9	E 250	E 274,4
2009	DE	212,5	223,8	245,9	279,4	226,8	223,5	263,1	275,8		H 240,3	H 261,7	H 280
	Estado	190,4	215,7	236,3	274,6	201,4	214,4	251,5	269,4		H 233	H 250,4	H 275
2010	DE	207,3	212,6	238,9	268,9	228,9	223,2	252	273,6		E 234,7	E 260,4	E 277,7
	Estado	190,4	203,7	229,2	265,7	204,6	212,1	243,3	269,2		E 222,5	E 247,9	E 274,4
2011	DE	213,4	212,7	233,5	269,2	235,3	224,5	252,6	275,4		H 232,4	H 253,2	H 278,9
	Estado	195,0	208,1	229,6	265,7	209	216,6	245,2	269,7		H 228,8	H 249	H 275

Fonte: SARESP - anos de 2008, 2009, 2010 e 2011. Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

A unicidade metodológica adotada pelas políticas municipais/estaduais garante melhores índices.

José Mário Pires Azanha (2006) na obra intitulada de “A formação do professor e outros escritos”, não considera benéfica a exclusividade orientação metodológica instalada nas últimas décadas no Brasil, que se tornou um dogma de fé, contraproducente quando o assunto é educação popular e suas bases populares. Avalia os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997) como equivocados ao tratarem das orientações nacionais educacionais, não oferecendo opções de trabalho e organização docente, embasadas em diferentes orientações teóricas. A autonomia que estes documentos PCNs, referem conferir aos professores não se realizou na prática por serem eles mesmos impositivos e diretivos não deixando margem a outras interpretações, à busca de material alternativo, experimentação e reflexão. Para Azanha (2006), nem Piaget, avesso ao autoritarismo centralizador das cartilhas da época, teria previsto que sua teoria iria se transformar em método diretivo a tal ponto que, hoje, autonomia docente é marginalizada; diretriz metodológica única se contrapõe às atuais teorias de valorização do saber adquirido no campo da prática.

O campo da prática produz conhecimento, portanto, também no campo da

alfabetização. Por alfabetização entendemos a leitura do texto e a leitura crítica de temas, o que Paulo Freire chama de leitura do mundo e de leitura da vida. (FREIRE, 2011). Este último tipo de leitura até pode ser encontrado em analfabetos, bem como também a leitura crítica quando não trabalhada, torna a codificação irrisória e inoperante para a compreensão da realidade.

Anos de trabalho com a rede pública nos deram a certeza de que, para certos alunos, o processo de aprender se torna cada vez mais um processo de violência simbólica que desencadeia violência verbal e física, traduzidas por indisciplina e até alguns atos infracionais, podendo ter, por uma das causas, a impossibilidade de aprender e/ou a incapacidade de ensinar. Fato é que resvalam para a repetência, para a evasão, para a delinquência, alguns, ou para o trabalho precário, por falta de ferramenta intelectual, facilitadora de inserção mais feliz e proficiente na vida. Quanto aos professores, acabam construindo para si baixa estima e estereótipo de professor que não tem boa gestão de classe, enxergam-se como sujeitos profissionais menores. Constituindo-se o currículo escolar (soma de atividades escolares) em técnicas de assujeitamento do eu.

Ser eficientemente alfabetizado exige boa leitura com compreensão e escrita com bom desempenho de comunicação.

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, porque a leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguem realizar essa aprendizagem. (SOLÉ, 1998, p.33).

Solé (1998) aponta que, apesar de as políticas públicas de educação no mundo como um todo terem conseguido sucesso com relação às situações mais antigas, ainda é significativo o número de analfabetos que, somados aos analfabetos funcionais, atingem proporção maior. Com relação ao fato Isabel Solé, fundamentada em uma linha piagetiana ferreiriana de alfabetização, alerta. “Isto e a divulgação sensacionalista que o fato ganha leva à reedição do eterno debate sobre os métodos através dos quais se ensinam as crianças a ler.” (SOLÉ, 1998, p. 33). O fato é que décadas de políticas metodológicas únicas ainda não conseguiram

alfabetizar contingente de educandos, não obstante continuamos a insistir que todos nossos alunos obrigatoriamente têm que ser servidos por um único modelo de aprender.

Alertamos para a insuficiência da adoção de metodologia, estratégias, únicas, diretivas e impositivas; temos a dizer que são con/venientes com outras “epistêmés” por nós já comentadas, reunidas nesta categoria de análise, como a pretensa incoerência, a falta de registro, diagnósticos e avaliação mal feita. Aparecem con/vivendo, auto se fortalecendo como “epistêmés” do analfabetismo, porque diretividade, imposição é do mesmo ordenamento da desresponsabilização. Após as considerações acima sobre imposição e diretividade em orientações de implantação e execução de políticas públicas, voltemos à análise de nossos documentos.

O Documento 3, Relatório da Oficina Pedagógica, orientou e avaliou o processo de recuperação de 2008 até 2011. Utilizou, em sua quarta parte, questões para 14 grupos de gestores e professores coordenadores de 21 escolas - cada grupo compunha-se de 2 participantes por escola. As respostas ao questionário de cada grupo evidenciou:

Questão 1 - O registro dessas ações e intervenções oferecidas pelas unidades escolares permite uma avaliação adequada desse processo?

Foram obtidas 14 respostas de cada item do questionário quais:

- 0 respostas afirmativas quanto à qualidade de registros.
- 2 respostas 7,14% declararam não haver registros.
- 9 respostas 64,28% declararam haver registros insuficientes/ precários/ parciais.
- 3 respostas 21,41% deram outras respostas.

Consideramos que a questão avaliou dois itens: existências de registros e eficácia dos mesmos. Questão aberta que demandou respostas evasivas.

Questão 2 - É possível constatar a eficácia da intervenção possibilitada pelo Projeto Recuperação Paralela turmas de Alfabetização?

- 5 respostas 35,71 % declararam que sim.
- 3 respostas 21,41 % declararam ineficácia da intervenção.
- 5 respostas 35,71 % declararam que a intervenção foi relativamente eficaz.
- 1 resposta 7,14 % declararam outras coisas.

A análise global das respostas onde há anúncios de diagnósticos precários, percepção pouco eficaz das intervenções pedagógicas na concepção de quem por elas é responsável, alertou que a implantação das políticas de recuperação tornou-se técnica de “sujeitar”, mas também de coisificar, uma vez que os responsáveis se colocam como distantes e alheios aos resultados aos quais se propuseram alcançar com estas políticas. Tecnologias de regulação de alunos e de implementadores.

As leituras dos Documentos 1, 2, 3, em análise mais profunda, permitem dizer que os gestores das escolas (vices, diretores, professores coordenadores) ao se confessarem envolvidos no processo de precarização de implantação e execução das políticas educacionais em tela, colocam-se em con/veniência com todos os outros protagonistas do fracasso. E o fazem não por cinismo ou omissão, mas por força do processo de “sujeição” das “tecnologias do eu.” (FOUCAULT, 2010). Percebem-se alheios à fase de implementação, bem como não se identificam na fase de execução, tarefeiros em uma zona de limbo, intermediários entre quem executa (o professor) e de quem implementa (o diretor). Como explicar diferentemente que aquele que, em nível de escola, sendo o responsável direto em melhorar o processo não o faça e nem se perceba como responsável por não o fazer?

De acordo com Michel Foucault (2007) as instituições se organizam em classificações, segundo um critério de importância. Cita a organização da oficialidade dos exércitos, do clero, das escolas, onde até o século XVI, os alunos usavam uniformes distintivos de condutas boas ou, assim como dos soldados se distinguem os oficiais que usavam e ainda usam dragonas e estrelas nos ombros. Procedimentos e mecanismos de graduação para distinguir e classificar.

Modernamente as distinções, hierarquizações, padronizações, se mantêm com tecnologias disciplinares que, avocando objetividade, racionalização de esforços e tempo, sujeitam e subjetivam conferindo primazia de decisão (também

seria lícito nesse caso dizer de pensamento?) somente para quem se posicione no topo; o fazer/fazeísmo para quem executa. A observação do dia a dia escolar autoriza dizer que o professor coordenador não é tido como gestor ou um implementador, mas tão simplesmente como mais um inspetor de alunos ou psicólogo.

O Documento Relatório de Acompanhamento traz ainda informações dos Diretores de Escola sobre o processo (recuperação de aprendizagem) por cuja implementação/execução na escola são os principais responsáveis; aí estão informações e juízos de valores que atribuem (os diretores atribuem) ao processo de recuperação nas fases de execução deste: diagnose, fluxo de alunos, fases específicas de atuação dos diretores que são também os implementadores.

O novelo ainda permanecia cheio de nós, valendo também dizer que a “novela” seguia uma trama que conduzia para labirinto.

No mesmo “solo positivo” ou “ordenamento geral”, turvando a compreensão sobre o objeto de estudo em tela (Políticas Públicas de Recuperação), haveria apenas a presença da falta de registro e a aparente incoerência entre os dados constantes e a desresponsabilização perenizada por meio da confissão? Os fatores con/venientes já apontados constituíram-se em “epistêmés” que possibilitam certas “verdades” quanto ao fracasso em recuperar.

Consideramos que neste momento crucial, como dentre outros, tínhamos clareza de que a história precisava ser reescrita. Necessário dizer que esta constatação esteve presente na rede de ensino. Políticas foram envidadas para tal, exemplificamos com a Progressão Continuada, advento da organização curricular ciclada. A organização em Ciclos ou a Progressão Continuada não desestabilizou, nem alterou os fatores em con/veniência no que se refere a resultados. Afinal, conforme foi implantada, sempre poderá ser “apedrejada” quando algo não der certo com a aprendizagem, funcionando em certos casos, como camufladora de causas.

Atualmente a Resolução SEE nº 2/2012, política atual para recuperação, que introduziu o segundo professor em cada classe, onde fosse necessário, intervém junto aos alunos de mais dificuldade, na hora mesma em que esta aparece, não postergando e permitindo que se avolume. Tal procedimento eliminou uma série de entraves colocados até então para o desenvolvimento do processo: falta de transporte, falta de articulação do professor titular da classe e o da recuperação,

cansaço do professor e do aluno, etc.

Intentando saber se um aluno submetido ao processo de recuperação de aprendizagem em alfabetização conseguiu ser recuperado, já que os diretores afirmaram ter um conhecimento incerto sobre o item, buscamos outras fontes.

Pesquisamos arquivos do Setor de Vida Escolar da Diretoria de Ensino sobre Rendimento Final, o documento “Atas do Conselho de Classe e Série”, a fim de verificar qual foi o veredicto destes, quanto à aprovação final dos alunos em questão. Isto nos levou supostamente a inferir que se o aluno logrou aprovação ao final do Ciclo foi porque dominou suas dificuldades quanto à alfabetização.

No momento da análise constatamos que o parecer do Conselho de Classe/Série analisado por quem não pertence à rede estadual paulista, poderia levar a incompreensões do por que, mesmo o aluno com notas abaixo de 5 (mínimo exigido para promoção) era promovido pelo Conselho. A promoção entre séries acontece por força do regime de Progressão Continuada. Talvez este detalhe compreensível para os paulistas, tenha funcionado até então como “epistémé” fomentadora do “regime de verdade” que identifica Progressão Continuada com Promoção Automática.

Continuando o processo de pesquisar vimo-nos na contingência de procurar luzes para melhor entender os trechos do caminho. Por luzes consideramos todos os documentos que tivemos que ler, construir, analisar, refletir, como “Atas de Rendimento Final”.

O Documento “Ata de Rendimento Final” quando analisado demonstra que:

- há alunos enviados para recuperação em alfabetização com média de 5,6,7 em Língua Portuguesa.

- há registros nominais extremamente abreviados impossibilitando identificação.

- há transferências para localidades não encontradas no sistema, o que sugere que aconteceu para lugar nenhum, constituindo apenas desaparecimento do sistema escolar, a fim de não comprometer resultados para o bônus por mérito.

- há alunos cadastrados no sistema como deficientes intelectivos com rendimento final 9 e 10 mas, mesmo com estas notas, enviados para recuperação de alfabetização. Como se esperássemos do deficiente mais e mais estudos, mesmo sem necessidade, para termos a certeza de que não retroagirá nas habilidades que

já tem. Segundo Foucault (2007), em “Vigiar e Punir” se é diferente da norma, leva a se exigir mais e mais mecanismos para normalização, para dela não se desviar ou para se aproximar da mesma quando não a atingir.

Houve casos de impossibilidade de identificação de alunos em decorrências de seus nomes escritos com abreviaturas simplificadoríssimas, (apenas iniciais seguidas de ponto); o uso desta medida para determinados anonimatos é cultural no ocidente. Vigiu por tempos na linha histórica, denominada de História Erudita, onde apenas se ocupavam da história dos nobres ou ricos, não havendo assentamento oficial para as pessoas pobres. Tanto assim é que pessoas livres ou escravizadas assumiam junto ao seu nome o do senhor feudal ou amo.

Segundo Foucault (2010), a história dos “infames”, assim concebidos por serem desviantes das normas, os despossuídos de famas (significado foucaultiano de infames), somente pode ser escrita a partir de seus depoimentos, ou de documentos de suas desditas ou transgressões disciplinares. Na documentação de imigrantes, condenados, doentes de hospitais públicos a ilegibilidade dos nomes corresponde à invisibilidade daquele a ser nomeado. Segue na mesma esteira a ilegibilidade dos assentamentos nominais dos alunos de recuperação. Ter um nome ou uma história é reconhecimento de cidadania. Para estar vivo não basta nascer e continuar a viver, precisa-se de um registro para tal. Tanto assim o é que na Alemanha todos os documentos datados até ao ano de 1720 hão que ser preservados perenemente para, quando for o caso, surtir algum efeito; no Brasil, os documentos tiveram como data base 31 de dezembro de 1940. (Sistema de Arquivo do Estado de São Paulo - SAESP, 2012). Entre nós, também destruir arquivos e assentamentos escolares, bem como outros documentos se constitui em crime. (Lei de nº 8.159, de 8 de janeiro, 1991 e Decreto de nº 4.553, de 27.12.02 Presidência da República, Casa Civil, Brasília). No Documento “Relatório de Acompanhamento,” já mencionado, há notações que coincidem com a invisibilidade que a ausência de arquivo pode acarretar. Na questão 3 foram grafadas respostas que autorizam dizer sobre esta consequência.

Questão 3 - Esses alunos têm visibilidade na escola?(os alunos da recuperação em alfabetização).

Do total de 14 respostas constatou-se que:

- 4 respostas 28,57% afirmaram que sim.
- 1 resposta 7,14 % afirmou que pouca.
- 3 respostas 21,41% afirmaram não.
- 6 respostas 42,85% afirmaram visibilidade das diferenças.

A política pública de recuperação em aprendizagem, mecanismo de “sujeição” e “tecnologia” do eu, transforma as características (as diferenças) em sujeito e o sujeito em um objeto diferente.

Outro documento analisado que forneceu conclusões interessantes a respeito de fatores (“epistêmés”) que são con/venientes uns aos outros foi o documento do setor de Planejamento da Diretoria de Ensino, “Questionamento Sobre o Horário de Recuperação do Aluno Rural Transportado”. Está em anexo intitulado de “Questionamentos Recuperação Paralela - Anotações sobre o alunado transportado” (Fonte: Diretoria de Ensino de Franca, Setor de Planejamento, 2011).

Tal registro envolveu situação de escolas onde existem alunos rurais que dependem de transporte público para frequentarem. A funcionária Assistente de Planejamento (da Diretoria de Ensino) é encarregada de viabilizar condições de registros oficiais sobre matrículas, transferências, rendimento, recuperação de alunos. Seus apontamentos explicitamente indicam a condição de coisificação do alunado rural uma vez que, dentro de suas escolas, professores coordenadores, diretores declaram tranquila e naturalmente:

- “não sabem que se em suas escolas há alunos transportados em recuperação”
- “que nunca os viu”;
- “que o importante é que o horário da turma seja de acordo com as necessidades do professor”, etc.
- “pedem para informar mais tarde porque não têm certeza se nas suas escolas há alunos transportados”.

Declararam assim não saber, uma escola com 12 alunos de zona rural e em uma segunda com 59 alunos, o que equivale a três classes de aula. No cerne do desconhecimento está a invisibilidade do aluno diferente no aprender, aquele que

está nas classes de recuperação. Aquele que tem apenas como atributo sua triste fama, não constando de nenhum arquivo.

Michel Foucault (2007) em “As Palavras e as Coisas”, quando analisa o nascimento das Ciências, lembra que estas inauguraram uma fase em que o homem posicionado, enquanto sujeito, mediante os saberes emergentes dos séculos passados, especialmente os saberes das áreas de Ciências Humanas, passa a ocupar também a posição de objeto, porque começa a analisar a ele próprio. O homem olha para si e se percebe como objeto de estudo para ele próprio e assim também considera seus semelhantes.

O fato não se resumia em um melhor conhecimento sobre si, mas em um regime de economia, trazido com os avanços científicos em geral, balizas que, sem esforço e sem dificuldade, assinalaria quem teria segurança, conforto, riqueza, saúde. É uma categoria de alunos que podemos, sem sombra de dúvida, chamar de “alunos não aprendizes” ou não “aprendentes”. Aqueles alunos que não precisam aprender, não precisam ser vistos, sabido que atravancam a “economia” da escola, economia esta acirrada, como um desvio que acontece em nível capilar de implantação, com a política de bonificação por mérito.

O horário das aulas, no caso em tela, ao ser organizado para melhor atender o professor, nas declarações do responsável pela escola - o diretor corrobora o que vimos de argumentar quanto ao fato do aluno “coisa”, não desaparecendo de vez da “economia escolar” porque é útil na garantia de mercado de trabalho para professores e demais funcionários, via mecanismos de classificação. São alunos úteis, pois, pela somatória dos mesmos contratam-se professores, mais agentes de organização (inspetores de alunos), contribuem para designar mais vice-diretores, professores coordenadores. De modo que sua inutilidade ou in/conveniência se restringe ao momento de avaliações externas e aferição para bonificação. Continuam a existir na economia da escola não para se desenvolverem, mas para possibilitar vantagens.

Organizar aulas de recuperação em horário em que o alunado da zona rural não dispõe de transporte é confissão tácita de considerá-lo sem importância para a “economia da escola”. Mas conservá-los cumpre função imanifesta ao sistema educativo, o de classificar para garantir empregabilidade em tarefas braçais e mal remuneradas, único interesse que suscita esta classe de alunos. É confessar a

crença de que os estudos não servem para eles e que a escola não lhes serve.

De qualquer maneira, porém, o fato reporta às atividades refinadoras de classificações das quais nos fala Foucault (2007) em “Vigiar e Punir”. O homem é distinguido e colocado no espaço dependendo de critérios sociais, intelectuais, econômicos, acadêmicos: para uns diplomas, estrelas, para outros, o burel. “Distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto, segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola”

Mediante os dados, podemos também vislumbrar que houve políticas públicas com objetivos de mudar a situação de precariedade na aprendizagem; implementadas de acordo com o modelo político neoliberalista com forte apelo tecnicista, metodológico, homogeneizante, com investimento material e humano, atreladas às dimensões psicologizantes; não conseguiram mudar o ordenamento usual que fizeram do processo de recuperação algo não recuperador, porém mecanismo de formação de classe.

Percebemos que há um desafinamento entre o planejado, o executado, muitas vezes até de objetivos. Em nível micro, as instituições traçam as suas políticas marginais (porque estão paralelas e à margem das centralizadas), competindo com elas. Há também discursos construindo “verdades”, algumas desmistificadas pelas análises de documentos apresentados.

Os Gestores das escolas são implementadores de políticas públicas, e analisamos o processo de recuperar pelos seus olhares refletidos nos documentos fontes da pesquisa. Os dados contidos podem ser cotejados e examinados em outra categoria que denominamos de CONFISSÃO. Confissão não extraída, mas apreendida e anunciada dos relatos, nos documentários, nas tabelas e gráficos. Elementos cujos dados foram refinados, mediante análise estatística e perscrutações das formações discursivas, isto é, ato captado na materialização do dizer; não em supor aquilo que não está sendo dito, ou aquilo que teria outro dizer que se encobriria pelo dizer pronunciado.

Gostaríamos de chamar a atenção para a mencionada incoerência incongruência nas políticas públicas de recuperação, alertando que se assim parecem é devido a análises superficiais. O “método de arqueologia” mostra que não há no caso nem incoerência e nem incongruência, mas conveniência. Convenientes são os regimes de verdade estabelecidos no “solo positivo” do

fenômeno do processo de recuperação, estabelecendo entre si con/vivência.

Michel Foucault (2007), em “As Palavras e as Coisas” emprega a palavra conveniência não com a denotação usual. Mas de maneira muito específica, lembrando que o vocábulo, quando é decomposto em con-veniência, indica o que vem junto. Nada, segundo ele, é mais impossivelmente suportado que aquilo que não pode ser conveniente. A característica de conveniente é poder possuir algo que possa ser tocado e assim podendo ser aproximado. É um de seus princípios a existência em vizinhança, às vezes tão próximas que se tocam.

São convenientes as coisas que aproximando-se uma das outras, vêm a se emparelharem; tocam-se as bordas, suas franjas se misturam, a extremidade de uma designa o começo da outra. De sorte que, nesta articulação aparece uma semelhança [...] é a da ordem da conjunção. (FOUCAULT, 1999, p. 24).

No embaralhamento de dados, na pseudoinconsistência de documentos, há a conveniência da proximidade e da coexistência, fatores que se tocam; o que faz que o que seja aparentemente precário, somente continua vigir, porque é justamente precário, avizinhandos-se e se aparentando as partes e o todo, as diferentes fases do processo de recuperação, precariamente estabelecidas na implementação, apresentam-se em con/vivência.

Sob a categoria da con/veniência podem ser colocadas as “epistêmés” que fomentam um “solo positivo” desfavorável para as políticas de recuperação de aprendizagem. Convivem juntos:

- a precariedade de registros,
- a destruição de arquivos,
- a invisibilidade atribuída ao alunado difícil,
- as ações de aprendizagem precariamente eficazes,
- a excessiva diretividade metodológica e avaliativa,
- as pseudoverdades sobre o processo de recuperação
- a excessiva ênfase de analisar problemas pedagógicos na dimensão técnica psicologizante.
- os alunos não “aprendentes” e não “aprendizes” fatores da economia

escolar e tratados como agentes, ora interessantes ora contraproducentes

Convivência e conveniência se auto reafirmam e não há novas disposições para modificar este *status quo*, que no caso, é a invisibilidade do alunado recuperando, e sua inexistência enquanto aluno.

A análise prosseguirá explorando e “lendo os dados” sob a categoria da confissão, com a qual Foucault (2010) explica a relação interdependente do saber/poder e do poder/saber, relação imanente nos discursos de gestores sobre o aluno de recuperação.

3.2.2 A Categoria da Confissão - Loquacidade ou Auto Denuncismo - O Mito de Prometeu

A verbalização loquaz remete à metáfora mítica referenciada no título; expressa: - que o “fogo do saber” que a escola abriga intramuros pode apenas pertencer a eleitos; fora do círculo dos “bons” estão os outros alunos, verdadeiros “prometeus”, querendo roubar o fogo sagrado pertencente aos “deuses”, metáfora com a qual estamos designando as classes hegemônicas. Segundo o mito, Prometeu ousou roubar o fogo que pertencia ao deus ou aos deuses, a fim de colocar as luzes para os humanos mortais.

O título anunciado acima indica a ênfase empreendida quando se trata de confessar responsabilidades envolvidas na fase de implantação das políticas educacionais em nível de escola, bem como na descrição do comportamento do aluno recuperando.

Feito este preâmbulo passemos à análise.

Os implementadores das políticas educacionais, em nível capilar, são educados sob forte influxo neoliberalista mesclado aos tons iluministas na crença da infalibilidade do saber científico e erudito sobre os saberes cotidianos, os que, Michel Foucault (2007) chama de “saberes dominados”. Assim tendem a tratar com menor importância aqueles alunos que se apresentam resistentes à permeabilidade do mundo escolar. Para o mundo da escolarização, o conhecimento erudito e o escolar não podem sair do patrimônio das classes hegemônicas sendo a escola sua

legítima guardiã. A supervalorização do conhecimento erudito ou científico, adaptado pelo conhecimento escolar tem raízes em movimentos filosóficos, cujo principal representante foi Kant. (século XVIII).

Políticas públicas originam-se em concepções políticas, teóricas, e por este motivo a estudamos nos capítulos 1 e 2 desta tese.

O arcabouço jurídico e político, que rege as estruturas educacionais, derivam de suas constituições que influenciam e ditam os moldes das leis de diretrizes e bases e políticas específicas. Reportamo-nos às políticas de formação profissional de gestores.

David e Oliveira (2011), no artigo intitulado “Diferentes Estilos de Gestão de Diretores de Escolas Públicas Estaduais de Franca, à luz das Concepções de Estados”, apontam que a formação escolar molda personalidades e constrói estilos profissionais, confere visão de mundo e de sociedade. No caso específico desta tese, os gestores, onde em 2008 havia alunos para recuperação em alfabetização, aliás, como os demais gestores desta Diretoria de Ensino, fizeram seu percurso escolar à luz de dispositivos normativos carregados de tons de distinção de classes, de autoritarismo, de elitização socioeconômica e cultural.

Em geral não efetuaram escolarização superior em percurso linear. Tiveram hiatos, quer por motivos de trabalho, quer porque a oferta de cursos superiores era bem inferior do que a procura. A grande maioria também fez os estudos de graduação em faculdades particulares, sob a égide da Lei de nº 5.540 (1968), disciplinadora da educação superior em todo o país (Lei nº 5.540/1968). A partir dela e sob seu beneplácito, o apoio financeiro do Governo para a Educação Superior particular se fez uma constante; os que não puderam ingressar nas faculdades públicas encaminharam-se para educação superior privada.

Como educação é algo eminentemente político, filosófico e econômico organizada sob textos normativos correspondentes, natural que aos cursos ministrados fosse conferido um caráter homogeneizante, pasteurizado, com disciplinas psicologizantes, estudos de textos de apostilas, dificultando a construção do senso crítico e da reflexão das causas históricas subjacentes às desigualdades sociais e ao pensamento dos autores, imperativos emanados da diretriz norteadora para os cursos superiores, de inspiração de uma Ditadura de Direita. Os subsídios públicos para as instituições privadas eram “bons temperos” para estas se

colocarem sob as pretensões governamentais.

A “epistèmé” vigente para tanto se traduziu na permanência do mesmo “ordenamento geral” disposto como: aspecto reducionista dos cursos, o esfacelamento de currículos pulverizados, o excesso de mecanismos de avaliação empregados nos diferentes segmentos da educação, a ausência curricular de estudos de políticas públicas, a baixa carga horária conferida a disciplinas mais problematizadoras do social como filosofia e sociologia; desviaram a atenção das reais causas, fazendo com que se acreditasse que a solução estivesse no indivíduo e nos aspectos técnicos, concentrando-se em reformas que não surtem efeitos porque usam as mesmas velhas e anacrônicas medidas políticas, aplicadas sempre do mesmo modo, enfim no mesmo “ordenamento geral”.

Há reforçadores de micropoder que se revelaram enquanto evoluía a pesquisa: traços pessoais e profissionais contraditórios com a tarefa política que compete ao gestor desenvolver no tocante ao projeto político oficial de educação. Traços em seu estilo de gestão que remontam às características de épocas em que a História da Educação mostra as peculiaridades dos cursos finais da Educação Básica e Superior ligadas às distinções de classes sociais. Empreendem um estilo profissional específico, o qual denominamos de Idade Profissional dos Gestores da Rede Estadual de Franca.

David e Oliveira (2011) estudaram a formação profissional dos gestores, buscando entender até onde havia marcas destas (da formação profissional) no estilo de gestão na rede estadual francana. Historiaram a formação acadêmica de 67 diretores nas categorias de ano de curso, tipo de instituição, mecanismo legal que amparava a formação escolar deles. Nestes últimos viram anunciados o cerceamento representado pela idade funcional dos gestores da rede e, portanto, suas concepções de mundo e de educação.

É sabido que a educação se realiza também por vias não escolarizáveis, mas socializadoras como os sindicatos, as igrejas, o trabalho. As personalidades se formam assim, sob um influxo principal de onde mais tempo estiveram e onde foi mais enfático o poder disciplinar. “Na verdade o poder produz, ele produz realidade, produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.” (FOUCAULT, 1996, p. 172). Funcionários do Estado e alunos de rede pública têm imprimido em suas

personalidades características sociais, emocionais, cognitivas muito específicas que dão um tom também específico de ver o mundo, refletindo em seu processo de subjetivação. No caso presente há conclusões de que a idade funcional da rede francana está fundamentalmente sedimentada nos seguintes normativos educacionais: Leis Orgânicas de Gustavo Capanema (1946), LDB de nº 4024/1961 (após década da homologação vigiu por 10 anos), LDB de nº 5692/1971. Sabido é que uma LDB não é extinta de chofre, vige informalmente, como águas de maré, onde sempre uma onda reflui e se mistura com outra. Uma LDB continua ainda por décadas a influenciar o sistema escolar, mesmo depois de revogada. Nesta linha de raciocínio tiveram mais tempo as Leis de Capanema (que também não encontrou temporalidade para esgotar os efeitos das normas de Francisco Campos de 1937) e depois a LDB 5692/1971, somando influências e efeitos em termos de autoritarismo, distinção de classes, homogeneização, padronização, centralização, desresponsabilização, reforçados no caso da formação pessoal, profissional, escolar e acadêmica dos nossos gestores, principalmente dos institutos legais que refletiram o pensamento de uma Ditadura Política (DAVID; OLIVEIRA, 2011).

As relações expressas pela rede em nível de micropoderes dentro da escola condensam aspectos que remontam às características da *Ratio Studiorum*. A *Ratio* foi a Carta de Educação Jesuítica, documento de cujos artigos não denotam somente passadismo, mas também conceitos avançados para o tempo em que foram pensados como, por exemplo, o respeito às diversidades contextuais e de aprendizagem para alunos diferentes. No tempo em que foi concebida e aplicada constituiu-se em documento cuja contextualidade era pertinente a Portugal e Espanha que se mantinham fechados em passadismos anteriores à Ilustração que vigia no resto da Europa. Mas notamos permanências de muitos conceitos aplicáveis aos educadores atuais: ações centralizadoras, discriminadoras, apego às normatizações e disciplinarizações por meios que não mais incluem castigos físicos, mas currículo oculto, silenciamentos, boicotes, desoficialização. Por desoficialização estamos nos referindo à falta de registros referentes aos recuperandos, quer no sistema oficial, quer enquanto pessoas com direito à permanência nas escolas.

O que permanece ao longo do trajeto, do que se convencionou chamar de educação formal no Brasil, foram aspectos de diretivismo, de centralização, padronização, de elitização e distinção de classes, de mecanização, a partir *da Ratio*

Studiosorum perenizadas ao longo da evolução do sistema escolar brasileiro.

Analisando o material didático atual dos últimos 8 anos de Governo Paulista, analisando a radicalização de representantes de órgãos Centrais deste mesmo período em suas linhas metodológicas filosóficas de educação e, ao analisar o material de capacitação desta Diretoria de Ensino, notam-se qualidade teórica, erudição; contudo, aspectos de sujeição como mecanização, impedimento à criatividade, à autonomia em posição contrária à Constituição e à atual LDB. Tais efeitos não foram sentidos profundamente porque o professor já era dependente de livros didáticos que não refletiam linha teórica nenhuma, não contemplavam o saber cotidiano construído pelo docente, não contemplavam o cotidiano do alunado brasileiro geograficamente e culturalmente tão diverso. A julgar por todas as permanências constatadas há que se chegar às conclusões sobre a rede escolar onde as escolas normatizadas sob tal influxo cumprem papel de “servidão” às normatizações e às suas sociedades (DAVID; OLIVEIRA, 2011).

A idade funcional gestora da rede estadual de Franca está estampada em “confissão” depreendidas dos embaixadores políticos de sua formação profissional.

A categoria “confissão”, segundo Foucault (1988, p.67-68), incitou os discursos sobre alguns temas, como por exemplo, o da sexualidade e sob este influxo desenvolveram específicos saberes/poderes que, na verdade, cumpriram e cumprem um papel de estabelecer um “regime de ordem”. Tribunais, psicólogos, hospitais, religiosos, terapeutas, fazem do teor das confissões seu material de trabalho.

O indivíduo, durante muito tempo, foi autenticado pela referência dos outros e pela manifestação de seu vínculo com o outrem (família, lealdade, proteção); posteriormente passou a ser autenticado pelo discurso de verdade que era capaz de (ou obrigado a) ter sobre si mesmo. A confissão da verdade se inscreveu no cerne dos procedimentos de individualização pelo poder [...] a confissão passou a ser no Ocidente, uma das técnicas mais altamente valorizada para produzir a verdade. Desde então nos tornamos uma sociedade singularmente confessanda. (FOUCAULT, 2010, p. 67).

A partir deste momento, vamos categorizar documentos expressos em relatórios, colocando seus dados sob a categoria da “confissão”. O documento a ser

analisado será o Diário de Campo da Dirigente, fragmentos de depoimentos ali registrados.

A prática de narrar a história do alunado aparece muito insistentemente, daí sua loquacidade entre os gestores e supervisores que enfaticamente confessam:

- “Não aguento mais, joga a toalha. Minha escola, CMC, não pode ser depósito de alunos marginais, difíceis. Estamos em franco processo de resgatar o bom nome da escola e daí vem. A diretoria manda um, o Conselho Tutelar outro, a diretora da escola vizinha S do JMA outro. Assim não dá para trabalhar... Quero que você se posicione e dê um basta... Assim é fácil ser boa escola e manter bons índices”. Agora não dá mais. Intero seis... Já tinha o S. Este tem problema de cabeça, trafica, rouba, viu o pai assassinar a mãe a facadas”. É malvado e muito grande para estar com os pequenininhos” (Fala de diretor de escola para a Dirigente).

- “Você não acha que deve responsabilizar o HÁ? A diretora H mandou quatro alunos para a minha escola JMA de primeiro Médio. Acontece, veja você que eles são retidos no nono. Isto não pode, não é erro, é tapear para se ver livre dos meninos. Fiz todos voltarem para de onde vieram” (fala do Supervisor para a Dirigente).

- “Não, não, você não entendeu, e a mãe lhe mentiu, não recusei a vaga. Apenas falei para mãe que eles estão muito tempo conosco e que precisam procurar outra escola, outro meio, para ver se são incentivados a estudar.” (fala da Professora Coordenadora, da escola referida acima, EE JMA).

- “Mãe, sua filha MV dá muito trabalho aqui porque esta escola não está preparada para trabalhar com ela. Por favor, procure uma escola que melhor saiba trabalhar com Síndrome de Down.” (fala da diretora para mãe de aluna portadora de síndrome).

- “É muito. Ele é mal. É travesti, veste-se de mulher, alicia as meninas na porta da escola, responde e chamou a professora de vaca, cuspiendo para o lado. Francamente a escola pública está virando lixão... Faça alguma coisa. Vou ver com o Conselho para expulsar este aluno... Criado pela avó, sem força com ele. A avó senhora muito educada o mandou para São Paulo. Lá ele passou apertado, esteve envolvido com drogas e polícia... Não, ele não dá mesmo, não quer nada.” (Fala do

Diretor juntamente com a fala da Supervisora para a Dirigente).

- “A escola falou que ela está muito crescida, para eu ver vaga em escola de gente mais grande.” (Fala da mãe para a Dirigente).

Nas falas transcritas, entende-se a ação do saber/conhecer, do diretor sobre o aluno, autenticando-o. O conhecimento sobre sua origem, seus traumas, suas vidas, fatos que a escola não está mesmo capacitada tecnicamente para resolver. Como o saber em questão não lhe confere o poder de mudar o estado de coisas, ou seja, o comportamento inadequado do aluno, o gestor zanga-se, revolta-se impotente, e espera, ao confessar, que alguém faça do saber que confessa e informa o que ele não pode, isto é, retirar o aluno do convívio da escola. Mas, o discurso loquaz e a informação espontaneamente transmitida em “confissão” não fazem sentido quando a fala é do supervisor, que não vive o cotidiano escolar e, portanto, não tem o saber, face ao aluno. Mas, mesmo assim se arvora em juiz, exige expulsões e verbalmente moraliza alunos e familiares com disciplinarização discursiva.

Para gestores, a “confissão” carrega em si uma característica além das que foram apresentadas na categoria de análise anterior. A confissão tem poder e revela saber. Saber de particularidades de si próprio e de outrem. Tem o poder de dizer quem deve ficar ou sair da escola porque sua vida, seu modo de se portar à revelia da norma não indicam possibilidade de continuar frequentando a escola, tem que autenticar quem merece estar no espaço escolar e aprender.

O denunciamento loquaz revela e oculta. Revela subjetivismos de raiva, angústia, medo, desestabilização, estigmatização. Oculta o poder emanado do saber sobre o aluno, o poder de expulsá-lo, de normatizá-lo; medo do poder ser vencido apesar do saber; poder/saber sobre o diferente; poder/saber/esperança de eliminar o diferente. Ou de um dia vê-lo de acordo com as normas.

Nestas “confissões” percebe-se o rancor, o medo e a angústia de viver o tormento escolar, que é, segundo os gestores acima, conviver com este alunado que cada vez mais adentra nossas escolas. “A confissão” sobre o terror advindo da matrícula de alunos difíceis, oculta “dimensões do problema”. Sabendo-se exagerada, acentua a ênfase e a loquacidade para garantia de autenticar aquele cuja presença não é “con/veniente”. Veja a tabela sobre matrícula dos “diferentes” denominada de “Planilha Levantamento de Matrículas Conflituosas.” (2012, p.182).

