UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

KÁTIA YAMAMOTO

**Projeto Intensivo no Ciclo I: um estudo
de caso etnográfico a partir da
Psicologia Escolar**

São Paulo

2012

KÁTIA YAMAMOTO

**Projeto Intensivo no Ciclo I: um estudo de caso
etnográfico a partir da psicologia escolar**

(versão corrigida)

*Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de São Paulo como parte dos
requisitos para obtenção do título de mestre em
Psicologia.*

*Área de concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano.*

Orientadora: Marilene Proença Rebello de Souza

São Paulo

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Yamamoto, Kátia.

Projeto Intensivo no Ciclo I: um estudo de caso etnográfico a partir da Psicologia Escolar / Kátia Yamamoto; orientadora Marilene Proença Rebello de Souza. -- São Paulo, 2012.

198 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Projeto educacional I 2. Políticas Públicas Educacionais 3. Psicologia Escolar 4. Ensino Fundamental 5. Fracasso Escolar I. Título.

L7

FOLHA DE APROVAÇÃO

Kátia Yamamoto

Projeto Intensivo no Ciclo I: um estudo de caso etnográfico a partir da Psicologia Escolar

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo como parte dos requisitos
para obtenção do título de mestre em Psicologia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

*Dedico este trabalho aos meus queridos
afilhados Kooki e Kazuya, que estiveram
conosco por tão pouco tempo, mas
marcaram nossas vidas pela eternidade.*

*Dedico também ao meu sobrinho Kauã,
“quase” afilhadinho.*

*O amor que nos envolve é tão grande, do
tamanho das saudades que sinto de vocês,
meus pequeninos.*

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora Marilene Proença, minha eterna “professora”, que admiro muito. Obrigada por todo este tempo em que trabalhamos juntas, na Graduação e no grupo de pesquisa, pelas várias oportunidades de crescer e aprender como pesquisadora e como pessoa. Nesta última fase do trabalho, em especial, agradeço pela compreensão, apoio e paciência.

À professora Sandra Zákia, cujos comentários foram essenciais para a ampliação da análise no trabalho.

À professora Lygia Viégas pelas contribuições ao trabalho, mas principalmente pela presença marcante em minha trajetória, seja pelos textos inspiradores, pela coerência em seus atos e luta no campo social e pelo companheirismo nas atividades de pesquisa.

À CAPES e FAPESP por terem propiciado subsídios para a produção da presente pesquisa em formato de bolsa de Mestrado. Em especial, agradeço à FAPESP pelo auxílio da Reserva Técnica.

À professora Adriana Marcondes, com quem aprendi muito.

Ao Grupo de orientandas: Cárita Portilho, Sabrina G. Braga, Carol Bastides, Juliana Lara, Cristiane Bray, Hilusca Leite, Ana Karina Checchia, Deborah Barbosa pelas contribuições nas reuniões e pela acolhida tão necessária nas diversas fases do trabalho de pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa Atuação do Psicólogo em São Paulo: Christiane Ramos, Deborah Barbosa, Vânia Calado, Marcelo Roman, Roseli Caldas, Anabela Santos, Ana Karina, Aline Mizutani, Aline Araújo, Juliana Lara, pelo longo período de trabalho juntos, de muita aprendizagem. Às meninas carinhosas Camila Galafassi, Amanda Nogueira e Mariana Pasqualini.

Essa vivência em grupo de pesquisa foi o grande incentivo para continuar na carreira acadêmica.

Agradeço também aos outros grupos estaduais, em especial aos coordenadores de cada equipe:

Silvia Cintra, Lygia Viégas, Marilda Facci, Celso Tondin, Iracema Tada.

Às minhas queridas amigas Luiza e Aline (Lindinha) pelas valiosas contribuições ao trabalho, pelo auxílio nos pedidos de ajuda, nos momentos mais inesperados e desesperados do trabalho. Isabella e Cárita também queridas, obrigada a todas pela amizade e pela certeza em minha vida. Agradecimento especial à Luiza, pelas “reuniões de trabalho”, que me ajudaram a seguir em frente em fases difíceis e também pelo auxílio nos grupos com as crianças.

Às minhas queridas amigas Naomi (*in memoriam*) e Yurika pela compreensão (com direito a um pouco de não compreensão e saudade) nos momentos de ausência, por vezes necessária ao trabalho de escrita. Obrigada pela amizade incondicional, pelo apoio de sempre e por acreditarem em mim e no meu trabalho – amor além mundos.

Aos meus pais, Maria Helena e Lincoln Toshio, aos meus irmãos Jackie e Robson por estarem sempre comigo. Obrigada pelo apoio e compreensão em minhas longas ausências, por serem a minha base, minha família.

Ao meu “namorado” Gil Shigueo Akamine, companheiro de tantos anos e de tantas vivências, que sempre me incentivou a continuar estudando. Obrigada pelo apoio imprescindível à finalização deste trabalho, pela dedicação e pelo amor de sempre.

RESUMO

YAMAMOTO, K. **Projeto Intensivo no Ciclo I**: um estudo de caso etnográfico a partir da Psicologia Escolar. 198p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Na rede pública estadual paulista, a partir de 1990, Políticas Públicas, Programas e Projetos, têm sido gerados com intuito de enfrentar fenômenos referente ao não acesso à Educação, altas taxas de evasão e repetência, frutos de sistema de exclusão escolar. Deste modo, por meio de políticas de universalização do acesso em âmbito nacional, as questões da qualidade do ensino passaram a ser avaliadas por sistemas mais sofisticados. Um dos índices utilizados no estado de São Paulo é o Sistema de Avaliação de Resultados do Estado de São Paulo – SARESP em que se evidencia que um número significativo de crianças não estava se beneficiando da escola, frequentando séries avançadas do Ensino Fundamental, muitas vezes sem saber ler e escrever, ou sabendo muito pouco; ou seja, o fracasso escolar foi tomando outra vestimenta, mais sutil, menos perceptível. Tais constatações geraram programas de enfrentamento, dentre eles, o Programa Ler e Escrever, tendo como um de seus desdobramentos as classes de Projeto Intensivo no Ciclo – PIC. Neste sentido, estudar esta instância possibilita compreender aspectos de constituição dessa proposta política no estado de São Paulo. Assim sendo, o presente estudo visa analisar aspectos que constituem o Projeto Intensivo no Ciclo – PIC, no cotidiano escolar, a partir de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, a fim de contribuir para compreensão do processo de escolarização, na direção de uma Educação enquanto direito social. As classes de PIC se destinam a crianças que cursam a 3ª série do Ensino Fundamental e que não possuem os requisitos mínimos para o ano, que é o domínio da leitura e da escrita. O *Ler e Escrever*, em sua totalidade, é um Programa recente, foi implantado na rede estadual de ensino, em 2008, e origina-se de experiência na rede municipal da capital paulista, em 2006. A partir de um estudo de caso etnográfico, realizaram-se visitas semanais, durante um ano letivo, a uma classe de 3ª PIC, de uma escola estadual paulista, entrevistas como coordenador pedagógico da escola, o professor regente da sala e conversa com alunos em pequenos grupos. Buscou-se compreender o objeto de estudo transitando entre as diversas fontes de campo e os documentos que compunham o discurso oficial, como as resoluções do programa, apresentação do material pedagógico, textos disponibilizados nos endereços eletrônicos do Programa e depoimentos de dirigentes responsáveis pelo Programa Letra e Vida, em processo de análise por meio de triangulação desses diferentes materiais. Assim, a partir da análise, verificou-se que a PIC, apesar de trazer em sua base um reconhecimento oficial de que crianças não estavam aprendendo, propiciando ações para reverter esse quadro, é consequência da precariedade das condições de trabalho presentes na escola, das dificuldades estruturais enfrentadas na Rede Estadual Paulista e que ainda não consegue romper com críticas fundadas em práticas homogeneizantes, intensificando rótulos atribuídos aos alunos que apresentem dificuldades no processo de escolarização e não rompendo com a situação de isolamento docente na realização de sua tarefa. Esta pesquisa corrobora outros estudos que têm defendido que as práticas escolares veiculadas no interior de programas de enfrentamento das dificuldades escolares inserem-se nas políticas educacionais das redes públicas de ensino, sendo atravessadas pelas dificuldades e desafios ainda presentes nessas políticas.

Palavras chaves: Projeto Intensivo no Ciclo I; Políticas Públicas em Educação; Psicologia Escolar; Ensino Fundamental I; Fracasso Escolar.