Diga-se de passagem, que os diferentes em maior número são os oriundos do Ensino Especial, total numérico de 521, dentro do universo total geral de 46.476 alunos (Diretoria de Ensino de Franca, ano de 2012), numericamente não se constitui em argumento forte para servir como causa tamanha loquacidade quanto a eles.

A “confissão” foi também meio empregado pela Oficina Pedagógica (atualmente Núcleo Pedagógico), quanto ao tema da recuperação. Diga-se de passagem que os Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica em Língua Portuguesa e Matemática (atualmente chamados Professores Coordenadores de Oficina Pedagógica) envidaram muita energia no acompanhamento e orientação deste trabalho.

O acompanhamento do processo de recuperação é realizado pelos Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino de Franca, que doravante chamaremos de PCOP. A Oficina de uma Diretoria de Ensino constitui-se “no cérebro pedagógico” de toda uma região, orientando, acompanhando todo o procedimento didático metodológico que acontece em uma unidade. Cada disciplina curricular tem um PCOP que é o elo entre os órgãos pedagógicos centrais, subsetoriais e os professores. Aos Professores Coordenadores de Oficina Pedagógica de Língua Portuguesa compete todo o desenvolver da programação do projeto de recuperação paralela ou reforço. No caso da recuperação, definiram estratégias curriculares e metodológicas, assistiram às aulas, aplicaram questionários e relatórios aos diretores e professores coordenadores cujo resumo evidencia os seguintes pontos no tocante a avaliar o processo de recuperação:

- prova de pleno atendimento da Oficina Pedagógica para toda a rede com relação ao projeto;
- zelo e responsabilidade quanto ao processo que se implementava;
- maciças atividades prescritivas, o que pode ter levado a uma saturação e conseqüente alienação com relação à responsabilização dos demais protagonistas pelo processo, a saber: professores coordenadores das escolas, diretores e vices.
- ausência de documentos relativos à opinião que os alunos envolvidos tiveram sobre o próprio processo de recuperação, de benefícios ou não sobre suas aprendizagens.

- invisibilidade e desqualificação da voz do alunado, uma vez que não foi chamado a falar de um processo onde era o maior interessado;

- desconsideração da família do aluno que também não teve voz quanto ao processo.

Pode ser dito que, durante o processo de recuperação paralela também chamada de reforço escolar, a “ordem das coisas” permaneceu como até então: unilateral, prescritivamente centralizada, silenciamento de vozes julgadas subalternas porque não detentoras do saber oficial, alienação da responsabilidade daqueles que mais teriam que garantir condições para o sucesso: diretores, professores coordenadores.

Conforme este documento Relatório de Acompanhamento percebe-se uma forte intenção em proporcionar reflexão ao professor coordenador e ao diretor sobre o processo. No entanto, a maneira como foi implementado o acompanhamento do processo pela Oficina Pedagógica não levaria a isto, uma vez que não privilegiou grandes conflitos, atendo-se em um fazer metodológico (do instrumento aplicado) ao sabor da escolástica, presente na *Ratio Studiorum*. Por sua vez, a mesma característica é inerente às orientações dos Órgãos Centrais. Os instrumentos traziam em si limitações quanto à problematização do ato de pensar. Levou à alienação ou, em lugar deste, a boicotes e descasos de cumprimento, tidos como resistências, que, aliás, atualmente (2011) já desapareceram porque à rede foi perguntado se era de sua vontade manter o uso do material didático oficial, que também inclui os específicos de recuperação (indagados pelos próprios Secretários da Educação) e responderam que sim.

- a Política Educacional do órgão subsetorial na região - Diretoria de Ensino de Franca de quem se espera a máxima potencialidade teórica, política para conduzir, orientar, planejar o processo educacional apresentou os mesmos traços de mesmice das “epistêmés” vigentes. Um exemplo é a contraposição de princípios teóricos inclusivos e emancipadores *versus* aplicação de metodologias diretivas. Pode ser dito que também os assistentes pedagógicos têm uma idade profissional característica do tecnicismo de 1970 com laivos autoritaristas. Muito se fala em reflexão e pouco se faz para desenvolvê-la. Concluímos que a intensificação deste discurso caminha em sentido inverso ao pretendido, o que pode ser olhado como um paradoxo, mas que, na verdade, trata-se de ato confessante de autenticação das

intenções. Autenticação/confissão/idealização são “epistêmés” con/venientes.

- no plano teórico do discurso e objetivos, percebe-se unicidade de princípios para melhoria do ensino aprendizagem, de transformação em favor do aluno, de participação; também fica patenteado que há oficialmente uma ortodoxia teórica de princípios metodológicos ancorada no construtivismo, aspectos que não aparece em totalidade nas unidades de ensino, que boicotam quando podem e até onde podem este princípio, adotando práticas diferenciadas para alfabetizar.

- a precariedade no uso e a indiferença das escolas quanto ao material oficial e orientação dos Órgãos Centrais e Subsetoriais não necessariamente indicam incompetência; também podem indicar resistência em abdicar da direção da sua prática docente; busca de práticas menos inócuas para a sua realidade; resistência à centralização e luta pela autonomia, entendida como ter voz ativa e válida no processo de ensinar. Estas possíveis interpretações encobrem outra que se constitui oculta, mas não menos forte:- opção pelo que é esperado, que a escola coloque e recolque a “ordem geral” e que não revolva o “solo epistemológico” o que possibilitaria transformações mais profícuas.

- a consistência entre os dados de avaliação externa e as planilhas de rendimento de recuperação, (dois níveis de avaliação que não podem ser comparados, mas são mencionados aqui, apenas com sentido de ênfase de que alguma coisa não vai bem no sistema) indica que lançamos no mercado de trabalho analfabetos funcionais, e que o alunado, de modo geral, passa por um processo de desalfabetização, atingindo um estágio de analfabetização no Ensino Médio; ao redigir, apresenta um decréscimo em sua habilidade de escrita, à medida que avança no processo de escolarização, acentuando-se a partir do sétimo ano do ensino fundamental, e no terceiro ano do Médio. Verdade que há progressos para uma mesma série, mas em relação à permanência deste (progresso oscilante) durante o processo, preocupa aos educadores.

- a conclusão, talvez a mais importante, é que este processo canhestro de recuperar “mata” o aluno. É a morte por invisibilidade, acima comentada, procedimento que varia desde a retirada do *status oficial* de aluno passando por outros como: impossibilidade de transporte para ele, comprometimento pessoal pela baixa estima, sonogando-lhe o direito de não aprender com material e metodologia diversos mais condizentes com suas diferenças. Consideramos esta a

mais perversa “técnica de subjetivação do eu” e do “efeito de verdade”, porque leva o aluno a introjetar a responsabilidade do próprio fracasso.

No que tange à Diretoria de Ensino, foi analisado também o Documento Diário de Campo da Dirigente de Ensino. Interessante a notação dele constante que corrobora a excessiva diretividade metodológica que a rede sofre, impingida por alguns assistentes de órgãos centrais e também pelos subsetoriais. Consta do Diário de Campo da Dirigente episódio envolvendo os PCOPs da Oficina Pedagógica, Assistentes dos Órgão Centrais, encarregados de acompanhar o trabalho realizado com o programa do Governo, intitulado Ler e Escrever.

Registramos a dicotomia do saber erudito metaforizando-o como “fogo de Prometeu” porque, no mito, o saber era dos deuses e Prometeu o quis colocar para os humanos. Pois bem, quando o tema é alfabetização, parece que o fogo sagrado do saber pertence a algumas pessoas das equipes que trabalham com o programa oficial. A obra didática curricular que se intitula “Ler e Escrever” é de irretocável qualidade, embasado na metodologia construtivista; o trabalho executado por meio dele é acompanhado e avaliado por assistentes de alto gabarito profissional, que orientam seu uso e avaliam seu impacto. Orientam e supervisionam com zelo e competência, mas alguns o fazem como se ainda estivessem no tempo da Inquisição. Poderíamos ver nisto um excesso de zelo apenas, não fossem os constrangimentos que passamos e vimos professores passarem, porque foram pegos usando material diferente, próprio ao saber que foram adquirindo, à semelhança do que fala Foucault (1999, p. 475) sobre os saberes assujeitados. Aliás, no terreno da alfabetização, as práticas dos docentes, tidas pelos eruditos como espúrias são usadas, mas de forma marginal, e, quando surpreendidos, pagam o preço das admoestações, umas verbalizadas com classe e bom senso, outras aos moldes da Inquisição via atemorização e pressão. No Diário de Campo há passagens que inspiraram o comentário.

- “Quem lhe autorizou usar outro material para alfabetizar? Você sabe que não trabalhar com o Material do Estado é proibido e você pode ser responsabilizada?” - Interrogações dirigidas a uma professora alfabetizadora que mesclava sua prática com o material oficial.

- “Vou abrir o jogo, quem autorizou a J D mesclar na alfabetização foi a Dirigente”- Fala da Professora Coordenadora para Comissão Orientadora.

Quanto mais a professora se “confessar” e fazer a *mea culpa* em caso de ser abster-se do material oficial de alfabetização e mesmo do material específico da recuperação, melhor; será vista com mais complacência e procurarão colocá-la na norma pedagógica, justamente como no confessionário em que a confissão do pecado libera para pecar de novo, confessar e voltar à mesmice. A rede de ensino já percebeu que, mediante a “confissão,” receberá amenas admoestações. É o que lhe basta porque continuará, na maioria das vezes, a usar o seu saber “dominado” (menosprezado), expressão usada por Foucault (2007) na obra intitulada “As Palavras e as Coisas”.

Da análise até aqui se constata que há denunciamentos:

- “Os gestores tipificam alunos de recuperação como absenteístas, desinteressados, desestruturados, negligentes”.
- “A recuperação não dá certo porque seu diagnóstico é mal feito”;
- “Não temos mais os trabalhos dos alunos registrados”; “não temos cultura de registros”; “não sei se quem está de recuperação é aluno transportado”;
- “Cuidado da recuperação quando possível”;
- “A família é desinteressada”;
- “Não há acompanhamento do processo”;
- “Não há articulação entre os professores da recuperação e destes com os professores da classe comum”;
- “Não há coerência entre as ações e as expectativas de aprendizagem”;
- “A recuperação não dá certo porque os alunos faltam muito, não vêm, não prestam atenção, fazem bagunça. Os professores não conversam”.

São discursos tantas e tantas vezes enunciados que acabam fomentando os “regimes de verdades” dos quais trataremos no momento seguinte da análise.

Sob a confissão/loquacidade/denunciamento, prontamente os gestores ajuízam a execução do processo de recuperação com a maior solicitude e honestidade, não se pejudicando de confessar que há falhas e sabem que as falhas são também suas, uma vez que são responsáveis por tudo o que se passa na escola. Prontamente denunciam e autenticam o tipo de vida do aluno e de suas famílias. Esta é a análise de superfície, ou do “lado direito da peça de uma roupa”, se quiséssemos usar figuras de linguagem. Pelo lado do “avesso” nota-se que se trata de uma confissão e assumem tacitamente promessa de buscar o sucesso da empreitada, (diga-se de

passagem, sempre adiada); que, se confessando e falando abertamente, conseguem transmitir a intenção de mudanças propícias. É que, em camadas mais profundas de análise, há evidências de que não se sentem responsáveis por um processo que lhes soa distante, nem se percebem com autonomia para mudanças, estão prometendo coisas sobre seres que, de tão invisíveis, nem mais existem na percepção de quem lhes partilha o cotidiano.

Foucault (2007), em “Vigiar e Punir”, refere que um fato, abertamente assentido, de maneira franca, faz o mesmo que o confessoriano cristão com a *mea culpa*, absolve e propicia tranquilidade, garantindo, inclusive, a permanência ou perpetuidade do erro. Os enunciados dos gestores quando examinados pelo lado “avesso”, pode ser traduzida com este sentido: “digo para continuar a fazer”, isto é, perpetuando e confinando a construção de alunos não aprendizes e nem aprendentes, os futuros trabalhadores do mercado informal, dos subempregos. Não aprendizes/não aprendentes são aqueles alunos de recuperação, dos quais todo mundo já desanimou, cuja confissão loquaz de seus educadores pode ser traduzida: ele tem motivos de sobra para não aprender e não ser outra coisa que não aprendente. A confissão é pelo efeito do saber/poder um vaticínio.

Os discursos dos gestores sobre a precária origem social econômica do alunado da recuperação é, ao mesmo tempo, normalizador/disciplinador/relocador autenticador e, se pensado em nível de senso comum, pode significar “o homem certo para o lugar certo”. Discursando sobre a origem infame (sem fama) de cada um deles é a “confissão” de poder selar o destino de cada um, de confessar saber que eles (os alunos) nada têm a receber além da ruim herança de seus pais. “Confessam” sobre eles a coisificação ou a objetivação que declaram saber e poder colocá-los no grupo ou classe que lhes é de direito, por demérito de família, de capacidade de aprender conforme a norma metodológica e temporal, as classes de recuperação. Veja, no Documento 3 Relatório de Acompanhamento do Projeto Recuperação Paralela da Oficina Pedagógica (Diretoria de Ensino de Franca), “confessaram” (os gestores) terem mandado para recuperação alunos que não precisavam de tal expediente.

3.2.3 Categoria “Regime de Verdade” - O cão mordendo a própria cauda ou o círculo vicioso

A partir deste momento iremos nos ater à análise das políticas públicas implantadas, estudando-as sob o prisma de “regimes de verdades” de tal forma autossustentadas que podem ser comparadas ao cão mordendo a própria cauda.

No “solo positivo” do processo de recuperação, somos guiados por “verdades” que encontramos construídas e ajudamos a perpetuar, de modo que na relação poder/saber alimentamos o fracasso que desejamos combater. Daí a metáfora escrita no título acima.

Para Foucault (2007), em “Micro Física do Poder”, verdade e poder se imbricam. Um “regime de verdade” se instala a partir de “desejos de verdade” de quem tenha o poder de assim o desejar e enunciar como se já houvessem constituídas estas verdades. As mesmas enunciações, as mesmas causas buscadas, os mesmos ajuizamentos de valores fomentam “verdades”; verdades não existem em si, mas, tão somente, “desejos de verdades”. Na linha de pensamento foucaultiana, na obra intitulada “As palavras e as Coisas” (2007) são necessárias condições de que verdades medrem em um “solo positivo”, condições denominadas por “epistêmés” dispostas em “um ordenamento geral” que se repete inalteradamente. Caso não se alterem, as “epistêmés” ou a ordem das mesmas, não se alterará “nenhuma verdade” ou “regime de verdade”. Por “verdade”, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repetição, a circulação e o funcionamento dos enunciados Ressaltam como “verdades,” no caso das políticas públicas de recuperação, formações discursivas anteriormente postas e novamente recorrentes agora analisadas sob outra categoria.

- “A recuperação não dá certo porque seu diagnóstico é mal feito”;
- “Cuido da recuperação quando possível”;
- “A família é desinteressada”;
- “Não há acompanhamento do processo”;
- “Não há articulação entre os professores da recuperação e destes com os professores da classe comum”;
- “Não há coerência entre as ações e as expectativas de aprendizagem”;

- “A recuperação não dá certo porque os alunos faltam muito, não vêm, não prestam atenção, fazem bagunça”;
- “Não adianta, eles não vêm para a recuperação”;
- “Os professores não conversam entre si”;
- “Alunos de recuperação e suas famílias são desleixados”;
- “Estes alunos têm desestruturação familiar”;
- “Têm comportamento escolar indisciplinado, violento, bem como de suas famílias”;
- “Ele sempre vai para a recuperação”;
- “Que semelhantes a todos têm que aprender com o mesmo método de ensinar”;
- “Não poderemos avaliar corretamente a produção do aluno incluído (deficiente) para não humilhá-lo”;
- “Atribuímos para eles notas pelo aspecto subjetivo, não pelo desempenho escolar (para o deficiente)”;
- “Não temos uma cultura de arquivamento”.

Podemos concluir, à vista de tantas “verdades”, que o “regime” das mesmas poderia ser denominado e descrito pelo seguinte pensamento: - calma, para que se preocupar tanto com a recuperação, não vale a pena, não vale a pena a quem ela se destina.

Segundo “regime” então se desvela: como não vale a pena mesmo, não exigindo preocupação, as políticas públicas para admissão docente para recuperação coloca qualquer professor tenha ou não perfil técnico profissional para recuperar é o “regime” de absorver qualquer tipo de mão de obra docente.

Com relação a certas “verdades” sobre recuperação, apresentamos planilha indicativa de que são raros os alunos submetidos à recuperação com fluxo escolar inconstante. A jornada dos mesmos se mantém contínua, uma vez que a maioria do alunado nunca mudou de escola. O absentéismo aceito e proclamado quanto à frequência escolar não subsiste. Documentos do setor de vida escolar, indisponível nesta tese dado o caráter de sigilo e de oficialidade, comprovam que abandonam a escola em duas ocasiões mais recorrentes, depois do segundo bimestre, quando as notas continuam muito baixas e após a segunda retenção - “morrem na praia porque a ela chegaram sem forças para nadar”, uma vez que não retornam para a escola

após a segunda retenção no nono ano.

O método de “arqueologia” para a análise destes dados obrigou-nos a focar o objeto de estudo - as políticas públicas de recuperação em alfabetização - não como um documento, porém como um monumento que pode ser considerado como uma arquitetura (não seria por este entendimento que um texto de lei se denomina também por arcabouço legal, indicando que se trata de uma edificação?). Arquitetura de compartimentos (compartilhamentos) mais que contíguos, sobretudo conjugados (em con/veniência), a tal ponto que o comprometimento de um compromete todo edifício. Pretendendo modificar o edifício ou um de seus conjugados há que se alterar-lhes as estruturas. Muito próprio é pensá-lo como sendo edificação semelhante a um templo chinês com partes conjugadas, atravessadas por pilares, que, em nosso caso, são as “epistêmés” construídas a partir de “regimes de verdades”.



QUADRO 9 - TEMPLO CHINÊS

Fonte: Adaptado Chinese Garden. Disponível em: <http://mauoscar.com/2009/09/17/124-chinese-garden/>

Assim, toda a vez que tentávamos clarear um ponto da implementação, tínhamos que passar pelo clareamento de todos os outros, passando da análise de

um documento necessariamente para outro, devido ao compartilhamento entre eles, constatando pontos que emergiam mais profundamente que os percebidos superficialmente. A análise superficial da implementação, em nível local das políticas públicas de recuperação, leva à percepção da incongruência entre as diferentes fontes de pesquisa, fato proclamado nos diferentes relatórios, emergentes das planilhas que analisamos. Na camada mais profunda deste “solo positivo” há um “regime de verdade” que se alteia como principal, conduzindo à compreensão de ser a principal “epistêmé” propiciadora de outros “regimes de verdades”. Falamos da verdade “- nossa falta de registro”. Constata-se que não é uma incoerência, ou incongruência, tão somente uma condição de con/veniência para outras “verdades”, convivendo com todas e as possibilitando.

As Políticas Públicas de Recuperação de aprendizagem se apresentam em uma mesma “ordem” de fatos e ideias replicada em nível de unidade escolar, de forma que a “verdade” construída é perpetuada e o “solo positivo educacional” não chega a ser revolvido, permanecendo um ordenamento que não se desconstrói e corre na lentidão de “mudanças de mentalidade”. Se não registramos precisamos registrar. Se não registramos bem, iremos registrar bem, se não diagnosticamos bem, iremos fazer bem.

Em 2012, as classes de recuperação foram organizadas na Diretoria de Ensino de Franca por uma equipe composta pelos gestores (professor coordenador, diretor, supervisor, dirigente), com base em documentos, relatórios de professores e atas de conselho de escola, refletindo as vozes de todos os implementadores de políticas de recuperação em nível local. Constituiu-se em tentativa de reescrever a novela, estabelecer outro “regime de verdade”.

Contudo surgiu um procedimento perverso a partir da tentativa anunciada no parágrafo acima. Pais e alunos estão recorrendo ao Setor de Planejamento da Diretoria de Ensino dizendo que “- as matrículas da escola estão fechadas porque a Diretoria já formou as classes”. Mais uma vez alguém, em nível capilar de escola, encontrou meio de não democratizar o acesso e permanência do alunado, responsabilizando terceiros pela sua omissão/crime, expurgando do meio escolar aquele que não é “autenticado” para ali permanecer.

Os “regimes de verdades” construídos por meio de um ordenamento geral (a mesma ordem) quando esquadrihados “olhando-os pelo avesso,” como recomenda

Foucault, levam a perceber que há uma circularidade que enlaça todo o processo e seus “regimes” que nada mais são que as “tecnologias do eu”, ou de “subjetivação” bem pouco percebidas. São mecanismos que con/formam e garantem a norma por inclusão dos medianos, ou exclusão dos periféricos. Vamos nos explicar conforme abaixo.

Os depoimentos, os registros e falhas que foram tipificados como “falta de cultura de registro”, os diagnósticos declarados “mal elaborados” pelos próprios responsáveis pela elaboração, a impossibilidade de descobrir em relações nominais de quem eram os dados, trazem consequências e se transformam em causas. O que é precário leva à precariedade e tende a se precarizar ainda mais. É o círculo vicioso ou “o cão mordendo a própria cauda”.

Sem constar nas estatísticas oficiais, os alunos recuperandos entram em um sistema de mortos vivos, não mais são considerados existentes enquanto estudantes. Não sabemos por quais os motivos que os alunos de recuperação não são mais registrados como de recuperação; o último registro data de 2008. Caso o registro oficial dos alunos de recuperação tivesse sido mantido na PRODESP, teria eliminado tantas marchas e contra marchas para capturar documentos ou construí-los. A “invisibilidade e a morte destes alunos” se dão também no sistema. O micro alimenta o macro e é por este alimentado. A explicação para não mais continuar o registro em tela recaiu no fato de que o procedimento rotulava e estigmatizava. Aparentemente é verdade, porém, informações ao nível de sistema são muito técnicas e restritas; são disponibilizadas mediante senhas, portanto, sigilosas; surtiriam efeito apenas para situar o tipo de ensino que tais alunos precisariam receber. Pensamos ser mais uma desculpa de veleidade cômoda.

Com relação ao que se depreende dos depoimentos dos gestores, percebe-se que se distanciam tanto do que implementam que agem como se o fato não dissesse respeito a eles; ocorre com eles um processo de des/subjetivação em que não mais se percebem como sujeitos de autoria. Passam por um processo de esvanecimento (tal como acontece com a invisibilidade do aluno), não podendo mais se aperceberem e serem percebidos como agentes responsáveis por sucesso ou insucesso da escola. É a instalação de outro “regime de verdade” “a impessoalidade e a esvanescência” de implementadores, possibilitada e possibilitando a desresponsabilização; “regime” do “não vale a pena” “é assim mesmo”. Se exames,

diagnoses, disciplinarização, discursos, ordenamentos gerais constituem sujeitos, podem também des/subjetivizar e dissolver protagonismos, instalando regimes de desresponsabilização, indiferença, desinteresse, conforme Foucault (2007), em “Vigiar e Punir”.

O principal “regime de verdade” expresso pela falta de fidedignidade ou “ausência de cultura de registro” apresentou-se com total recorrência nos relatórios, documentos, nos depoimentos/confissões alimentando dois outros fundamentos: a desresponsabilização e a enigmaticidade. De tal sorte que o processo não conta com um norte; é caótico, corre ao sabor do fazeísmo espontaneísta, sem controle, fato que exige recolocação de elementos ou alteração, transformação, tentativa de desenrolar o novelo. Ninguém entende o motivo de a política de recuperação, mesmo não sendo exitosa no seu total, continuar existindo nos mesmos moldes. Caso fosse exitosa, os alunos envolvidos nas pesquisas não teriam auferido avaliação sofrível, como observado em Atas de Rendimento Final.

Em 2012, o Governo Estadual Paulista avançou na superação deste “ordenamento geral” e implantou um modelo de recuperação mais lúcido quanto ao processo de recuperar, mediante Resolução da Secretaria Estadual de Educação de nº 2 de janeiro de 2012. Este dispositivo legal implantou o segundo professor na classe para atender às dúvidas em tempo real, dentro da sala de aula, onde a dificuldade se fizer presente, instalando também a recuperação intensiva; somente o tempo possibilitará dizer se houve com estes novos formatos de políticas de recuperação as mesmas recorrências de medidas semelhantes anteriores.

Reflitamos sobre nossa “falta de registro”: o que são registros? Segundo os dicionários são:- marcas, anotações, provas, “inscrição ou transcrição de atos, fatos títulos e documentos para dar-lhes autenticidade e força de prevalecer contra terceiros, livro especial onde se registram certas ocorrências públicas ou particulares, indicação em gráficos ou tabelas”. Quando não os temos também não teremos a certeza de que algo aconteceu e de como aconteceu. Assim, em caso de análise de uma política não saberemos se foi exitosa, bem trabalhada e avaliada. Não haverá prova se foi ou não bem implementada. A falta de registro inviabiliza, impede cobranças e responsabilizações, identificações de usuários para falarem sobre o processo. Fatos colocados no mesmo ordenamento, convivendo em conveniência com incoerência, precariedade e incoerência. O que pode estar no

mesmo ordenamento não se constitui em incoerente ou falso, mas se constitui em con/veniente, podendo estar em vizinhança, em trocas mútuas. (FOUCAULT, 2007).

O “regime de verdade” - falta de uma cultura de registro - permite a desresponsabilização por uma diagnose mal feita, por não registrar corretamente os nomes dos atores, não conferir-lhes a frequência e o rendimento. Permite ainda a instalação de outros regimes como estes: “o aluno não frequenta as aulas de recuperação”; “não há como propiciar articulação entre os professores dos alunos de recuperação”, etc. Deduz-se: é possível qualquer explicação ou justificativa sobre o processo de recuperar que é envolvido por verdadeira enigmaticidade, pois ninguém poderá nos apontar como mentirosos uma vez que não há provas contrárias. E, como as “verdades em si” não existem, são desejadas, correspondendo aos desejos de quem tiver o poder de desejar e dispor dados para que o desejo aconteça, os regimes estabelecidos pelas formações discursivas citadas passam a ser “regimes de verdades” a explicar e perenizar a precariedade na implementação das políticas públicas de recuperação de aprendizagem. (Instalação do mesmo círculo vicioso ou o “cão mordendo a própria cauda”, a metáfora aplicada ao “regime de verdades” construídas e construtoras de outras).

À guisa de chamar para discussão, consideramos pertinente referenciar que as políticas educacionais dos cursos de formação inicial, de formação em serviço, as políticas estaduais e municipais curriculares e seus implementadores seguem um princípio teórico comum - a sedimentação nas teorias psicocríticas. Segundo estas, quando o indivíduo desenvolver a consciência crítica contra a opressão estará em condição de assumir uma atitude libertária. A respeito lembra Silva.

[...] Uma característica intrigante desse movimento é sua indiferença política: embora se pretendam, em geral, emancipatórias, libertadoras, autonomistas, críticas, revolucionárias, as pedagogias psi se adaptam facilmente a sistemas educacionais governados por regimes políticos bastante diversos. (SILVA, 1998, p.7).

De acordo com Silva (1998), as teorias libertárias guardam coerência e congruência com as técnicas de “subjetivação” e “regulação do eu”. As sociedades pretendem cada vez mais autonomização, mecanismo pelo qual o poder se fará

mais intenso em nível capilar, porque ao mesmo tempo em que forma ou in-forma um indivíduo, este, por sua vez, assim corresponderá às suas sociedades e ao mesmo tempo subjetivarão outros. Nessa perspectiva “as tecnologias da subjetividade não são o oposto do domínio estatal sobre a esfera privada ou civil, mas a condição da mesma, do processo de governamentalização do Estado” (SILVA, 1998, p. 8).

Não nos é dado esquecer que o indivíduo não é algo naturalmente posto, mas construído em processo de subjetivação e regulação os mais diferentes, onde o tom pode ser dito que fica na dependência de como introjetará os efeitos dos diversos mecanismos e assim se posicionará enquanto pessoa. Como a subjetividade é “arqueologicamente” construída pelo poder não consegue, pois, fundar uma reação contra o poder, sob pena de se desestruturar. Incorpora conceitos regulamentadores sob égides psicologizantes.

As teorias “psico” que alimentam as políticas curriculares, metodologias e demais processos educacionais, passando pelo processo de formar professores, avaliar e conferir notas, explicam que, sob a auréola do poder/saber, o processo de ensinar os diferentes de qualquer tipo tem que se fazer, respeitando-se suas idiosincrasias, fato verdadeiro. Porém, acontece de maneira deturpada, gerando veleidades e pruridos, que outras coisas não fazem que fomentar “epistêmés” para classificação e subjetivação negativas.

Análise de poder com base em categorias como opressão, exclusão inclusão, exploração não são suficientes para levar a entender gamas de poder possíveis às condutas humanas ou às instituições. Na mesma linha de raciocínio, a assertiva-levar o indivíduo a desenvolver senso crítico-libertando-o pela conscientização não promove democracia, uma vez que ele (o indivíduo) é indivíduo regulado e in-formado repetindo o círculo.

Não há oposição entre as estruturas de poder e dominação de um lado, e a ação autônoma livre do indivíduo ou grupo, de outro lado. O sujeito não existe, ele é aquilo que fazemos com ele. A subjetividade é efeito não a origem” e por si somente não liberta e nem conscientiza. (SILVA, 1998, p. 10).

Consideramos que o fundamento das teorias psicocríticas (teorias que se acreditam libertárias porque conscientizam o sujeito), como mecanismos de regulação e construção do eu, explicam porque todos os educadores e suas políticas procuram a qualidade do ensino, mas não se perguntam: qualidade de um ensino para quem? Explicam que as diagnoses, os refinamentos diagnósticos não existem, os registros não existem, corroborando “regimes de verdades” já consagrados, mas não se vêm com responsabilidade de alterar o “ordenamento geral”.

A quase que total ausência de registros sobre as atividades dos alunos a fim de avaliar se progrediram; as relações nominais, quando existentes, preenchidas de maneira extremamente abreviada, recursivamente, induzem à impossibilidade de fidedignidade nas conclusões e pareceres; demandou um leque enorme de verificação de documentos diversos sem que se possa conclusivamente dizer da coerência entre eles. O início do processo recuperativo nasce enviesado, com sucessivos comprometimentos no acompanhamento e na avaliação final. Reescrever a novela seria parar o círculo vicioso.

Analisamos documentos variados para esclarecer:- no universo constituído pela média de 401 alunos que reiniciaram o processo de alfabetização em recuperação notou-se progresso? Foram enviados para recuperação nos anos subsequentes? Quem realmente os alfabetizou? Por que o sistema oficial não mantém um registro dos mesmos? Podemos, a respeito destas questões, compreender evidências expressas em planilha e gráfico sobre diagnoses e trabalhos de alunos. Ver os próximos gráficos imediatamente sequentes da Oficina denominados de “Síntese Geral do Processo de Recuperação (2008-2011)” e Gráfico “Síntese Comparativa do Processo de Recuperação.” (p. 171-173).

Ao final de 2011, das 21 escolas eleitas em 2008 para a pesquisa, porque somente elas receberam alunado analfabeto, apenas seis apresentaram trabalhos de alunos, realizados em 2008, de cuja análise foram encaminhados para classes de recuperação em alfabetização. As demais (15 escolas) não registraram, tampouco arquivaram quaisquer produções. Pode ser dito em síntese que:

- do total das 21 unidades acompanhadas 71,41% não apresentaram registros.
- da média total de 401 alunos encaminhados em 2008, apenas 128 foram

diagnosticados mediante as próprias produções escritas, correspondendo a 31,60% do total.

- mediante a análise técnica linguística das Coordenadoras da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino do total de 128 trabalhos apresentados:

- 36% não prescindiam de recuperação em alfabetização.
- 48% dos trabalhos foram indevidamente classificados para recuperação.
- 11% dos trabalhos foram devidamente classificados para recuperação.
- 5% dos trabalhos se apresentaram agora como de alfabetizados.

Não há certeza sobre a ação de qual mecanismo se alfabetizaram, porque não se apresentaram outras produções que permitissem traçar um fiel percurso de alfabetização, não se historicizou a trajetória escolar. O “regime de verdade” em não registrar e arquivar as produções escritas dos alunos não confere clareza da situação escolar de cada um e, portanto, qual o real efeito do processo de recuperação. Mecanismos de um poder que constrói não aprendentes pela precariedade e confinamento de seres; ofertam-lhes precário atendimento, produzindo futuros trabalhadores precários e precários pensadores. Assim o círculo é realimentado e perenizado - o cão mordendo a própria cauda.

A recuperação em alfabetização para o Ciclo II e Ensino Médio foi traçada como política educacional apenas em 2008, fato que não se sucedeu em anos subsequentes. Tampouco a escola, por si mesma, operou qualquer iniciativa na mesma direção. Confrontando-se a Planilha e o Gráfico Avaliação da Diagnose Mediante Trabalho de Alunos, com o documento Ata de Rendimento Final é possível afirmar quais os alunos que continuaram no processo de recuperação, porém fica sem resposta como chegaram a se recuperar. Assim, ainda na perspectiva de “novela ou novelo”, a ausência de registros fidedignos demandou-nos comparar estes dois próximos documentos referentes ao fluxo e rendimento dos alunos participantes da pesquisa, nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011.

A seguir, no Gráfico 2 – Síntese Geral do Processo de Recuperação (2008 – 2011), elaborado a partir de documentos e relatórios das escolas, constatou-se que: dos 401 estudantes, 242 concluíram a escolarização; 263 eram defasados idade/série; 121 deixaram a escola; 32 eram portadores de necessidades especiais; e 03 não foram identificados no sistema. Portanto, a maioria dos alunos submetidos ao processo de recuperar, lograram aprovação, sem, contudo, se poder afirmar que

a causa decisiva tenha sido a recuperação.

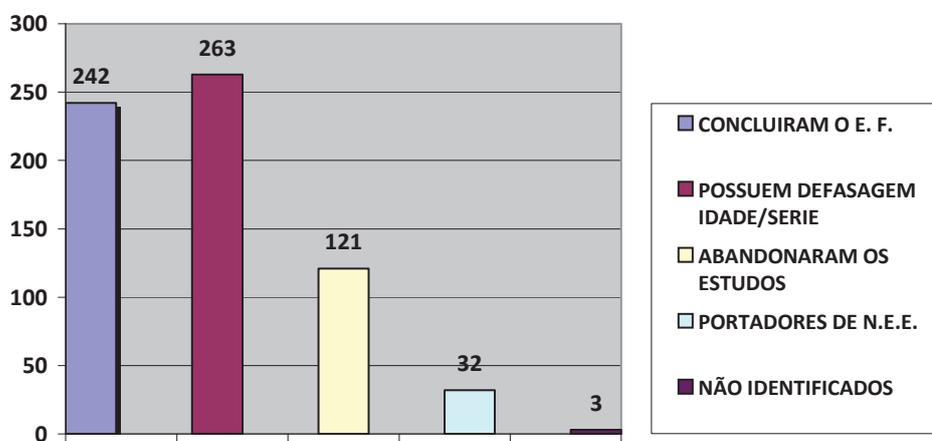
Dentre os 401 alunos, a porcentagem maior representa os defasados idade/série; houve uma evasão de 30,1%, o que não confirma o “denuncismo” de que, os alunos que são encaminhados para classes de recuperação de aprendizagem, se constituem em um universo absenteísta.

Os portadores de necessidades especiais não chegam à porcentagem de 10%, índice que numericamente não justifica a dificuldade que enfrentam para o acesso e permanência no sistema escolar.

O Gráfico 3 confirma a característica de enigmaticidade conferida à implementação de Políticas Públicas de Recuperação de Aprendizagem.

A maioria dos alunos que frequentaram o processo são do sexo masculino, em número de 286, correspondendo às meninas ao total de 112, informação que se abre a futuras pesquisas para se detectar as causas.

GRÁFICO 2 - SÍNTESE GERAL DO PROCESSO DE RECUPERAÇÃO (2008-2011)
TOTAL DE ALUNOS: 401

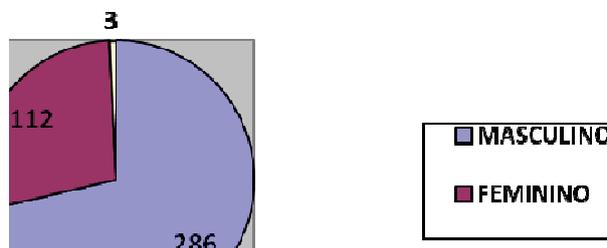


PERÍODO (2008 A 2011)

- 60,3% -Concluintes
- 65,5%- Defasagem
- 30,1% - Abandono
- 7,9% Portadores N.E.E.
- 0,7% - Não identificados

Fonte: Diretoria de Ensino Região de Franca. Centro de Informações Educacionais.

**GRÁFICO 3 - SÍNTESE GERAL DO PROCESSO DE RECUPERAÇÃO -
(2008 – 2011) - COMPARATIVO POR GÊNERO**



Fonte: Diretoria de Ensino Região de Franca. Centro de Informações Educacionais.

Verifica-se que os meninos são encaminhados em maior número para estudos de recuperação: 286 meninos contra 112 meninas e 3 alunos não mais foram encontrados no sistema, sem informação se evadiram, não tendo retornado mais para nenhum cadastro escolar.

**TABELA 2 - SÍNTESE COMPARATIVA DO PROCESSO DE RECUPERAÇÃO
(2008-2011) - aprovação/retenção**

ANO	APROVADOS	REPROVADOS
2008	364	34
2009	336	62
2010	272	126
2011	202	196

Fonte: Diretoria de Ensino Região de Franca. Centro de Informações Educacionais.