ABSTRACT

YAMAMOTO, K. **Projeto Intensivo no Ciclo I: an ethnographic case study from School Psychology.** 198p. Master Thesis. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012

As of 1990, in Sao Paulo State Public System, Public Policies, Programs and Projects have been generated with the aim of addressing phenomena related to the lack of access to Education and high dropout and repetition rates, outcomes of the system of school exclusion. Thus, through national policies of universal access, those issues about quality of Education began to be evaluated by more sophisticated system. One of the indices used in Sao Paulo State is the “Sistema de Avaliação de Resultados do Estado de Sao Paulo – SARESP”, that evidenced that a significant number of children were not being benefited by the schools, attending advanced grades of “Ensino Fundamental”, often not knowing to write or read, or knowing little; on other words, the school failure was taking another appearance, more subtle, less perceptible. Those findings have generated programs to face those problems, as “Ler e Escrever” Program, having as one of its development the PIC classes. In this direction, studying this realm allows us to understand aspects of the constitution of this political proposal in Sao Paulo State. Therefore, this study aims to analyze constitutive aspects of PIC, within school quotidian, from a critical perspective in School Psychology, in order to contribute to the understanding of the schooling process, in the direction of Education as a social right. PIC classes are intended for children who attend third grade of “Ensino Fundamental” and who do not have the minimum requirements for that level, which are being able to write and read. “Ler e Escrever” is a recent program, implemented in the Sao Paulo State Public Education System, in 2008, and was originated from the Sao Paulo City Education System, in 2006. From an ethnographic case study, it was performed weekly visits, within a year school, in a third grade PIC class, of a Sao Paulo state public school, interviews with the school pedagogical coordinator and the class teacher, and talking with the students in small groups. It was sought to understand the object of study by shifting between several sources and the documents compassing the official speech, as the program resolutions, the presentation of the pedagogical material, texts available on the website of the program and testimonials of the managers responsible for the Program “Letra e Vida”, through triangulation analysis of these material. Thus, from the analysis, it was found that PIC classes, although it brings originally an official recognition that children were not learning, offering actions to reverse this situation, is a consequence of the precarious condition of work present in schools, of the structural difficulties faced by the Sao Paulo Public System and that still could not break away from the criticism based on homogenizing practices, intensifying labels attributed to students who show difficulties in the schooling process and not breaking away from the teachers’ situation of isolation when performing their tasks. This research corroborates other studies that have claimed that school practices that are carried out within programs that aim to face schooling difficulties are inserted in Public education system policies, being crossed by difficulties and challenges still present in those policies.

Key words: Intensive Project in basic education; Educational Public Policies; School Psychology; Basic School; School Failure.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
-------------------	----

PARTE I – PSICOLOGIA ESCOLAR E PIC: UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	19
---	-----------

1. INTRODUÇÃO.....	20
1.1 A demanda política da Psicologia e o Campo Educacional.....	20
1.2 Psicologia Escolar: em busca de novos rumos.....	22
1.3 Lentes para o fenômeno.....	25
2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA QUÊ? DEMOCRACIA E DIREITOS.....	27
2.1 Cidadania – emancipação humana e igualdade política.....	27
2.2 Políticas Públicas e afirmação de direitos.....	28
2.3 Políticas Públicas Sociais – <i>questões de fundo</i>	29
2.4 Educação: um direito social?.....	32
3. A PREOCUPAÇÃO COM A ALFABETIZAÇÃO NO CENÁRIO EDUCACIONAL.....	35
3.1 Preocupações e ações políticas no campo educacional.....	36
3.2 Alfabetização para poucos: exclusão <u>da</u> escola.....	38
3.3 Abertura política e altos níveis de analfabetismo: exclusão <u>da</u> e <u>na</u> escola.....	41
3.4 Universalização do Ensino Fundamental.....	43
3.5 Evasão e Repetência: exclusão <u>na</u> escola.....	44
4. POLÍTICAS DE ENFRENTAMENTO DA EXCLUSÃO <u>DA</u> / <u>NA</u> ESCOLA NA REDE ESTADUAL PAULISTA.....	47
4.1 O Ciclo Básico e a proposta construtivista.....	47
4.2 Reorganização da educação paulista: tempos e espaços.....	50

4.3 Centralização e Controle.....	51
4.4 A avaliação na política de ciclos e a estratégia de avaliação por resultados.....	52
4.5 Classes de Aceleração.....	54
4.6 Progressão Continuada.....	56
4.7 Os professores – agentes de mudança.....	58
4.8 Letra e Vida.....	60
 5. PROGRAMA LER E ESCREVER E CLASSES DE PROJETO INTENSIVO NO CICLO I – PIC: LEIS E DIRETRIZES.....	 63
5.1 O Programa Ler e Escrever.....	63
5.2 O <i>Letra e Vida</i> e o <i>Ler e Escrever</i>	66
5.3 Classes de Projeto Intensivo no Ciclo – 3ª série.....	68
5.3.1 <i>Nos trabalhos acadêmicos</i>	70
5.3.2 <i>Material documental</i>	71
 <u>PARTE II – A PESQUISA</u>	 73
1. O CAMINHAR PELA PESQUISA.....	74
1.1 O trabalho de Campo em uma perspectiva etnográfica.....	74
1.2 Os contratos.....	76
1.3 O desenho da pesquisa.....	77
1.4 Vivenciando o campo: trilhando caminhos.....	78
1.5 As entrevistas.....	80
1.6 Analisando o material constituído em pesquisa.....	81
 2. APRESENTANDO O CAMPO.....	 84
2.1 A Coordenadora Pedagógica.....	84
2.2 A escola e sala de aula.....	87

2.3 A professora regente.....	88
2.4 Os alunos.....	90
2.5 Constituindo linhas de pensamento.....	92
3. LER E ESCREVER NA ESCOLA: DIMENSÃO INSTITUCIONAL.....	93
3.1 Nem 1ª, nem 3ª. “É a classe de fraquinhos”.....	95
3.1.1 <i>Sem lugar institucional</i>	95
3.1.2 “ <i>Classe de fraquinhos</i> ”.....	97
3.2 Alunos do PIC na curva normal: “os tradicionais 30%”.....	102
3.2.1 <i>Alunos de PIC na rede</i>	102
3.2.2 <i>Alunos de PIC: <u>do</u> professor ou <u>da</u> rede?</i>	105
3.3 Professores no PIC: “vamos ver no que vai dar”.....	112
3.3.1 <i>Professores no Projeto PIC</i>	112
3.3.2 <i>A professora da 3ª série E – PIC</i>	116
3.3.3 <i>Professores (e a falta de) na 3ª série E – PIC</i>	122
3.4 O tempo da aprendizagem: “todos vão passar de ano”.....	128
3.4.1 <i>Concepções e práticas</i>	131
3.4.2 <i>A proposta pedagógica</i>	135
4. ASPECTOS RELACIONAIS DAS PRÁTICAS ESCOLARES NA 3ª E - PIC.....	140
4.1 “Burro é você!”.....	142
4.1.1 <i>Modos de viver o “não saber”</i>	142
4.1.2 <i>A cópia da criatividade</i>	146
4.2 “Uns seis ou sete professores!”.....	151
4.3 “Ela é hiperativa!”.....	156
4.3.1 <i>Posições Cristalizadas</i>	158
4.3.2 <i>Recuperar para aprender</i>	161

4.4 “Vou aprender a ler na 4ª série...”	164
4.4.1 <i>O ano na escola</i>	164
4.4.2 <i>A 4ª série</i>	167
5. DESAFIOS NO CAMPO EDUCACIONAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	170
5.1 Pensamentos que embasam ações.....	170
5.2 Pesquisas sobre políticas públicas, para quê?.....	172
5.3 Sobre direitos: a escola é só ler e escrever?.....	173
REFERÊNCIAS	176
LISTA DE APÊNDICES	186
I – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	187
II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	188
III – CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	189
IV – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM NEIDE (COORDENADORA PEDAGÓGICA).....	190
V – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM CARLA (PROFESSORA REGENTE).....	192
VI – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS EM PEQUENO GRUPO....	193
VII – NO MUNICÍPIO – A ORIGEM DO PROGRAMA LER E ESCREVER.....	195

APRESENTAÇÃO

Classes de Projeto Intensivo no Ciclo (PIC) são montagens criadas para crianças não alfabetizadas, que frequentam 3^{as} e 4^{as} séries¹ do Ensino Fundamental, presentes em redes públicas do Estado de São Paulo. A presente dissertação de mestrado, intitulada: “*Projeto Intensivo no Ciclo: um estudo de caso etnográfico a partir da Psicologia Escolar*” visa debruçar-se sobre esta temática, no entanto, considero importante iniciar este trabalho explicitando os motivos que me levaram a interessar-me por ela.

Em uma graduação como Psicologia, ao entrar em contato com diversas correntes teóricas e áreas de atuação, nos deparamos com algo que excede a instrumentalização do psicólogo em formação, em técnicas e saberes para atuação profissional; a mudança em nossa forma de pensar é fomentada a todo o momento. Há caminhos a serem percorridos e escolhas a serem feitas durante o curso e estas implicam nossas próprias concepções de mundo, de homem e de ciência.

O Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo possui uma grade de disciplinas obrigatórias e optativas, ou seja, oferece certa flexibilidade na montagem do currículo de cada aluno. Os primeiros anos possuem carga maior de disciplinas obrigatórias e gerais e estas vão diminuindo ao longo do curso, dando lugar às disciplinas optativas, mais específicas. O aluno escolhe. Por interesse? Não há como pensar apenas no plano individual da escolha em nossa formação. Há embates no Instituto e no campo de saber *psi*, de diversas correntes teóricas, que expressam diferentes concepções vigentes em nossa sociedade; há relações de poder e de dominação, que fazem emergir posições e silenciam outras, corroendo a pluralidade do espaço público², afetando o oferecimento das disciplinas, estágios, mercado de trabalho, reconhecimento profissional, entre outros. E estamos participando de tudo isto.

¹ Ou 4^{as} e 5^{as} anos, como são chamadas no Ensino Fundamental de 9 anos. Neste estudo continuaremos com a nomenclatura antiga. A ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos foi baseada na última reformulação do artigo 32 feita em 2006, pela lei 11274/06, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 2006), como declara: “*O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão...*”. Com esta mudança, crianças de 6 anos que antes eram recebidas pelo Ensino Infantil passam obrigatoriamente a frequentar escolas do Ensino Fundamental, cuja entrada antes se dava na antiga 1^a série.

² Conceito de Arendt (2009): espaço público e ação.

Em meu caminhar pelo Instituto, numa intersecção de interesses pessoais, oferecimento, disponibilidades, oportunidades, trilhei por caminhos que levaram cada vez mais à compreensão da indissociabilidade entre pensamento, construção de conhecimento e a ação política; e isto não nos é claro de imediato. Vivemos na era da supremacia do conhecimento, da Razão Instrumental, como diria Silva (1997), na qual a força para percebemos o mundo como algo que é e se revela, regido por leis universais e atemporais, é muito intensa. A participação política é enfraquecida, a pluralidade de pensamento dá lugar a uma posição respaldada pelo saber científico, de forma hegemônica, consentida. Sob o véu da neutralidade, este saber passa a exhibir *status* de verdade, incontestável.

É neste contexto, de hipertrofia do conhecimento associado ao poder e à dominação, que se configura a luta, dentro da própria ciência, para retomar seu papel político. Como analisam Silva (1997), Viégas et al. (2006), Patto (2005a), por meio da retomada dos processos históricos de construção deste conhecimento com *status* de verdade, desmascarando sua universalidade, é que se busca denunciar esta ciência que se diz imparcial, que produz saberes que legitimam diferenças que são sociais e políticas, que naturalizam o que está posto. E dentro deste embate são diversas as formas de luta. A forma escolhida por mim se materializa no presente trabalho de pesquisa.

Em minha formação, o âmbito de pesquisa esteve presente desde o segundo ano de graduação, em 2006, quando cursei algumas disciplinas destinadas a iniciar o aluno neste campo. Foi a partir de uma delas que entrei em contato com um grupo de pesquisa na área de Psicologia Escolar³, coordenado pela professora Marilene Proença, com a temática “atuação do psicólogo na rede básica de Educação”, do qual faço parte desde então. O trabalho da pesquisa supracitada consistia em investigar as práticas de psicólogos em Secretarias de Educação de Estados e municípios. Assim sendo, de que modo psicólogos que trabalhavam em um serviço público lidavam com a demanda que era institucional? Há mais de vinte anos esta área de saber tece críticas às explicações biologicistas e psicologizantes para o fracasso escolar, que localizam a causa para o não aprender no corpo de crianças, que passam a ser tratadas como o “joio” a ser separado do trigo. Isto porque, se a criança que não aprende é diagnosticada com alguma

³ A pesquisa intitulada: “Atuação do psicólogo na rede pública de Educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações”, pela qual fui bolsista de IC (CNPq) e bolsista de Treinamento Técnico III (FAPESP).

deficiência ou transtorno, ou se vivencia conflitos familiares, sofre violência doméstica ou presença em seu bairro, isto tudo parece isentar as questões institucionais da escola, ou mesmo as precárias condições da educação pública em seu processo de escolarização.

A Psicologia Escolar, cuja relação com o campo educacional historicamente foi marcada por diagnóstico de crianças com problemas de aprendizagem, passa a reivindicar outros fatores para a queixa escolar, além dos fatores cognitivos e do meio familiar do aluno, procurando reconstituir seu histórico escolar e da produção dessa queixa. Assim, a preocupação com o campo educacional e principalmente com o papel político da Psicologia como área de saber ganhava corpo com a participação na pesquisa e também com o curso em disciplinas que visavam discutir a inserção do psicólogo no campo social, de forma a levar em conta os processos de produção da demanda que lhe era posta.

Em uma dessas disciplinas, nas atividades práticas em formato de estágio, tive experiência em uma escola pública da cidade de São Paulo. Como parte do trabalho de extensão à sociedade, o Serviço de Psicologia Escolar do Instituto atua junto às escolas públicas com grupos de estagiários⁴, no que a escola apresenta como demanda. Para os estagiários, esta experiência é uma das únicas oportunidades de atuar como psicólogos escolares durante o curso. Uma vez dentro do universo escolar, a orientação era primeiro conhecer, sem pensar em alguma intervenção. O intuito era que pudéssemos nos despir da capa de especialista, que detém o saber sobre o outro; para que pudéssemos construir alianças com professores, gestores, alunos, que conhecêssemos a dinâmica da sala de aula, para então criar sentido conjunto para as intervenções e atividades a serem propostas.

Dentre esses territórios, a 3ª série “PIC” como era chamada, foi a classe que escolhi para conhecer melhor. Passei grande parte da minha vida escolar em escolas públicas, da rede estadual de São Paulo e de município do interior paulista, nos anos 1980 e meados dos anos 1990. Nunca reprovei, mas muitos colegas meus reprovaram de ano. Concluí o “Colegial” em 1995, não vivi

⁴ O estágio foi realizado no 1º semestre de 2008, em uma escola municipal de Ensino Fundamental, sob supervisão de Adriana Marcondes Machado. Havia sete estagiárias naquela escola, em duplas (apenas eu estive sozinha na 3ª PIC, por uma questão de interesse pelo tema e disponibilidade de horários da equipe), estando semanalmente em classes em que as professoras mostraram disponibilidade, abertura e demanda para o trabalho. Assim, uma classe de primeira série, a Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI, 3ª e 4ª PIC foram territórios ocupados pelas estagiárias. Periodicamente, a supervisora participava da Jornada Especial de Trabalho – JEI, e se reunia com as professoras.

tempos da Progressão Continuada. Assim, interessava saber como crianças, na 3ª série do Ensino Fundamental, ainda não sabiam ler e escrever e como a escola lidava com isso.

A professora mostrava-se engajada em alfabetizar as crianças, mas havia outras questões. A história da 3ª PIC era composta da história de 28 crianças consideradas “problemas”, tanto no aspecto comportamental ou da aprendizagem, vindos de várias 2^{as} séries da escola. Algo me intrigava cada vez mais, havia a preocupação com a alfabetização desses alunos, como estava descrito nas diretrizes do Programa, mas no plano concreto era como se houvesse uma ordem da Secretaria para que as escolas separassem os alunos em classes fortes e fracas. O que ocorria naquela escola poderia estar ocorrendo em várias outras. Como ocorria tal descompasso?

Fui percebendo que, para compreender o processo de escolarização de uma criança da 3ª série do Ensino Fundamental que não havia sido alfabetizada, teria que levar em conta outras forças em jogo na sala de aula, além das questões referentes ao processo de aprendizagem do aluno, da relação professor-aluno; não havia como a Psicologia estar no campo educacional, sem compreender os meandros da gestação de políticas públicas educacionais, sem compreender como essas políticas criam formas de vivê-las. Afinal, como são criadas as políticas públicas no campo educacional? Como tais diretrizes atravessam e dialogam com a escola, com o corpo diretivo e com o coordenador pedagógico? Como tal política é vivida, por crianças que cursam a 3ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental e que não aprenderam a ler e a escrever? A partir das indagações e interesses expostos, é que surgiu a motivação em aprofundar estudos sobre este tema, que se materializa nesta pesquisa de mestrado.

Deste modo, no presente trabalho, nos debruçaremos sobre a temática de classes de 3ª PIC, na rede pública estadual paulista, a fim de compreender as imbricações da implantação deste Projeto no cotidiano escolar. Para tanto, organizaremos o material constituído em duas grandes partes.

Na **PARTE I**, intitulada: “*Psicologia Escolar e PIC: um olhar para as políticas públicas educacionais*”, serão desenvolvidos capítulos de modo a aprofundar a temática em relação à literatura, em suas várias facetas. No capítulo 1, introduziremos nosso estudo sobre as Classes de 3ª PIC a partir da abordagem teórica utilizada para respaldá-lo. A Psicologia Escolar como área de saber, fronteira entre a Psicologia e a Educação, tem se dedicado ao estudo das implicações

que políticas públicas têm tido no cotidiano escolar, criando formas de viver estas ações e, ao mesmo tempo, tem buscado acrescentar a importância do conhecimento qualitativo na produção de políticas públicas em Educação.