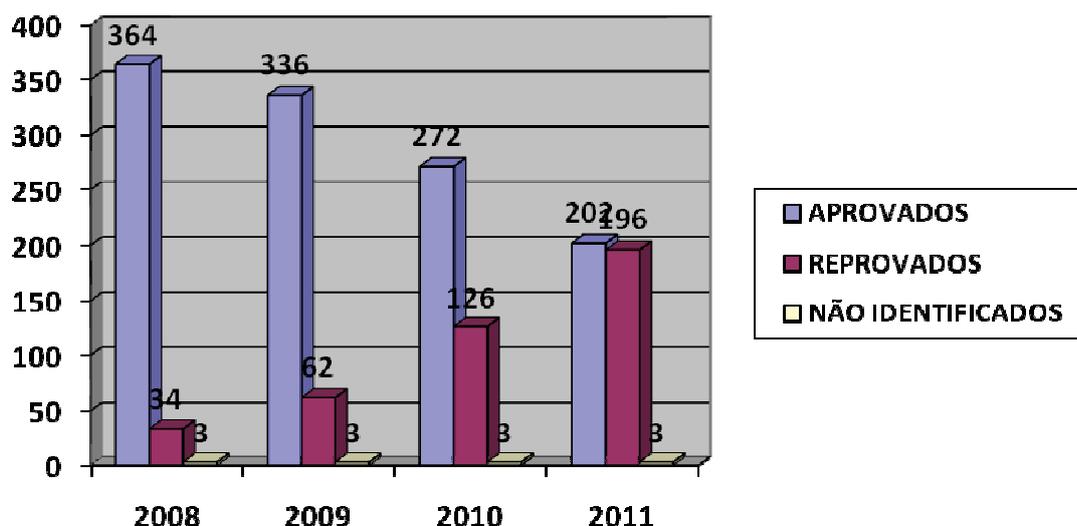
Os resultados de aprovação decresceram entre 2008 e 2011 e os de reprovação aumentaram, talvez porque não houve mais a experiência com a alfabetização e nem se efetuou trabalho pedagógico diversificado.

A Tabela 2 e o Gráfico 4 – Síntese Comparativa do Processo de

Recuperação (2008 – 2011) evidenciam que:

Os 401 alunos, participantes da pesquisa, apresentaram resultados de aprovação que se mantém positivo até 2011, porém, em patamares que vão decrescendo. Esta queda acontece não obstante a unicidade da metodologia adotada, a continuidade da política pública educacional disposta para o sucesso. O patamar mais alto de aprovação foi o de 2008, justamente ano em que, as classes de recuperação puderam ser atribuídas a um alfabetizador, não se repetindo em anos posteriores.

GRÁFICO 4 - SÍNTESE COMPARATIVA DO PROCESSO DE RECUPERAÇÃO (2008-2011)



Fonte: Diretoria de Ensino Região de Franca. Centro de Informações Educacionais.

Algumas ilações podem ser aventadas: abertura indevida de classes e expedientes escusos de ocultamento desta verdade (não se apresentando atividades dos alunos no início e no final do processo, como afirmar que o mesmo devia ou não ir para a alfabetização e se progrediu ou não); o “regime de verdade” e a recursividade discursiva sobre a “falta de uma cultura de registro” entre nós, estabeleceram outras que, por sua vez, alimentam a primeira, fomentando o “regime

de não aprendizes”, dos “mortos vivos” do sistema escolar, pois aquele que não tem o registro do início e o fim de sua história, (registro de sua matrícula/transferência/saída) não existiu no contrato escolar. Foucault (2011) escreveu sobre a história do homem infame, que somente pode ser resgatada na voz do próprio sem fama, ou nos registros de suas desditas. O vocábulo “infame” não tem, nesta tese, o mesmo sentido encontrado nos dicionários. Por infames queremos significar não os criminosos, mas os que não têm prestígio social e que, em assim sendo, não merecem cuidados e preocupações. Porém, figuraram em uma “economia” de vantagens para determinados grupos: oportunidade de trabalho para os professores, bem como suas presenças prestam-se à justificação para baixos índices da escola. Justificação desmentida pela análise dos gráficos e tabelas anteriores.

Tem-se como “verdade” o fato de que os alunos difíceis e deficientes incluídos “pesam” na “economia escolar”; é um mito que se esboroa nos dados apresentados uma vez que, conforme constatados figuram como absoluta minoria numérica no total geral de alunos. Submetido à análise estatística o número total de alunos incluídos, sua origem e matrícula atual, constatou-se que a presença deles, em classe comum, era de extrema insignificância quantitativa, como se depreende da Planilha Ensino Especial – 5ºs anos Diretoria de Franca (2008) e da Planilha de Matrículas Conflituosas Diretoria de Franca (2011).

Na planilha abaixo, Planilha - Ensino Especial (2008), pode ser visto que há um total de 3042 alunos de quintos anos, dentre os quais 90 são incluídos. Levando-se em conta que deste total 32 são da educação especial, constata-se que se torna um índice baixo referenciado à retenção total de 3,87%; a retenção do ensino especial com relação ao total geral de alunos figura em menor número dentro do universo da retenção, índice de 1,05%. Considerando que os estudantes do Ensino Especial são avaliados com as mesmas provas dos alunos comuns, o que para eles representa mais esforço, pode ser concluído que há menos alunos retidos dentro do universo da Educação Especial.

PLANILHA 4 - ENSINO ESPECIAL – ANO 2008

Total de alunos de 5 ^{as} séries: 3042
Total geral de alunos em 2008:

Total de alunos de 5 ^{as} séries: 3042
Retidos: 118 – 3,87%
Incluídos em sala comum deste total: 90
Incluídos retidos: 32 – 33%

Fonte: Diretoria de Ensino Região de Franca. Centro de Informações Educacionais.

A Planilha do Ensino Especial refere-se ao ano de 2008, sendo compatível com os dados apresentados na Planilha Levantamento de Matrícula Conflituosa, elaborada em 2011, tomando-se referenciada ao universo do total de alunos matriculados na rede estadual de ensino da Diretoria de Ensino da Região de Franca. Os alunos cuja presença e permanência são rejeitadas pelas escolas, realmente não apresentam “peso” numérico no processo de avaliação externa; avaliação esta de onde os resultados norteiam o sistema de bonificação dos funcionários de uma escola.

Pode ser lido que o processo suportado pelo aluno é a sua crença na educação e vontade em acabar aprendendo, concordância com Michel Foucault para quem o poder tem imanente o contra poder ou resistência.

[...] pontos de resistências estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande recusa_ alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura de revolucionário. Mas sim, resistências no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas... por definição não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. (FOUCAULT, 1998, p. 106).

Na execução de políticas públicas educacionais em nível das instituições há um desafinamento entre o planejado, o executado, muitas vezes até de objetivos. Em nível micro, as instituições também traçam as suas políticas marginais (porque estão paralelas e à margem das centralizadas), competindo com elas.

Fato curioso ouvimos sobre a explicação de alguns diretores que inadvertidamente classificaram para as classes de recuperação intensiva, denominada a partir de 2012, de apoio de aprendizagem, explicações para os seguintes registros:

- alunos com rendimento 6 - 7 - 8 e mesmo assim diagnosticado para recuperação. Resposta do gestor: - foram eles que pediram, para aprenderem mais.

- alunos incluídos (oriundos do Ensino Especial) com notas 8 e 9 em Língua Portuguesa enviados para a recuperação em alfabetização. Resposta do gestor: - “Não é justo humilhar o aluno com nota baixa porque não consegue aprender; eles esforçaram o máximo que puderam. Mas não sabem escrever”.

“Regimes de verdades” acompanham a vida de uma sociedade e também de cada núcleo escolar; dentre outros, o que envolve o processo de recuperação/alfabetização afirma-se na crença ênfase do valor de padronização, gerando mitos. Por exemplo, acredita-se que alunos incluídos “pesam” na economia escolar abaixando o índice de aprovação, porque, pela própria condição de deficientes intelectivos, têm produção baixa, reservando para eles a recusa por vaga, os aconselhamentos para procurarem outras unidades, recomendações de faltarem em dia de avaliação externa. A indiferença quanto à habilidade de aprender, a veleidade ou a confusão que cerca a avaliação de tais alunos faz de suas vidas escolares um processo inócuo.

Na Planilha “Perfil Completo dos Alunos de Recuperação - 2008-2011”, (p. 261), registra-se que os casos de retenção/ evasão apresentados no processo são dos alunos cuja origem está na Educação Especial, fazendo a ilação de que supostamente há que se criar políticas de avaliação específica para estes alunos, uma vez que a inclusão dos mesmos e seus progressos escolares não são efetivados. Eles não pesam na economia da escola, mas esta pesa no “regime escolar” deles.

Também não podiam ser avocados “regimes de verdades” como o de “professores despreparados e falta de recursos” para ensinar recuperar.

Acreditamos sim, como o faz Gimeno Sacristán para quem as faculdades de licenciatura conferem o direito de ensinar ao outorgar um diploma, sem, contudo preparar o professor para a docência. Uma das causas, segundo ele, reside nos aspectos objetivos e subjetivos peculiares a cada professor, para cada aula que sempre se torna evento inédito. (SACRISTÁN, 1999).

Quanto à falta de recursos para a recuperação basta ver: o investimento de 177 mil reais, destinados a livros didáticos e para didáticos específicos, a soma gasta com capacitação em serviço realizada em nível local de Diretoria de Ensino que foi de 341.852,65 reais, no período compreendido entre 2008 - 2009 - 2010.

Outro “regime de verdade” que é declarado através dos documentos registrados na Diretoria de Ensino, refletido na visão dos gestores implementadores sobre a atuação de seus alunos recuperandos é de que são inassíduos e que se evadem do processo e da escola. Encontramos, em nossos dados, comprovações de sério absenteísmo, mas a análise também encontrou documentos que provaram que, em tal caso, o agrupamento havia sido colocado em turno para qual o aluno não possuía transporte, alunado de zona rural. É elucidativo, a respeito, o relatório da Assistente de Planejamento da Diretoria de Ensino de Franca, denominado por “Questionamentos”.

O fluxo do processo de recuperação de alfabetização na Diretoria de Ensino de Franca no ano de 2008 até ao ano de 2010, foi como no Quadro 10 – “Análise da Trajetória dos Alunos – Turmas de alfabetização (2008-2010)” da Diretoria de Ensino (p. 178) - Arquivo Diretoria de Ensino de Franca - Ciclo II e Ensino Médio - autorizamos a dizer que, durante o ano letivo, o fluxo de escolarização destes alunos se mantém constante, e o êxodo se dá, conforme já observado, em casos de retenção reincidentemente. Faz-se notar que o fenômeno da evasão acontece antes do início dos estudos de recuperação. Para esta, os alunos costumam vir indisciplinados, em resistência ora silenciosa, ora transgressora, porque a cada poder se instala um contrapoder, conforme Foucault no livro “Micro Física do Poder”, na introdução. (2012).

No quadro seguinte há mostra de que o aluno de recuperação não se evade e nem é inassíduo como as “verdades” afirmadas neste sentido. Embora seja mostra até o ano de 2010 e referir-se tão somente às turmas de alfabetização de 2008, há compatibilidade de evidências constantes nos gráficos “Síntese Geral do Processo

de Recuperação (2008-2011)” e “Síntese Comparativa do Processo de Recuperação”, (p. 171/173), de que a situação geral se mantém como indicada nos quadros imediatamente abaixo, também nos anos subsequentes. Há evasão, porém não generalizada.

Quadro por aluno

Análise da trajetória dos alunos Turmas de Alfabetização 2008 2010							
Alunos Pesquisados	Foram transferidos em 2010		Não compareceram em 2010	Não se matricularam em 2010	Permaneceram na U.E. em 2010	Atendidos pelo Projeto	
	Ensino Regular	EJA				1 sem 2010	2 sem 2010
403	24	2	4	23	287	231	

Quadro percentual

Análise da trajetória dos alunos Turmas de Alfabetização 2008 2010							
Alunos Pesquisados	Foram transferidos em 2010		Não compareceram em 2010	Não se matricularam em 2010	Permaneceram na U.E. em 2010	Atendidos pelo Projeto	
	Ensino Regular	EJA				1 sem 2010	2 sem 2010
403	5,96	0,50	0,99	5,71	71,22	57,32	

QUADRO 10 - ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DOS ALUNOS - TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO (2008-2010)

Fonte: Diretoria de Ensino Região de Franca. Centro de Informações Educacionais.

O “regime de verdade” expresso pelo discurso “falta de uma cultura de arquivamento” ou de “registro”, tantas vezes confessado, é poderoso mecanismo de subjetivação e regulação na “economia” escolar, definindo quem deve e quem não deve aprender; buscamos ensino de qualidade, mas, alguns segmentos não precisam de ensino nenhum porque simplesmente constituem-se em “não aprendentes” e “não aprendizes”, sequer existindo oficialmente, uma vez que não constam no Cadastro Geral de Alunos; não são visíveis dentro de suas escolas, corpos úteis para preencher espaços de salas de aula vazias. Salas de aula vazias não demandam contratação de professor, de professor coordenador, de vice-diretor, o que se constitui em desemprego. Esta é uma ponta do novelo que permite entender a permanência recursiva de uma política que admite não ensinar e admite não aprender; explica-se pela categoria de “regimes de verdades” porque levam algum efeito desejado e conveniente no regime geral.

De forma que há uma circularidade entre “confessar não ensinar/não aprender/não recuperar/não registrar”, e, assim, o micropoder das relações escolares assinala para a instância de poder Central que projetos de recuperação são necessários, sem nenhum outro questionamento que levasse a mudar o estado de coisa que vem sendo tratado nesta tese. Os projetos são apresentados como de necessidade perene, mas não os mostram enovelados pela cultura de precariedade, veleidades, psicologização, vigentes em nível capilar da política educacional.

Se a referida circularidade é fatídica, há que dizer que em relação de poder/saber não existe ausência total de resistência. Há relações de poder/saber em qualquer instituição, e nas relações sociais que carregam em seus cernes as possibilidades de resistir e fundar uma nova ordem. Não propomos o fatalismo imobilizador, mas a mudança, a partir de novas considerações, ao que está estabelecido. Mais que darmos respostas, dizemos que buscamos um trabalho desconstrutivo das condições que levam a “regimes de verdades” desfavoráveis àqueles que foram “en-formados” como não aprendentes; urge implementar melhores condições pela possibilidade de desmonte do “ordenamento geral”. Vem muito a propósito a assertiva de Gore.

Não existem práticas pedagógicas inerentemente libertadoras ou inerentemente repressivas, pois qualquer prática é cooptável e qualquer prática é capaz de tornar-se uma fonte de resistência. Afinal, se as relações de poder são dispersas e fragmentadas ao longo do campo social, assim também o deve ser a resistência ao poder. (GORE, 1994, p.15).

A análise, sob a categoria “regimes de verdades”, desvela a circularidade das anteriores que nos serviram de norte e que indicaram fatores que engendram no interior das escolas pensamentos, posturas tidas como verdadeiras: existência de uma categoria de alunos não “aprendentes”; recuperação como corolário do ensinar tão natural para alguns, como as duas faces de mesma moeda.

Há “regimes de verdades” não tão fortes como os que apontamos anteriormente, mas produtivos em efeitos. Denominamos estes últimos como veleidades/prudência e explicaremos.

Dissemos que, nesta categoria, reunimos evidências recolhidas de

enunciações discursivas e outros procedimentos indicadores de prudência/veleidade. Colocamos fatos intrigantes e instigantes expressos nos relatos seguintes:

- “alunos indisciplinados têm que ir para as classes de recuperação porque nestas fará menos bagunça, uma vez que há menos alunos”;
- “a indisciplina faz com que o professor não consiga ensinar, hoje os alunos não têm mais limites”;
- “antigamente os alunos respeitavam o professor, tinham disciplina”;
- “a indisciplina acabou com a escola”;
- “alunos com média final de rendimento de 5, 6, 7, 8 encaminhados para a recuperação com a explicação dada verbalmente - “atendimento de pedido do aluno para ele ficar mais forte”;
- “ele sabe pouco, mas, pelo esforço, o Conselho de Classe e Série deu a nota”;
- “trata-se de um aluno deficiente, é incluído, veio da APAE”, “recebeu esta nota para não ficar humilhado perante os outros, para não se sentir discriminado”;
- “ele não pode ficar humilhado com uma nota baixa, diferente de seus colegas”; “ele precisa ser estimulado e a nota faz isto”.

Esta categoria também amparou outro grupo de discurso como:

- “os alunos fracos não podem pagar mais um ônus por serem diferentes, não saberem, serem deficientes”. “Damos notas boas porque os comparamos consigo próprios e não com os outros normais”;
- “não sei onde vamos parar, não dá para continuar atendendo matrículas para o Conselho Tutelar, Fórum, Fundação Casa, é somente indisciplina, bagunça, droga viciando os pequenos. Temos que parar”;

As anotações sobre os discursos constantes no Diário de Campo elucidam o repúdio e a ameaça que tais presenças impingem aos educadores (Gestores e Supervisores).

- “Tenho que cuidar de todos os alunos e não somente com estes”.
- “Temo pela segurança dos demais que está ameaçada pela inconveniência e violência deste aluno”.
- “Jogo a toalha, estou tentando levantar o nome da escola e estas matrículas impostas pelo Conselho Tutelar, pela Diretoria põem tudo água abaixo”.

- “Ela (diretora) não aceita que nós da Diretoria informemos aos pais que há vagas na escola dela (fala de supervisor). Achou-se desmentida e desprestigiada”...

- “Já foi expulso este aluno pelo Conselho de Escola porque ofendeu a professora chamando-a de vaca e agora a mãe insiste em matriculá-lo de novo aqui. Imagina o descrédito dos professores e a pressão que irão me fazer. Agora este aluno virou travesti. Como ficará o trabalho da escola?”.

Claro que o inusitado e o diferente aparentam a impossibilidade maior de con/veniência, daí a rejeição. Deduz-se subjacente ao fato uma concepção semelhante à que impregnava o imaginário quando dos acontecimentos expansionistas capitalistas, como os dos séculos XVI, XVII e XIX, tempos em que já vigia a concepção de trabalho como ações necessárias para enriquecimento e lucro, ou ainda como nas categorias de produtivo/improdutivo. Interessante que o aluno da recuperação seja concebido como atravancando o trabalho, justamente ele que possibilita a oportunidade de trabalho para alguns professores.

Por muito tempo imperou (ou ainda impera) no ocidente pensamento de que o trabalho produtivo é o que humaniza o homem no sentido de que, ao vencer as dificuldades que a natureza lhe contrapõe, o homem se faz cada vez mais racional. No capitalismo equivale dizer que é a expansão do capital mediante cada vez mais lucro.

Baseados nesta concepção todos os setores sociais se organizaram de molde a excluir, através de classificações, de diagnósticos, de exames, os loucos, os leprosos, as crianças, os velhos, os deficientes e nós, hoje, os que não estiverem dentro da norma, como os alunos que não aprendem, os que não são produtivos a não ser em setores de serviços braçais.

No caso atual da educação paulista há um incremento a mais para o confinamento e a exclusão daqueles alunos que não aprendem ou que demoram a aprender. É a bonificação anual implantada pelo Decreto N° 52.720, (de 14 de fevereiro de 2008, Secretaria de Estado da Educação), política pensada para surtir efeito positivo na economia escolar, pois incentiva a um trabalho mais acurado e melhor. O alunado de recuperação, na concepção de um recursivo discurso, “pesa” na “economia” das escolas. Alunos repetentes, evadidos vão pesar na aferição do citado bônus, resultado de equação cujos elementos principais são a evasão e a repetência alta. Há mecanismos surdos para impedi-los de entrar na escola do que

ele repetir ou se evadir comprometendo o bônus estabelecido para os funcionários.

Ainda mais que ação ou efeito de um poder repressivo é o poder que produz: classifica, envia para confinamentos, para fora da escola. É um poder local e “positivo” (não denotando valoração de bem ou de mal) porque produz coisas ou fatos, garante a norma e a produtividade escolar.

Os avanços do saber das ciências humanas possibilitaram concepções de trabalho produtivo mais condizente com as diversidades e assim se estabelecem poderes para incluir, embora com indizíveis dificuldades, os diferentes nos diversos nichos sociais, com atitudes recalcitrantes de nossas escolas.

Com relação aos discursos dos gestores sobre os alunos diferentes no aprender e, sobretudo por não se comportarem dentro dos padrões escolares, reconhecemos, em parte, sua procedência, quanto ao temor e preocupação. Entretanto, eis a presença do fenômeno em 2012, na sua expressão numérica, conforme a planilha seguinte. Por matrícula conflituosa entendam-se as dos alunos deficientes, defasados idade/série, os oriundos da Fundação Casa, os hiperativos.

A Planilha 5, “Levantamento de Matrículas Conflituosas – 2012” da Diretoria de Ensino de Franca (p. 182), apresenta informações coerentes com dados de anos anteriores e mostra que o conflito em receber os alunos supostamente difíceis para a escola não procede, uma vez que representam a maioria e seus comportamentos, no comum das vezes, não escapam ao controle da ação das escolas.

PLANILHA 5 - LEVANTAMENTO DE MATRÍCULAS CONFLITUOSAS - 2012

LEVANTAMENTO DE MATRÍCULAS CONFLITUOSAS 2012					
UNIDADE ESCOLAR	ATENDIMENTOS NA DIRETORIA (*)			FUNDAÇÃO CASA (**)	P.N.E. (***)
FRANCA	ENCAMINHADOS E MATRICULADOS	ENCAMINHADOS E NÃO MATRICULADOS	ENCAMINHADOS, MATRICULADOS E NÃO COMPARECERAM	MATRÍCULA DE ALUNOS ORIUNDOS DA FUNDAÇÃO CASA	MATRÍCULA DE ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS
A.S. J.G.	1			0	10
A.P.C.	6	1		0	6
A.L.V.	4	1		0	5
A.P.	3			0	1

LEVANTAMENTO DE MATRÍCULAS CONFLITUOSAS 2012					
UNIDADE ESCOLAR	ATENDIMENTOS NA DIRETORIA (*)			FUNDAÇÃO CASA (**)	P.N.E. (***)
FRANCA	ENCAMINHADOS E MATRICULADOS	ENCAMINHADOS E NÃO MATRICULADOS	ENCAMINHADOS, MATRICULADOS E NÃO COMPARECERAM	MATRÍCULA DE ALUNOS ORIUNDOS DA FUNDAÇÃO CASA	MATRÍCULA DE ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS
A.M.J	5	1	1	1	7
A.G.	3			1	19
A.S.	4			1	8
A.F.	7			0	2
B.F.	4			0	6
B.E.M.V.	3			0	3
C.P.				0	7
C.M.C.	6	1		1	20
C.N.N.				0	0
C.T.	1	1		0	2
D.G.F.				0	2
D.C.E.	15	2		0	10
E.F.				0	3
F.M.C.				0	1
H.C.T.	2	1		0	3
H.P.	5			0	22
H.A.	3			0	6
I.R.N.				0	4
I.N.M.	3	2		0	10
J.B.S.				0	3
J.M.A.	5	7	1	0	10
J.C.D.P				0	2
J.R.M.F				0	13
J.P.L.C.	9	2		0	9
J.R.P	1			0	2
J.Z.A.	1			0	5
J.C.DE	4			0	14
L.M.F.	3			1	2
L.P.R.	1			0	13
L.P.T.	1			0	9
L.G.C.				0	2
L.P.S.	2			1	9
L.R.A.	4	1		0	7
M.C.N.R.	2	1		7	9
M.C.S.F.	2			0	6

LEVANTAMENTO DE MATRÍCULAS CONFLITUOSAS 2012					
UNIDADE ESCOLAR	ATENDIMENTOS NA DIRETORIA (*)			FUNDAÇÃO CASA (**)	P.N.E. (***)
FRANCA	ENCAMINHADOS E MATRICULADOS	ENCAMINHADOS E NÃO MATRICULADOS	ENCAMINHADOS, MATRICULADOS E NÃO COMPARECERAM	MATRÍCULA DE ALUNOS ORIUNDOS DA FUNDAÇÃO CASA	MATRÍCULA DE ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS
M.P.S.C.	7	1		0	6
M.DE.	1			0	6
M.H.		1	1	1	10
N.L.S.				0	17
O.B.R.	2	1		1	10
O.L.	1			1	5
O.M.S	8	1	1	2	14
P.N.R	6			2	7
S.L.T	2	1		0	9
S.F.	5			0	
S.M.S.	4	1		0	14
S.R.S.	1			0	5
T.C.	15	5		0	8
V.M.	1			0	15
J.F.				0	1
H.L.				0	6
O.P.				0	1
J.F.				0	26
A.B.J.				0	16
J.R.B				0	15
J.V.M.N				0	9
M.A.S.M				0	21
I.V.A.				0	2
N.L.				0	1
H.R.M.				0	13
M.C.J				1	6
TOTAL	163	32	4	21	515
(*) DADOS REFERENTES A JANEIRO, FEVEREIRO E MARÇO DE 2012, EXCLUINDO-SE CERCA DE 50 ATENDIMENTOS CUJOS REQUERENTES NÃO FORAM ENCONTRADOS NO SISTEMA PRODESP POR FALTA DE DADOS					
(**) DADOS FORNECIDOS PELAS ESCOLAS ATRAVÉS DE OFÍCIOS E CONTATO TELEFÔNICO ENTRE OS DIAS 19 E 20 DE MARÇO					
(***) DADOS FORNECIDOS PELAS ESCOLAS ATRAVÉS DE CONTATO TELEFÔNICO ENTRE OS DIAS 19 E 20 DE MARÇO					

Fonte: Diretoria de Ensino Região de Franca. Centro de Informações Educacionais.

Constata-se que dos alunos conceituados como “problema”:

- 21 alunos vieram da Fundação Casa.
- 515 vieram do Ensino Especial.

Interessante que as escolas onde se encontra a maior concentração de alunos oriundos do Ensino Especial apresentaram em 2011 índices indicativos de cumprimentos de meta.

A falta de democratização para o acesso/permanência dos alunos não aprendentes nas escolas oficiais pode ser entendida como efeito do poder geral quanto do poder local. Inscritos no cerne das Constituições, em outros textos legais (instância do poder central), enquanto acontecimento praticado dentro das escolas, nas tramas de poder local afeto a todos os envolvidos no processo, mesmo entre alunos.

Em nosso meio escolar, a presença da diversidade está intensificada e a reputamos principalmente a duas grandes causas: a proximidade psico cultural social trazida pelos movimentos globalizados com a respectiva reação de movimentos localizados e os esforços políticos para a democratização dos bens culturais, não significando que haja total interesse efetivo de que estes aconteçam.

Assim, a presença da diversidade não é mais localizada e pontual o que significa que ela precisa ser vista e respeitada. Cada vez mais buscam a matrícula, para si mesmos e para seus filhos reagindo em atender a escola.

Estamos tentando dizer que a exclusão dos recuperandos escolares não tem explicação que se esgote nas dimensões de um poder macro geral, mas, sobretudo nos poderes locais, pequenos, que acontecem dentro das escolas, que faz da recuperação não um acontecimento próprio, mas, um eco, ou um reflexo do real acontecimento que é a baixa qualidade de ensino para grupos concebidos que não precisam mesmo aprender, porque serão os que desempenharão trabalho que exige poucos conhecimentos.

As formações discursivas referentes aos professores equivocados no seu ofício e em avaliar, os que ainda pensam que notas ruins garantem a qualidade do ensino, indicam veleidades/prudência; indicam veleidades com que são tratados e a naturalidade com que são vistos e aceitos seus equívocos (equívocos dos educadores em relação com os diferentes).

A análise do encaminhamento para a recuperação intensiva do ano de 2012

revelou, com relação ao registro de avaliação final, que há professores, que não corrigem suas provas. Em todas as séries que lecionam apenas registram a mesma nota 5, sem nenhuma outra variante e o que é pior, o fazem para o total ou majoritariamente para todas suas classes. Este fato foi percebido ao organizarmos as classes de apoio ao ensino para o ano de 2012.

Consultados o Diretor e o Professor Coordenador sobre tais professores responderam que:

- “Já cansamos de dizer para o professor que ele está errado”.
- “Este professor dá nota vermelha, mas é trabalhador”.
- “Ele faz cara feia e pergunta se queremos que ele dê nota para o aluno que não sabe”.

As séries discursivas comentadas dão mostras de equívocos no sistema de atribuição de notas e concepções de avaliação e função de Conselho de Classe. O Colegiado pode aprovar ou reprovar, mas sem alterar notas de resultados. Equívocos com relação também ao conceito de avaliação se estudados pelo lado direto de um regime de verdade já posto e em vigência. Quando examinado pelo avesso (como diz Foucault), produz/induz e mantém mecanismos de segregação em classe, incluindo outro efeito - o de disciplinar e levar a subjetivações desfavoráveis.

Pode ser dito que sob a égide de uma prudência, para não ferir, para não humilhar e nem magoar, fomenta-se o “regime de verdade” traduzido em veleidades, inócuas para alavancar qualquer mudança, entretanto, garantindo o poder sobre o aluno, porque mesmo considerando descabido humilhá-lo por ser diferente, usam dele para “classificação”, interditando sua colocação na ordem dos “normais”, isto é, os que habitam as classes comuns. Pode ser que se consiga assim amenizar ou evitar a crueza da consciência de uma situação desfavorável com relação ao padrão, mas favorece à perpetuação e ao estabelecimento de um outro regime - aquele que garantirá mão de obra barata e desqualificada e de pessoas que se reconhecem como incapazes, úteis para engrossar a economia com trabalhadores mal remunerados. Sem deixar de dizer que alunos de recuperação sempre constituirão mais uma classe (espaço), carreando para suas escolas mais funcionários, mais verbas, mais empregos de professores.

Não podemos nos furtar de pensar historicamente como faz Foucault (2007), quando analisa os nascimentos das instituições, asilo, escola, prisão, hospital.

Transparece que eram locais de segregação sem um recrutamento ou refinamento, de seleção que somente se tornaram possíveis com o surgimento do biopoder. Este, por sua vez, precisou de movimentos capitalistas em expansão que exigiram regime de economia e controle, não somente sobre indivíduo, mas sobre um grupo, ou população. O controle supunha conhecer os indivíduos e as instituições, conhecimento possível graças aos avanços das ciências humanas, como da estatística, da psiquiatria, da pedagogia. Então os loucos foram para hospícios, doentes comuns para hospitais comuns, órfãos para orfanatos, o sexo fora do casamento para os bordéis, os alunos para as escolas, e dizemos aqueles não aprendizes/aprendentes, para as classes de recuperação. Consideram como exemplos máximos de classificação e segregação (por meio das “artes de segregação”) os quartéis, as prisões, os hospitais, as escolas; cercados; colégios; os conventos; as celas; as clausuras; as fábricas, Cada instituição com seus espaços úteis ou funcionais e com os mecanismos empregados para distribuições e classificações cada vez mais refinadas. Assim, nos hospitais teremos os hospícios, as alas, nos quartéis, as hierarquias, nas escolas, os grupos de alunos em séries constituídas pelas idades, pelo ritmo de aprendizagem de conteúdo, pela maneira de usar o tempo. Com relação a isto pode ser referenciado o aforisma - o homem certo no lugar certo.

É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos grupos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades e os méritos. Procedimento portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina utiliza um espaço analítico. (FOUCAULT, 1996, p. 131).

A classificação, o internamento especializado que sucedeu ao desaparecimento dos aglomerados espaciais, onde loucos, órfãos, vadios, prostitutas, ladrões eram confinados conjuntamente fez aparecerem os orfanatos, os hospitais, os manicômios, as escolas, as prisões. Todos estes espaços funcionais cuja utilidade alcançava a sinalização de classes sociais, procedimentos todos para conhecer, dominar e utilizar.

As políticas públicas educacionais de recuperação implementadas

precariedade em nível de instituição escolar alimentam e são alimentadas pela falta de execução a qual não acontece efetivamente para os alunos. Propomos outra construção “arqueológica” no monumento - nosso objeto de estudo - a partir da ordem que temos, em disposição de fatos e “regimes de verdade vigentes”. Como registrado, o poder Central da Secretaria da Educação de São Paulo já iniciou a escrita de um processo de recuperação em novo formato mais democrático, cabendo às unidades escolares implementar boas condições para que a escrita oficial tenha coesão e coerência em nível local.

Concluindo:

- A análise desenvolveu-se sob três categorias, a con/veniência, a confissão e “regimes de verdades”, conceitos foucaultianos que também funcionam como categorias de seu pensamento;

- As três categorias apresentam-se interdependentes e se autoalimentam de sorte que entre elas durante a análise foram estabelecidas interfaces;

- As categorias da “con/veniência”, “confissão” e “regimes” de verdades denotam “epistêmés” que precisam ser desconstruídas para se obter um processo de recuperação eficaz. São elas a ausência de registros, veleidades, desresponsabilização;

- “Regimes de verdades” que se fazem por meio de expressões discursivas em um ordenamento geral (dimensão de um acontecimento) ou um “solo positivo” funcionando como “epistêmés” (condições) para as “verdades”;

- No cerne da questão está o efeito do saber/poder que, na loquacidade de denuncismos, reflete a intolerância, a ira, o medo, face à convivência com o diferente.

Como conclusão da análise feita nesta tese, constatamos que a política pública de recuperação de aprendizagem em alfabetização foi exitosa, pois, da média de alunos que iniciou este processo em 2008, cujas notas (sofríveis) autorizam a dizer (lembrem que não há registros cabais que garantam que o fato aconteceu efetivamente) que 242 ou 60,3% concluíram o Ensino Fundamental; 263 ou 65,5% tratava-se de alunos defasados em idade/série o que, por si somente, leva a crer em dificuldade de aprendizagem; 121 ou 30,1% abandonaram os estudos sem que ninguém tenha pesquisado o real motivo; 32 ou 7,9% possuem portadores de necessidades especiais; em 2008, 364 alunos lograram a conclusão dos cursos e

apenas 34 não obtiveram êxito; em 2009, 336 lograram a conclusão dos cursos e 62 não obtiveram êxito; em 2010, 272 lograram a conclusão dos cursos e 126 não obtiveram êxito; e, finalmente, em 2011, 202 lograram a conclusão dos cursos e 196 não obtiveram êxito; não há garantias para a afirmação de que o êxito apresentado por alguns alunos deveu-se mesmo ao efeito do processo recuperador, ou porque não precisavam ter sido encaminhados para o agrupamento por motivos de aprendizagem.

CONCLUSÃO - REESCREVENDO A NOVELA OU DESENROLANDO O NOVELO - RELEVÂNCIAS ENCONTRADAS

Iniciamos esta tese estudando as Políticas Públicas de Recuperação em Alfabetização, a partir do “ordenamento dado” traduzido em precariedade, explicações de senso comum quanto aos resultados; ultrapassamos este estágio e as estudamos pelo avesso, não buscando um sentido oculto para o que foi dito, ou uma causa encoberta que assim motivou. Procuramos as condições que possibilitaram que o que foi pensado fosse pensado e, feito da maneira como foi, buscando as “epistêmés”. Procuramos nos desvãos das mesmas, nos avessos, “arqueologicamente”, procurando contribuir para uma nova “ordem geral”

Nos capítulos 1 e 2, que precederam a metodologia, explanamos como a análise das políticas públicas reside em senso comum, em dimensão técnica pedagógica como acontece ao se tratar de educação. Procedemos a diferente análise; nas Políticas Públicas de Recuperação não consideramos seus fins, níveis de implantação, fatores de ordem geral. Analisamo-las no contexto local, onde se inscreve mais como um acontecimento do que um evento, pois é no caráter de acontecimento que as “verdades” devem ser buscadas como tais. Considerando as condições (as “epistêmés”) que possibilitaram o acontecimento local das políticas que estamos estudando, não nos centramos nas intenções nem nos objetivos que os políticos e educadores da Secretaria da Educação tiveram em mente quando normatizaram o processo de recuperar, pois, nosso objeto para efeito desta tese, foi capturado na dimensão da implementação em nível capilar.

Contudo, também consideramos como importantes as intenções implantadoras, tanto é que podemos ler o fracasso ou o sucesso educacional no corpo político educacional normativo e, por isto, os estudamos, inscritos em nossas Constituições, Leis, no próprio Contrato Social, nas concepções teóricas, políticas, filosóficas de educação de ensino aprendizagem de indivíduo e de sociedade.

Preocupamo-nos em entender as condições que permitiram o advento histórico da recuperação em nosso sistema educacional, buscando melhor compreensão e, decorrentemente, levantando proposições para melhor execução.

Uma das relevâncias comprometedoras desveladas e imanentes ao

processo de recuperar residiu no fato de não considerá-lo enquanto “acontecimento”. Acontecimento é categoria de pensar, totalizadora e imediata em espaço e tempo. É no cerne deste acontecimento que as políticas alcançam o cotidiano das escolas; no acontecimento que deveria estar a atenção; atenção para a trama de poder circulante entre os diferentes atores envolvidos que se desvela e se efetiva no acontecimento. Não estamos empregando o termo “desveladas” ingenuamente, por opção apenas de linguística. Usamo-lo com o sentido de que se trata de um fator (o poder localizado) que sempre está onde o fenômeno acontece, até de maneira óbvia e explícita, obviedade tão comum que adquire invisibilidade, tamanha naturalidade de que se reveste.

Para a execução das Políticas de Recuperação não se oferece um cardápio de técnicas e métodos de aprendizagem, de tempo e espaço diferenciado, diferentes possibilidades de implementação e de execução. O acontecimento vigente é somente para efeitos de normalização e de classificação. Não se construiu para este processo um novo Contrato Social de Aprendizagem que rompesse com o conformismo em não conseguir ensinar, em não ter autonomia para ensinar, em ser desviado das funções de coordenar, avaliar em termos tradicionais padronizados, não avaliar aliando competências escolares e, mormente as competências da vida.

O Novo Contrato poderia estabelecer colocação de novos elementos nos mesmos lugares. Tentamos modificar o trabalho docente conferindo autonomia para ensinar/aprender. Tentamos, mas, a tentativa alcançou tibia e pontual efetividade.