Postos os desafios enfrentados pela área no campo de políticas educacionais, pautando-nos em seus pilares, procuraremos tomar o objeto de estudo de modo complexo, em seus aspectos históricos e filosóficos. Assim, ao nos dedicarmos ao estudo de um Projeto como o PIC, precisamos considerar a relevância de compreender mais a fundo ações como estas. Para quê foram criadas? Que concepções as têm embasado? No **2º Capítulo**, intitulado: “*Políticas Públicas para quê? Democracia e Direitos*”, discutiremos o sentido fundante de políticas públicas e como têm sido concretizadas no cenário educacional.

No **3º capítulo**, intitulado: “*A preocupação com a alfabetização no cenário educacional*”, retomaremos algumas ações e pensamentos que propiciaram a configuração do atual cenário educacional brasileiro, sob a ótica dos sistemas de exclusão da e na escola, a fim de iniciarmos a discussão sobre produção histórica do que se materializou como PIC. Neste capítulo, procuraremos analisar a relação entre os fenômenos educacionais de não acesso, evasão, repetência e as principais políticas correspondentes, métodos de ensino, Constituições. Com as políticas de acesso à Educação, o principal fenômeno do sistema de exclusão da escola declina e se extingue enquanto preocupação de governo. Neste contexto, formas brandas de exclusão na escola se destacam.

No entanto, como estas questões de exclusão da e na escola têm sido cuidadas pela rede pública estadual? No **4º capítulo**, intitulado: “*Políticas de enfrentamento da exclusão da / na escola na rede estadual paulista*” elencaremos as principais ações governamentais implantadas na rede pública estadual paulista, que tinham como intuito conter o fracasso escolar, no que tange à alfabetização de crianças no Ensino Fundamental I. No **5º e último capítulo** da PARTE I, dado o resgate do sentido fundante da produção de políticas públicas e ações governamentais e também dada a retomada de seu contexto histórico, apresentaremos o Programa Ler e Escrever e as Classes de PIC a partir de seus documentos oficiais.

Enquanto a PARTE I compreendia a relação da temática com a literatura, em diálogo com seus diversos campos de saber, a **PARTE II**, intitulada “*A pesquisa*”, abarca os conhecimentos

produzidos em campo. Assim, no **1º Capítulo**, intitulado: “*O caminhar pela pesquisa*”, discorreremos sobre o estudo de campo, as reflexões teórico metodológicas, descrição sobre os caminhos percorridos, contratos, dando forma ao desenho do que foi desenvolvido no presente trabalho. No **2º Capítulo**, “*Apresentando o Campo*”, traremos a trajetória dos atores escolares: dos alunos, do professor regente, do Coordenador Pedagógico, da sala de aula. Inspiramo-nos em trabalho de campo nos moldes etnográficos, o que nos faz priorizar a descrição atenta dos acontecimentos.

Os 3º e 4º capítulos são de análise. No **3º Capítulo**, intitulado “*Ler e Escrever na Escola: dimensão institucional*”, buscaremos analisar os argumentos da Resolução do PIC e outros documentos oficiais em relação à diversidade do material de campo: visitas na escola, entrevistas. No **4º Capítulo**, intitulado “*Aspectos relacionais das práticas escolares*”, analisaremos o modo como Programas e Projetos, assim como o PIC, afetam vidas no cotidiano escolar.

No **5º e último capítulo**, intitulado: “*Desafios no Campo Educacional: algumas considerações*” procuramos elencar algumas considerações e desafios no campo educacional, a partir das questões abarcadas no presente estudo.

PARTE I

PSICOLOGIA ESCOLAR E PIC: UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

1. INTRODUÇÃO

Promover a leitura e escrita de crianças com problemas em seu processo de escolarização, a fim de contribuir para a erradicação do analfabetismo no Ensino Fundamental, é a principal bandeira do Programa de Classes de Projeto Intensivo no Ciclo – PIC, alvo de investigação deste estudo. Para abordar o tema, primeiramente nos dedicaremos a explicitar “de onde partimos”, qual nossa sustentação teórica, que é a Psicologia Escolar. Deste modo discutiremos, de que forma a área pode contribuir para o estudo de políticas educacionais?

1.1 A demanda política da Psicologia e o Campo Educacional

Segundo dados do Conselho Federal de Psicologia – CFP (SPINK, 2009), os psicólogos têm atuado cada vez mais em serviços públicos, envolvidos em diversos âmbitos de planejamento, execução e avaliação de políticas públicas. No entanto, quanto às concepções e teorias utilizadas para compreender e atuar neste novo campo, os profissionais têm se utilizado, em sua maioria, de concepções e teorias com enfoque centrado no indivíduo, inspiradas em um modelo clínico e bi-pessoal de atendimento psicológico. Neste sentido, Spink (2009) discute a ausência de embasamento teórico-prático oriundo da Psicologia que dê conta da atuação institucional.

No que tange à atuação psicológica na Educação, muitos autores têm se debruçado ao aprofundamento destas questões. Como analisa Patto (2005a), desde o surgimento da Psicologia como *Ciência* no início do século XX, os conhecimentos desenvolvidos para o campo educacional eram descontextualizados, pretendiam-se neutros, puros e se materializavam em testes psicométricos e diagnósticos.

Tais discussões se refletem no *campo profissional* do psicólogo. Segundo Souza, M. (2010a), desde a regulamentação da profissão em 1962⁵, a Psicologia recebeu fortes influências

⁵ Lei Federal nº 4.119, de 27 de agosto de 1962 (SOUZA, M. 2010a)

de um caráter clínico e medicalizante. Isto é evidenciado pela hegemonia de disciplinas que enfatizavam o Psicodiagnóstico, as Psicoterapias e as Técnicas de Exame Psicológico nos currículos dos primeiros cursos de Psicologia no país; no campo de práticas, esta disposição na formação profissional culminou na valorização de uma determinada forma de fazer psicológico, que priorizava o atendimento individual do cliente, nos moldes do modelo médico de consultório, como profissional liberal. Este modo de atuação, segundo a autora, acabou por afetar outras áreas de atuação psi, dentre elas a área escolar.

Conseqüentemente, tendo em vista a forte influência de uma visão clínica nas raízes da Psicologia enquanto Ciência e Profissão, a demanda educacional para a Psicologia era encaminhada à Saúde. Estudos de Souza, M. (2004a) nos anos de 1990 sobre os encaminhamentos para atendimento psicológico⁶ apontam para o grande número de crianças com suposta queixa escolar, que eram atendidas no âmbito da saúde mental. Quanto aos documentos sobre essas crianças, laudos e diagnósticos psicológicos não levavam em conta aspectos de sua vivência na escola (tendo em vista que a queixa era escolar); o enfoque do diagnóstico era freqüentemente dado às questões cognitivas, ou mesmo afetivas do paciente – numa relação de causa e efeito entre o problema emocional e as dificuldades de aprendizagem. “*A criança seria portadora de dificuldades emocionais e conflitos internos que se revelam ao entrar em contato com um ambiente desafiador e hostil como o escolar*”, como discute Souza, M. (2004a p.26) sobre as teorizações acerca da criança com queixa escolar.

Assim, o tratamento ministrado era essencialmente de base psicoterápica, a fim de dar conta dos problemas listados no laudo anteriormente produzido, calcado na visão de queixa escolar como uma dificuldade de aprendizagem do aluno. Porém, o que denuncia Patto (2005a) é que este conceito é encarnado, em sua maioria, em crianças de bairros pobres e periféricos – e a Psicologia, ao ignorar este fato, acaba por legitimar e naturalizar diferenças que são históricas e sociais, com explicações biologicistas e racistas.

⁶ Estudo sobre encaminhamentos psicológicos feitos para clínicas-escolas de Faculdades de Psicologia e também outro estudo desenvolvido junto a algumas Unidades Básicas de Saúde- UBS da rede pública de Saúde indicaram que 70% das crianças de 5 a 14 anos eram encaminhadas com queixa escolar para atendimento clínico, um número altíssimo (Souza, M. 2004a)

Para combater as naturalizações de uma postura acrítica, Spink (2009) coloca a importância de re-politizar a prática psicológica, para que tenha como princípio o bem comum e coletivo. Assim, no campo educacional elegemos a Psicologia Escolar como área de saber que tem discutido a dimensão institucional e política da atuação psicológica e que poderá nos auxiliar como “lentes”, embasando a forma como será tomado o fenômeno educativo neste estudo.

1.2 Psicologia Escolar: em busca de novos rumos

A Psicologia Escolar tem se dedicado aos estudos teórico-práticos da Psicologia na interface com a Educação, buscando trazer subsídios para a compreensão do fenômeno educativo em sua complexidade, afirmando seu caráter subjetivo, histórico, social, cultural e processual. Assim, tais estudos têm apontado a necessidade de um certo posicionamento do profissional frente à demanda escolar, que vai de encontro ao processo de individualização da queixa. Em outras palavras, é preciso que haja mudança na pergunta: de “por que as crianças não aprendem?” para “o que tem ocorrido no processo de escolarização de crianças que não estão aprendendo?”.

A primeira pergunta nos remete às questões historicamente tocadas pela Psicologia no campo educacional, que segundo Meira (2002), constituiu a Psicologia do Escolar. Assim, o foco do estudo era investigar as causas psíquicas, afetivas e ou cognitivas no aluno que o impossibilitava de aprender os conteúdos escolares. Alguns conceitos como: inteligência, desenvolvimento psíquico e cognitivo, fases do desenvolvimento infantil, oriundos das diversas correntes teóricas da Psicologia eram convocados a responder esta pergunta. No entanto, como discute Meira (2002), esta aparente diversidade teórico-metodológica encobria intenções comuns, de cunho ideológico, de manutenção do *status quo*.

Atualmente há intenso debate sobre a existência de supostos transtornos de aprendizagem e de déficits de atenção, fruto do pensamento medicalizante vigente. Estes diagnósticos têm afetado fortemente a Educação e as crianças em idade escolar, como analisa Braga (2011). Mesmo quando passou a ser questionado o excessivo enfoque dado ao aluno, sendo o único responsabilizado por não aprender, passou a haver responsabilização do professor, como profissional despreparado, mal formado, incapaz de promover aprendizagem aos alunos, como

mostra Souza, D. (2006), ao desenvolver o conceito de “argumento da incompetência” do professor.

No entanto, o que há de comum entre estas discussões e que as enquadram na primeira questão, é que tais saberes produzem a individualização do fenômeno educativo, todas apontam para uma visão unilateral, uma resposta única para a pergunta sobre o porquê as crianças não aprendem. O porquê é uma pergunta que induz uma resposta imediata: não aprendem porque ainda não alcançaram a fase adequada do desenvolvimento, porque não possuem inteligência suficiente, porque possuem conflitos emocionais que prejudicam a aprendizagem, porque não conseguem prestar atenção devido a um problema neurológico, porque possuem disfunções na linguagem, porque possuem professores mal preparados, entre outros “porquês”.

O que questionamos frente a isto são os efeitos nas crianças para as quais tais respostas são destinadas. Isto porque, nesta forma de pensar, se há uma pergunta e uma resposta, nos dá a impressão de haver uma única maneira de resolver, ou mesmo de não haver nada a fazer: se não alcançaram a fase adequada do desenvolvimento é preciso esperar, até que alcancem; se não possuem inteligência suficiente, nem todos os conteúdos serão aprendidos; se não aprendem devido a conflitos emocionais, apenas se estes forem resolvidos poderão aprender; se possuem TDAH (Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade), não conseguirão prestar atenção em sala de aula, se não tomarem medicamento; se possuem professores mal preparados, apenas se forem “capacitados”, seus alunos serão alfabetizados.

Esta é a questão, pois muitas dessas respostas não nos dão modos de agir no processo de escolarização das crianças, pois as soluções dadas são externas a esse processo: esperar, conformar-se, resolver conflitos emocionais ou tomar medicamento. E assim a Educação, com o auxílio de conceitos da Psicologia, se isenta de educar crianças que estão em um dos extremos da curva normal da aprendizagem. Além disso, posicionar-se unilateralmente frente à queixa escolar colabora com o processo de estigmatização das crianças, por meio da cristalização das relações das mesmas no contexto escolar.

Neste sentido, trazemos a mudança de pergunta, que implica em mudança de um modo de pensar, de ver o mundo – utilizaremos a ótica da Psicologia Escolar. Assim, busca-se lutar contra a cristalização de crianças que não aprendem, resgatando seu percurso escolar em vários

aspectos: o que têm ocorrido em seu complexo processo de escolarização que não estão aprendendo?

As autoras supracitadas (BRAGA, 2011; MEIRA, 2002; SOUZA, D 2006; SOUZA, M. 2004a; 2010a), de um modo geral, discutem o fenômeno educacional como um campo de forças, onde estão presentes várias tendências, afetos, desejos, com diferentes intensidades. A cristalização ocorre quando não há movimento e uma tendência perdura, fazendo com que a pessoa que a apresenta vire um personagem – “o aluno que não aprende”, “a criança problema”. Nas relações cristalizadas, as queixas são as mesmas há muito tempo, sem espaço para a diferença, para além do que é esperado. Para entendermos como se dá este processo, discorreremos sobre outro processo, o de naturalização, pois este quando ocorre, prepara o terreno para a cristalização das relações, criação de estereótipos, personagens.

Sobre o “naturalizar”, Spink (2009) nos alerta para a instrumentalização da naturalização, quando esta inibe outras formas de pensar e de agir, quando há o estabelecimento de uma única história. Em suas palavras: *“Los problemas surgen cuando se transforman en instrumentos que obligan a la gente a hacer lo que de otra forma podrían no hacer, o a no dudar de lo que, de otra forma, podrían poner en duda”* (SPINK, 2009, p.16). Neste sentido, Machado e Souza (2004b) acrescentam ao conceito de naturalização: *“É pensar que o que acontece é decorrente da natureza mesma das coisas e não da história.”* (SPINK, 2009, p.42). É produção de algo, que passa a ser visto como “natural”, “normal”, o processo passa a não existir; e como nos diz Spink (2009), se é natural, não questionamos, torna-se um fato.

Desta maneira, a fim de retomar a dimensão política das práticas psicológicas (como colocou Spink anteriormente) no campo educacional, busca-se resistir à naturalização e suas conseqüências na história escolar de crianças, com a retomada do processo de produção daquilo que se constitui como demanda; tal naturalização, que muito foi respaldada por conceitos oriundos da Psicologia passa a ser problematizada dentro da própria ciência. Na mesma direção, Machado e Souza (2004a, p.13) discutem a atuação do psicólogo no campo educacional: *“Consideramos que cabe ao psicólogo escolar contribuir para explicitar os complexos processos sociais, históricos e culturais que constituem a produção de subjetividade que se estabelece nas relações do dia a dia escolar”*.

1.3 Lentes para o fenômeno

No campo educacional, preocupações com altas taxas de evasão, repetência, de analfabetismo em séries avançadas do Ensino Fundamental têm disparado ações e Programas, com o intuito de dar conta destes fenômenos, como discutiremos a seguir. Não que estes índices não mereçam destaque, quando lidamos com ações para o coletivo é preciso que tenhamos também uma visão do todo. No entanto, basear-se apenas em índices que demanda um olhar cuidadoso, pois estes mostram apenas uma de suas facetas. Além do mais é preciso ressaltar que índices são produções, não constatações do real. Assim, tem surgido dentro da Psicologia Escolar uma preocupação com a necessidade de ampliação, com a necessidade de olhar mais aprofundado para o objeto de estudo em questão.

Sem perder o foco sob o fenômeno educativo, de modo complexo e em seus vários aspectos, ressaltamos que o modo como são postas as políticas públicas no campo educacional imprimem marcas diretas na constituição do processo de escolarização dos alunos. Segundo Rockwell (2009, p.78): “... *elementos del contexto social influyen en lo que ocurre en una escuela, pero no lo determinan en su totalidad. Lo mismo sucede con las políticas nacionales ou globales, que ayudan a comprender facetas de la localidad del estudio*”.

Neste sentido, é esta imbricação entre a implantação e implementação de políticas e aqueles as quais são destinadas que não queremos perder de vista. Como nos afirma a autora (ROCKWELL, 2009), encontramos esta interlocução, este tensionamento quando adentramos os pormenores da vida escolar, no interior da sala de aula, na convivência com alunos, professores, gestores. É no cotidiano que nos deparamos com todas as imbricações, com todos os níveis de apropriação da política; ocasião em que se resguarda a singularidade de sua materialização, ao mesmo tempo em que revela a genericidade de seus pilares; é a condição em que essa política ganha vida, cor e brilho... ou falta de vida, cor ou brilho.

A partir do conceito de cotidiano escolar colocado pela autora supracitada é que a área tem se dedicado ao estudo de Políticas Públicas em Educação. Assim, pretende-se:

... pensar a escola a partir de seus processos diários de produção de relações, analisando como as políticas públicas são apropriadas nesses espaços e transformadas em atividade pedagógica, em prática docente, em

práticas institucionais, portanto, em prática política (SOUZA, M. 2006 p.232)

Políticas públicas criam formas de vivê-las – e acreditamos que o modo como isto ocorre no cotidiano deve ser levado em conta no processo educacional.

Alguns autores da área têm se debruçado ao estudo de políticas públicas por meio do estudo do cotidiano escolar, palco onde estas forças se materializam em práticas e afetam o processo de escolarização das crianças. Como coloca Viégas et al. (2006, p.14): “[...] *Ouvir atentamente esses importantes personagens ajuda a compreender os fenômenos educacionais de forma mais concreta, em suas continuidades e contradições*”. A aproximação com as pessoas que as vivenciam é o que tem trazido subsídios para a ampliação do olhar para o complexo fenômeno educativo, buscando o entendimento, ao mesmo tempo, da política além dos índices educacionais e também dos acontecimentos escolares além da naturalização e cristalização no corpo dos alunos e professores. É então neste sentido que se pretende o presente trabalho.