Outra medida foi inverter a ordem da capacitação das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, denominado hoje de Atividades de Trabalho Coletivo, dentro das escolas; concebemo-la como momento em que professores auxiliariam seus pares em experiências bem sucedidas que tivessem tido para problemas comuns, assessorados pelos gestores (professores coordenadores, diretores e vice-diretores). Propusemos e, no início, 17 escolas aceitaram participar desta experiência decrescendo o número de participantes para 3, terminando o ano de 2011 com apenas 1. Houve quem se rebelou repudiando a tentativa de capacitação em horizontalidade.

Levantam-se alguns pontos nevrálgicos para o processo, o que define a “ordem das coisas” e dos fatos no “solo positivo” da recuperação de aprendizagem. Dois agravantes são de responsabilidade de política educacional central de

implantação/implementação: a solução de continuidade sofrida pela recuperação em alfabetização, no Ciclo II e Ensino Médio, após o ano de 2008 e a falta de registro do alunado de recuperação comum no sistema oficial de cadastramento de aluno e no Sistema de Avaliação de Frequência (SAF). Equivale a dizer que, explicitamente, retirou a visibilidade de existência deste aluno e sua especificidade de aprendizagem. Não se saberá doravante, se um dia este aluno mereceu tratamento especial de ensino, se teve este direito ou se isto lhe foi sonogado, tendo que sempre se começar do zero em termos de continuidade de estudo com ele. Estar cadastrado no Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP) e Centro de Informações Educacionais (CIE) não significa anotar em seu histórico escolar este dado que ficaria como marca escolar duradoura. Seria apenas alertar para os meios escolares que este aluno precisa ou já precisou de ensino diferenciado.

A Política Educacional Central de registro ao deixar de cadastrar os recuperandos replicou as medidas de escolas que “desaparecem” com o aluno no sistema, induzindo a despreocupação com o alunado; fato declarado nos relatórios dos gestores escolares quando afirmam que o processo não é antecedido por diagnóstico personalizado, não existe atendimento de acordo com as defasagens de cada um, e não acontece entrosamento entre o professor de recuperação e o das aulas normais. Note que declaram falidas condições de implementação, legalmente afetas ao diretor e ao professor coordenador.

Outro ponto nevrálgico é que as Políticas Públicas Educacionais não se coadunam com o reconhecimento legal da liberdade de ensinar, de aprender, de avaliar, por parte de alguns funcionários da Pasta. A recuperação é atividade para a qual nem sempre metodologia e material padronizado é garantia de sucesso. Caso contrário, já não mais precisaríamos de classes de recuperação, uma vez que as redes públicas pautam-se por estas medidas.

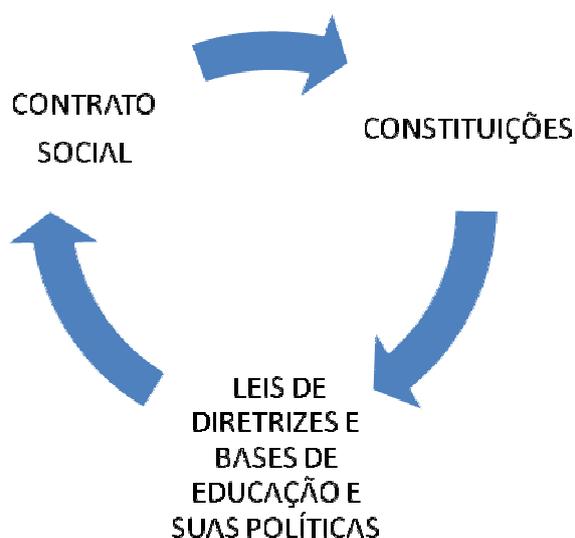
Determinados alunos apresentam-se com impossibilidade de aprendizagem de conteúdos escolares, mas competentes para inserção proficiente na vida. Nestas situações, outras políticas educacionais ser-lhes-iam mais pertinentes. Políticas reconhecidas e aplicadas em outros países: o reconhecimento e certificação de competências aprendidas com a vida, à semelhança do que já fazem os sistemas escolares franceses, portugueses. Resguardadas as especificidades brasileiras seria

mais uma tentativa de inclusão e cidadania para determinadas situações de alunos.

As diferenças de aprendizagens não fazem parte da realidade escolar de fato. Constam apenas oficialmente, a partir do Contrato Social, das Constituições, Leis de Diretrizes e Bases. Em nível local não incidem sobre algo que não consideram existente - os alunos que não aprendem como todos. O Contrato Social, as Constituições, as Leis de Diretrizes e Bases são categorias de pensamento e instituições que se interdependem, que se influenciam reciprocamente, mas que possibilitam à realidade escolar independência, que nem a escola percebe que possui, mas a exerce.

O que explanamos nas considerações acima acreditamos poder sintetizá-las no seguinte gráfico:

GRÁFICO 5 - “ORDENAMENTO GERAL VIGENTE”



Fonte: Ivani de Lourdes Marchesi de Oliveira

No “solo positivo” (ordenamento geral), de cada um dos elementos do gráfico existem duas dimensões: a dimensão de codificação abrangente a tudo o que disciplina e a dimensão moral que, segundo Foucault (2010), é a prática do

código disciplinador. No tema de estudo da pesquisa, a dimensão moral é realizada precipuamente pela escola a qual ainda não grafamos no desenho propositalmente indicando que é a instância que falta, instância esta que pode ser denominada de acontecimento.

A interdependência esquematizada no gráfico acima poderia levar a se pensar em uma relação dialética, mas tal não se dá completamente, pois gestores, professores não sabem colocar elementos para alterar o poder do Contrato Social de suas Constituições e de suas Políticas. Não se vêem com poder para tanto e, claro está que onde houver poder, haverá o contrapoder ou resistência, resistência em não fazer o que a norma legal dispõe.

Costuma-se atribuir à Progressão Continuada única responsabilidade pelo comprometimento da qualidade do ensino. Entretanto apontamos que, a partir da década de 20 do último século, a repetência se instalou e intensificou em plena vigência da seriação, e que a Progressão Continuada é Política Pública, vigente a partir dos últimos anos, em 1997, posteriormente ao fracasso escolar em massa. Ciclos mais curtos não conseguem eliminá-la, pois se assim fosse as redes municipais que os adotam não estariam suprindo a rede de 6º ao 9º anos e Ensino Médio com analfabetos.

Os gestores nos dizem que a não aprendizagem de alguns e o perfil deles e de suas famílias se constituem em “cruz”; o alunado analfabeto tem que ser isolado em classes homogêneas para não atrapalhar o andamento das aulas, para se ter melhores condições de atendê-los. Isolar, agrupar, esconder os diferentes e as diferenças. Sempre a mesma “arqueologia” nos saberes e nas instituições. Costumam os alunos analfabetos, os usuários de drogas, os portadores de deficiências serem encaminhados para uma mesma classe nas escolas ou para uma mesma escola.

Curiosamente, o discurso muda quando o educador que assim falou e assim pensa for pai de aluno nestas condições. Quanto a isto, não são raros os recursos que os responsáveis por filhos retidos na rede particular ou na rede pública estabelecem face ao caso. Como professores, professam a crença no valor educativo e pedagógico da retenção. Quando estão no papel de pais, opõem-se a ela: um exemplo típico de mudanças de relações de poder quando se mudam os papéis.

O poder é uma rede de relações que se estabelecem enquanto os papéis vão sendo desempenhados, através de mecanismos vários que passam pelo estabelecimento de normas, regras, nos procedimentos de trabalho com elas, nas posturas individuais requeridas para o caso. A retenção ou a classificação como analfabeto, em determinadas situações, é uma punição empregada àquele que transgrediu a regra regimental ou mesmo o estereótipo de bom aluno. Para ele está reservado o isolamento em um reduto com os semelhantes, ou a exposição, engrossando a fileira dos que com ele são afins, para servir de exemplo, para moralizar e, como repressão às transgressões de regulamentos de tempo, de uso de espaço, de atividades não cumpridas, ou não desempenhadas a contento, de resultados diferentes dos estipulados. Os transgressores da norma e de um padrão escolares são transgressores de outro tipo, e punidos com o isolamento, o exame, o confinamento e, no caso dos alunos de recuperação, com o banimento oficial e local das escolas e ou do sistema de ensino. Serão convenientes se puderem se aproximar, se forem cabíveis em um mesmo espaço, se forem passíveis de aproximação, tocando-se em algum ponto, quando a extremidade de um puder ser o começo do outro.

Muitos educadores, em face de uma inconveniência de convivência com diferenças ou com diferentes, portadores de deficiências físicas, mentais e de aprendizagem, sentem-se como se estivessem sendo agredidos por eles que se apresentam transgredindo as regras da normalidade ou da padronização. Isto pensamos que explique nosso fascínio pela homogeneização, repúdio pelas mudanças e diferenças, nosso alardear pelo valor de notas baixas, pelo uso do uniforme e apreço a tantos procedimentos de regulamentação e de normatização.

Faltou à rede pública tratar os diferentes ao aprender como diferentes, não na questão do que têm como de direito, o direito ao aprender; mas o direito de aprender diferente, por ser pessoa diferente. Dizemos que as constatações acima não são efeitos repressivos do poder, mas justamente o aspecto produtivo, de fazer e normatizar, de colocar e recolocar indivíduos em determinados lugares, à revelia mesmo do macro poder, sem estar frontalmente opondo-se a ele, tão somente instalando-se na sua aba.

O novo contrato que tentamos estabelecer requer poder de colocar novos elementos em novos lugares e o fizemos:

- recuperamos alunos dentro de suas próprias classes com o professor de recuperação, ou seguiam para outro local, a partir de solicitações deste para o segundo professor. Romper-se-iam as dificuldades com relação a tempo, espaços, acúmulos de fracassos. A partir de 2012, a Secretaria de Educação de São Paulo deliberou empreendê-la como política;

- empregamos metodologias que ora estão adormecidas e tidas como marginais (no sentido de não ser recomendada oficialmente) com quem a aceitou e onde foi aceita;

- liberamos metodologias de capacitação em relações de horizontalidade, dos professores para os demais professores, em suas horas de trabalho coletivo.

Compreendidas dentro de um currículo oculto, saltou-nos à vista o desenvolvimento de expectativas de fracassos e atitudes de intervenientes, desde o processo de aprendizagem, de efetivação ou não de matrícula, até o descuido com documentos escolares dos alunos analfabetos. Minúsculas redes de micropoder que acabam por sonegar o direito deles de aprendizagem e de permanecerem estudando. Neste particular, as linhas de micropoderes aludidas se instalam no interior de cada instituição representada no círculo desenhado acima para facilitação didática. Cada uma destas instituições possibilita e até executa práticas que variam em um contínuo que vai do ocultamento para a invisibilidade e desta para a ausência ou lacuna. De modo que, no esquema do último gráfico apresentado, falta o componente moral (a prática) a ser desempenhado pelas escolas; representamos o fato de ausência da dimensão moral pela escola com a lacuna desta instituição no gráfico anterior.

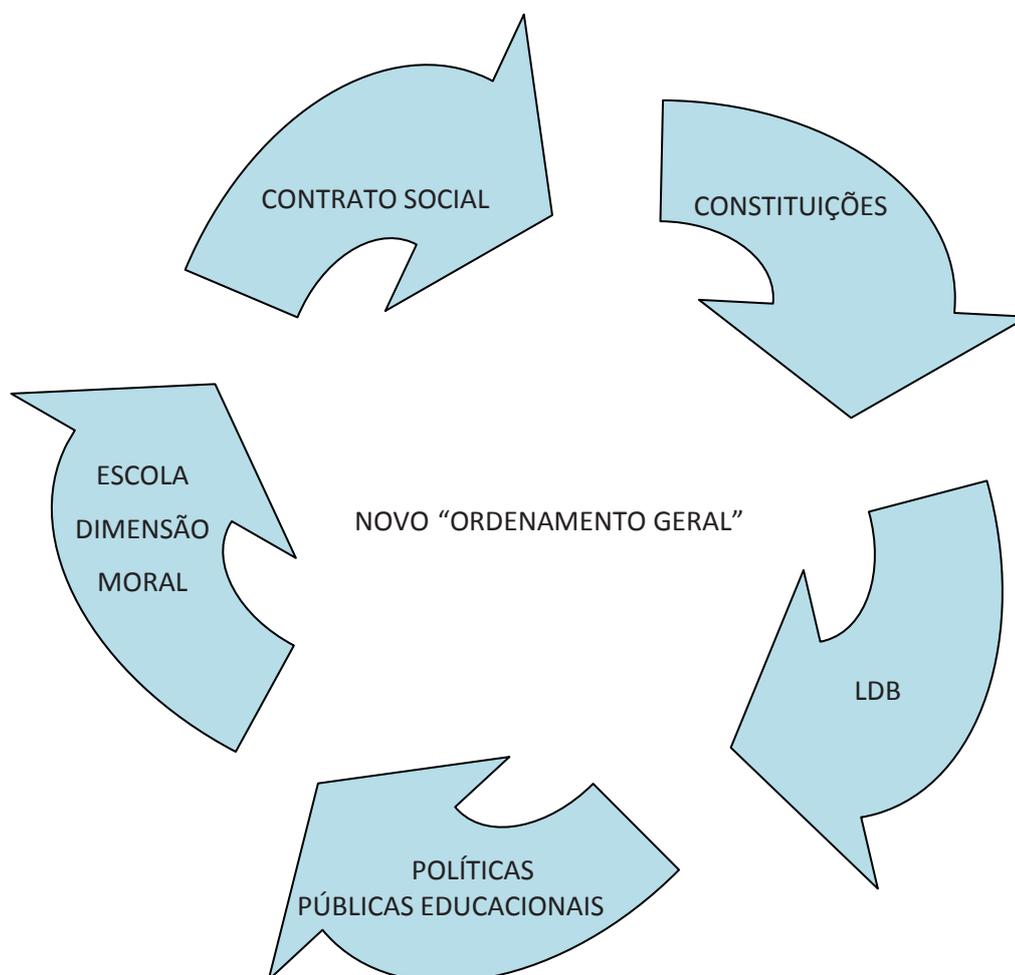
As Políticas Públicas de Recuperação de aprendizagem, como todas as Políticas, possuem duas dimensões que deveriam ser únicas em compreensão e em efetivação. As normas existem em uma dimensão de codificação, os códigos referentes às condutas, às práticas, que são as prescrições que vão sujeitar as pessoas de acordo com os “desejos de verdade,” constituídos para diferentes aspectos sociais, exemplificando com a codificação moral, para quem corresponde uma prática moral, esta definida em ações pelos quais os códigos prescritivos têm efetividade. Caso não aconteça a prática correspondente, fica existindo apenas a normatização ou o código, na sua dimensão teórica, isto é os preceitos de leis.

A tese demonstrou que a dimensão prática inexistente; esta política é adstrita

somente à dimensão de norma ou de codificação. O aspecto moral respectivo à codificação é ignorado e transforma-se em mecanismo de sujeição apenas: diagnósticos precários, falta de registros, desresponsabilização, ausência de otimização de condições para o alunado se recuperar.

Voltando ao esquema do gráfico anterior nota-se a lacuna da dimensão prática do processo de recuperação no “ordenamento geral”. A superação poderia ser representada com novo gráfico como a seguir:

GRÁFICO 6 - “REORDENAMENTO PROPOSTO”



Fonte: Ivani de Lourdes Marchesi de Oliveira

Por tudo o que foi apresentado, constata-se que um dos nós (ou os nós) Górdios da questão, o insucesso da recuperação está na disposição micro, nível de escola, onde a lei não sai da dimensão de código, ou de norma de um poder centralizado, não possibilitando ruptura histórica com o analfabetismo e a baixa qualidade do ensino. A abundância dos enunciados discursivos possibilita a ausência de ações, porque não escrutina o campo do acontecimento recuperador. A permanência, o mutismo e a invisibilidade instalada no bojo da moral (dimensão prática da prescrição) também ocupam um “topos” que ao longo dos tempos serviram para abrigar, locais de confinamentos: manicômios, prisões, favelas, classes de recuperação. As dimensões políticas prescritivas recomendam/encomendam o fazer. A dimensão prática moral não acontece. De fato, anúncios, denúncias não demandam ações de ordenamentos e reordenamentos.

O gráfico imediatamente anterior é esquema proposto para processo de recuperação onde a lacuna da dimensão moral é visualizada com a introdução da figura escola.

O processo de implantação de recuperação de aprendizagem se nos afigurou como um enigma de fatos aparentemente desconexos carecendo de, pelo menos, ser vislumbrado um fio condutor ao qual chegamos como comentado na metodologia; são os “regimes de verdades” que conferiram a espinha dorsal para que o processo ocorra como vem sendo realizado, sem a materialização dos códigos normativos na prática que é a dimensão moral dos primeiros.

Se o ensinar tem como axioma o não aprender, mas que recuperar o processo tem feito distribuir por “classes”, isto é, rearranjar em um local específico um grupo de alunos. Na recuperação, vale-se do mecanismo de classificação para isolar os que não estão na média de uma curva (a curva de Gauss). A recorrência de tal processo acontece porque o mesmo traz em si gama de inocuidade e tem efeito placebo. Não melhora porque não entra em crise, é sombra de figura que também se pereniza que é o fracasso escolar de alguns. Não entra em crise e nem consegue resolver o que se propõe, haja vista que surte algum resultado positivo, não o suficiente, porém, e nem tampouco cabal, para dizer que teve responsabilidade quanto a este (o resultado). O caráter de nebulosidade, a dubiedade a coloca em uma zona de limbo, o que pode ser considerada uma relevância neste processo.

A “classificação” como mecanismo de subjetivação, no caso escolar, produz e reproduz sujeitos não aprendizes, tomou fôlego após o desenvolvimento das ciências humanas (Estatística, Psicologia, mais tarde Antropologia e Sociologia), quando o homem passou a se estudar e conscientizar-se de que ao mesmo tempo em que se via como sujeito, era ao mesmo tempo objeto de estudo de si próprio, na relação entre poder/saber ou saber/poder, melhor conhecer para dominar. Na perspectiva de que o processo de recuperação tem como preocupação central arrumar em classes, deixa de ter importância qualquer outro critério que poderia ser o de diferenças de aprendizagem, de idade, de conteúdos diferenciados para alunos diferenciados, em espaços diferenciados de acordo com suas necessidades. O importante não é o “classificado”, importante é a “classificação”, à semelhança dos séculos anteriores, onde nos asilos se confinavam conjuntamente loucos, órfãos, crianças abandonadas, ladrões, desempregados, de tal sorte tratados para que não se estimulassem a ninguém a pretender estar em tal lugar.

A colocação em classes são produções e consequências ao mesmo tempo, de um saber/poder que discrimina para dominar e separar (nas classes de recuperação). Há uma pressão invisível, mas se faz sentir enquanto técnica de subjetivação, imanente dos “regimes de verdades” de tal sorte, que ensina ao aluno que não consegue aprender, que a escola não é seu lugar.

A questão de tratamento daqueles que não aprendem é uma questão derivada do horror que a anormalidade (desencontro da norma) suscita. Ao longo da História, os desviantes (aqueles que se desviam de uma norma) foram punidos de variadas maneiras. Uma destas foi o confinamento ou internamento em um espaço mediante mecanismos de exames, diagnoses, aconselhamentos.

Os espaços de confinamento passaram a ser cada vez preenchidos de maneira mais refinada, pois, dentro de um mesmo grupo, as diagnoses mais apuradas permitiam classificar o “topos” onde se abrigariam somente loucos; outros, somente órfãos. Surgiram as classificações específicas de dentro de um mesmo grupo.

No terreno escolar surgiram as classes de aulas, onde, como já o dissemos, não havia nenhuma separação por idade, sexo, tipo de aprendizagem. Alunos passaram a ser agrupados para aprender determinado conteúdo e pela capacidade de aprender. Havia, dentro de cada classe, as chamadas “seções” ABCD, divisões

dentro de uma mesma sala de aula, fileiras onde se assentavam alunos de aproveitamento fraco, médio, forte. Modernamente amparados na atual LDB de nº 9394/1996, se os agrupam nas chamadas classes de recuperação de aprendizagem e em salas de recursos.

As classes escolares não são invenções atuais, mas correspondem à racionalização social, econômica e disciplinar, construídas historicamente sob os mais diferentes influxos, alguns dos quais podem ser apontados como os movimentos de consolidação do expansionismo capitalista e desenvolvimento das ciências humanas. Cada um destes se configurou em precioso mecanismo de “tecnologias do eu,” ou “de subjetivação”. As disciplinas foram as responsáveis pelo caráter funcional e objetivo dos espaços escolares e de outras instituições, ligadas a um regime de economia: de tempo, de movimentos, de vigilância, melhor produzir, melhor aprender.

Surgidas as classes de grupos de alunos diferenciados por algum critério entre si, a relação professor aluno não mais era dialógica. O professor passou a se comunicar com todos os alunos, e estes, vistos ao mesmo tempo pelo professor. A organização de uma nova economia de tempo de aprendizagem fez funcionar o espaço escolar como máquina de ensino, que também vigiava, hierarquizava.

As Políticas Educacionais analisadas ligam-se à questão das disciplinas, entendidas estas como “tecnologias do eu” onde o principal “regime de verdade” estabelecido na implementação em nível micro tem como fundamento geral as ciências humanas psi. É um dos fundamentos ou “epistêmés” onde se sedimentam o “solo positivo” educacional, fundamento que se estabelece como princípio normalizador. Tal fato implica diretamente em um novo reordenamento dos cursos de licenciatura.

As classes e a classificação supõem disciplinarização/normalização traduzidas em método único, material padronizado, operando escudados no “regime da economia” de tempo, de energia, de dinheiro, de erros.

No âmbito da classificação, que é também entendido como o de disciplinarização e mecanismo de produção de mentes dóceis e corpos ágeis, tecnologias ou mecanismos que normatizadores com finalidade de relacionar atos a campos de comparação que também se convertem em campos de diferenciação; diferenciar e comparar indivíduos uns com os outros, a padrões que se devem atingir

ou se aproximar; medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos qualitativos, não somente os atos, as habilidades de cada um; hierarquização que extrapola o campo educacional alcançando o econômico social. Este ponto é a funcionalidade maior das classes de recuperação, bem como o é formar sujeitos que se concebem como incapazes de aprender.

A pesquisa evidenciou que o processo de recuperação em nível de escola:

- não tem efetividade prática pedagógica;
- é envolvido em confusão e enigmaticidade;
- não apresenta possibilidade de responsabilização pelo insucesso;
- seu papel principal é a classificação e o confinamento;
- apresenta efetividade em garantir vantagens como empregabilidade docente e recursos;
- apresenta fundamentos negativos que precisam ser desconstruídos como a falta de registro, a desresponsabilização e a aparente incoerência;
- possui uma gama de sucesso aprovando alunos.

Quanto à tese, esperamos que não adorne as prateleiras acadêmicas, mas que proporcione novos ângulos antes velados a partir de que surjam algumas alvíssaras para o momento de implantação de novas e boas políticas públicas educacionais implantadas em nível micro com real postura de cidadania que é a opção pelo alunado, sem restrição.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional regulação emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Reforma do estado e políticas educacionais**: entre a crise do Estado – Nação e a emergência da regulação supranacional. Educação e Sociedade, ano XXII, nº 75 Agosto/ 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v.22/>. Acesso em 15 set.2011.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2002.

AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). **Indisciplina na escola**. 15. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

_____. **Autonomia e respeito nas escolas**. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

_____. **O cotidiano escolar**: ensaio sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus Editorial, 2000.

ARAUJO, Ulisses Ferreira Araujo. Autonomia e respeito nas escolas. In AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Autoridade e Autonomia na escola**: Alternativas Teóricas e Práticas 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva. 2000.

_____. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

AULETE, Caldas. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 1. ed. Porto Alegre: L&PM, 2009..

AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Ed. Senac. 2006.

ARRETCHE, Marta. **Estudo Pensamento e Criação**. Campinas: UNICAMP, 2005.

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.

BOBBIO, Norberto. **A teoria das formas de governo**. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2006.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução** – elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>.
Acesso em: 05 set 2011.

_____. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao91.htm>.
Acesso em: 16 set 2011.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>.
Acesso em: 16 set 2011.

_____. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm>
Acesso em: 20 set 2011.

_____. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de Setembro de 1946**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm>.
Acesso em: 22 set 2011.

_____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, 1967. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm>.
Acesso em: 02 out 2011.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 set 2011.

_____. **Emenda Constitucional n.14, de 12/09/1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, 1996. Disponível em:
<<http://www.domtotal.com/direito/pagina/detalhe/22584/emenda-constitucional-n-14-de-12091996>>. Acesso em: 02 set 2011.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>.
Acesso em: 14 set 2011.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, com exceção do artigo 16, alterado pela Lei nº 9.192, de 1995. Brasília, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 14 set 2011.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 15 set 2011.

_____. **Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991.** Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Brasília, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8159.htm>. Acesso em: 14 set 2011.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 02 set 2011.

_____. **Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Revogado pelo Decreto nº 99.999, de 1991. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm>. Acesso em: 16 set 2011.

_____. **Decreto n. 4.553, de 27 de dezembro de 2002.** Dispõe sobre a salvaguarda de dados, informações, documentos e materiais sigilosos de interesse da segurança da sociedade e do Estado, no âmbito da Administração Pública Federal, e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4553.htm>. Acesso em: 08 set 2011.

_____. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 set 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 12 set 2011.

BURDEAU, Georges. **Le libéralisme.** Paris: Editions Du Seuil, 1979.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** 14. ed. São Paulo: Ática, 2012.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. **O conceito de avaliação de políticas, programas e projetos.** Estudo Pensamento e Criação. Campinas: UNICAMP, 2005.

CARCANHOLLO, Reinaldo. et al (Org.). **Neoliberalismo: a trajetória do nosso tempo.** São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COOMONTE, Antonio Vara. Condições socioestruturais da escola. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DAVI, Célia Maria. Revisitando a pedagogia cidadã na voz dos alunos professores. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 18, n. 2, 2010.

_____. **Currículo de História, mudanças e persistências**: a proposta curricular do Estado de São Paulo. Tese (Livre – Docência) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, 2010.

_____.; OLIVEIRA, Ivani de Lourdes Marchesi. **Diferentes Estilos de Gestão de Diretores de Escolas Públicas Estaduais à luz das Concepções de Estados**. Franca: UNESP, 2010.

_____. A escola pública, nem passadismo, tampouco futurismo – servidora de seu tempo. In **Revista Camine**, Franca, v. 3, n. 2, 2011.

DRAIBE, Sonia Maria. As políticas públicas e o neoliberalismo - Reflexões suscitadas pelas experiências latino americanas. In **Revista USP** (Universidade de São Paulo), São Paulo: Ed Linhas Gerais, 1996.

DEMO, Pedro. **Política Social, Educação e Cidadania**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

EGAN, Kieran. **A mente educada**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Médio Dicionário Aurélio**. Nova Fronteira, 1980.

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela. et al. **Modelos de gestão**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **As palavras e as coisas**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Arqueologia do saber**. 7. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2008.

_____. **História da loucura**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **História da sexualidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010. v.1.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 24. ed. São Paulo: Graal. 2007.

_____. **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal. 2012.

_____. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Vigiar e punir**. 13. ed. Petrópolis: Vozes. 1996.

_____. **Vigiar e punir**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo e leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra. 2011.

_____. **A importância do ato de ler**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARSCHAGEN, Sérgio. Ensino. O dilema da repetência e da evasão. **IPEA Revista Desafios do Desenvolvimento**. Brasília, 2007. Disponível em: http://desafios2.ipea.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD_CHAVE=2766 Acesso em: 20/08/2012.

GIDDENS, Antony. **Para além da esquerda e da direita**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

_____. **O debate global sobre a terceira via**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GORE, Jennifer. Foucault e a educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes. 1994, p. 15.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1977. v.4.

_____. **Cadernos do Cárcere**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. v.2.

HAYEK, Friederik August von. **O caminho da servidão**. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HELLER, Agnes. et al. **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraopondo, 1999.

HÔFLING, Jussara. **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas: UNICAMP, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Analfabetismo no Brasil, 2010. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/4003134/dosp-diario-oficial-30-12-1931-pg-2>. Acesso em: 20 jul 2012.

KANT, Emmanuel. **Crítica da Razão Pura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Crítica da Razão Pura**. Tradução: J. Rodrigues Mereghe. Edição ACRÓPOLIS. Versão para EBook. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/critica.html>. Acesso em: 20/08/2012.

KUNH, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LA TAILLE, Ives de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). **Indisciplina na escola**. 15. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996. p. 40-45.

LAURELL, Asa Cristina. **Estado e políticas sociais neoliberais**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Estrutura e Organização da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.

LOUREIRO, J. L. Educação de adultos no Brasil: legislação e ideologia São Paulo: PUC, 1984. In MADEIRA, Vicente de Paula. **O desafio fundamental do programa nacional de alfabetização e cidadania - PNAC**. Em Aberto, Brasília, ano 10, n.50/51, abr./set. 1992, p. 57 a 64.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MACEDO, Lino de. **Estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MANACORDA, Dante Alighieri. **História da educação da antiguidade até nossos dias**. São Paulo: Cortez. 2012.

MARTINS, Antonio Guilherme d'Oliveira. **Educação ou Barbárie**. Lisboa: Gradiva, 1998.

MARX, Karl. Teses contra Feuerbach. **Coleção Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MEMMI, Albert. **Retrato do Colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Retrato do Colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **A eficiência do método sociolinguístico de alfabetização**. Presidente Prudente: UNESP, 2008.

_____. **Alfabetização método sociolinguístico consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2008.

MÉZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. 1. ed. revista, São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. Rio de Janeiro: Huicitec, 2008.

MORIN, Edgar. **O método**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003. v.1.

NOSELLA, Paolo. Em busca de organicidade na escola pública. In: BORGES, Abel S. et al. **A autonomia e a qualidade do ensino na escola Pública**. São Paulo: FDE, 1993. p. 97-106.

OLIVEIRA, Dalila. **Das políticas de Governo à política de estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira**. Educ. Soc., Campinas/SP, v.32, n.115, p. 323-337, abr-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 fev 2012.

OLIVEIRA, Djanira Soares de Oliveira. **Ensinando e aprendendo a escrita momentos iniciais**. Franca-SP: UNESP, 2002.

OLIVEIRA, Lais Macedo de; GALVÃO, Maria Cristina C. Pinto. **Desenvolvimento Gerencial na Administração Pública do Estado de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Fundap, 2009.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira nos últimos quarenta anos: de JK a FHC. In **Pedagogia Cidadã**. Caderno de Formação – História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005.

_____. **A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930)**. In Pedagogia cidadã. Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005.

_____. **História da educação através dos tempos**. In Cadernos de Formação. Formação de Professores. História da Educação. São Paulo: UNESP Cultura Acadêmica Editora, 2010.

_____. As mudanças nas políticas públicas de financiamento da educação. In **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação Política Educacional. III. São Paulo: UNESP, 2007.

_____. Impactos da globalização nas políticas públicas em educação. In **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação. III. São Paulo: Unesp. 2007.

PATO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Ed. Ibsen, 1990.

PERES, T. R. A educação brasileira no Império. In **Caderno de Formação. Formação de Professores. História da Educação**. São Paulo: UNESP Cultura Acadêmica Editora, 2010.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val Di Chiana. In FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaina (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O contrato social**. 19. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS, José Barretos dos. Reflexões acerca da concepção de Estado em Marx, Lênin e Gramsci. In **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas: UNICAMP, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SE SP de nº13 de 1984**. Fixa normas atinentes ao Ciclo Básico. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/13_1984.htm?Time=8/29/2009%209:55:08%20AM>. Acesso em: 6 out 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SE nº 179 de 1999**. Dispõe sobre estudos de recuperação intensiva na rede estadual de ensino. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1109-1113_c.pdf>. Acesso em: 3 out 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SE nº 6 de 24/01/2008**. Dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2008/executivo%2520secao%2520i/janeiro/25/pag_0022_3L180ODSBDFD%20Ue2EI7AK1PDF7S2.pdf&pagina=22&data=25/01/2008&caderno=Executivo%201&paginaordenacao=10022>. Acesso em: 20 out 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SE nº 11 de 31/01/2008**. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm>. Acesso em: 24 out 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução**

SE nº 56 de 31/7/2008. Dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos, coleta de vagas, compatibilização demanda/ vaga e matrícula para o atendimento à demanda escolar do ensino fundamental no ano letivo de 2009, na Rede Pública de Ensino, excetuando-se o Município da Capital que será objeto de resolução específica. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/56_08.HTM?Time=10/3/2012%201:02:13%20AM>. Acesso em 18 out 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução nº 86 de 19/12/27.** Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=10/3/2012%2012:46:16%20AM>. Acesso em: 19 out 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SE nº 86 de 28/11/2008.** Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda escolar nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_08.HTM?Time=10/2/2012%2011:03:32%20PM>. Acesso em: 21 out 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SE de nº 96, de 23/12/2008.** Estende o Programa “Ler e Escrever” para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/96_08.HTM?Time=10/3/2012%2012:39:16%20AM>. Acesso em: 22 out 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SE nº 93, de 8/12/2009.** Dispõe sobre estudos de recuperação aos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, das escolas da rede pública estadual. Disponível em: <<http://rotinadrhu.blogspot.com.br/2009/12/resolucao-se-93-de-8-12-2009.html>>.

Acesso em: 20 out 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SE nº 04 de 28/01/2011.** Acrescenta parágrafo ao artigo 3º, da Resolução SE- 93, de 8.12.2009, que dispõe sobre estudos de recuperação aos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, das escolas da rede pública estadual. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/04_11.HTM?Time=10/3/2012%2012:10:18%20AM>. Acesso em: 14 out 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SE nº 02, de 12/01/2012.** Dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/02_12.HTM?Time=10/3/2012%2012:16:47%20AM>. Acesso em: 14 out 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SE nº 44 de 12/04/2012**. Altera dispositivos da Resolução SE nº 2, de 12-01- 2012, que dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/44_12.HTM?Time=10/3/2012%2012:18:49%20AM>. Acesso em: 10 out 2011.

_____. **Decreto nº 52.719, de 14 de fevereiro de 2008**. Regulamenta e define critérios para concessão do bônus aos integrantes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. São Paulo, 2008. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2008/decreto%20n.52.719,%20de%2014.02.2008.htm>>. Acesso em: 10/10/2011.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE n. 9 de 20 de dezembro de 1997**. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Disponível em:

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/Diretor2006/DiretorE_indicacao08_97_d_01liberacao09_97.pdf> Acesso em 03 out 2011.

_____. **Decreto nº 52.719, de 14 de fevereiro de 2008**. Regulamenta e define critérios para concessão do Bônus Merecimento aos integrantes do Quadro da SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em:

www.al.sp.gov.br/.../decreto/.../decreto%20n. 52.720,%20de%2014.0. Acesso em 03 out 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

SENNA, Luis Antônio Gomes. Processos Educacionais: os lugares da educação na sociedade contemporânea. In: **Letramento: Princípios e Processos**. Curitiba/PR: IBPX, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. **O pensamento negro em educação**. São Carlos: UFSCAR, 1997. p.10.

SILVA, Thomaz Tadeu da. (ORG.) As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In **Liberdades reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TOLCHINSKY, LILIANA. **Aprendizagem da linguagem escrita**. São Paulo: Ática, 1998.

WEBER, Marx. **Ciência e política**. São Paulo: Cultrix, 2000.

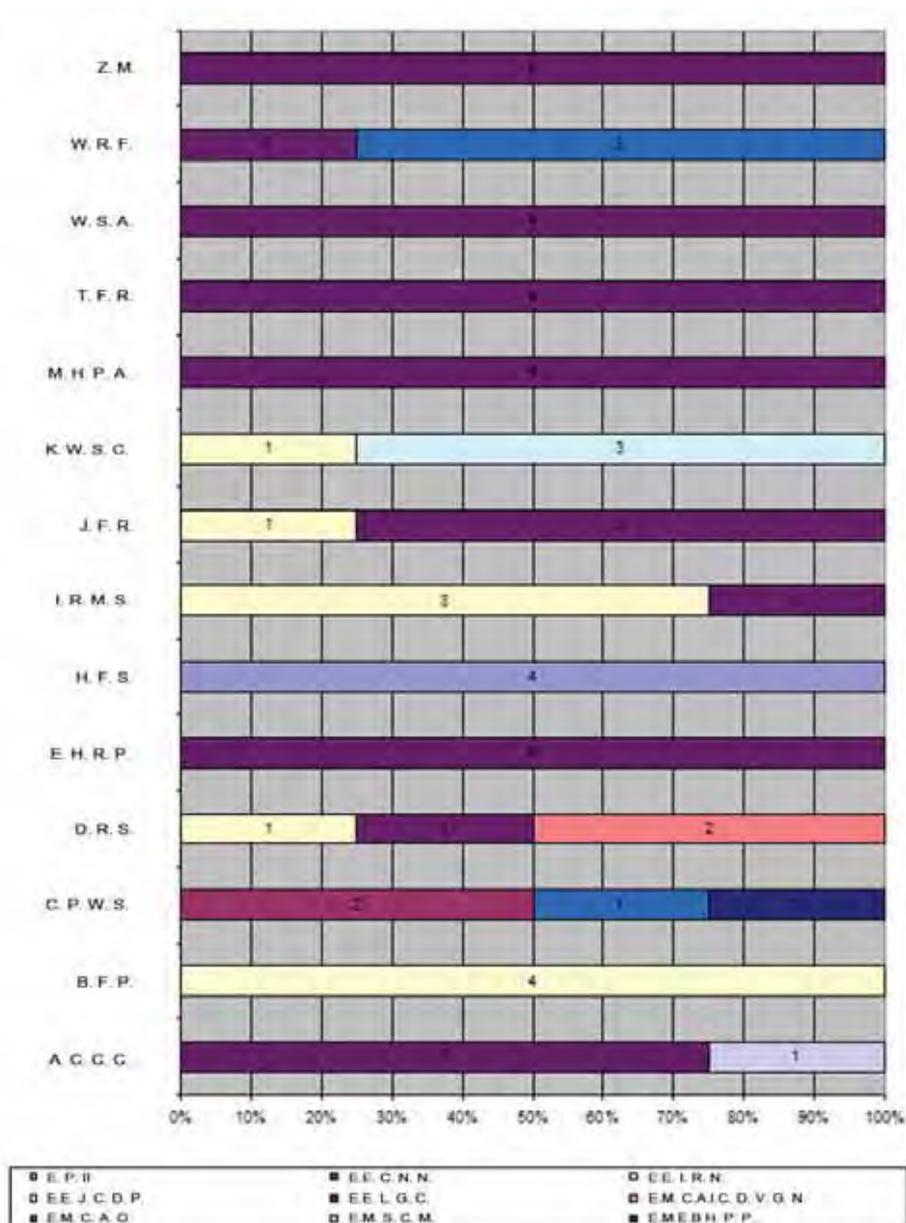
APÊNDICES
PLANILHAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

PLANILHA 6- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO - E.E.A.L.V.