Assim, de acordo com as concepções que norteiam o estudo, os capítulos subsequentes da “*PARTE I: Psicologia Escolar e PIC: um olhar para as Políticas Educacionais*” trazem essência de retomada histórica ou de sentido, a fim de entendermos a produção do fenômeno em foco. Ou seja: o que são políticas públicas? Para quê foram criadas? Como tem sido geradas e implementadas? Sendo as Classes de PIC um Programa de Governo criado para crianças não alfabetizadas no final do Ensino Fundamental I, como foi sendo composto historicamente o cenário educacional no que tange à escolarização de crianças no início da alfabetização? Na rede estadual paulista, lócus do Programa em estudo, quais as ações em formato de políticas, programas e projetos que o antecederam e que afetaram o modo como foi idealizado? Deste modo, posta a necessidade de ampliação do olhar para as políticas, no capítulo seguinte nos voltaremos ao seu sentido fundante.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA QUÊ? DEMOCRACIA E DIREITOS

Em um trabalho que pretende discutir um Programa ou um Projeto, ou seja, ações no campo educacional como são as classes de PIC, retomaremos, *a priori*, o sentido primeiro que ações como esta possuem no mundo público. Em linhas gerais, tomando a democracia como o bem maior da sociedade humana, estabelecimento de direitos e criação de ações como as políticas públicas tornam-se instrumentos para alcançá-la. No entanto, como estes três conceitos se relacionam? Como se materializam? No presente capítulo, discorreremos sobre esses temas, nos posicionando neste campo de forças.

2.1 Cidadania – emancipação humana e igualdade política

Partimos, então, da posição de que a exigência central na democracia é a afirmação incondicional e incondicionada da igualdade política dos cidadãos. O caminhar para esta igualdade é o caminhar para a emancipação humana, entre outras palavras, para o que entendemos por cidadania (VALLE, 2002; NENEVÉ; SOUZA, 2005). Segundo os autores, cidadania não se ganha e não se limita a um conjunto de direitos privados e deveres que regulam a relação do cidadão com o Estado, como pressupõe algumas concepções liberais, que vinculam cidadania à liberdade individual, como se os homens nascessem com as mesmas condições de vida. Ao contrário, cidadania se constrói, conquista-se socialmente, por meio da participação no mundo público, discussão, deliberação entre iguais, reflexão e pensamento sobre as ações. Como discute NOVAMERICA⁷ (2008, p.26):

A idéia de cidadania plena recupera o sentido de respeito integral a todos os direitos da pessoa humana e à existência de condições materiais, sociais, políticas e culturais necessárias à sua efetivação. Isso supõe um processo permanente e progressivo de ampliação da cidadania e afirmação do papel do Estado na construção de políticas públicas que viabilizem a efetiva implementação dos direitos de cidadania.

⁷ Grupo de pesquisadores

Como aponta NOVAMERICA no excerto acima, a afirmação de direitos e criação de políticas públicas visam, em princípio, dar corpo à vivência plena de cidadania. Deste modo, o que entendemos por políticas públicas? Como surgiram? Em nome de quê são produzidas?

2.2 Políticas Públicas e afirmação de direitos

Em linhas gerais, políticas públicas são entendidas como ações do Governo para assegurar direitos, tendo em vista uma determinada demanda, um conjunto específico de preocupações, de interesse público (GUARESCHI et al., 2004; SPINK, 2009; HÖFLING, 2001). Neste sentido, Höfling (2001) define dois conceitos: Estado como conjunto de instituições permanentes e Governo como um conjunto de políticas, em formato de projetos e programas, que parcela da sociedade propõe para a sociedade como um todo. Portanto, quanto à responsabilidade, o Estado seria incumbido da implementação e manutenção dessas ações e as decisões em sua gestação, sobre o corpo da política pública em questão, envolveriam órgãos públicos e segmentos da sociedade interessados.

A autora (HÖFLING, 2001) cita também que há ações governamentais nomeadas de políticas sociais, voltadas para direitos sociais, como educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, entre outros. NOVAMERICA (2008) cita T. Marshall para apontar a historicidade da luta e da conquista de direitos, divididos para fins didáticos em civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Os autores do grupo de pesquisa NOVAMÉRICA tecem ressalva apenas quanto à linearidade temporal proposta por Marshall, pois em momentos da história brasileira houve cassação dos direitos políticos, por exemplo, em tempos de ditadura, como os anos de 1930 a 1945 com Vargas e a ditadura militar, pós-golpe de 1964 a 1985.

Contudo, não é possível dizer que além desses períodos houve pleno gozo de direitos civis e políticos. Mesmo em períodos não ditatoriais, documentos legislativos nem sempre contemplavam tais direitos, ou quando eles existiam, não eram estendidos a toda população (NOVAMÉRICA, 2008). No período colonial, não era possível falar em cidadania, igualdade política e emancipação humana em meio a escravos e senhores, súditos e realza.

A partir dos anos 1930, com a instauração do Estado Novo, os direitos civis e políticos declinaram completamente com a ditadura de Vargas e os direitos sociais passam a ganhar destaque – a forma de governo foi caracterizada como populista, como explicitam os autores:

O populismo – não só no Brasil, mas também no Peru e Argentina – foi marcado por uma relação ambígua entre cidadãos e governo, pois trazia as massas para a política e lhes garantia alguns direitos, mas colocava cidadãos em relação de dependência com seus governantes aos quais deveria devotar lealdade pessoal pelos benefícios alcançados. (NOVAMERICA, 2008, p.18)

No que tange aos direitos sociais, o Estado Novo foi o grande momento da legislação social e trabalhista, no entanto esta foi introduzida em período de não participação política, o que tornou duvidoso seu *status* de conquista democrática e popular. Pela sucessão dos acontecimentos, NOVAMERICA (2008) aponta que, ainda que de modo precário, os direitos sociais foram os últimos a serem conquistados em documentos – como declarações e constituições – apesar das idas e voltas dos direitos civis e políticos. Com a abertura política pós-ditadura militar, a busca por direitos é reavivada, respaldada por fortes movimentos populares pró-democracia nos anos 1980. O auge da afirmação de direitos é a Constituição Cidadã de 1988 no país e de declarações de direitos humanos no âmbito internacional (SOUZA, M. 2006).

Em tese, a legislação vigente a partir de então proporcionaria a criação de políticas criadas para assegurar direitos sociais que deveriam ser voltadas para a sustentação de um equilíbrio de proteção social por meio de redistribuição dos benefícios. Tais políticas, em princípio, deveriam ter como mote a diminuição de desigualdades estruturais, produzidas pelo desenvolvimento sócio econômico do país ao longo da história (HÖFLING, 2001).

2.3 Políticas Públicas Sociais – *questões de fundo*

Embora haja aparente preocupação com a garantia de direitos na implantação de políticas públicas, Höfling (2001) alerta para o que chama de *questões de fundo*, que podemos acompanhar em todas as etapas do processo, ou seja, *as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de*

implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer. Nem sempre estas “*questões de fundo*” são explícitas nos documentos de implantação de políticas; a forma como foi delineado tal percurso, dá indicativos da concepção de Estado adotada pelo governo que as desenha.

Neste sentido, também aponta Spink (2009) sobre a intencionalidade, sobre o campo de forças por trás da gestação de uma determinada política, uma vez que, no leque de necessidades, há o que se decide fazer ou não, o quê e como fazer, para dar conta da demanda. É a ideia de política pública como processo, por meio do qual deveríamos aprender “*no solo a cómo discutir el contenido de las políticas públicas sino también a comprender el terreno social y de organización dentro del cual se toman las decisiones, los recursos e las acciones*” (SPINK, 2009, p.18).

Assim, sendo a política pública uma ação intencional do Estado para a sociedade, Programas e Projetos concretizam as estratégias formuladas para o alcance dos objetivos e metas estipulados, de acordo com os pressupostos do Governo que as implanta. Deste modo, como afirma Bauer, “*É fundamental entender esses pressupostos, especialmente quando o objetivo do pesquisador é contribuir para a análise de política, das concepções que a fundamentam e de sua aplicabilidade, com o propósito de apreciar seus objetivos, suas estratégias e sua adequação ante os desafios e necessidades da sociedade*” (BAUER, 2011, p.58).

Na direção de problematizar este campo, frente ao cenário sócio-político-econômico em que o país se encontra, Patto (2009) questiona o papel que tais ações governamentais têm tido na direção de garantir direitos sociais, como previsto na Constituição Cidadã de 1988, uma vez que não tem havido mudanças reais e estruturais. Segundo a autora, tais políticas, que proferem intuito de promover a cidadania, em sua concretização têm tido efeitos contrários: enfraquecem as pessoas como cidadãos em seu sentido pleno, como sujeitos de direitos, transformando-os em beneficiados “*agradecidos de favores vindos dos de cima*” (PATTO, 2009, p14).

Como resquício do populismo iniciado nos anos 1930, a afirmação dos direitos sociais, sem que de fato sejam garantidos, de certa forma encobre a falta de participação política da população, como afirma Patto ao citar Baía Horta:

Como assinala Baía Horta, as políticas públicas voltadas aos direitos sociais têm como finalidade diminuir o ônus da pobreza sem alterar o padrão de desigualdade do qual ela é, obviamente, a consequência mais incômoda. Ao reconhecer os direitos sociais para todos os indivíduos-cidadãos, o Estado intervencionista escamoteia os direitos civis e políticos de cidadania (PATTO, 2009, p.16)

No entanto, apesar do que discute a autora sobre as políticas sociais, afirma não ser contrária ao sentido de sua existência e sim tece críticas às formas como têm sido implantadas, quando levam em conta aspectos econômicos, sem considerar a dimensão política e até mesmo social necessárias para que cumpram sua missão de garantir direitos de cidadania. Em suas palavras:

O que não quer dizer que sejamos contrários às políticas públicas que visam os direitos sociais. A necessidade dessas políticas por parte do Estado é inquestionável. O que pomos em questão são as formas impositivas e meramente técnicas de realizá-las, pois se trata de uma dimensão política da vida social, que pede a ampliação da participação popular no processo decisório. (PATTO, 2009, p.16-7)

Deste modo, concordamos com Patto (2009) em sua denúncia ao modo como as políticas sociais têm sido desenhadas no país. Além de todos os entraves colocados pela autora, como concepções mercantis invadindo os âmbitos da vida humana e manutenção do *status quo*, muitas ações tem sido concebidas verticalmente por Governos (municipal, estadual ou federal) em formato de Projetos e Programas (SOUZA, M. 2006), nem sempre contando com a participação dos segmentos da sociedade que executam e/ou para os quais se destinam, como previsto por Höfling (2001) em sua definição de políticas públicas de Governo.

Voltando à temática, Programas e Projetos, como o de Classes de Projeto de Ciclo I, se inserem no rol de ações pertencentes à Política Educacional vigente na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Tendo em vista altas taxas de analfabetismo em séries avançadas do Ensino Fundamental, tais classes surgiram como forma de enfrentamento da situação – grande número de crianças não estava aprendendo, algo deveria ser feito. No entanto, a Legislação, a criação e execução de ações são etapas primeiras e importantes, mas não suficientes. Pensando na política como um processo, é preciso que haja discussões multifacetadas sobre seus alcances, finalidades e limites.

2.4 Educação: um direito social?

Ao longo da história das constituições brasileiras, apesar da Educação ser considerada um direito desde os tempos do Império, pelo menos ao que diz respeito à gratuidade do ensino, é apenas na Constituição de 1988 que houve maior explicitação da Educação como um direito de todos, com mecanismos práticos de garantia dos direitos enunciados (OLIVEIRA, 2001). O acesso ao Ensino Fundamental como um direito público e subjetivo foi também legitimado por vias posteriores, principalmente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 (SOUZA, M. 2006).

Assim, com a Constituição Cidadã de 1988 (BRASIL, 1988), o acesso à Educação por meio de garantia de vagas passou a ser previsto em lei nos vários âmbitos da educação. Com a obrigatoriedade do Estado, são criadas ferramentas para que haja possibilidade de exigência por parte do cidadão do cumprimento da Educação como um direito, principalmente no que tange ao acesso. Neste sentido, houve muitas conquistas quanto à legislação no campo Educacional, como a ampliação da escolarização mínima, organização do Plano Nacional da Educação da Sociedade Civil, maior poder aos estados e municípios no que tange à elaboração de políticas públicas em educação, para que atendam as especificidades locais, entre outras (NENEVÉ; SOUZA, 2006).

Sobre a Educação, nas palavras do filósofo e sociólogo da escola de Frankfurt, Axel Honneth (2003), a introdução ao ensino obrigatório universal, em alguns países, principalmente naqueles em que foi adotada uma política de Estado ligada ao bem estar social, teria como princípio a afirmação de que todo o cidadão deveria ser formado para o exercício de seus direitos políticos, ou seja, haveria reconhecimento no âmbito jurídico de que todos aqueles considerados “pessoa” para o Estado (os cidadãos), deveriam ser preparados para estar e agir no mundo público, assumindo assim, deveres e direitos. No entanto, como discute Spink (2009), em países da América Latina, como é o Brasil, mesmo que reivindicuem para si o título de *países de bem estar social*, o modo como esta política se desenvolve aqui é diferente do modo como ocorre nos países do norte, por terem realidades muito distintas. A história dos países sul americanos trazem marcas como governos militares e ditatoriais, massacres de presos políticos, a dominação de uma elite, grande desigualdade social, tecnicismo exacerbado, fazendo com que: “... *em muchos*

lugares, los ciudadanos son ciudadanos solo de nombre y número...” (SPINK, 2009, p.15). Tais aspectos dificultam a concretização de uma política de bem estar social.

Como vimos anteriormente, em relação aos direitos sociais de um modo geral, há um descompasso entre a garantia desses direitos por lei e como eles ganham corpo no cenário sócio político atual, como passam a existir e afetar a vida das pessoas. No campo educacional, não ocorre diferente, há ainda um grande hiato entre os objetivos previstos na legislação e a situação das escolas no país. A garantia pela lei é um passo, mas não a garante de fato, há muitos desafios na implantação de ações públicas.

Segundo Oliveira (2001), a Educação é um direito fundamental, importante para que outros direitos sejam também alcançados. Em suas palavras:

... a educação tornou-se um dos requisitos para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, constituindo-se em condição necessária para se usufruir outros direitos constitutivos do estatuto da cidadania (OLIVEIRA, 2001, p.15)

Portanto, se a Educação é um direito que possibilita a fruição de outros direitos, a garantia apenas do acesso mostra-se insuficiente. Neste sentido, Nenevê e Souza (2006) trazem a importância da luta pelo acesso à Educação com qualidade, ao acesso a uma escola como espaço de formação crítica para cidadania, de modo a incentivar a participação política. Assim, como deve ser a luta pela educação com qualidade?

Honneth (2003) coloca que o que impulsiona os movimentos sociais em direção a conquista de direitos é a luta por reconhecimento. Para o autor, experiências de desrespeito trariam consigo sentimentos que serviriam de mote para a luta por reconhecimento, somados a uma expectativa de direitos, a fim de propiciar mudanças sociais. Pessoas que possuem vivência de privação semelhante se identificam e se unem, na luta pelo direito que comumente não possuem. Um exemplo é a militância de pessoas que vivem com AIDS, usuários do Sistema Único de Saúde – SUS e familiares, juntamente com núcleos oriundos do campo acadêmico como o NEPAIDS (Núcleo de Estudo e Pesquisa em AIDS), que se organizaram para conseguirem acesso à Saúde, a um tratamento de qualidade. Há outros exemplos, como o

movimento LGBTTTTs (Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e simpatizantes), sindical, etc. Nas palavras do autor:

... toda realização emocional negativa que vai de par com a experiência de um desrespeito de pretensões de reconhecimento contém novamente em si a possibilidade de que a injustiça infligida ao sujeito se lhe revele em termos cognitivos e se torne o motivo da resistência política. (HONNETH, 2003, p.224)

No entanto, muito deve ser discutido quando se trata de educação. Talvez, pensar que a mobilização viria daqueles que não possuem acesso à Educação, a este direito, como discute Honneth sobre o mote de movimentos sociais, é no mínimo contraditório. O *não acesso* à educação com qualidade que contribua para a formação crítica e cidadã é igualmente proporcional ao *esvaziamento do mundo público* e também à *falta de participação em movimentos de luta por direitos*. Isto porque, com a desertificação do mundo público, soluções individuais são criadas para dar conta de questões políticas. Assim, o direito à Educação passa a ser ligado muito mais ao direito ao acesso de cada criança à educação formal; ou mesmo quando a discussão é sobre a qualidade do ensino, tem sido enfocada mais a questão da permanência na escola, alfabetização dos alunos, do que ao modo como devemos formar novos cidadãos.

3. A PREOCUPAÇÃO COM A ALFABETIZAÇÃO NO CENÁRIO EDUCACIONAL

Quando o tema é educação, o que nos chama atenção em notícias, informações que circulam na mídia ou mesmo em meios acadêmicos são as inquietações em relação às altas taxas de analfabetismo, que assombram o país. De fato, para ilustrar, dados da Comissão Econômica da América Latina e Caribe (CEPAL)⁸ para o Anuário de 2010, em comparação aos países da América Latina e Caribe, nosso país ocupa o 7º lugar e está acima da média entre esses países, que é de 8,3%.