Nº de alunos	Aluno	E P II	EEC NN	EE IIR N	EE JCD P	EE LGC	EM VGN	EM ACO	EM S. C. M	EMEB H. P. P.	Nº de vezes que mudou de escola
1	A C C. C					3			1		1
2	B F. P			4							0
3	CP.W. Da S		2					1		1	2
4	D. R. da S			1		1	2				2
5	E. H. R. P					4					0
6	H. F. S	4									0
7	I. R. M. da S			3		1					1
8	J. F. R			1		3					1
9	K. W.S e C			1	3						1
10	M. H. P. A.					4					0
11	T. F. R.					4					0
12	W. S. A.					4					0
13	W. dos R. F.					1		3			1
14	Z. de M.					4					0

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos - CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

GRÁFICO 7- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO - E.E.A.L.V.



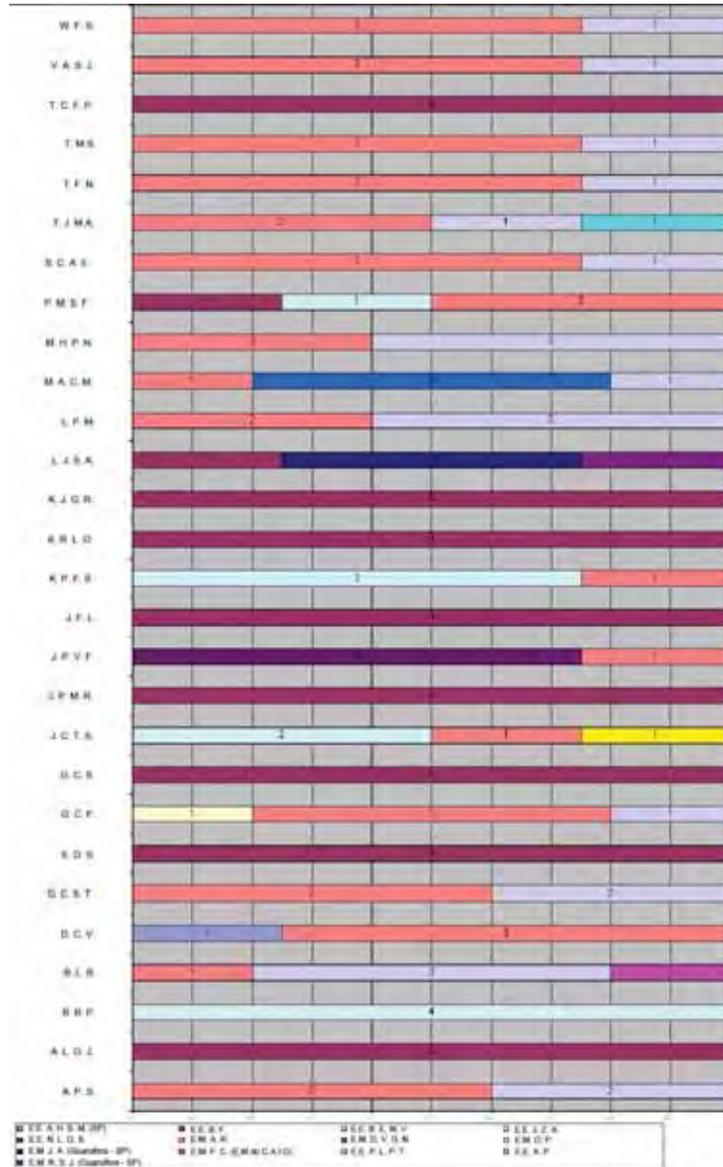
Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos - CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca-Processos de autorização de classes.

**PLANILHA 7- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO -
E.E.P.A.M.J.**

Nº de alunos	Aluno	EE Al. H. S. M. (SP)	EE B. de F.	EE BB. E. M. Vi.	EE J. Z. A.	EE N. de L. O. S.	EM Anor Ravagnani	EM C.A.I.C. Dr. V. G. do N.	EM D. P.	EM J. A. G. - SP)	EM J. F. C. (EM do CAIC)	EE Profª L. P. T.	EE A. P.	EM R. S. J. (G - SP)	Nº de vezes que mudou de escola
15	A. P. S.						3		2						1
16	A. L. O. J.		4												0
17	B. B. P.				4										0
18	B. L. B.						1		3		1				2
19	D. C. V.	1					3								1
20	D. C. S. T.						3		2						1
21	E. D. S.		4												0
22	G. C. F.			1			3		1						2
23	G. C. S.		4												0
24	J. C. T. S.				2		1					1			2
25	J. P. M. R.		4												0
26	J. P. V. F.					3	1								1
27	J. F. L.		4												0
28	K. P. F. S.				3		1								1
29	K. R. L. O.		4												0
30	K. J. G. R.		4												0
31	L. J. S.		1							2				1	2
32	L. P. M.						2		3						1
33	M. A. C. M.						1	3	1						2
34	M. H. P. N.						2		3						1
35	P. M. S. F.		1		1		2								2
36	S. C. A. E.						3		1						1
37	T. J. M. A.						2		1				1		2
38	T. F. N.						3		1						1
39	T. M. S.						3		1						1
40	T. C. F. P.		4												0
41	V. A. S. J.						3		1						1
42	W. F. S.						3		1						1

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos - CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

GRÁFICO 8- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO - E.E.P.A.M.J.



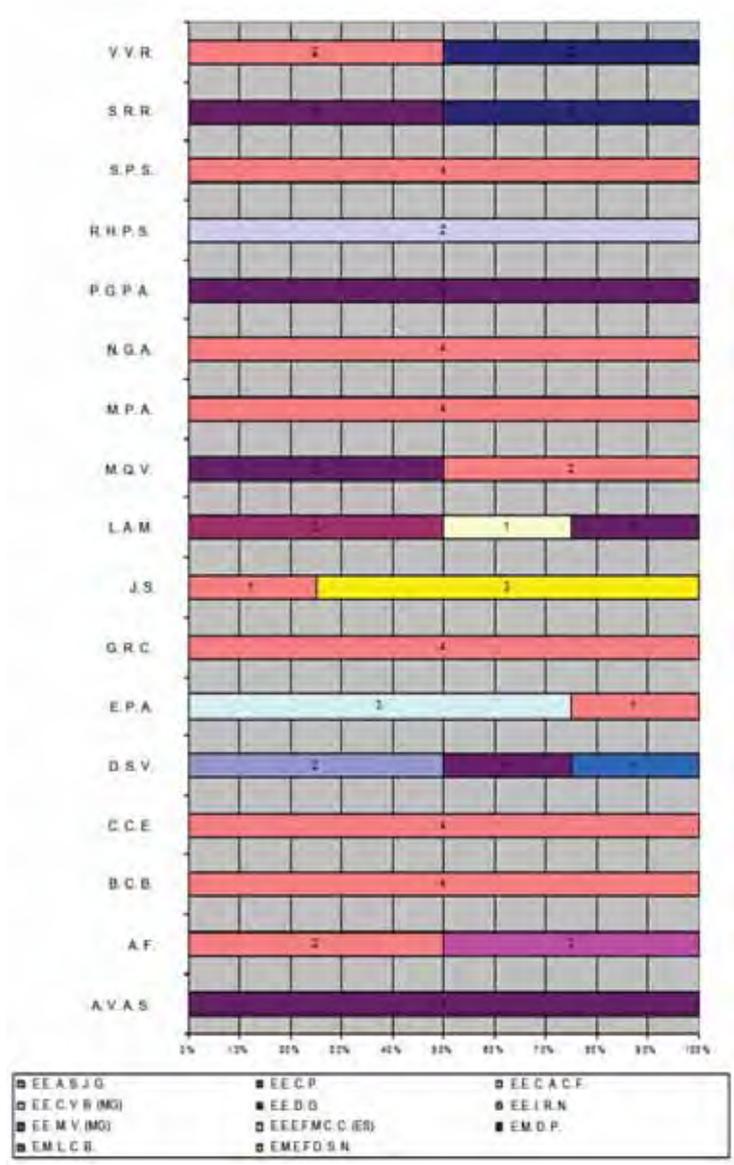
Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos - CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

PLANILHA 8- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO - E.E.P.A.S.

Nº de alunos	Aluno	Instituições de Ensino										Nº de vezes que mudou de escola		
		E.E. A. S. J. G.	E.E. C. P.	E.E. C. A. C. F.	E.E. C. V. B. (MG)	E.E. D. G.	E.E. I. R. N.	E.E. M. V. (MG)	E.E.E.F.M. C. C. (ES)	E.M. D. P.	E.M. L. C. B.		E.M.E.F. D. S. N.	
43	A.V. A. S.					4								0
44	A. F.						2					2		1
45	B. C. B.						4							0
46	C. C. E.						4							0
47	D. S. V.	2				1		1						2
48	E. P. A.				3		1							1
49	G. R. C.						4							0
50	J. S.						1					3		1
51	L. A. M.		2	1		1								2
52	M. Q. V.					2	2							1
53	M. P. A.						4							0
54	N. G. A.						4							0
55	P. G. P. A.					4								0
56	R. H. P. S.								2					?
57	S. P. S.						4							0
58	S. R. R.					2				2				1
59	V. V. R.						2			2				1

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos - CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

GRÁFICO 9- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO - E.E.P.A.S.



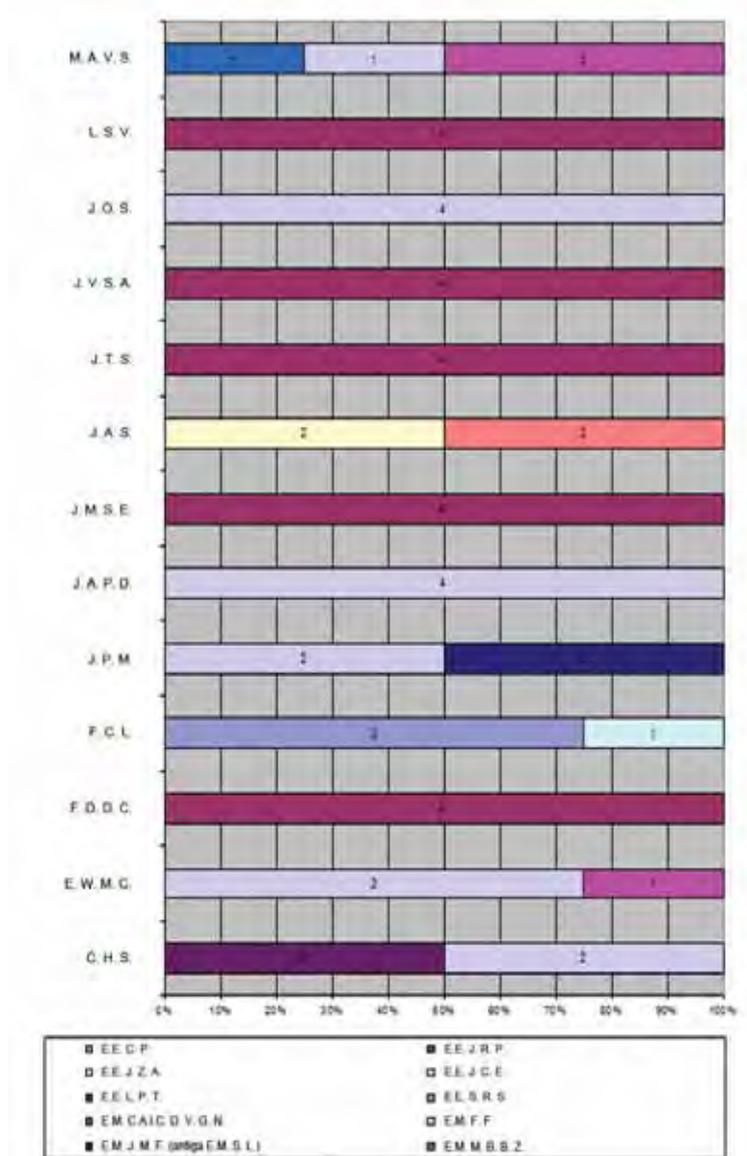
Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos - CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

PLANILHA 9- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO - E.E.P.A.F.

Nº de alunos	Aluno	E.E.P.A.F.										Nº de vezes que mudou de escola	
		E.E. C. P.	E.E. J. R. P.	E.E. J. Z. A.	E.E. J. C. E.	E.E. L. P. T.	E.E. S. R. S.	E.M. C.A.I.C. D. V. G. N.	E.M. F.F.	E.M. J. M. F. (antiga E.M. S. L.)	E.M. M. B. B. Z.		
60	C. H. S.					2			2				1
61	E. W. M. C.								3		1		1
62	F. D. D. C.		4										0
63	F. C. L.	3			1								1
64	J. P. M.								2	2			1
65	J. A. P. D.								4				0
66	J. M. S. E.		4										0
67	J. A. S.			2				2					1
68	J. T. S.		4										0
69	J. V. S. A.		4										0
70	J. O. S.								4				0
71	L. S. V.		4										0
72	M. A. V. S.							1	1		2		2

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

GRÁFICO 10- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO - E.E.P.A.F.



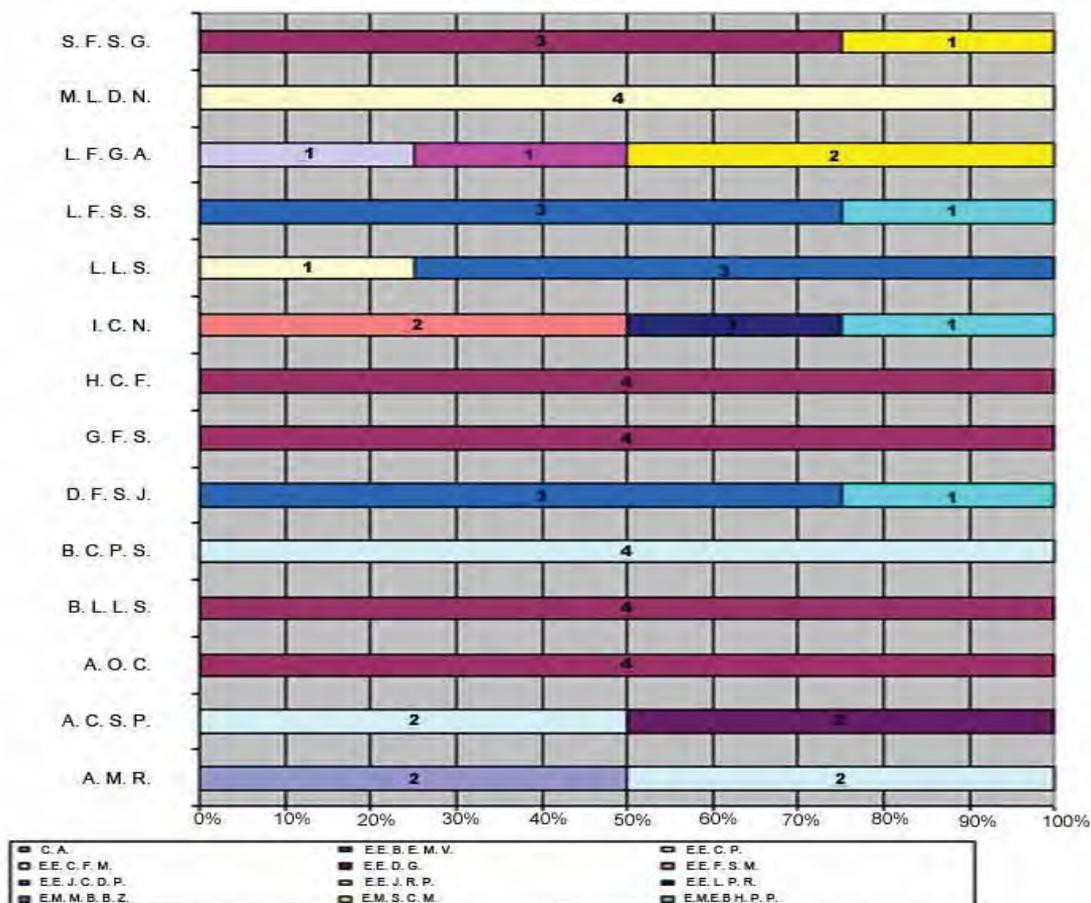
Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

**PLANILHA 10- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO -
E.E.C.J.P.L.**

Nº de alunos	Aluno	C. A.	E.E. B. E. M. V.	E.E. C. P.	E.E. C. F. M.	E.E. D. G.	E.E. F. S. M.	E.E. J. C. D. P.	E.E. J. R. P.	E.E. L. P. R.	E.M. M. B. B. Z.	E.M. S. C. M.	E.M.E.B. H. P. P.	Nº de vezes que mudou de escola
73	A. M. R.	2			2									1
74	A. C. S. P.				2	2								1
75	A. O. C.		4											0
76	B. L. L. S.		4											0
77	B. C. P. S.				4									0
78	D. F. S. J.						3						1	1
79	G. F. S.		4											0
80	H. C. F.		4											0
81	I. C. N.						2			1			1	2
82	L. L. S.			1				3						1
83	L. F. S. S.							3					1	1
84	L. F. G. A.								1		1	2		2
85	M. L. D. N.			4										0
86	S. F. S. G.		3									1		1

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

GRÁFICO 11- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO - E.E.C.J.P.L.



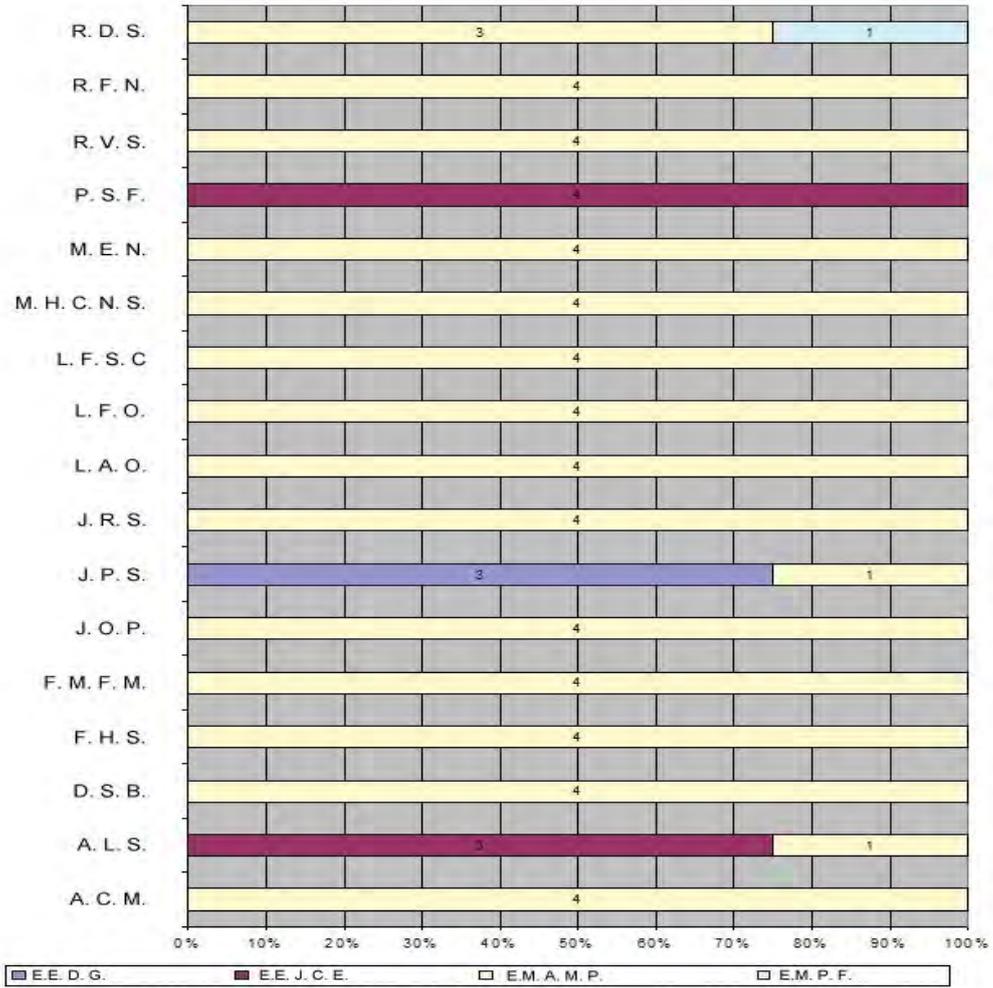
Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

**PLANILHA 11- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO -
E.E.P.E.F.**

Nº de alunos	Aluno	E.E. D. G.	E.E. J. C. E.	E.M. A. M. P.	E.M. P. F.	Nº de vezes que mudou de escola
87	A. C. M.			4		0
88	A. L. S.		3	1		1
89	D. S. B.			4		0
90	F. H. S.			4		0
91	F. M. F. M.			4		0
92	J. O. P.			4		0
93	J. P. S.	3		1		1
94	J. R. S.			4		0
95	L. A. O.			4		0
96	L. F. O.			4		0
97	L. F. S. C.			4		0
98	M. H. C. N. S.			4		0
99	M. E. N.			4		0
100	P. S. F.		4			0
101	R. V. S.			4		0
102	R. F. N.			4		0
103	R. D. S.			3	1	1

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

GRÁFICO 12- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO - E.E.P.E.F.



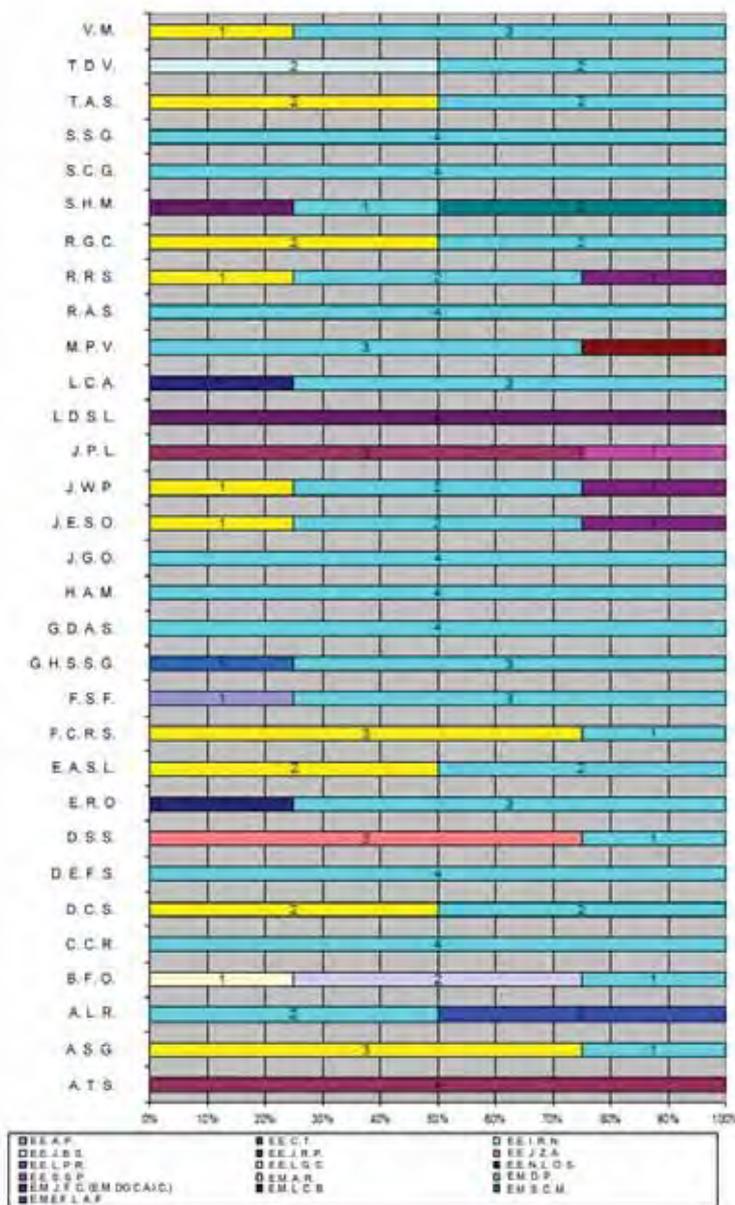
Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

**PLANILHA 12- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO -
E.E.P.I.N.M.**

Nº de alunos	Aluno	E.E.A.P.	E.E.C.T.	E.E.I.R.N.	E.E.J.B.S.	E.E.J.R.P.	E.E.J.Z.A.	E.E.L.P.R.	E.E.L.G.C.	E.E.N.L.O.S.	E.E.S.S.P.	E.M.A.R.	E.M.D.P.	E.M.J.F.C. (E.M.C.A.I.C.)	E.M.L.C.B.	E.M.S.C.M.	E.M.E.F.L.A.F.	Nº de vezes que mudou de escola
104	A. T. S.		4															0
105	A. S. G.											3	1					1
106	A. L. R.												2				2	1
107	B. F. O.			1					2				1					2
108	C. C. R.												4					0
109	D. C. S.											2	2					1
110	D. E. F. S.												4					0
111	D. S. S.						3						1					1
112	E. R. O.									1			3					1
113	E. A. S. L.											2	2					1
114	F. C. R. S.											3	1					1
115	F. S. F.	1											3					1
116	G. H. S. S. G.							1					3					1
117	G. D. A. S.												4					0
118	H. A. M.												4					0
119	J. G. O.												4					0
120	J. E. S. O.											1	2	1				2
121	J. W. P.											1	2	1				2
122	J. P. L.		3								1							1
123	L. D. S. L.					4												0
124	L. C. A.									1			3					1
125	M. P. V.												3		1			1
126	R. A. S.												4					0
127	R. R. S.											1	2	1				2
128	R. G. C.											2	2					1
129	S. H. M.					1							1			2		2
130	S. C. G.												4					0
131	S. S. G.												4					0
132	T. A. S.											2	2					1
133	T. D. V.					2							2					1
134	V. M.											1	3					1

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

GRÁFICO 13- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO - E.E.P.I.N.M.



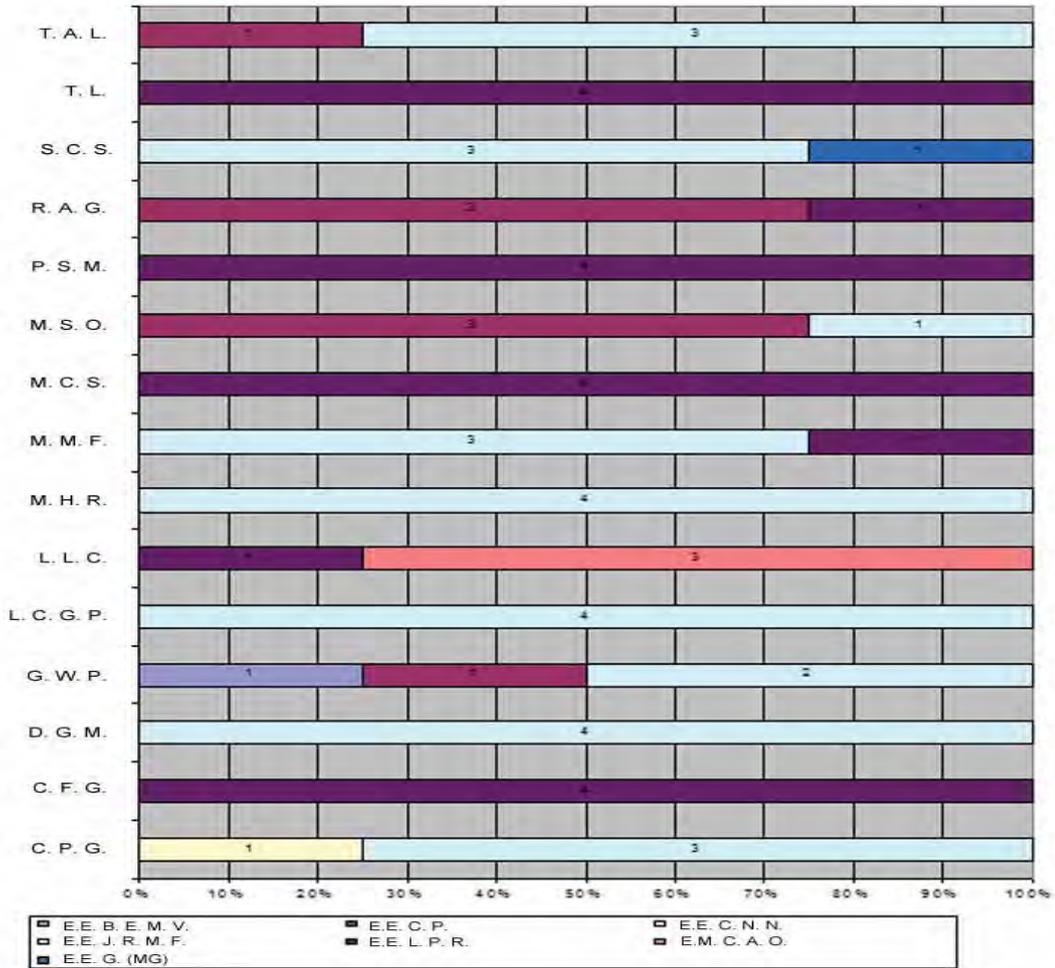
Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

**PLANILHA 13- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO -
E.E.D.J.M.A.**

Nº de alunos	Aluno	E.E. B. E. M. V.	E.E. C. P.	E.E. C. N. N.	E.E. J. R. M. F.	E.E. L. P. R.	E.M. C. A. O.	E.M. G. (MG)	Nº de vezes que mudou de escola
135	C. P. G.			1	3				1
136	C. F. G.					4			0
137	D. G. M.				4				0
138	G. W. P.	1	1		2				2
139	L. C.G. P.				4				0
140	L. L. C.					1	3		1
141	M. H. R.				4				0
142	M. M.F.				3	1			1
143	M. C. S.					4			0
144	M. S. O.		3		1				1
145	P. S. M.					4			0
146	R. A. G.		3			1			1
147	S. C. S.				3			1	1
148	T. L.					4			0
149	T. A. L.		1		3				1

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

GRÁFICO 14- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO - E.E.D.J.M.A.



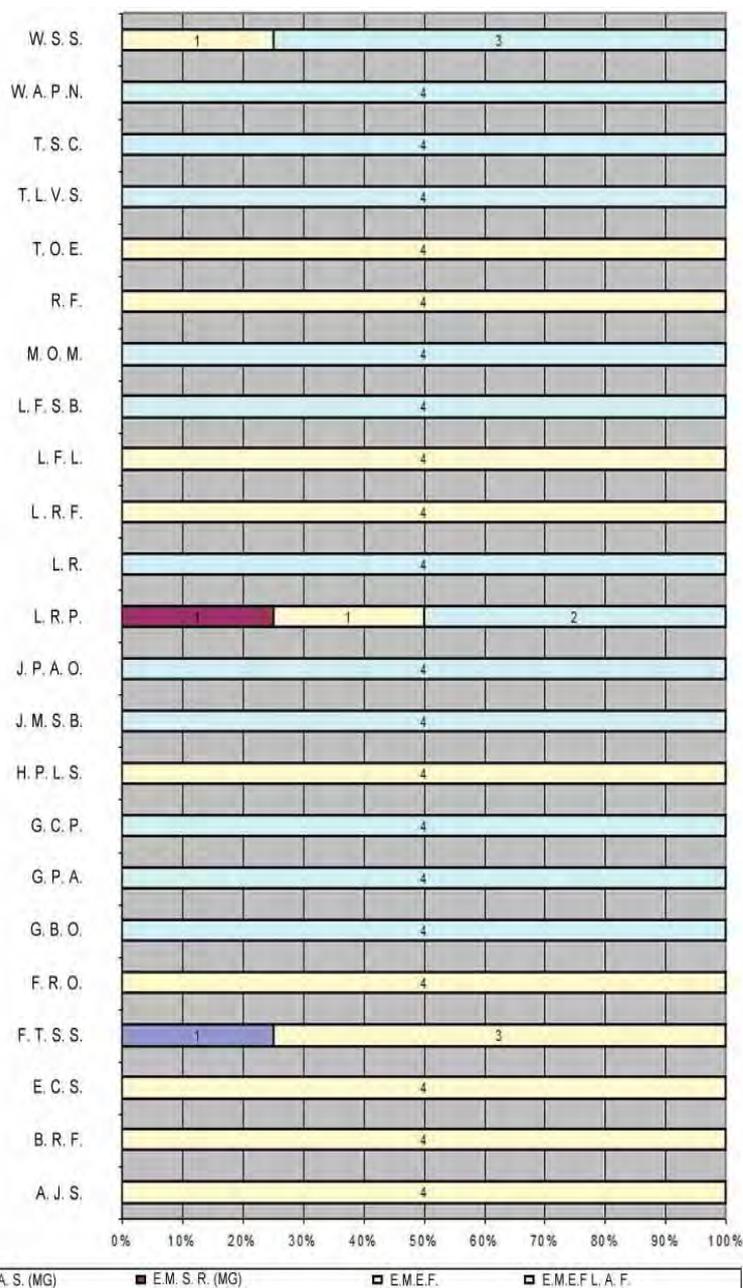
Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

PLANILHA 14- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO - E.E.P.J.F.

Nº de alunos	Aluno	E.E. A. S. (MG)	E.M. S. R. (MG)	E.M.E.F. I. M.	E.M.E.F. L. A. F.	Nº de vezes que mudou de escola
150	A. J. S.			4		0
151	B. R. F.			4		0
152	E. C. S.			4		0
153	F. T. S. S.	1		3		1
154	F. R. O.			4		0
155	G. B. O.				4	0
156	G. P. A.				4	0
157	G. C. P.				4	0
158	H. P. L. S.			4		0
159	J. M. S. B.				4	0
160	J. P. A. O.				4	0
161	L. R. P.		1	1	2	2
162	L. R.				4	0
163	L. R. F.			4		0
164	L. F. L.			4		0
165	L. F. S. B.				4	0
166	M. O. M.				4	0
167	R. F.			4		0
168	T. O. E.			4		0
169	T. L. V. S.				4	0
170	T. S. C.				4	0
171	W. A. P. N.				4	0
172	W. S. S.			1	3	1

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

GRÁFICO 15- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO - E.E.P.J.F.



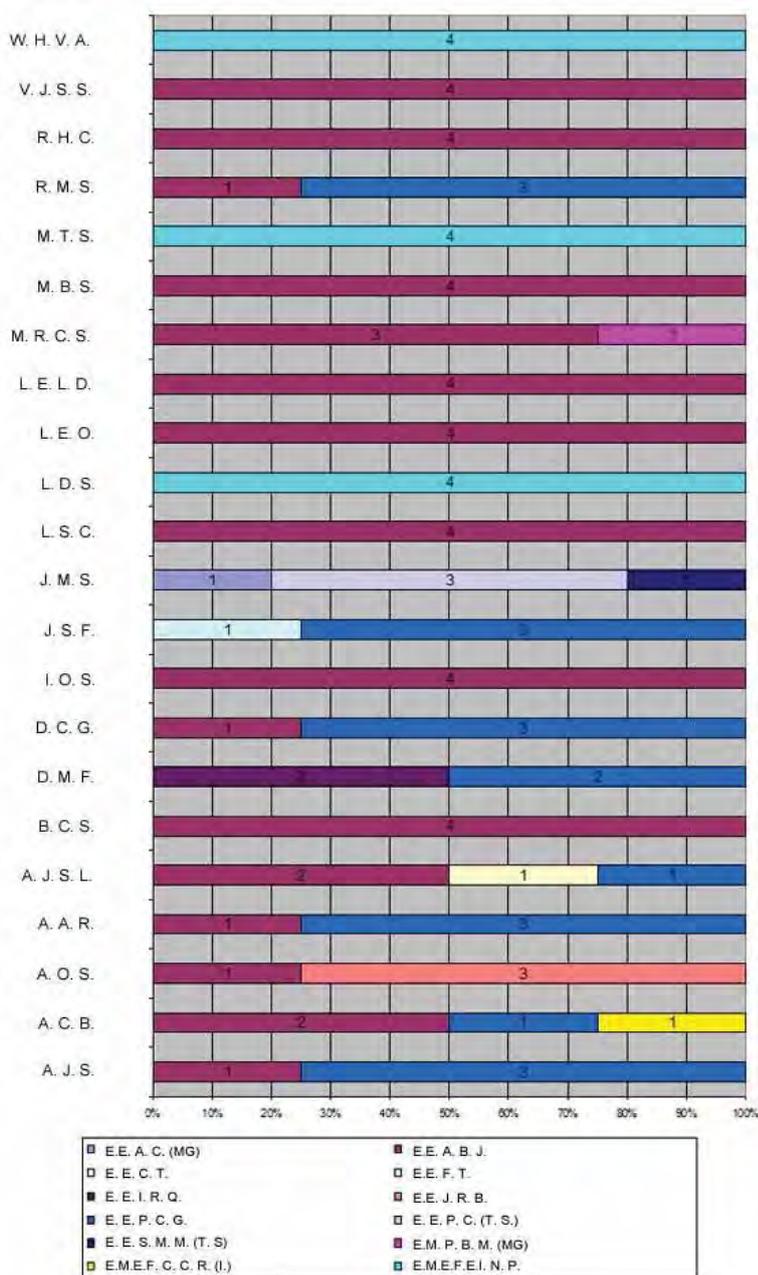
Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

**PLANILHA 15- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO -
E.E.P.J.V.M.N.**

Nº de alunos	Aluno	E.E. A. C. (MG)	E.E. A. B. J.	E.E. C. T.	E.E. F. T.	E.E. I. R. Q.	E.E. J. R. B.	E.E. P. C. G.	E.E. P. C. (T. S.)	E.E. S. M. M. (T. S.)	E.M. P. B. M. (MG)	E.M.E.F. C. C. R. (I.)	E.M.E.F.E.I. N. P.	Nº de vezes que mudou de escola
173	A. J. S.		1					3						1
174	A. C. B.		2					1				1		2
175	A. O. S.		1				3							1
176	A. P. R.		1					3						1
177	A. J. S. L.		2	1				1						2
178	B. C. S.		4											0
179	D. M. F.					2		2						1
180	D. C. G.		1					3						1
181	I. O. S.		4											0
182	J. S. F.				1			3						1
183	J. M. S.	1							3	1				2
184	L. S. C.		4											0
185	L. D. S.												4	0
186	L. E. O.		4											0
187	L. E. L. D.		4											0
188	M. R. C. S.		3								1			1
189	M. B. S.		4											0
190	M. T. S.												4	0
191	R. M. S.		1					3						1
192	R. H. C.		4											0
193	V. J. S. S.		4											0
194	W. H. V. A.												4	0

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

GRÁFICO 16- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO - E.E.P.J.V.M.N.



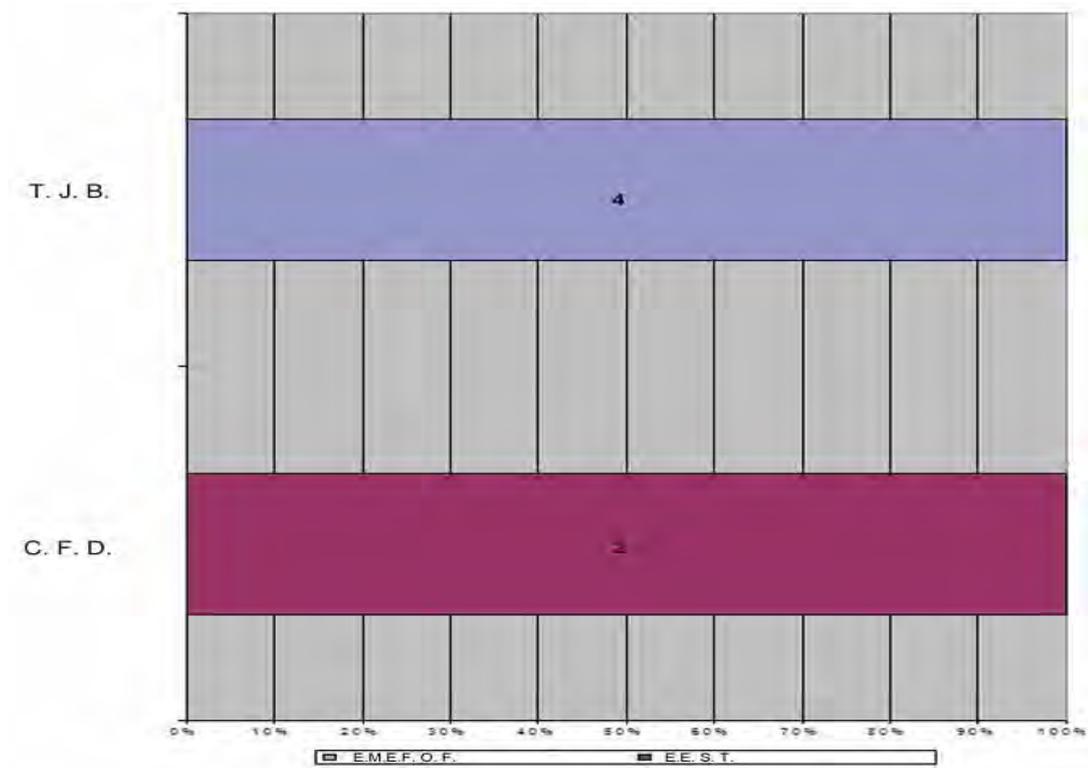
Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

**PLANILHA 16- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO -
E.E.P.J.C.D.E.**

Nº de alunos	aluno	E.E. S.T. (São Joaquim da Barra)	E.M.E.F. O.F.	Nº de vezes que mudou de escola
195	T. J. B.		4	0
196	C. F.D.	2		?

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

GRÁFICO 17- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO - E.E.P.J.C.D.E.



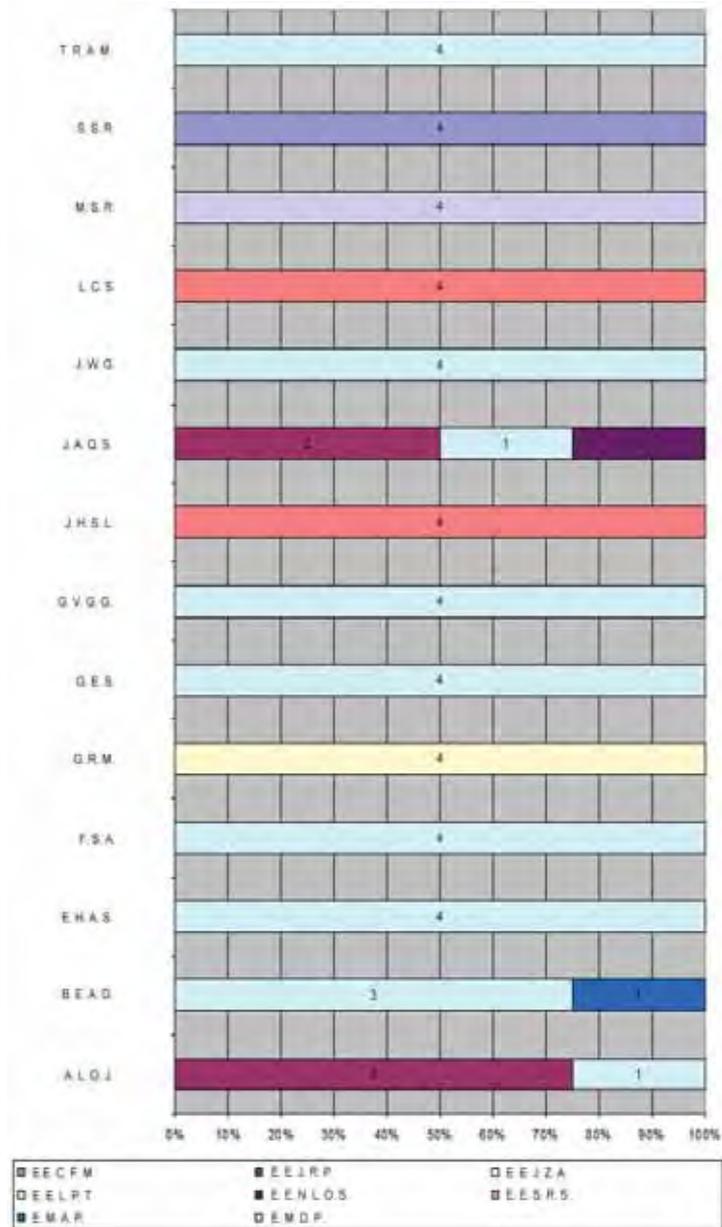
Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

**PLANILHA 17- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO -
E.E.P.L.M.F.**

Nº de alunos	Aluno	E.E. C. F. M.	E.E. J. R. P.	E.E. J. Z. A.	E.E. L. P. T.	E.E. N. L. O. S.	E.E. S. R. S.	E.M. A. P.	E.M. D. P.	Nº de vezes que mudou de escola
197	A. L. O. J.		3		1					1
198	B. E. A. D.				3			1		1
199	E. H. A. S.				4					0
200	F. S. A.				4					0
201	G. R. M.			4						0
202	G. E. S.				4					0
203	G. V. G. G.				4					0
204	J. H. S. L.						4			0
205	J. A. Q. S.		2		1	1				2
206	J. W. G.				4					0
207	L. C. S.						4			0
208	M. S. R.								4	0
209	S. S. R.	4								0
210	T. R. A. M.				4					0

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

GRÁFICO 18- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO - E.E.P.L.M.F.



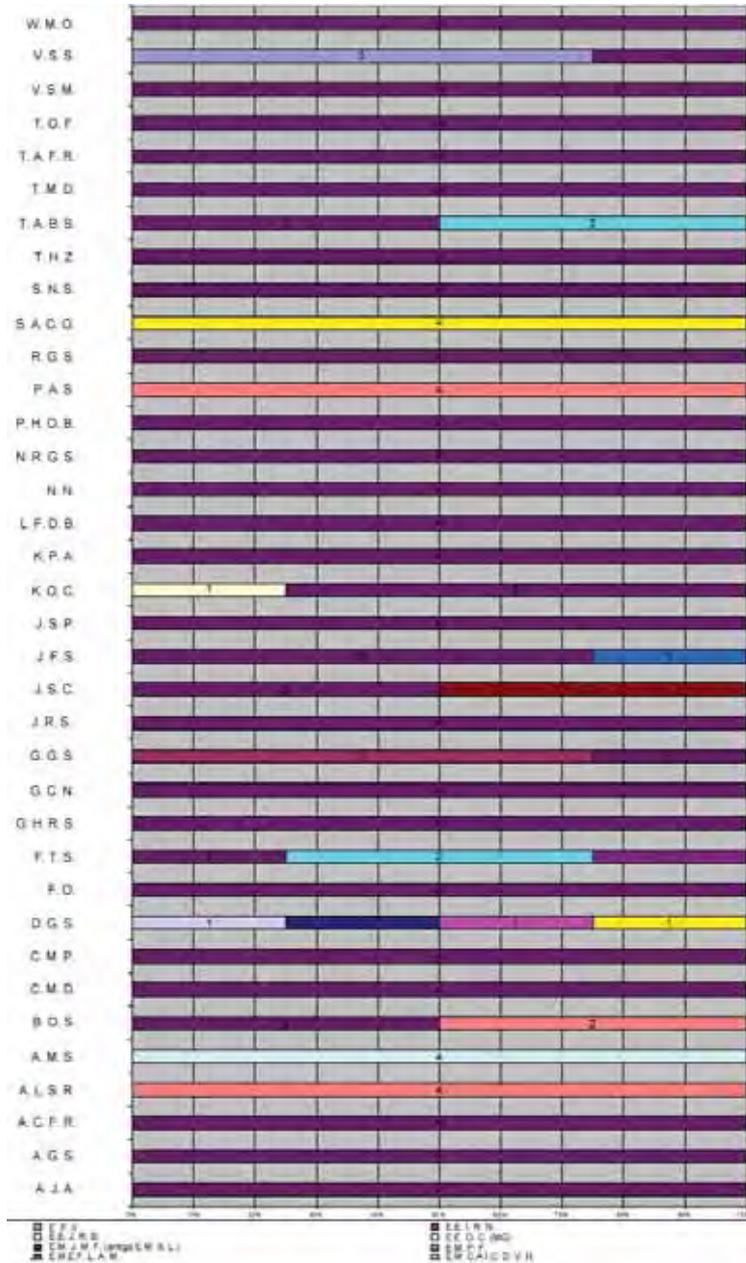
Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

**PLANILHA 18- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO -
E.E.P.L.R.A.**

Nº de alunos	Aluno	E. P. II	E.E.I.R.N.	E.E.J.R.B.	E.E.O.C.(MG)	E.M. J. M. F. (antiga E.M. S. L.)	E.M. P. F.	E.M.E.F. J. A. M.	E.M. C.A.I.C. D. V. G. N.	E.E. L. P. T.	E.M. A. P.	E.E. A. S. J. G.	E.M.E.F.E.I. L. C. L.	E.E. C. N. N.	E.M.E.F.E.I. N. P.	Nº de vezes que mudou de escola
211	A. J. A.					4										0
212	A. G. S.					4										0
213	A. C. F. R.					4										0
214	A. L. S. R.						4									0
215	A. M. S.				4											0
216	B. O. S.					2	2									1
217	C. M. D.					4										0
218	C. M. P.					4										0
219	D. G. S.								1	1	1	1				3
220	F. O.					4										0
221	F. T. S.					1							2	1		2
222	G. H. R. S.					4										0
223	G. C. N.					4										0
224	G. G. S.		3			1										1
225	J. R. S.					4										0
226	J. S. C.					2								2		1
227	J. F. S.					3		1								1
228	J. S. P.					4										0
229	K. O. C.			1		3										1
230	K. P. A.					4										0
231	L. F. D. B.					4										0
232	N. N.					4										0
233	N. R. G. S.					4										0
234	P. H. O. B.					4										0
235	P. A. S.						4									0
236	R. G. S.					4										0
237	S. A. C. O.											4				0
238	S. N. S.					4										0
239	T. H. Z.					4										0
240	T. A. B. S.					2							2			1
241	T. M. D.					4										0
242	T. A. F. R.					4										0
243	T. O. F.					4										0
244	V. S. M.					4										0
245	V. S. S.	3				1										1
246	W. M. O.					4										0

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais).
Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

GRÁFICO 19- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO - E.E.P.L.R.A.



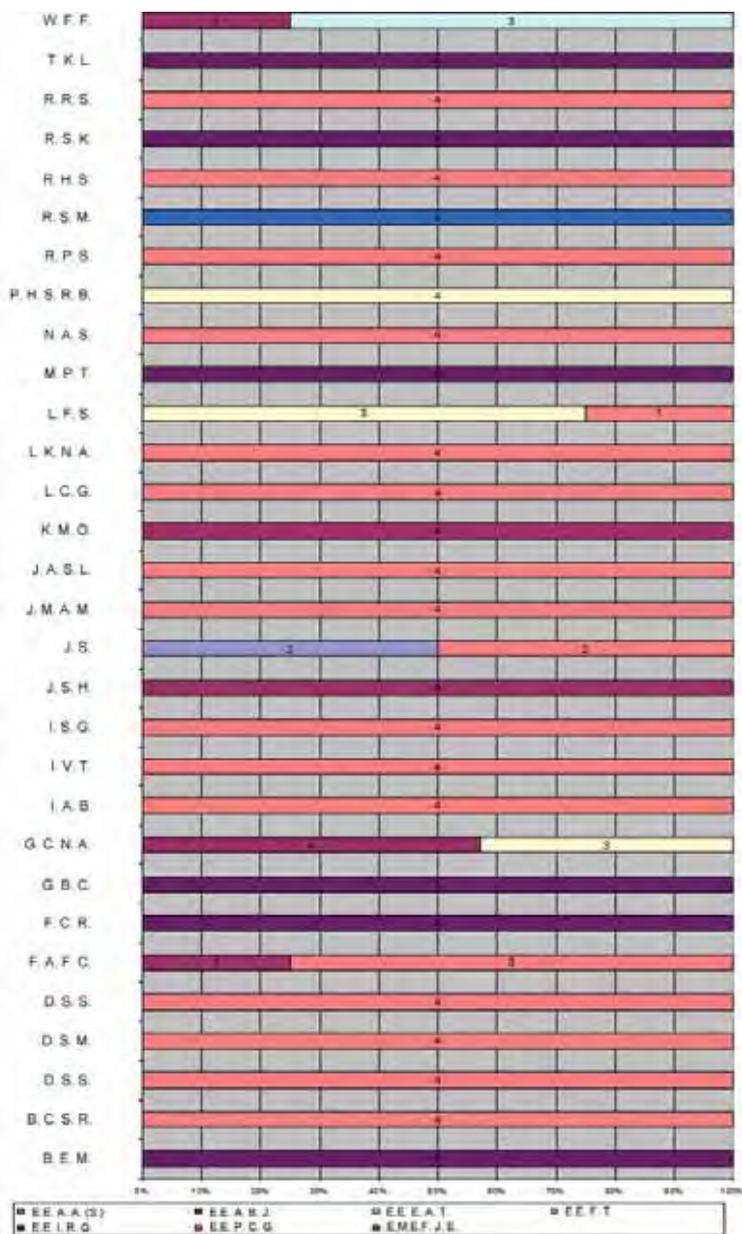
Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

**PLANILHA 19- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO -
E.E.M.A.S.M.**

Nº de alunos	Aluno	E.E. A. A. (Serranópolis)						Nº de vezes que mudou de escola
		E.E. A. B. J.	E.E. E. A. T.	E.E. F. T.	E.E. I. R. Q.	E.E. P. C. G.	E.M.E.F. J. E.	
247	B. E. M.				4		0	
248	B. C. S. R.					4	0	
249	D. S. S.					4	0	
250	D. S. M.					4	0	
251	D. S. S.					4	0	
252	F. A. F. C.		1			3	1	
253	F.C. R.				4		0	
254	G. B. C.				1		1	
255	G. C. N. A.		4	3			0	
256	I. A. B.					4	0	
257	I. V. T.					4	0	
258	I. S. G.					4	0	
259	J. S. H.		4				0	
260	J. S.	2				2	1	
261	J. M. A. M.					4	0	
262	J. A. S. L.					4	0	
263	K. M O.		4				0	
264	L. C. G.					4	0	
265	L. K. N. A.					4	0	
266	L. F. S.			3		1	1	
267	M. P. T.				4		0	
268	N. A. S.					4	0	
269	P. H. S. R. B.			4			0	
270	R. P. S.					4	0	
271	R. S. M.						4	
272	R. H. S.					4	0	
273	R. S. K.				4		0	
274	R. R. S.					4	0	
275	T. K. L.				4		0	
276	W. F. F.		1		3		1	

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

GRÁFICO 20- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO - E.E.M.A.S.M.



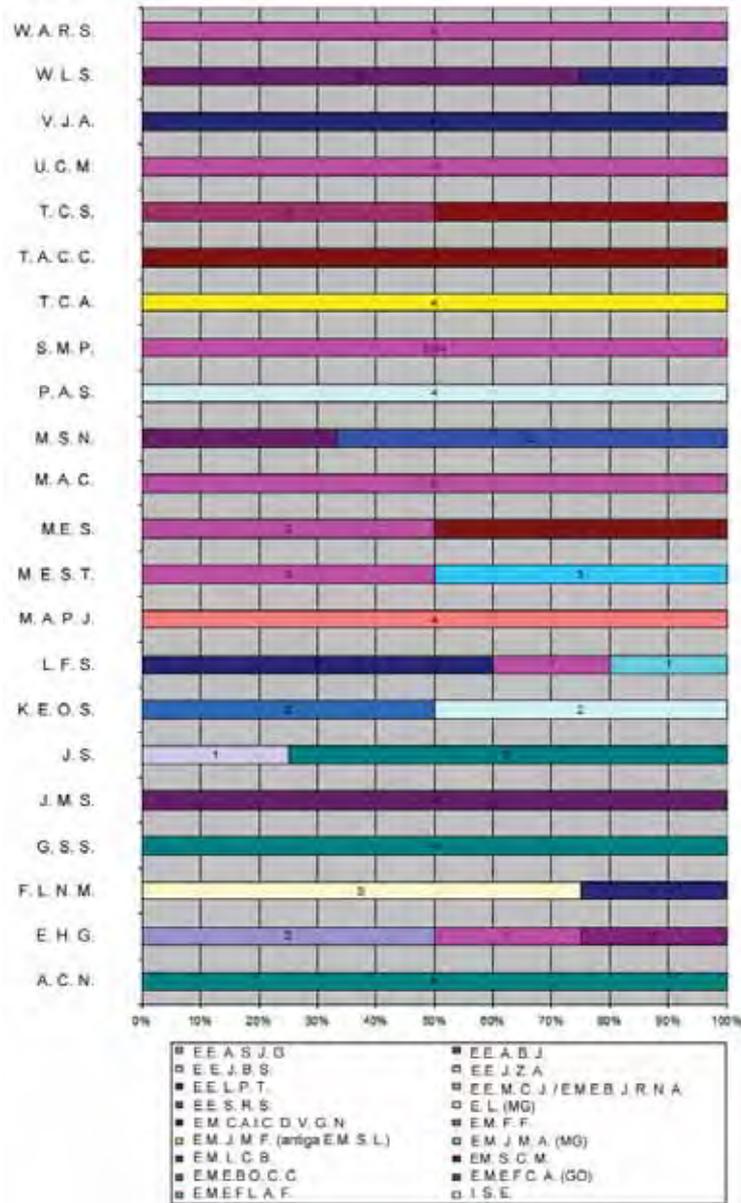
Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

**PLANILHA 20- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO -
E.E.P.M.C.N.R.**

Nº de alunos	Aluno	E.E.A. S. J. G.	E.E.A. B. J.	E.E. J. B. S.	E.E. J. Z. A.	E.E. L. P. T.	E.E. M. C. J/ E.M.E.B. J. .N. A.	E.E. S. R. S.	E. L. (MG)	E.M. C.A.I.C. D. V. G. Na.	E.M. F. F.	E.M. J. M. F. (antiga E.M. S. L.)	E.M. J. M. A. (MG)	E.M. L. C. B.	E.M. S. C. M.	E.M.E.B. O.C. C.	E.M.E.F. C. A. (GO)	E.M.E.F. L. A. F.	I. S. E.	Nº de vezes que mudou de escola
277	A. C. N.															4				0
278	E. H. G.	2									1			1						2
279	F. L. N. M.			3						1										1
280	G. S. S.															4				0
281	J. M. S.					4														0
282	J. S.								1							3				1
283	K. E. O. S.							2											2	1
284	L. F. S.									3	1		1							2
285	M. A. P. J.						4													0
286	M. E. S. T.										3							3		1
287	M. E. S.										2				2					1
288	M. A. C.										4									0
289	M. S. N.					1											2			1
290	P. A. S.			4																0
291	S. M. P.										4									0
292	T. C. A.											4								0
293	T. A. C. C.														4					0
294	T. C. S.		2												2					1
295	U. C. M.										4									0
296	V. J. A.									4										0
297	W. L. S.					3				1										1
298	W. A. R. S.										4									0

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

GRÁFICO 21- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO - E.E.P.M.C.N.R.



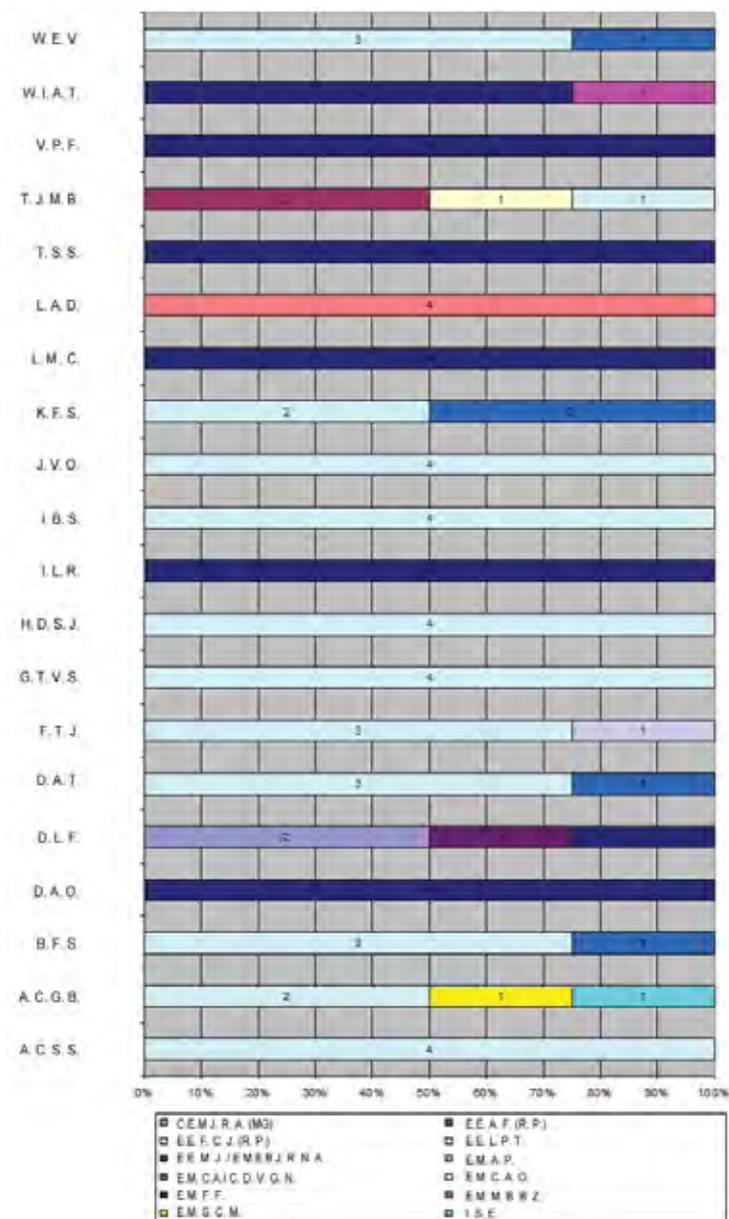
Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

**PLANILHA 21- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO -
E.E.P.M.P.S.C.**

Nº de alunos	Aluno	C.E.M. J. R. A. (MG)	E.E. A. F. (Rib. Pto.)	E.E. F. C. J. (Rib. Pto.)	E.E. L. P.T.	E.E. M. C. J./E.M.E.B. J. R. N. A.	E.M. A. P.	E.M. C.A.I.C. D. V. G. N.	E.M. C. A. O.	E.M. F. F.	E.M. M. B. B. Z.	E.M. S. C. M.	I.S. E.	Nº de vezes que mudou de escola
299	A. C. S. S.				4									0
300	A. C. G. B.				2							1	1	2
301	B. F. S.				3			1						1
302	D. A. O.									4				0
303	D. L. F.	2				1				1				2
304	D. A. T.				3			1						1
305	F. T. J.				3				1					1
306	G. T. V. S.				4									0
307	H. D. S. J.				4									0
308	I. L. R.									4				0
309	I. B. S.				4									0
310	J. V. O.				4									0
311	K. F. S.				2			2						1
312	L. M. C.									4				0
313	L. A. D.						4							0
314	T. S. S.									4				0
315	T. J. M. B.		2	1	1									2
316	V. P. F.									4				0
317	W. I. A. T.									3	1			1
318	W. E. V.				3			1						1

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

GRÁFICO 22- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO - E.E.P.M.P.S.C.



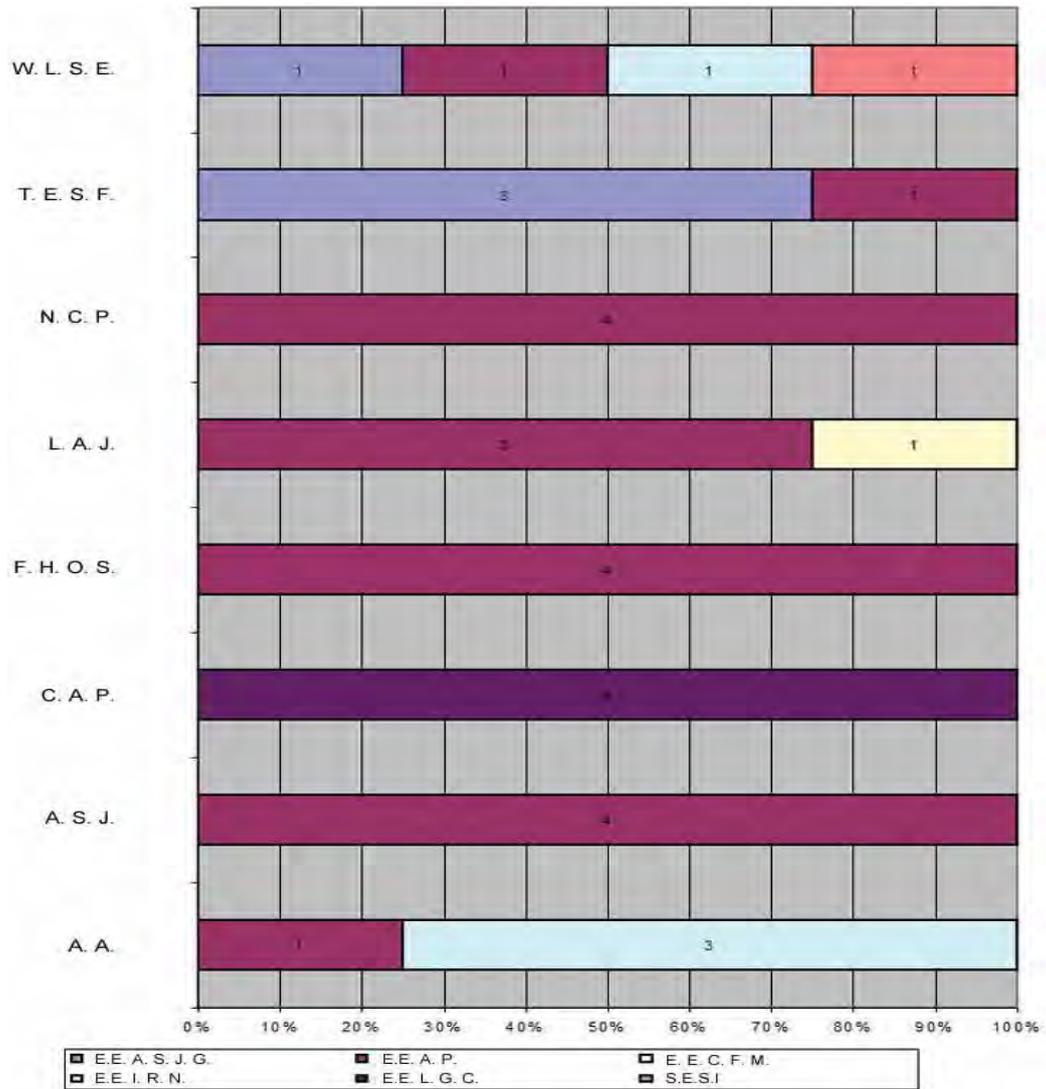
Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

**PLANILHA 22- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO -
E.E.P.M.D.E.**

Nº de alunos	Aluno						Nº de vezes que mudou de escola
		E.E. A. S. J. G.	E.E. A. P.	E.E. C. F. M.	E.E. I. R. N.	E.E. L. G. C.	
319	A. A.		1		3		1
320	A. S. J.		4				0
321	C. A. P.					4	0
322	F. H. O. S.		4				0
323	L. A. J.		3	1			1
324	N. C. P.		4				0
325	T. E. S. F.	3	1				0
326	W. L. S. E.	1	1		1	1	3

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

GRÁFICO 23- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO - E.E.P.M.D.E.



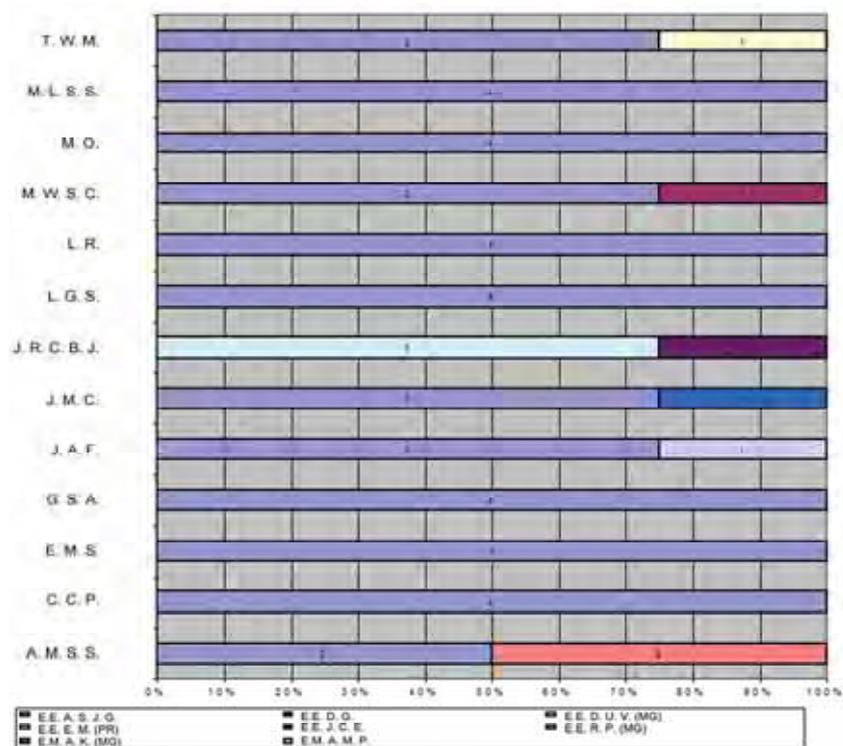
Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

**PLANILHA 23- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO -
E.E.P.P.N.R.**

Nº de alunos	Aluno	E.E. A. S. J. G.	E.E. D. G.	E.E. D. U. V (MG)	E.E. E. M. (PR)	E.E. J. C. E.	E.E. R. P. (MG)	E.M. A. K. (MG)	E.M. A. M. P.	Nº de vezes que mudou de escola
327	A. M. S. S.	2					2			1
328	C. C. P.	4								0
329	E. M. S.	4								0
330	G. S. A.	4								0
331	J. A. F.	3						1		1
332	J. M. C.	3					1			1
333	J. R. C. B. J.				3	1				1
334	L. G. S.	4								0
335	L. R.	4								0
336	M. W. S. C.	3	1							1
337	M. O.	4								0
338	M. L. S. S.	4								0
339	T. W. M.	3		1						1

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

**GRÁFICO 24- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO -
E.E.P.P.N.R.**



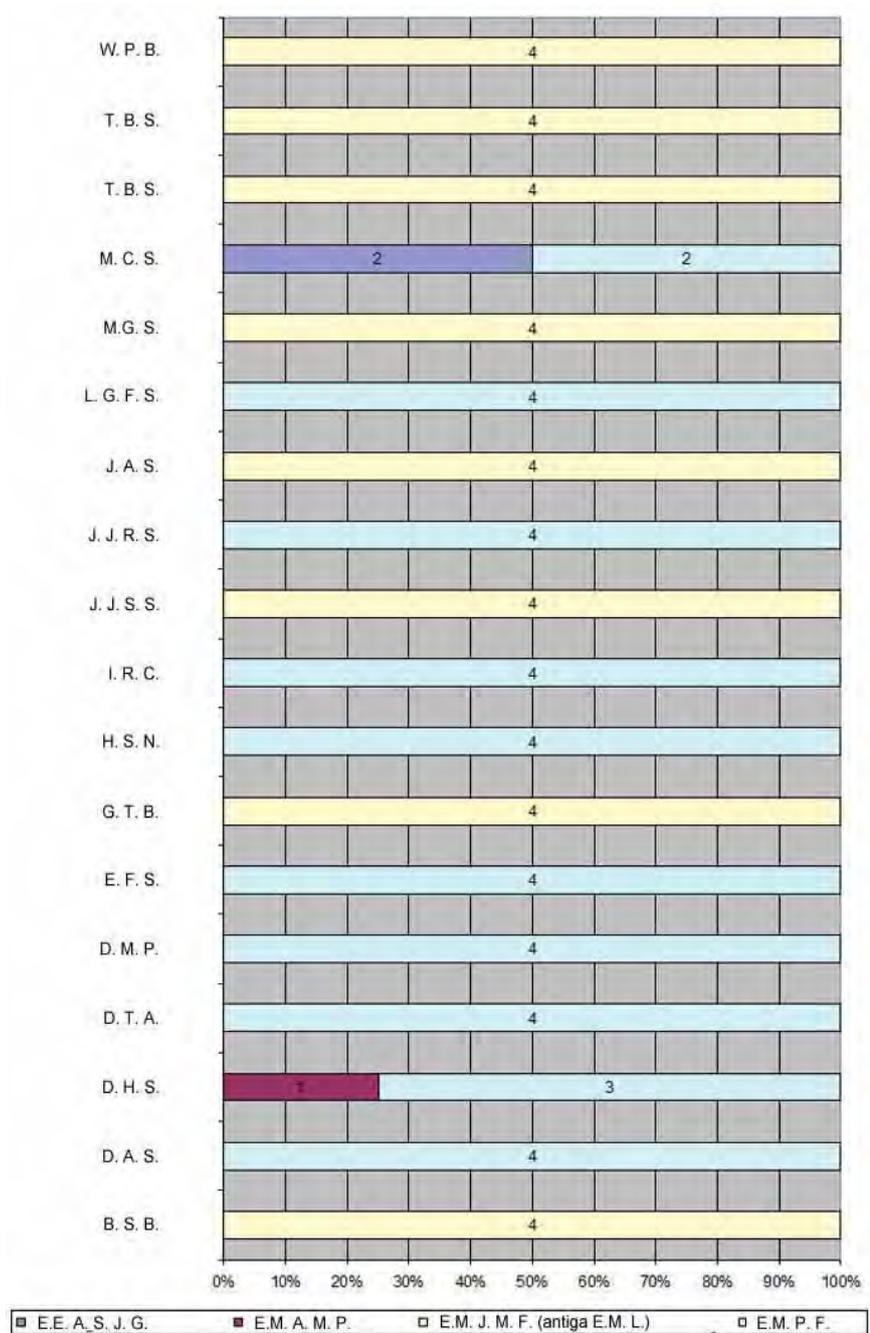
Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

**PLANILHA 24- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO –
E.E.P.S.L.T.**

Nº de alunos	Aluno	E.E. A. S. J. G.	E.M. A. M. P.	E.M. J. M. F. (antiga E.M. S. L.)	E.M. P. F.	Nº de vezes que mudou de escola
340	B. S. B.			4		0
341	D. A. S.				4	0
342	D. H. S.		1		3	1
343	D. T. A.				4	0
344	D. M. P.				4	0
345	E. F. S.				4	0
346	G. T. B.			4		0
347	H. S. N.				4	0
348	I. R. C.				4	0
349	J. J. S. S.			4		0
350	J. J. R. S.				4	0
351	J. A. S.			4		0
352	L. G. F. S.				4	0
353	M. G. S.			4		0
354	M. C. S.	2			2	0
355	T. B. S.			4		0
356	T. B. S.			4		0
357	W. P. B.			4		0

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

GRÁFICO 25- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO - E.E.P.S.L.T.



Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

**PLANILHA 25- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO -
E.E.P.S.M.S.**

Nº de alunos	Aluno	E.E. A. C. (MG)	E.E. F. S. M.	E.E. I. R. N.	E.E. L. P. R.	E.E. L. G. C.	E.M. C. A. O.	E.M. D. P.	E.M. L. C. B.	E.M. L. C. B.	E.M.E.B. H. P. P.	E.M.E.F. J. A. M.	E.M.E.F. L. A. F.	Nº de vezes que mudou de escola
358	A. C. S. N.						4							0
359	A. P. M. S.									3	1			1
360	A. C. S.									4				0
361	A. F. M.			1		2					1			2
362	C. S. S. J.						3				1			1
363	D. F. C.		1										3	1
364	D. P. F.	1					2			1				2
365	E. J. L. A.						4							0
366	F. C. M.							1		3				1
367	G.H. H. A.									4				0
378	I. A. R.						1		2	1				2
369	I. J. S.						2			2				1
370	J. P. S.						1			3				1
371	J. R. R. P.									4				0
372	J. C. N.				2						1	1		2
373	L. C. S.									4				0
374	M. C. F.						2			2				1
375	M. C. S.						4							0
376	M. A. F.						2			2				1
377	M. H. S. L.						4							0
378	M. A. D. F.									4				0
379	S. R. R.						4							0
380	W. S. F.						2			2				1

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

GRÁFICO 26- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO - E.E.P.S.M.S.



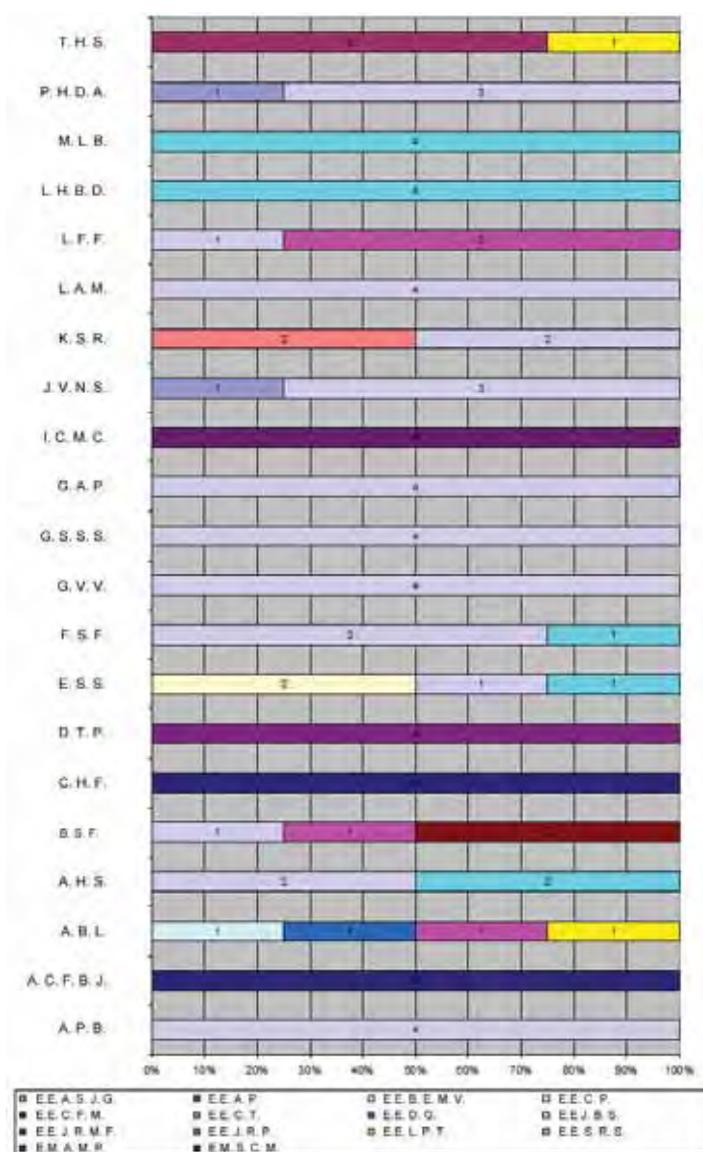
Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

PLANILHA 26- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO - E.E.T.C.

Nº de alunos	Aluno	E.E. A. S. J. G.	E.E. A. P.	E.E. B. E. M. V.	E.E. C. P.	E.E. C. F. M.	E.E. C. T.	E.E. D. G.	E.E. J. B. S.	E.E. J. R. M. F.	E.E. J. R. P.	E.E. L. P. T.	E.E. S. R. S.	E.M. A. M. P.	E.M. S. C. M.	Nº de vezes que mudou de escola
381	A. P. B.							4								0
382	A. C. F. B. J.								4							0
383	A. B. L.				1			1			1	1				3
384	A. H. S.								2				2			1
385	B. S. F.								1		1				2	2
386	C. H. F.									4						0
387	D. T. P.													4		0
388	E. S. S.			2					1				1			2
389	F. S. F.								3				1			1
390	G. V. V.								4							0
391	G. S. S. S.								4							0
392	G. A. P.								4							0
393	I. C. M. C.					4										0
394	J. V. N. S.	1							3							1
395	K. S. R.						2		2							1
396	L. A. M.								4							0
397	L. F. F.								1		3					1
398	L. H. B. D.												4			0
399	M. L. B.												4			0
400	P. H. D. A.	1							3							1
401	T. H. S.		3									1				1

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

GRÁFICO 27- FLUXO ESCOLAR DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO - E.E.T.C.



Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos- CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca- Processos de autorização de classes.

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO

- os alunos classificados no **nível abaixo do básico** demonstram domínio insuficiente das competências e habilidades escritoras desejáveis para a série escolar em que se encontram.
- os alunos classificados no **nível básico** demonstram desenvolvimento parcial das competências e habilidades escritoras requeridas para a série escolar em que se encontram.
- os alunos classificados no **nível adequado** demonstram domínio das competências e habilidades escritoras desejáveis para a série escolar em que se encontram.
- os alunos classificados no **nível avançado** demonstram domínio das competências e habilidades escritoras acima do requerido para a série escolar em que se encontram.

REDAÇÃO

4º, 6º e 8º séries do EF e 3º série do EM

Abaixo do básico	< 50
Básico	50 a < 65
Adequado	65 a < 90
Avançado	≥ 90

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

4º EF	Estado	Coordenadoria	Diretoria	Município
Abaixo do básico	14,3	12,9	15,8	14,0
Básico	23,3	22,0	33,7	33,7
Adequado	32,9	33,3	35,8	38,8
Avançado	29,5	31,8	14,8	15,4

6º EF	Estado	Coordenadoria	Diretoria	Município
Abaixo do básico	14,3	12,8	18,2	17,3
Básico	25,2	23,3	27,1	27,0
Adequado	37,9	38,8	40,1	40,7
Avançado	22,6	25,2	14,7	15,1

8º EF	Estado	Coordenadoria	Diretoria	Município
Abaixo do básico	17,3	18,1	41,8	42,1
Básico	35,2	34,8	38,4	35,6
Adequado	33,6	34,1	18,2	18,7
Avançado	13,9	15,1	3,5	3,8

3º EM	Estado	Coordenadoria	Diretoria	Município
Abaixo do básico	12,9	12,2	48,7	49,9
Básico	27,8	27,1	28,5	27,7
Adequado	40,4	40,2	19,8	19,5
Avançado	18,9	20,5	2,9	2,9

QUADRO 11- SARESP ANO 2008

Fonte: SEESP SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Disponível em: http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/?tw_p=twf Acesso em: 25/06/2012.



CLASSIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO

Insuficiente	Abaixo do básico - os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente das competências e habilidades escritoras desejáveis para a série escolar em que se encontram.	< 50
Suficiente	Básico - os alunos neste nível demonstram desenvolvimento mínimo das competências e habilidades escritoras, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular na série subsequente.	50 a < 65
	Adequado - os alunos neste nível demonstram domínio pleno das competências e habilidades escritoras desejáveis para a série escolar em que se encontram.	65 a < 90
Avançado	Avançado - os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio das competências e habilidades escritoras acima do requerido para a série escolar em que se encontram.	90 a 100

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NOS NÍVEIS DE DESEMPENHO

Classificação	Nível	Nota Estadual	LOGSP	CEI	Diretoria de Ensino	Município Escolas Especiais
Insuficiente	Abaixo do Básico	10,1	10,7	8,9	5,4	4,7
	Básico	17,0	17,7	15,4	20,2	19,1
Suficiente	Adequado	32,5	32,6	32,4	33,0	32,8
	Básico + Adequado	49,5	50,3	47,8	53,2	51,9
Avançado	Avançado	40,4	39,0	43,3	41,4	43,4

Classificação	Nível	Nota Estadual	LOGSP	CEI	Diretoria de Ensino	Município Escolas Especiais
Insuficiente	Abaixo do Básico	18,3	20,1	16,6	20,4	19,4
	Básico	23,2	24,4	22,1	26,4	26,4
Suficiente	Adequado	33,4	32,6	34,1	39,5	40,1
	Básico + Adequado	56,6	57,0	56,2	65,9	66,5
Avançado	Avançado	25,1	22,9	27,1	13,7	14,1

Classificação	Nível	Nota Estadual	LOGSP	CEI	Diretoria de Ensino	Município Escolas Especiais
Insuficiente	Abaixo do Básico	14,2	14,8	13,6	15,4	14,9
	Básico	32,4	33,2	31,7	42,3	41,9
Suficiente	Adequado	34,7	34,7	34,8	32,7	32,9
	Básico + Adequado	67,1	67,9	66,5	75,0	74,8
Avançado	Avançado	18,6	17,3	19,9	9,7	10,2

Classificação	Nível	Nota Estadual	LOGSP	CEI	Diretoria de Ensino	Município Escolas Especiais
Insuficiente	Abaixo do Básico	11,9	12,1	11,8	21,4	21,7
	Básico	25,0	25,6	24,6	35,9	36,3
Suficiente	Adequado	39,3	39,6	39,0	31,4	31,2
	Básico + Adequado	64,3	65,2	63,6	67,3	67,5
Avançado	Avançado	23,8	22,7	24,7	11,2	10,8

QUADRO 12- SARESP ANO 2009

Fonte: SEESP SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Disponível em: http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/?tw_p=twf# Acesso: 25/06/2012



Redação

SARESP
2010
Sistema de Avaliação em Rede Estadual de São Paulo

Escola Estadual

CLASSIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO

Insuficiente	Abaixo do básico - os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades escritoras desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.	< 50
Suficiente	Básico - os alunos neste nível demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades escritoras, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.	50 a < 65
	Adequado - os alunos neste nível demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades escritoras desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.	65 a < 90
Avançado	Avançado - os alunos neste nível demonstram conhecimento e domínio dos conteúdos, competências e habilidades escritoras acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.	90 a 100

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NOS NÍVEIS DE DESEMPENHO

		5º Ano do Ensino Fundamental			
Classificação	Nível	Rede Estadual	COGSP	CEI	Diretoria de Ensino
Insuficiente	Abaixo do básico	23,3	25,6	18,9	12,3
	Básico	27,6	28,8	26,1	14,3
Suficiente	Adequado	44,5	42,1	49,1	51,1
	Básico + Adequado	72,4	70,9	75,2	75,4
Avançada	Avançada	4,3	3,4	5,9	12,3

		7º Ano do Ensino Fundamental			
Classificação	Nível	Rede Estadual	COGSP	CEI	Diretoria de Ensino
Insuficiente	Abaixo do básico	13,6	15,3	11,1	9,1
	Básico	19,0	20,0	16,1	20,1
Suficiente	Adequado	60,3	57,0	63,2	50,3
	Básico + Adequado	79,3	77,0	79,3	80,4
Avançada	Avançada	8,2	6,6	9,5	10,4

		9º Ano do Ensino Fundamental			
Classificação	Nível	Rede Estadual	COGSP	CEI	Diretoria de Ensino
Insuficiente	Abaixo do básico	38,7	42,3	35,6	25,4
	Básico	27,1	27,0	27,2	18,4
Suficiente	Adequado	31,1	28,2	33,6	49,8
	Básico + Adequado	60,2	65,2	60,8	68,2
Avançada	Avançada	3,1	2,6	3,6	6,4

		3ª Série do Ensino Médio			
Classificação	Nível	Rede Estadual	COGSP	CEI	Diretoria de Ensino
Insuficiente	Abaixo do básico	18,8	20,6	17,0	13,5
	Básico	30,8	31,6	30,1	26,6
Suficiente	Adequado	47,2	44,7	49,1	57,9
	Básico + Adequado	78,0	76,3	79,2	84,6
Avançada	Avançada	3,4	3,0	3,8	2,0

QUADRO 13- SARESP ANO 2010

Fonte: SEESP SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1> Acesso em: 25/06/2012 QUADRO XII

NOTA GLOBAL DA REDAÇÃO

ANO/SÉRIE	REDE ESTADUAL	COOSP	CEI	DIRETORIA DE ENSINO
5ª EF	52,9	51,5	65,5	74,5
7ª EF	48,2	46,5	49,8	51,4
9ª EF	50,2	58,8	61,5	62,2
3ª EM	57,5	56,9	59,2	55,9

Nota: de 0 a 100 pontos.

CLASSIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO

CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL	DESCRIÇÃO
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente das competências e habilidades escritoras desajustadas para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo das competências e habilidades escritoras, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno das competências e habilidades escritoras desajustadas para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio das competências e habilidades escritoras acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NOS NÍVEIS DE DESEMPENHO

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL						
CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL		REDE ESTADUAL	COOSP	CEI	DIRETORIA DE ENSINO
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 50	22,1	24,1	18,5	5,9
	Básico	50 a < 65	23,6	24,9	21,4	16,4
Suficiente	Adequado	65 a < 80	47,4	45,1	51,5	61,2
	Básico + Adequado		71,0	69,9	72,9	77,6
Avançado	Avançado	80 a 100	6,9	5,9	8,6	16,4

7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL						
CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL		REDE ESTADUAL	COOSP	CEI	DIRETORIA DE ENSINO
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 50	45,3	51,3	41,5	35,7
	Básico	50 a < 65	42,5	40,0	44,8	46,0
Suficiente	Adequado	65 a < 80	11,1	8,6	13,5	17,3
	Básico + Adequado		53,6	49,9	56,3	63,3
Avançado	Avançado	80 a 100	0,1	0,1	0,2	0,0

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL						
CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL		REDE ESTADUAL	COOSP	CEI	DIRETORIA DE ENSINO
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 50	21,8	25,1	18,5	15,3
	Básico	50 a < 65	36,6	36,5	36,6	37,8
Suficiente	Adequado	65 a < 80	39,3	36,5	42,0	44,3
	Básico + Adequado		76,9	73,0	78,6	82,0
Avançado	Avançado	80 a 100	2,3	1,9	2,7	2,7

3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO						
CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL		REDE ESTADUAL	COOSP	CEI	DIRETORIA DE ENSINO
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 50	17,5	19,5	15,7	20,1
	Básico	50 a < 65	55,0	55,3	54,7	54,0
Suficiente	Adequado	65 a < 80	27,4	25,1	25,5	25,9
	Básico + Adequado		82,4	80,4	84,2	79,9
Avançado	Avançado	80 a 100	0,1	0,1	0,2	0,0

QUADRO 14- SARESP ANO 2011

Fonte: SEESP SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2008/Boletim.aspx?opc=2> Acesso em 25/06/2012.

PLANILHA 27- PERFIL COMPLETO DOS ALUNOS DE RECUPERAÇÃO – 2008 A 2011

ESCOLA	NOME	SEXO	DATA NASC.	NECESSIDADES ESPECIAIS	2008			2009			2010			2011						
					SERIE	IDADE	RENDIMENTO FINAL	SERIE	IDADE	RENDIMENTO FINAL	SERIE	IDADE	RENDIMENTO FINAL	SERIE	IDADE	RENDIMENTO FINAL				
							RESULTADO FINAL			RESULTADO FINAL			RESULTADO FINAL			RESULTADO FINAL				
EE P J C D E	T J B	M	18/02/1992	A I	8A	16	3	APROV.	1C	17	0	ABAN		18		S/ M		19		S/M
	C F D	F	24/10/1993	D I	6B	15	A	APROV.	7B	16	4	APROV.	8E	17	3	RETIDO	8D	18	5	APROV.
EE P E F	A C D M	F	28/05/1997	N	5D	11	5	APROV.	6C	12	5	APROV.	7F	13	3	APROV.	8B	14	6	APROV.
	A L S	F	29/08/1995	N	6B	13	0	ABAND.	6A	14	6	APROV.	7A	15	6	APROV.	8B	16	7	APROV.
	D S B	M	11/09/1994	N	6E	14	9	APROV.	7A	15	4	APROV.	8A	16	3	RETIDO	8B	17	5	APROV.
	F H D S	M	10/11/1993	D I	5B	15	5	APROV.	6E	16	5	APROV.	7C	17	2	RETIDO		18		MATRICU
	F M F M	M	20/11/1995	N	6C	13	4	APROV.	7B	14	6	APROV.	8C	15	1	RETIDO	8B	16	0	ABAND.
	J D O P	F	20/04/1996	N	5D	12	5	APROV.	6D	13	5	APROV.	7B	14	5	APROV.	8A	15	4	RETIDO
	J P D S	M	29/06/1995	N	6E	13	5	APROV.	7E	14	5	APROV.	8E	15	2	RETIDO	8D	16	0	ABAND.
	J R S	M	24/03/1997	N	5C	11	5	APROV.	6C	12	5	APROV.	7C	13	5	APROV.	8C	14	5	APROV.
	L A D O	M	27/03/1995	N	6E	13	2	APROV.	7E	14	3	RETIDO	7B	15	2	RETIDO	7C	16	2	RETIDO
	L F D O	M	01/07/1995	N	6D	13	7	APROV.	7D	14	8	APROV.	8D	15	5	APROV.	1D	16	5	APROV.
	L F S C	F	18/07/1996	N	6B	12	5	APROV.	7E	13	5	APROV.	8E	14	5	APROV.	1B	15	6	APROV.
	M H C N D S	F	19/08/1996	N	5D	12	5	APROV.	6C	13	4	APROV.	7C	14	2	APROV.	8D	15	7	APROV.
	M E D N	F	01/05/1997	N	5C	11	5	APROV.	6C	12	5	APROV.	7A	13	0	ABAND.	7E	14	5	APROV.
	P S F	F	01/01/1996	N	5C	12	5	APROV.	6B	13	5	APROV.	7B	14	5	APROV.	8C	15	5	APROV.
	R V D S	M	05/01/1996	N	6C	12	5	APROV.	7C	13	5	APROV.	8E	14	5	APROV.	1E	15	5	APROV.
R D F N	F	08/03/1994	D. I	5D	14	0	ABAND.	5D	15	2	RETIDO	5A	16	0	ABAND.		17		MATRICU	
R D D S	M	24/06/1992		TRANS. D. I	6C	16	5	APROV.	7D	17	4	APROV.	8D	18	5	APROV.	1C	19	5	RETIDO
EE P M P S C	A C S D A	F	08/05/1995	N	6G	13	4	APROV	7G	14	1	APROV	8E	15	1	APROV	1B	16	5	APROV
	A C G B	M	06/01/1994	N	7F	14	4	APROV	8F	15	7	APROV	1C	16	6	APROV	2C	17	7	APROV
	B F D S	M	26/04/1996	N	5D	12	3	APROV	6E	13	4	APROV								
	D A D O	M	09/07/1994	N	6A	14	6	APROV	7A	15	4	APROV	8A	16	0	ABAND.		17		S/M
	D L D F	M	08/03/1995	N	5A	13	5	APROV	6A	14	2	APROV	7A	15	3	RETIDO	7A	16	2	RETIDO
	D A T	M	16/12/1995	N	5D	13	3	APROV	6C	14	4	APROV	7B	15	2	APROV	8B	16	0	ABAND.
	F T J R	M	16/09/1996	D. I	6E	12	1	RETIDO	6E	13	0	ABAND.		14		SEM MATR		15		SEM MATR
	G T V D S	M	20/05/1996	N	6F	12	2	APROV	7B	13	3	APROV	8B	14	3	APROV	1B	15	4	RETIDO
	H D D S J R	M	15/03/1995	N	6D	13	2	APROV	7D	14	1	APROV	8C	15	1	APROV	1C	16	2	RETIDO
	I L D R	M	20/07/1996	N	6A	12	6	APROV	7A	13	6	APROV	8A	14	7	APROV	1F	15	7	APROV
	I B D S	M	18/11/1995	N	6F	13	3	APROV	7F	14	2	APROV	8D	15	3	APROV	1E	16	5	APROV
	J V D O	M	17/09/1994	N	6C	14	3	APROV	7G	15	2	APROV	8FL	16	3	RETIDO	8A	17	5	APROV
	K F D S	M	04/11/1994	N	5B	14	4	APROV	6C	15	4	APROV	7D	16	5	APROV	8D	17	5	APROV
	L M C	M	05/11/1996	N	5A	12	4	APROV	6A	13	2	APROV	7A	14	3	APROV	8A	15	2	APROV
	L A D	M	19/05/1997	N	5D	11	3	APROV	6E	12	5	APROV	7C	13	4	APROV	8C	14	0	ABAND.
	T S D S	F	17/07/1994	N	6C	14	4	APROV	7C	15	5	APROV	8A	16	5	APROV	1A	17	7	APROV
	T J M B	M	08/10/1991	N	1A	17	2	APROV	2A	18	5	APROV	3E	19	5	APROV				
	V P F	M	26/11/1995	N	5E	13	4	APROV	6D	14	6	APROV	7D	15	6	APROV	8D	16	5	APROV
	W I D A T	M	04/07/1994	D. I	6D	14	4	APROV	7D	15	2	APROV	8A	16	5	APROV		17		SEM MATR
	W E V	M	21/08/1995	N	5A	13	4	APROV	6B	14	2	APROV		15		SEM MATR		16		SEM MATR

EEPLRA	AJDA	M	26/03/1993	N	7A	15	2	RETIDO	1TA	16	0	ABAND		17		SEM MATR.	18	SEM MATR				
	AGS	F	04/09/1995	N	5C	13	5	APROV	6A	14	5	APROV	7C	15	7	APROV	8A	16	7	APROV		
	ACDFR	F	09/01/1995	N	6A	13	5	APROV	7A	14	3	APROV	8A	15	4	APROV	1A	16	5	APROV		
	ALSR	M	09/01/1992	N	7C	16	0	ABAND	1TA	17	0	ABAND				SEM MATR.		19		MATR.		
	AMS	M	18/05/1996	DI	5A	12	3	APROV	6A	13	0											
	BODS	F	15/05/1994	N	6A	14	3	APROV	7A	15	3	APROV	8A	16	2	RETIDO	8A	17	4	APROV		
	CMD	F	28/04/1991	DI	8B	17	0	ABAND			18		SEM MATR.		19		SEM MATR	4TA	20	0	ABAND	
	CMP	M	07/10/1996	N	5A	12	5	APROV	6A	13	6	APROV	7A	14		APROV	8A	15	5	APROV		
	DGDS	M	30/08/1994	N	7A	14	5	APROV	8A	15	5	APROV	1B	16		APROV	2B	17	5	APROV		
	FDO	F	30/11/1995	N	5C	13	3	APROV	6B	14	5	APROV	7B	15	5	APROV	8B	16	5	APROV		
	FTDS	M	29/06/1994	N	6B	14	4	APROV	7B	15	3	APROV	8B	16	4	APROV	1B	17	5	APROV		
	GHRDS	M	21/06/1993	DI	7A	15	4	APROV	8B	16	5	APROV			17		SEM MATR.		18		SEM MATR	
	GCN	F	17/04/1996	N	5C	12	5	APROV	6B	13	3	APROV			14		SEM MATR	7E	15	5	RETIDO	
	GGDS	F	21/12/1991	S S/P	6C	17	6	APROV	7C	18	5	APROV	8C	19	S/N	APROV	1C	20	0	ABAND		
	JRDS	F	10/10/1993	N	6C	15	0	ABAND	3TA	16	0	ABAND			17		SEM MATR.		18		SEM MATR	
	JSDC	F	01/03/1995	N	7C	13	5	APROV	8B	14	5	APROV	1B	15	4	RETIDO	1B	16	5	APROV		
	JFDS	F	02/06/1995	N	5A	13	4	APROV	6C	14	5	APROV	7A	15	0	ABAND			16		SEM MATR	
	JSDP	M	13/02/1995	N	6A	13	3	APROV	7A	14	3	RETIDO	7B	15	3	RETIDO	7A	16	2	RETIDO		
	KPA	M	05/10/1993	N	7A	15	2	RETIDO	4TA	16		RETIDO	4TA	17		RETIDO	4TA	18	0	ABAND		
	LFDB	M	08/10/1995	N	6C	13	0	ABAND	6A	14	4	RETIDO	6A	15	4	APROV	7C	16	0	ABAND		
	NN	F	25/03/1994	N	7A	14	2	RETIDO	7C	15	5	APROV	8C	16	4	APROV	1C	17	5	APROV		
	NRGDSS	F	23/12/1996	N	5A	12	6	APROV	6A	13	6	APROV	7A	14	8	APROV	8A	15	6	APROV		
	PHDOB	M	07/01/1994	DI	5A	14	1	APROV	6A	15	4	RETIDO			16		SEM MATR.		17		SEM MATR	
	PADS	M	05/12/1992	N	7B	16	3	RETIDO	3TA	17	0	ABAND	3TA	18		RETIDO			19		SEM MATR	
	RLDSS	F	23/12/1995	N	6A	13	5	APROV	7A	14	5	APROV	8A	15	3	APROV	1A	16	6	APROV		
	SACDO	F	03/01/1997	N	5A	11	5	APROV	6A	12	5	APROV	7B	13	5	APROV	8A	14	5	APROV		
	SNDS	F	10/01/1995	N	5C	13	1	RETIDO	1TA	14	0	ABAND			15		SEM MATR.		16		SEM MATR	
	THZ	F	21/09/1992	DI	6A	16	2	APROV	7A	17	2	RETIDO			18		SEM MATR.		19		SEM MATR	
	TABDS	F	03/01/1994	DI	6A	14	3	APROV	7A	15	2	APROV	4TA	16		RETIDO	4TA	17	0	ABAND		
	TMD	F	31/12/1993	N	7B	15	2	RETIDO			16		SEM MATR.		17		SEM MATR.		18		SEM MATR	
	TAFR	F	29/01/1997	N	5C	11	1	APROV	6B	12	4	APROV	7C	13	4	APROV	8C	14	7	APROV		
	TOF	M	30/06/1997	N	5C	11	5	APROV	6B	12	5	APROV	7B	13	5	APROV	8B	14	4	RETIDO		
	VSM	M	13/03/1995	N	6B	13	4	APROV	7C	14	2	APROV	8C	15	4	APROV	1C	16	5	APROV		
	VSDS	M	29/02/1996	N	6C	12	2	APROV	7C	13	3	APROV	8A	14	1	RETIDO	8A	15	0	ABAND		
	WMO	M	14/09/1993	DI	8B	15	3	RETIDO	8C	16	2	RETIDO			17		SEM MATR.		18		SEM MATR	
	EEPSMDS	ACDSN	M	02/01/1995	N	5B	13	2	APROV	6C	14	5	APROV	7C	15	3	APROV	8C	16	0	ABAND	
		AA MDS	M	19/05/1997	N	5E	11	5	APROV	6D	12	6	APROV	7A	13	5	APROV	8A	14	5	APROV	
		ACDS	F	10/06/1997	N	5B	11	4	APROV	6D	12	6	APROV	7D	13	4	APROV	8D	14	0	ABAND	
		AFM	F	30/03/1996	N	5D	12	5	APROV	6C	13	5	APROV	7C	14	6	APROV	8C	15	7	APROV	
		CSDSJ	M	05/05/1995	N	5E	13	4	APROV	6E	14	5	APROV	7E	15	0	ABAND				SEM MATR	
		DFC	M	29/11/1991	N	8B	17	3	APROV	1C	18	4	RETIDO			19		SEM MATR		20		SEM MATR
		DPF	M	30/03/1994	N	8B	14	5	APROV	1D	15	7	APROV	2B	16	5	APROV	3B	17	0	ABAND	
		EJLA	M	21/12/1995	N	5C	13	3	APROV	6	14		L	7	15		CLARAVAL	8D	16	5	APROV	
		CRISTOFHE	M	20/12/1995	N	6A	13	4	APROV	7B	14	5	APROV	8B	15	5	APROV	1A	16	5	RETIDO	
		GHA	M	08/01/1996	N	5E	12	4	APROV	6D	13	5	APROV	7E	14	3	APROV			15		SEM MATR
IAR		M	02/04/1993	N	6C	15	4	APROV	7C	16	5	APROV	8C	17	5	APROV	1C	18	3	APROV		
IJDS		M	23/08/1997	N	5B	11	4	APROV	6D	12	5	APROV	7E	13	4	APROV	8E	14	5	APROV		
JPDS		M	23/08/1996	N	5B	12	6	APROV	6D	13	5	APROV	7D	14	5	APROV	8B	15	3	RETIDO		
JRRDP		F	17/06/1997	N	5E	11	5	APROV	6E	12	5	APROV	7E	13	6	APROV	8E	14	6	APROV		
JCN		M	06/11/1994	N	5C	14	3	APROV	6E	15	5	APROV	7B	16	0	ABAND			17		SEM MATR	
LCD S		F	19/05/1997	N	5C	11	6	APROV	6A	12	7	APROV	7D	13	9	APROV	8D	14	6	APROV		
MCF		M	18/02/1994	N	7B	14	4	APROV	8D	15	3	RETIDO	4TA	16		RETIDO			17		SEM MATR	
MCS		M	28/01/1995	N	7A	13	5	APROV	8C	14	5	APROV	1C	15	5	APROV	2E	16	0	ABAND		
MADF		F	23/08/1993	N	7B	15	7	APROV	8C	16	6	APROV	1A	17	0	ABAND			18		SEM MATR	
MHSL		M	07/11/1994	N	5C	14	3	APROV	6D	15	5	APROV	7D	16	5	APROV	8E	17	3	RETIDO		
MADF		M	14/08/1997	N	5E	11	5	APROV	6B	12	5	APROV	7D	13	5	APROV	8D	14	5	APROV		
SRR		F	19/05/1992	N	8C	16	2	APROV	1D	17	4	RETIDO	1D	18	4	APROV	2C	19	5	RETIDO		
WDS P		M	05/12/1993	N	7A	15	4	APROV	8B	16	5	APROV	1C	17	5	APROV	2D	18	7	APROV		

EEPLDMF	ALDOJ	M	08/09/1995	N		5A	13	4	APROV	6A	14	3	RETIDO	6A	15	2	APROV	7A	16	2	APROV	
	BEAD	M	29/08/1996	N		5A	12	3	APROV	6D	13	5	APROV	7D	14	5	APROV	8C	15	4	RETIDO	
	EHADS	M	29/08/1995	N		5A	13	3	APROV	6A	14	4	APROV	7A	15	2	APROV	8C	16	2	RETIDO	
	FSA	M	25/10/1994	N		5D	14	4	APROV	6A	15	3	APROV	7E	16	4	APROV	8C	17	0	ABAND	
	GHD M	M	31/10/1996	N		5D	12	2	APROV	6E	13	4	APROV	7D	14	4	APROV	8D	15	1	RETIDO	
	GEDS	M	22/06/1997	N		5E	11	4	APROV	6C	12	4	APROV	7C	13	3	APROV	8C	14	3	RETIDO	
	GVGG	M	26/04/1996	N		5A	12	3	APROV	6C	13	4	APROV	7B	14	4	APROV	8B	15	0	ABAND	
	JHDSL	M	07/07/1997	N		5E	11	4	APROV	6B	12	6	APROV	7E	13	6	APROV	8C	14	5	APROV	
	JAQDS	F	02/08/1992	N		6A	16	0	ABAND													
	JWGG	M	17/08/1994	N		6E	14	2	APROV	7C	15	1	APROV	8B	16	2	RETIDO	8C	17	0	ABAND	
	LCD S	F	09/03/1996	N		5D	12	4	APROV	6C	13	5	APROV	7C	14	4	RETIDO	7B	15	4	RETIDO	
	MSR	M	17/02/1997	N		5D	11	3	APROV	6E	12	4	APROV	7E	13	6	APROV	8D	14	5	APROV	
	S D S R	M	26/09/1994	N		6C	14	3	APROV	7A	15	2	APROV	8B	16	3	RETIDO	8A	17	2	APROV	
	EEP M A S M	BEM	F	19/05/1995	N		7A	13	4	APROV	8A	14	5	APROV	1A	15	5	APROV	2A	16	5	APROV
B C D S R		M	11/03/1994	TDI		6C	14	3	APROV	7D	15	5	APROV	8B	16	3	RETIDO	8C	17	4	APROV	
DSDS		F	13/09/1997	N		5B	11	4	APROV	6B	12	4	APROV	7A	13	4	APROV	8A	14	5	APROV	
DDSM		M	06/05/1996	TDI		6A	12	3	APROV	7D	13	4	APROV	8D	14	0	ABAND	8B	15	3	RETIDO	
FAFDC		F	21/04/1995	N		6C	13	4	APROV	7D	14	6	APROV	8D	15	7	APROV	1C	16	3	RETIDO	
FCR		M	05/04/1995	N		6A	13	1	RETIDO	6A	14	0	ABAND		15		SEM MATR		16		SEM MATR	
GBC		M	23/08/1995	N		7A	13	5	APROV	8A	14	5	RETIDO	8A	15	4	APROV	1A	16	4	RETIDO	
G C N D A		M	30/06/1995	N		6A	13	2	APROV	7A	14	4	APROV	8D	15	3	RETIDO	8C	16	4	APROV	
IAB		M	15/04/1997	N		5B	11	5	APROV	6A	12	5	APROV	7A	13	4	APROV	8A	14	5	APROV	
I V T		M	15/11/1995	N		6C	13	3	APROV	7C	14		APROV	8B	15	3	RETIDO	8A	16	4	RETIDO	
IDSG		M	09/04/1995	N		7C	13	2	APROV	8E	14	5	RETIDO	8B	15	0	ABAND		16		SEM MATR	
JDSH		F	21/02/1990	DI		7D	18	4	APROV	8E	19	0	ABAND		20		SEM MATR		21		SEM MATR	
JS		M	21/10/1997	N		5B	11	4	APROV		12		SEM MATR		13		SEM MATR		14		SEM MATR	
JMAM		M	19/03/1996	N		6C	12	4	APROV	7D	13	4	APROV	8B	14	0	ABAND	8A	15	2	RETIDO	
JADSL		M	24/03/1997	N		5C	11	4	APROV	6C	12	4	APROV	7C	13	4	RETIDO	7A	14	4	APROV	
KMDO		M	09/12/1997	N		5C	11	4	APROV	6C	12	4	APROV	7C	13	4	APROV	8C	14	5	APROV	
LCG		F	17/08/1994	TDI		7D	14	4	APROV	8E	15	3	RETIDO	8C	16	3	APROV	1C	17	5	APROV	
LKNA		F	07/04/1995	N		6C	13	4	APROV	7C	14	4	APROV	8C	15	4	APROV	1C	16	6	APROV	
LFS		F	02/12/1995	N		5A	13	4	APROV	6A	14	4	APROV	7A	15	4	APROV	8A	16	5	APROV	
MPT		M	01/11/1996	N		5A	12	4	APROV	6A	13	4	APROV	7A	14	4	APROV	8A	15	3	RETIDO	
NADS		F	21/12/1996	N		5C	12	4	APROV	6C	13	5	APROV	7C	14	5	APROV	8B	15	5	APROV	
PHDSRB		M	18/07/1996	N		6B	12	2	APROV	7A	13	2	APROV	8A	14	3	RETIDO	8A	15	2	RETIDO	
RPDS		M	24/11/1996	N		5C	12	4	APROV	6C	13	5	APROV	7C	14	5	APROV	8C	15	5	APROV	
RSM		M	12/02/1996	N		5A	12	3	APROV	6A	13	3	APROV	7A	14	3	RETIDO	7A	15	0	ABAND	
RHDS		M	19/03/1995	N		6C	13	4	APROV	7D	14	5	APROV	8D	15	5	APROV	1C	16	2	RETIDO	
RDSK		M	06/05/1996	N		6A	12	4	APROV	7A	13	6	APROV	8A	14	4	RETIDO	8A	15	3	APROV	
RRDS		M	19/07/1994	N		5C	14	4	APROV	6C	15	2	RETIDO	6C	16	0	ABAND		17		SEM MATR	
TKDL		M	27/03/1997	N		5A	11	4	APROV	6A	12	4	APROV	7A	13	4	APROV	8A	14	3	RETIDO	
WFF		M	27/01/1992	DI		7D	16	2	APROV	8C	17	2	RETIDO	8D	18	0	ABAND		19		SEM MATR	
EETC		APBB	F	29/04/1997	N		5D	11	5	APROV	6D	12	5	APROV	7D	13	5	APROV	8C	14	6	APROV
	ACFB	M	23/10/1996	N		5C	12	1	RETIDO	5E	13	5	APROV	6D	14	5	APROV	7B	15	4	APROV	
	ABL	F	20/07/1997	N		5E	11	6	APROV	6E	12	6	APROV	7E	13	6	APROV	8C	14	7	APROV	
	AHDS S	M	22/08/1996	N		5C	12	5	APROV	6C	13	5	APROV	7C	14	4	APROV	8B	15	5	APROV	
	BDSF	M	04/11/1996	N		5B	12	3	APROV	6E	13	3	APROV	7C	14	2	APROV	8G	15	5	APROV	
	CHFV	M	17/01/1997	N		5E	11	4	APROV	6E	12	5	APROV	7E	13	5	APROV	8A	14	5	APROV	
	DTDP	M	20/01/1997	N		5E	11	7	APROV	6E	12	8	APROV	7E	13	7	APROV	8B	14	7	APROV	
	ESS	M	11/03/1997	N		5A	11	4	APROV	6A	12	5	APROV	7D	13	5	APROV	8C	14	2	RETIDO	
	FDSF	F	28/03/1995	N		5E	13	3	APROV	6E	14	0	ABAND									
	GVV	M	30/11/1996	N		5C	12	5	APROV	6C	13	4	APROV	7C	14	4	APROV	8D	15	4	RETIDO	
	GSSS	F	04/02/1997	N		5E	11	7	APROV		6	12	64	APROV	7E	13	5	APROV	8C	14	7	APROV
	GADP	M	21/03/1996	N		5E	12	3	APROV	6E	13	4	APROV	7E	14	5	APROV	8E	15	3	RETIDO	
	ICMC	F	12/02/1996	N		5C	12	3	APROV	6C	13	5	APROV	7E	14	2	APROV	8F	15	5	APROV	
	JVNS	M	12/09/1997	N		5B	11	4	APROV	6B	12	5	APROV	7B	13	4	APROV	8D	14	5	APROV	
	KSR	M	21/03/1995	N		5A	13	5	APROV	6A	14	3	APROV	7A	15	4	APROV	8D	16	5	APROV	
	LAM	F	16/06/1997	N		5B	11	3	APROV	6B	12	5	APROV	7B	13	6	APROV	8C	14	5	APROV	
	LF F	M	28/03/1996	N		5D	12	2	APROV	6D	13	5	APROV	7D	14	4	APROV	8A	15	4	RETIDO	
	LHBD	M	06/06/1997	N		5D	11	4	APROV	6D	12	5	APROV	7D	13	3	APROV	8B	14	0	ABAND	
	MLB	M	22/02/1997	N		5B	11	5	APROV	6B	12	6	APROV	7B	13	6	APROV	8D	14	7	APROV	
	PHDDA	M	24/10/1996	N		5D	12	3	APROV	6D	13	5	APROV	7D	14	3	APROV	8B	15	0	ABAND	
THDS	F	08/04/1996	N		5C	12	4	APROV	6C	13	4	APROV	7C	14	5	APROV	8D	15	5	APROV		

EE DR J M D A	CPG	F	11/10/1997	N	5B	11	5	APROV	6C	12	3	APROV	7B	13	4	APROV	8A	14	5	APROV
	CFGF	M	19/11/1996	N	5F	12	5	APROV	6D	13	5	APROV	7B	14	5	APROV	8E	15	5	APROV
	DGM	M	28/12/1995	N	6E	13	5	APROV	7E	14	5	APROV	8E	15	5	APROV	1A	16	1	ABAND
	GW P	M	02/01/1997	N	5A	11	5	APROV	6A	12	5	APROV	7A	13	5	APROV	8D	14	5	APROV
	LCGP	F	31/01/1997	N	5A	11	5	APROV	6A	12	5	APROV	7C	13	6	APROV	8C	14	5	APROV
	LLDC	F	17/02/1993	N	5B	15	5	APROV	6B	16	5	APROV	7B	17	5	APROV	8E	18	0	ABAND
	MER	F	03/05/1996	D. I	5A	12	5	APROV	6A	13	5	APROV	7A	14	5	APROV	8A	15	5	APROV
	MMF	M	01/02/1996	N	5E	12	5	APROV	6E	13	5	APROV	7E	14	5	APROV	8C	15	5	APROV
	MCD S	M	25/11/1996	N	5F	12	5	APROV	6D	13	5	APROV	7E	14	5	APROV	8E	15	5	APROV
	MDSO	M	22/12/1992	N	7C	16	5	APROV	8B	17	5	APROV	1A	18	4	RETIDO		19		SEM MATR
	PDSM	M	20/02/1996	N	5C	12	5	APROV	6C	13	5	APROV	7D	14	5	APROV	8D	15	0	ABAND
	RAG	M	09/12/1994	N	5E	14	0	ABAND		15		SEM MATR		16		SEM MATR		17		SEM MATR
	SCDS	F	07/07/1994	N	5E	14	6	APROV	6E	15	5	APROV	7E	16	6	APROV	8D	17	2	ABAND
	TDL	M	21/05/1997	N	5F	11	0	RETIDO	5C	12	6	APROV	6C	13	5	APROV	7C	14	4	RETIDO
	TAL	M	07/05/1996	N	5B	12	5	APROV	6E	13	5	APROV	7E	14	5	APROV	8B	15	3	RETIDO
	EE J V M N	AJDS	M	18/07/1996	N	5C	12	4	APROV	6C	13	4	APROV	7A	14	4	APROV	8A	15	3
ACB		F	19/09/1996	N	5B	12	5	APROV	6B	13	5	APROV	7A	14	4	APROV	8C	15	0	ABAND
ADOS		F	30/06/1994	N	7B	14	4	APROV	8C	15	0	ABAND	0	16	0	0	0	17	0	0
AAR		M	11/11/1996	N	5B	12	4	APROV	6C	13	4	APROV	7C	14	2	APROV	8C	15	5	APROV
AJDSL		M	04/06/1997	N	5C	11	3	APROV	6C	12	5	APROV	7C	13	3	RETIDO	7F	14	3	APROV
BCDS		M	22/11/1996	N	5B	12	4	APROV	6C	13	3	APROV	7C	14	3	APROV	8C	15	3	RETIDO
DMF		F	30/01/1994	N	7B	14	4	APROV	8B	15	0	ABAND	0	16	0	0	0	17	0	0
DCG		M	01/08/1994	N	6B	14	4	APROV	7B	15	3	APROV	8B	16	3	RETIDO	0	17	0	0
IODS		M	17/06/1996	N	5C	12	3	APROV	6C	13	3	APROV	7C	14	4	APROV	8C	15	5	APROV
JSF		M	18/11/1992	N	7C	16	3	APROV	8B	17	0	ABAND	0	18	0	0	0	19	0	0
JMDS		M	17/01/1995	N	6A	13	5	APROV	7A	14	4	APROV	0	15	0	0	0	16	0	0
LD DS		M	16/09/1995	N	6D	13	4	APROV	7C	14		APROV	8C	15	0	ABAND	0	16	0	0
LEDO		M	02/03/1994	D. I	6D	14	5	APROV	7C	15	5	APROV	8C	16	0	ABAND	0	17	0	0
LELD		M	31/05/1997	N	5C	11	5	APROV	6A	12	5	APROV	7B	13	6	APROV	8B	14	5	APROV
MRC S		M	01/09/1993	N	6C	15	4	APROV	7D	16	4	APROV	8B	17	4	APROV	1C	18	5	APROV
MBS		M	08/04/1994	N	6B	14	5	APROV	7B	15	4	APROV	8A	16	4	RETIDO	8A	17	4	RETIDO
MTDS		M	21/02/1996	N	5A	12	5	APROV	6A	13	5	APROV	7B	14	5	APROV	8B	15	5	APROV
RMS		F	30/10/1993	N	6D	15	3	RETIDO	0	16	0	0	6C	17	0	ABAND	0	18	0	0
REC		M	28/08/1995	N	5C	13	3	RETIDO	5C	14	3	APROV	6C	15	4	APROV	7C	16	3	APROV
VJDS S		M	08/03/1995	N	6D	13	4	APROV	7C	14	2	APROV	8B	15	3	RETIDO	8C	16	0	ABAND
WHVDA	M	08/09/1996	N	6D	12	3	APROV	7C	13	3	APROV	8C	14	3	RETIDO	8C	15	5	APROV	
LSC	M	05/05/1995	D. I	5A	13	3	APROV	6A	14	0	ABAND	0	15	0	0	0	16	0	0	
EE P J F	AJDS	M	22/08/1992	N	6A	16	5	APROV	7A	17	2	APROV	8B	18	5	APROV	1B	19	4	RETIDO
	BRF	M	28/06/1995	N	5B	13	0	ABAND	5A	14	2	APROV	6A	15	4	APROV	7A	16	2	APROV
	ECS	M	31/03/1997	N	5B	11	5	APROV	6B	12	5	APROV	7B	13	5	APROV	8A	14	5	APROV
	FTSS	M	15/11/1995	N	5D	13	4	APROV	6D	14	3	APROV	7D	15	4	APROV	8D	16	5	RETIDO
	FRDO	M	10/06/1996	N	5A	12	4	APROV	6A	13	4	APROV	7A	14	4	APROV	8A	15	1	RETIDO
	GBDO	F	05/10/1995	N	5G	13	3	APROV	6A	14	4	APROV	7A	15	4	APROV	8B	16	5	APROV
	GDPA	M	01/11/1995	N	5G	13	5	APROV	6F	14	5	APROV	7F	15	6	APROV	8F	16	5	APROV
	GCP	M	21/01/1995	N	5E	13	3	APROV	6C	14	5	APROV	7C	15	3	APROV	8C	16	5	APROV
	HPLDS	M	08/01/1994	N	5B	14	0	ABAND		15		SEM MATR		16		SEM MATR	1T A	17	0	ABAND
	JMDS B	M	29/07/1994	N	6E	14	2	RETIDO	6C	15	3	RETIDO	6F	16	0	ABAND		17		SEM MATR
	JPADO	M	06/06/1997	N	5G	11	7	APROV	6A	12	7	APROV	7A	13	8	APROV	8D	14	6	APROV
	LRP	F	23/10/1992	N	5B	16	5	APROV	6B	17	5	APROV	7B	18	5	APROV		19		SEM MATR
	LR	M	30/09/1993	N	8A	15	5	APROV	1A	16	5	APROV	2A	17	4	APROV	3C	18	5	APROV
	LDRF	M	16/03/1996	N	6E	12	5	APROV	7E	13	5	APROV	8E	14	5	APROV	1E	15	5	APROV
	LFL	M	07/03/1995	N	6E	13	2	APROV	7E	14	4	APROV	8D	15	3	RETIDO	8B	16	0	ABAND
	LFDSB	M	24/06/1996	N	5G	12	4	APROV	6F	13	3	RETIDO	6E	14	0	ABAND	6F	15	0	ABAND
	MDOM	F	28/08/1995	N	5A	13	5	APROV	6F	14	5	APROV	7F	15	5	APROV	8F	16	7	APROV
	RDF	M	20/04/1996	N	6E	12	5	APROV	7E	13	6	APROV	8E	14	5	APROV	1D	15	4	RETIDO
	TDOE	F	09/05/1994	N	5B	14	5	APROV	6B	15	5	APROV	7B	16	5	APROV	8A	17	4	APROV
	TLVS	M	06/03/1997	N	5B	11	5	APROV	6B	12	6	APROV	7B	13	5	APROV	8A	14	3	RETIDO
	TDS C	M	05/02/1997	N	5G	11	5	APROV	6F	12	6	APROV	7F	13		APROV	8C	14	7	GERALDO
	WAPDN	M	29/09/1994	N	5A	14	4	APROV	6A	15	5	RETIDO		16		SEM MATR		17		SEM MATR
WDS S	M	06/08/1993	N	8A	15	5	APROV	1A	16	5	APROV	2A	17	5	APROV	3C	18	5	APROV	

EEPPNR	AMDS S	M	23/09/1996	N	5C	12	5	APROV	6A	13	5	APROV	7C	14	3	APROV	8D	15	6	APROV
	CCP	F	29/03/1996	N	6C	12	4	APROV	7C	13	6	APROV	8A	14	5	APROV	1A	15	3	APROV
	EMDS	F	08/10/1997	S S/P	5C	11	9	APROV	6F	12	10	APROV	7D	13	9	APROV	8D	14	7	APROV
	GLD SA	M	28/12/1997	N	5D	11	7	APROV	6C	12	4	APROV	7C	13	5	APROV	8C	14	3	RETIDO
	JAF	M	04/10/1994	N	5D	14	4	APROV	6A	15	4	APROV	7A	16	4	APROV	8A	17	3	RETIDO
	JMC	M	01/10/1996	N	5C	12	6	APROV	6A	13	4	APROV	7A	14	3	APROV	8A	15		
	JRCBJ	M	17/06/1993	N	6C	15	4	APROV	EJA	16	APROV	EJA	17		SEM MATR		18		SEM MATR	
	LGDS	F	25/03/1996	N	6C	12	8	APROV	7C	13	6	APROV	8C	14	3	RETIDO	8D	15	6	RETIDO
	LR	M	08/08/1996	N	5D	12	0	ABAND	5A	13	0	ABAND	5C	14	0	ABAND	5C	15	0	ABAND
	MWDS C	F	03/02/1997	N	5C	11	5	APROV	6C	12	5	APROV	7C	13	5	APROV	8D	14	8	APROV
	MDO	M	07/12/1995	N	5C	13	5	APROV	6C	14	5	APROV	7C	15	4	APROV	8D	16	5	APROV
	M L S D S	M	29/05/1997	N	5D	11	5	APROV	6C	12	4	APROV	7C	13	6	APROV	8D	14	5	RETIDO
	TWM	M	13/08/1997	N	5D	11	5	APROV	6B	12	7	APROV	7B	13	9	APROV	8C	14	5	APROV
	EEPAF	CHDS	M	01/07/1995	N	6A	13	APROV	7C	14	6	APROV	8A	15	6	APROV	1C	16	7	APROV
EWM C		M	14/12/1995	N	6A	13	APROV	7A	14	4	RETIDO	7E	15	5	APROV	8A	16	3	RETIDO	
FDD C		F	25/03/1993	N	8D	15	RETIDO	8C	16	5	APROV	1E	17	0	ABAND	1D	18	0	ABAND	
FCL		M	04/08/1994	N	6A	14	APROV	7A	15	0	ABAND		16		SEM MATR		17		SEM MATR	
JDP M		M	03/04/1993	N	6A	15	APROV	7A	16	5	APROV	8A	17	0	ABAND		18		SEM MATR	
JAPD		M	29/10/1992	N	8A	16	APROV	1C	17	5	APROV	2B	18	6	APROV	3B	19	3	RETIDO	
JMSE		M	24/04/1993	N	7A	15	APROV	4T	16	APROV		17		SEM MATR	1C	18	0	ABAND		
JAS		M	13/06/1994	D. I	6A	14	APROV	7E	15	5	APROV	8F	16	5	APROV	1A	17	0	ABAND	
JTDS		M	05/05/1996	N	5F	12	APROV	6F	13	5	APROV	7A	14	3	APROV	8A	15	5	APROV	
JVDSA		M	15/01/1996	N	5F	12	APROV	6F	13	5	APROV	7A	14	4	PARA EE	8B	15	4	RETIDO	
JDOS		M	12/04/1995	N	6A	13	APROV	7F	14	5	APROV	8A	15	7	APROV	1D	16	9	APROV	
LDSV		M	09/01/1997	N	5E	11	APROV	6E	12	5	APROV	7F	13	4	APROV	8A	14	5	APROV	
M AV D S		M	15/03/1996	N	5C	12	APROV	6C	13	5	APROV	7A	14	3	APROV	8A	15	5	APROV	
AVADS		M	25/12/1994	N	6C	14	3	APROV	7C	15	2	APROV	8C	16	3	RETIDO	8D	17	0	ABAND
EEAS	ADF	F	28/03/1997	N	5C	11	6	APROV	6C	12	5	APROV	7C	13	4	APROV	8C	14	2	RETIDO
	BCDB	M	19/10/1996	N	6C	12	6	APROV	7D	13	7	APROV	8C	14	6	APROV	1C	15	0	ABAND
	CCE	F	28/05/1993	N	6C	15	4	APROV	7D	16	3	APROV	8C	17	2	RETIDO	0	18	0	0
	DSV	F	15/12/1994	N	5C	14	5	APROV	6C	15	4	APROV	7C	16	4	APROV	8D	17	6	APROV
	EPDA	M	12/03/1996	N	5C	12	6	APROV	6C	13	5	APROV	7C	14	4	APROV	8D	15	6	APROV
	GRC	F	27/03/1996	N	6C	12	6	APROV	7D	13	6	APROV	8C	14	7	APROV	1A	15	6	APROV
	JDSN	F	23/09/1995	N	6C	13	6	APROV	7C	14	5	APROV	8D	15	2	RETIDO	8C	16	7	APROV
	LAM	M	18/09/1995	N	6C	13	5	APROV	0	14	0	0	0	15	0	0	0	16	0	0
	MQV	F	08/07/1997	N	5C	11	7	APROV	6C	12	8	APROV	7A	13	6	APROV	8C	14	5	APROV
	MPDA	M	07/01/1995	N	6C	13	4	APROV	7D	14	5	APROV	8C	15	1	RETIDO	8D	16	5	APROV
	NGA	M	30/01/1997	N	5C	11	4	APROV	6C	12	3	APROV	7C	13	1	APROV	8D	14	3	RETIDO
	PGPDA	M	17/03/1996	N	5C	12	3	APROV	6C	13	4	APROV	7C	14	0	ABAND	7C	15	0	ABAND
	RHPDS	F	26/02/1995	N	5C	13	6	APROV	6C	14	6	APROV	7C	15	6	APROV	8C	16	7	APROV
	SDP S	M	03/11/1994	N	6C	14	4	APROV	7C	15	3	APROV	8C	16	2	RETIDO	8D	17	3	RETIDO
SR R	F	14/05/1996	N	6C	12	5	APROV	7A	13	10	APROV	8A	14	10	APROV	1C	15	10	APROV	
VVR	F	24/06/1996	N	5C	12	6	APROV	6C	13	6	APROV	7A	14	6	APROV	8B	15	6	APROV	
EEMCNR	ACDN	M	27/06/1995	N	5A	13	5	APROV	6A	14	6	APROV	7B	15	5	APROV	8C	16	/	APROV
	EHG	M	17/05/1995	N	7A	13	5	APROV	8A	14	4	RETIDO	8B	15	5	APROV	1E	16	0	ABAND
	FLNDM	M	06/10/1992	N	1A	16	3	RETIDO	1D	17	0	ABAND	0	18	0	0	0	19	0	0
	GDS S	M	04/08/1997	N	5B	11	4	APROV	6B	12	5	APROV	7A	13	0	TRANSF	0	14	0	0
	JMDS	M	01/04/1994	N	7A	14	6	APROV	8A	15	4	RETIDO	0	16	0	0	0	17	0	0
	JDS	M	31/07/1996	N	5A	12	3	RETIDO	5B	13	5	APROV	6B	14	6	APROV	7B	15	0	ABAND
	KEDOS	M	23/02/1995	N	6A	13	4	APROV	7A	14	4	APROV	8A	15	5	APROV	1B	16	APROV	
	LFDS	M	19/01/1995	N	7A	13	5	APROV	8A	14	7	APROV	1F	15	2	RETIDO	1A	16	0	ABAND
	M AP	M	29/05/1992	D. I	1B	16	4	APROV	2C	17	6	APROV	3B	18	5	APROV	0	19		
	MEST	F	18/05/1993	N	7A	15	5	APROV	8A	16	7	APROV	1C	17	0	ABAND	0	18	0	0
	MEDS		28/06/1995	N	7A	13	5	APROV	8A	14	7	APROV	1B	15	5	APROV	2B	16	3	APROV
	MAC	M	21/07/1994	N	7A	14	7	APROV	8A	15	7	APROV	1C	16	0	ABAND	0	17	0	0
	MSN	M	09/09/1993	N	6A	15	3	APROV	7A	16	2	RETIDO	0	17	0	0	0	18	0	0
	PAS	F	04/05/1990	N	1A	18	5	APROV	2A	19	7	APROV	3A	20	5	APROV		21		
SMP	F	01/04/1994	N	7A	14	7	APROV	8A	15	8	APROV	1A	16	7	APROV	2A	17	4	RETIDO	
TCA	F	03/03/1995	N	7A	13	5	APROV	8A	14	6	APROV	1A	15	7	APROV	2B	16	0	ABAND	
TACC	M	23/07/1992	N	1A	16	3	RETIDO	1A	17	7	APROV	2B	18	0	ABAND	0	19	0	0	
TCS	M	09/06/1995	N	7A	13	6	APROV	8A	14	8	APROV	1C	15	5	APROV	2B	16	6	APROV	
UCM	M	23/09/1992	N	1A	16	3	RETIDO	1D	17	3	RETIDO	1D	18	0	ABAND	0	19	0	0	
VJA	M	03/09/1992	N	1C	16	5	APROV	2B	17	5	APROV	3B	18	0	ABAND	0	19	0	0	
W L D S	M	25/10/1993	N	7A	15	5	APROV	8A	16	6	APROV	1C	17	0	ABAND	0	18	0	0	
WARS	M	30/05/1995	N	7A	13	5	APROV	8A	14	5	APROV	1F	15	0	ABAND	1B	16	0	ABAND	

EE PIN M	ATDS	F	24/06/1996	N	5A	12	5	APROV	6C	13	5	APROV	7A	14	7	APROV	8A	15	6	APROV	
	ASG	M	07/08/1996	N	5A	12	5	APROV	6A	13	6	APROV	7A	14	8	APROV	8A	15	7	APROV	
	ALDR	M	17/08/1996	N	5B	12	5	APROV	6B	13	6	APROV	7C	14	3	RETIDO	7A	15	1	ABAND	
	BFD O	F	08/04/1997	N	5D	11	5	APROV	6D	12	6	APROV	7D	13	5	APROV	8D	14	5	APROV	
	CCR	M	04/08/1995	S L/M	5D	13	5	APROV	6A	14	2	RETIDO	6B	15	0	ABAND	0	16	0	0	
	DCCDS	M	12/08/1995	N	5A	13	3	RETIDO	0	14	0	0	0	15	0	0	0	16	0	0	
	DEFS	M	14/08/1996	S L/M	5C	12	6	APROV	6C	13	6	APROV	7B	14	5	APROV	8B	15	5	APROV	
	DSS	M	10/03/1997	N	5A	11	5	APROV	6A	12	5	APROV	7A	13	7	APROV	8A	14	6	APROV	
	ERDO	M	02/02/1996	N	6A	12	5	APROV	7A	13	5	APROV	8C	14	6	APROV	1D	15	4	APROV	
	EADSL	M	17/04/1995	N	6A	13	5	APROV	7B	14	5	APROV	8A	15	6	APROV	1B	16	3	RETIDO	
	FCRDS	M	23/02/1997	N	5A	11	5	APROV	6A	12	5	APROV	7A	13	3	APROV	8A	14	5	APROV	
	FSD F	M	26/07/1995	N	6A	13	5	APROV	7B	14	5	APROV	8A	15	6	APROV	1B	16	3	APROV	
	GHS S G	M	03/03/1997	N	5B	11	5	APROV	6B	12	5	APROV	7C	13	5	APROV	8C	14	5	RETIDO	
	G D A S	M	27/03/1997	N	5A	11	5	APROV	6A	12	6	APROV	7A	13	7	APROV	8A	14	6	APROV	
	HAM	M	13/06/1996	N	5D	12	7	APROV	6A	13	7	APROV	7B	14	6	APROV	8B	15	6	APROV	
	JGDO	M	25/10/1995	N	6A	13	5	APROV	7A	14	5	APROV	8A	15	5	APROV	1D	16	6	APROV	
	JESDO	M	19/01/1994	N	7A	14	2	RETIDO	0	15	0	0	0	16	0	0	0	17	0	0	
	JWP	M	07/10/1993	N	7A	15	3	APROV	8C	16	5	APROV	1A	17	3	RETIDO	1A	18	3	RETIDO	
	JPL	F	24/05/1996	N	5A	12	5	APROV	6A	13	5	APROV	7A	14	6	APROV	8A	15	3	APROV	
	LDDSL	M	16/01/1996	N	6A	12	5	APROV	7C	13	5	APROV	8A	14	5	APROV	1A	15	5	APROV	
	LCA	F	27/05/1997	N	5D	11	6	APROV	6D	12	5	APROV	7D	13	6	APROV	8D	14	5	APROV	
	MPV	M	01/10/1996	N	5A	12	5	APROV	6A	13	7	APROV	7A	14	6	APROV	8A	15	5	APROV	
	RADS	M	25/09/1996	N	5D	12	3	APROV	6A	13	0	ABAND	6D	14	0	ABAND	0	15	0	0	
	RRS	M	17/12/1993	N	7A	15	4	APROV	8A	16	0	ABAND	0	17	0	0	0	18	0	0	
	RGC	M	16/05/1996	N	6A	12	5	APROV	7A	13	5	APROV	8B	14	5	APROV	1B	15	3	RETIDO	
	SHM	M	30/05/1996	D I	5D	12	5	APROV	6D	13	5	APROV	7D	14	4	APROV	0	15	0	0	
	SCG	F	25/05/1996	N	5B	12	6	APROV	6B	13	5	APROV	7B	14	4	APROV	8B	15	3	RETIDO	
	SDSG	M	28/09/1995	N	6A	13	5	APROV	7A	14	6	APROV	8A	15	6	APROV	1A	16	7	APROV	
	TADS	F	25/05/1995	N	5B	13	5	APROV	6B	14	4	APROV	7D	15	5	APROV	8D	16	0	ABAND	
	TDV	F	08/03/1996	N	6A	12	5	APROV	7A	13	6	APROV	8A	14	6	APROV	1A	15	6	APROV	
	VM	M	14/05/1995	N	5B	13	5	APROV	6B	14	4	APROV	7C	15	0	ABAND	7C	16	2	RETIDO	
	EE C J P D L	AMR	M	03/05/1997	N	5A	11	4	APROV	6A	12	6	APROV	7A	13	6	APROV	8A	14	7	APROV
ACSP		F	01/04/1997	N	5B	11	5	APROV	6A	12	5	APROV	7B	13	5	APROV	8B	14	6	APROV	
ADOC		M	20/09/1997	N	5D	11	2	APROV	6D	12	5	APROV	7D	13	5	APROV	8D	14	5	APROV	
BLLS		M	05/11/1995	N	5D	13	2	APROV	6D	14	4	APROV	7D	15	2	APROV	8D	16	3	APROV	
B C P S		F	23/12/1996	N	5A	12	5	APROV	6A	13	5	APROV	7A	14	5	APROV	8A	15	5	APROV	
D F S D J		M	13/04/1997	N	5A	11	5	APROV	6F	12	8	APROV	7B	13	6	APROV	8B	14	6	APROV	
GFS		M	30/12/1997	N	5E	11	2	APROV	6C	12	0	RETIDO	6D	13	3	RETIDO	6D	14	1	APROV	
HCF		M	29/03/1997	N	5A	11	3	APROV	6A	12	4	APROV	7B	13	4	APROV	8C	14	4	APROV	
IDCN		M	10/01/1996	N	5A	12	4	APROV	6A	13	5	APROV	7A	14	4	APROV	8A	15	5	RETIDO	
LLC		F	24/06/1994	N	5B	14	4	APROV	6B	15	4	APROV	7B	16	2	APROV	8B	17	3	APROV	
L F D S S		M	11/12/1996	N	5A	12	3	APROV	6B	13	5	APROV	7B	14	5	APROV	8B	15	7	APROV	
LFGA		M	16/06/1996	N	5A	12	4	APROV	6D	13	5	APROV	7C	14	4	APROV	8C	15	3	RETIDO	
MLDN			19/08/1996	N	5A	12	4	APROV	6A	13	4	APROV	7A	14	4	APROV	8A	15	4	APROV	
S F D S G		F	18/08/1996	N	5B	12	4	APROV	6B	13	4	APROV	7B	14	3	APROV	8E	15	6	APROV	
EE M D E		AA	M	31/03/1996	N	6B	12	4	APROV	7C	13	5	APROV	8E	14	0	ABAND	0	15	0	0
		ARDSJ	M	14/04/1996	N	6A	12	5	APROV	7D	13	5	APROV	8B	14	5	APROV	1A	15	5	APROV
	CAP	M	11/10/1995	N	6A	13	5	APROV	7A	14	6	APROV	8A	15	6	APROV	1B	16	/	APROV	
	FHODS	M	12/06/1994	N	6B	14	4	APROV	7C	15	4	APROV	8A	16	4	RETIDO	8A	17	0	ABAND	
	LADJ	F	12/04/1997	N	5B	11	2	APROV	6C	12	2	APROV	7C	13	3	APROV	8B	14	2	RETIDO	
	NCDP	M	20/09/1996	N	5B	12	3	APROV	6A	13	3	APROV	7B	14	4	APROV	8B	15	3	RETIDO	
	TEDSF	M	30/11/1995	N	6B	13	3	APROV	7B	14	3	APROV	8A	15	5	APROV	1E	16	8	IDO	
	WLS E	M	19/01/1995	N	5B	13	2	APROV	6C	14	2	APROV	7C	15	2	APROV	8A	16	2	RETIDO	
B S B	M	07/03/1997	N	5B	11	5	APROV	6B	12	7	APROV	7B	13	5	APROV	8B	14	7	APROV		
EE P S L T	DADS	M	08/01/1994	N	5C	14	4	APROV	6C	15	3	APROV	0	16	0	0	0	17	0	MATRICU	
	DHDSAD	M	07/02/1996	N	5A	12	3	APROV	6D	13	4	RETIDO	6E	14	0	ABAND	0	15	0	APROV	
	DTA	M	21/02/1993	N	6A	15	6	APROV	7A	16	7	APROV	8A	17	6	APROV	1B	18	9	APROV	
	DMP	F	27/12/1993	N	6A	15	4	APROV	7A	16	5	APROV	8A	17	5	APROV	1D	18	5	APROV	
	E F D S	M	19/10/1995	N	5A	13	6	APROV	6A	14	6	APROV	7A	15	5	APROV	8A	16	5	APROV	
	GTB	M	26/12/1994	N	6A	14	4	APROV	7E	15	4	APROV	8C	16	2	RETIDO	8B	17	5	RETIDO	
	H S N	M	23/03/1996	N	5A	12	5	APROV	6A	13	5	APROV	7A	14	4	APROV	8A	15	5	APROV	
	IDRC	F	29/03/1996	N	5B	12	5	APROV	6A	13	5	APROV	7A	14	5	APROV	8A	15	5	APROV	
	J J S D S	M	01/06/1995	N	6A	13	3	APROV	7C	14	3	APROV	8C	15	0	ABAND	0	16	0	0	
	J J R D S	M	23/02/1994	N	6B	14	5	APROV	7B	15	5	APROV	8B	16	5	APROV	1D	17	4	RETIDO	
	JAS	F	24/08/1995	N	5A	13	5	APROV	6D	14	5	APROV	7C	15	5	APROV	8C	16	5	APROV	
	LGFDS	M	30/11/1995	N	5B	13	5	APROV	6B	14	5	APROV	7B	15	5	APROV	8B	16	5	APROV	
	M G D S	M	19/09/1995	N	5A	13	5	APROV	6A	14	5	APROV	7A	15	5	APROV	8A	16	5	APROV	
	MCS	M	23/01/1996	N	6B	12	5	APROV	7B	13	6	APROV	8B	14	5	APROV	1C	15	6	APROV	
	T B D S	F	17/07/1995	N	5A	13	5	APROV	6A	14	6	APROV	7A	15	5	APROV	8B	16	5	APROV	
	TBS	F	31/01/1996	N	5B	12	5	APROV	6B	13	5	APROV	7D	14	3	APROV	8D	15	5	APROV	
WLPDS	M	09/07/1995	N	5A	13	4	APROV	6D	14	5	APROV	7D	15	3	APROV	8A	16	3	RETIDO		

EEPA MJ	APDS	F	29/03/1997	N	6A	11	5	APROV	7A	12	6	APROV	7A	13	7	APROV	8A	14	8	APROV
	ALDJ	F	15/08/1996	N	5C	12	5	APROV	6C	13	7	APROV	7C	14	5	APROV	8B	15	6	APROV
	BBP	F	11/03/1997	N	5E	11	5	APROV	6E	12	5	APROV	7B	13	5	APROV	8A	14	7	APROV
	BLB	M	23/11/1993	N	7B	15	4	APROV	8B	16	3	APROV	4T	17	0	ABAND		18		MATR
	D CV	M	01/02/1996	N	5B	12	3	APROV	6B	13	4	APROV	7B	14	3	APROV	8A	15	2	RETIDO
	D CST	F	15/04/1996	N	5A	12	4	APROV	6A	13	5	APROV	7A	14	5	APROV	8B	15	5	APROV
	EDDS	M	21/05/1997	N	5E	11	4	APROV	6E	12	5	APROV	7C	13	3	APROV	6B	14	5	APROV
	GCF	M	21/01/1997	N	5A	11	3	APROV	6A	12	6	APROV	7A	13	5	APROV	8C	14	6	APROV
	GCS	M	16/04/1997	N	5E	11	4	APROV	6E	12	4	APROV	7D	13	3	APROV	8C	14	5	APROV
	JCTDS	M	31/10/1994	N	5B	14	1	RETIDO	5B	15	2	APROV	6B	16	3	RETIDO	6A	17	0	ABAND
	JPMR	M	27/02/1996	N	6F	12	3	APROV	7F	13	5	APROV	8C	14	6	APROV	1B	15	5	APROV
	JPVFD	M	26/01/1997	N	5B	11	3	APROV	6B	12	4	APROV	7B	13	3	APROV	8C	14	5	APROV
	JFL	F	08/06/1996	N	5C	12	4	APROV	6C	13	4	APROV	7E	14	2	APROV	8D	15	5	APROV
	KPFDS	M	08/11/1996	N	5B	12	3	APROV	6B	13	4	APROV	7B	14	3	APROV	8D	15	3	RETIDO
	KRLDO	M	22/03/1995	N	6F	13	2	APROV	7F	14	3	APROV	8F	15	5	APROV	1B	16	1	APROV
	KJGR	M	29/11/1995	N	6E	13	6	APROV	7E	14	7	APROV	8D	15	3	APROV	1E	16	5	APROV
	LDJSA	M	28/09/1996	N	6C	12	6	APROV	7F	13	6	APROV	8C	14	6	APROV	1A	15	6	APROV
	LRPM	M	07/01/1995	N	6B	13	6	APROV	7A	14	5	APROV	8A	15	5	APROV	1B	16	0	ABAND
	MACM	F	17/05/1993	N	7B	15	5	APROV	8A	16	5	APROV	1A	17	5	APROV	2A	18	9	APROV
	MHPN	M	17/08/1995	N	6A	13	4	APROV	7A	14	5	APROV	8A	15	5	APROV	1B	16	4	APROV
	PHDSF	M	31/05/1996	N	6C	12	5	APROV	7F	13	5	APROV	8C	14	5	APROV	1A	15	5	APROV
	SCAE	F	29/02/1996	N	5B	12	4	APROV	6B	13	5	APROV	7B	14	4	APROV	8A	15	5	APROV
	TJMA	M	11/11/1994	N	5B	14	4	APROV	6B	15	6	APROV	7B	16	5	APROV	8A	17	6	APROV
	TFDN	M	19/06/1997	N	5A	11	5	APROV	6A	12	7	APROV	7A	13	8	APROV	8B	14	7	APROV
	TMDS	M	03/03/1997	N	5A	11	4	APROV	6A	12	5	APROV	7A	13	5	APROV	8C	14	5	APROV
	TCDFP	M	05/01/1996	N	6B	12	4	APROV	7C	13	3	RETIDO	7B	14	4	APROV	8A	15	5	APROV
	VADSJ	M	10/01/1997	N	5A	11	5	APROV	6A	12	4	APROV	7A	13	6	APROV	8B	14	5	APROV
	WFS	M	29/05/1997	N	5A	11	2	APROV	6A	12	3	APROV	7A	13	6	APROV	8A	14	4	APROV
	ACCDC	F	11/10/1995	N	5A	13	2	APROV	6A	14	3	APROV	7A	15	3	APROV	8A	16	0	ABAND
	BFP	F	05/08/1994	D.I	7B	14	4	APROV	8B	15	4	RETIDO	8A	16	6	APROV	1A	17	5	APROV
	CPWDS	F	03/04/1997	N	5B	11	6	APROV	6B	12	7	APROV	7B	13	6	APROV	8B	14	5	APROV
	DRDS	M	01/05/1993	D.I	8A	15	2	RETIDO	8C	16	0	ABAND		17		SEM MATR	18			MATR
EHRP	M	06/09/1994	N	6A	14	1	APROV	7A	15	2	APROV	8A	16	5	APROV	1A	17	5	APROV	
HFD S	M	31/10/1994	N	6A	14	3	APROV	7A	15	4	APROV	8C	16	6	APROV	1B	17	8	APROV	
IRMD S	M	25/05/1996	D.I	5A	12	4	APROV	6A	13	4	APROV	7B	14	3	APROV	8C	15	3	RETIDO	
JFR	M	20/11/1996	N	6C	12	2	APROV	7C	13	6	APROV	8B	14	5	APROV	1C	15	5	APROV	
KWSEC	M	02/08/1996	N	6C	12	5	APROV	7C	13	6	APROV	8B	14	5	APROV	1A	15	5	APROV	
MHPA	M	02/10/1994	N	7A	14	6	APROV	8A	15	5	APROV	1A	16	5	APROV	2B	17	6	APROV	
TFR	F	31/03/1995	N	7B	13		APROV	8B	14		APROV	1B	15	5	APROV	2B	16	5	APROV	
W SA	M	09/05/1996	N	5A	12	3	APROV	6A	13	3	APROV	7A	14	5	APROV	8A	15	6	APROV	
WDRF	M	09/11/1994	N	5A	14	3	APROV	6B	15	4	APROV	7C	16	2	APROV		17		SEM MATR	
ZDMP	M	03/06/1996	N	5A	12	1	RETIDO	5A	13	5	APROV	6B	14	3	APROV	7D	15	3	APROV	

Fonte: Sistema de Cadastro de Alunos - CIE (Centro de Informações Educacionais). Arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Franca - Processos de autorização de classes.