Além de números, índices e estatísticas, altas taxas de analfabetismo significam que um grande número de pessoas não está tendo acesso nem aos processos educativos iniciais, que são a leitura e a escrita. Sem dúvida, 7 milhões e 440 mil brasileiros, correspondentes a 3,9% da população do país com idade entre 10 e 14 anos, somados a 18 milhões e 240 mil brasileiros, correspondentes a 9,6%⁹ da população no país (CENSO 2010) com 15 anos ou mais de idade, sem saber ler e escrever em um mundo codificado pela linguagem escrita como o nosso, é um número preocupante. No entanto, enfatizamos, como foi discutido anteriormente¹⁰, que a Educação não deve resumir-se à aquisição da leitura e escrita, é apenas uma etapa do processo educativo. Todavia, como aponta Mortatti (2009, p.93): *“a alfabetização se apresenta como o signo mais evidente e complexo da relação problemática entre educação e modernidade, tornando-se o principal índice de medida e testagem da eficiência da educação escolar”*. E, promover a alfabetização de crianças não alfabetizadas nas séries finais do Ensino Fundamental é a principal bandeira do Projeto de Classes de PIC.

⁸Dados do CEPAL. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/cepal-apresenta-estudo-economico-da-america-latina-e-do-caribe-2010-2011-2/>> Acesso em: 01.jul.2010

⁹ Dados do CENSO 2010. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/brasil/>> Acesso em: 21 jul.2012

¹⁰ Capítulo: “Políticas públicas para quê?”. Em suma, o direito à Educação deve propiciar a fruição de outros direitos, em direção ao exercício da cidadania e da ação/participação no mundo público.

3.1 Preocupações e ações políticas no campo educacional

Segundo Souza, M (2010b), algumas discussões e preocupações oriundas do campo de pesquisas sobre a Educação, geradas em meados dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, reverberaram sob formato de políticas, programas e projetos, dando bases à configuração do cenário educacional atual. Neste sentido, a autora cita o estudo de Ferrari (1985) sobre a produção do analfabetismo pela estrutura educacional, sob a ótica da exclusão e a problematização dos índices de repetência e evasão por Ribeiro (1993).

Ferrari (1985), em seu estudo sobre a tendência secular do analfabetismo no Brasil, analisa dados oriundos de Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre os anos de 1872 e 1980 e conflita a explicação dada oficialmente na época, de que o grande contingente de analfabetos no país era fruto de muitos anos de não acesso à Educação, pois os índices de analfabetismo apontavam para uma tímida, mas progressiva queda. Porém, segundo o autor, *“o analfabetismo não é uma simples herança recebida do passado, porquanto atinge também os grupos populacionais mais jovens.”* (FERRARI, 1985, p.39). Ferrari dizia que, não só os índices de analfabetismo (baseado em porcentagem da população total) declinaram muito lentamente no período analisado, durante a maior parte de século XX, até os anos de 1980, mas que o número bruto de analfabetos no país crescia em maior proporção, com o aumento da população.

Segundo o autor, na época de seu estudo, a política criada para dar conta do analfabetismo era o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)¹¹, ação direcionada para alfabetização de jovens e adultos. Porém, *“... mesmo na década do MOBRAL, o Brasil conseguiu somar mais de 2 milhões de analfabetos ao total existentes em 1970”* (FERRARI, 1985, p.42). Deste modo, Ferrari (1985) volta os olhares para a estrutura educacional, que produzia novos analfabetos. Para o autor, isto se devia a dois processos: a **exclusão da escola**, que dizia respeito ao analfabetismo

¹¹ O **Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)** foi um projeto do governo brasileiro, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando *“conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Brasileiro_de_Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o> . Acesso em: 01 jul. 2012

provocado pelo não acesso à Educação; abarca as crianças e adolescentes que sequer chegaram a ser admitidos no processo de alfabetização e aqueles considerados “evadidos”, que chegaram a ser admitidos, mas que foram posteriormente excluídos (FERRARO, 2004); e a **exclusão na escola**, “*pela ineficiência ou baixa produtividade no processo de alfabetização*” (FERRARI, 1985, p.48), compreende os alunos que apresentavam forte defasagem nos estudos, ou seja, aqueles que apresentavam dois ou mais anos de atraso, por consequência de reprovações.

No mesmo sentido, o estudo de Ribeiro (1993), por meio de análise mais aprofundada dos índices de evasão e sua relação com as matrículas dos alunos, verificou que, na verdade, uma considerável parte do número de evasões dizia respeito a um determinado modo de repetência. Repetência branca, como nomeia, por meio da qual os alunos que eram considerados repetentes antes do final do ano, não freqüentavam mais a escola (na maioria das vezes por aconselhamento da própria escola, segundo Ribeiro) e, portanto, eram considerados evadidos, com nova matrícula no começo do ano seguinte. De certo modo, os índices de repetência branca, escamoteados como índices de evasão, atenuava a responsabilização da estrutura educacional como produtora de fracasso escolar, uma vez que a evasão era considerada desistência do aluno.

Souza, M. (2010b) assinala o pioneirismo e a importância destes estudos na criação das políticas educacionais, que proporcionaram subseqüentes reformas no sistema a partir de 1990. Tais estudos apontavam, em meados de 1980, para algo além da pouca abrangência da estrutura educacional, que não comportava a demanda, resultando na falta de vagas, vista até então como principal vilã da Educação; mas principalmente, apontavam a existência de sistemas de exclusão na própria escola e a própria estrutura educacional como produtora de analfabetismo e fracasso escolar: a exclusão na escola, como conceitua Ferrari (1985), que abrangia fenômenos de evasão, repetência e defasagem série e ano. Estes autores (FERRARI, 1985; RIBEIRO, 1993), basearam seus estudos em uma análise mais aprofundada da produção de índices que usualmente respaldavam argumentos oficiais e ações no campo educacional.

Deste modo, a partir da abordagem teórica que embasa o presente estudo, que visa compreensão de modo complexo e multifacetado, traremos, *a priori*, algumas discussões que buscam resgatar aspectos históricos, a fim de compreendermos o campo de produção do analfabetismo – paradigmas, concepções e métodos de alfabetização, legislações e ações – pela ótica dos conceitos de exclusão da e na escola, desenvolvidos por Ferrari. Assim, esmiuçando as

bases do processo de formação do fenômeno no âmbito nacional, poderemos compreender melhor algumas das ações governamentais, em formato de programas e projetos, que foram desenvolvidas na rede estadual paulista, relacionadas às classes de Projeto Intensivo no Ciclo, objeto do presente estudo.

3.2 Alfabetização para poucos: exclusão da escola

A instituição escola nasceu como espaço para o desenvolvimento sistemático de práticas de leitura e escrita a partir da proclamação da República; antes disso, nas duas últimas décadas do império, tais práticas começaram a surgir de modo muito escasso, seletivo e desorganizado, no âmbito privado do lar ou em formato das chamadas “aulas régias” – de uma maneira ou outra, era restrita a poucos (MORTATTI, 2006; 2009), mais como um interesse privado.

Com o plano republicano em vigência, a preocupação com a Educação passava para as mãos do governo e a escola consolidava-se como “*espaço institucionalizado para o preparo de novas gerações*”; pelo menos de modo ideológico, como afirma Patto (2005a). No entanto, a Educação ainda se restringia ao ensino da leitura e escrita, para “*esclarecimento das massas iletradas*” (MORTATTI, 2006 p.2). Segundo Cruz (1994), após a I Guerra apenas uma pequena parcela da população tinha acesso à Educação e era destinada à formação de indivíduos que comporiam o quadro administrativo e político do governo.

O sistema educacional surgia, aos poucos, de forma centralizada. Até a década de 1930, não havia unidade no sistema educacional, o que existiam eram redes estaduais, sem articulação e com legislações próprias (CRUZ, 1994). Porém, no que tange às concepções de alfabetização, era fortalecido o modelo proveniente da Escola Normal de São Paulo (MORTATTI, 2006). Segundo Mortatti (2006, p.7), tal modelo, intitulado método analítico, possuía “*forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética.*”. Esta concepção de alfabetização e de ensino-aprendizagem pode ser associada aos pressupostos da Escola Nova, descrito por Patto (2005a) sobre este período. A

proposta original deste movimento era de levar em conta especificidades do desenvolvimento infantil, que até então eram subestimadas.

A escola normal de São Paulo produzia conhecimentos sobre formas de desenvolver a leitura e escrita e estes eram aplicados nas redes públicas estaduais de outras localidades. Segundo Mortatti (2006), havia missões de professores de outras redes para serem formados pela escola normal de São Paulo. A autora (MORTATTI, 2006, p.07) afirma ainda que no estado paulista havia certa imposição do Governo no uso do modelo proposto:

Embora a maioria dos professores das escolas primárias reclamasse da lentidão de resultados desse método, a obrigatoriedade de sua utilização no estado de São Paulo perdurou até se fazerem sentir os efeitos da “autonomia didática” proposta na “Reforma Sampaio Dória” (Lei 1750, de 1920).

A partir dos anos 1920, houve pequena expansão do acesso à escolarização e ocorreram várias reformas educacionais, principalmente após 1930¹². É com a constituição de 1934 que a gratuidade do ensino toma formato de lei e com a centralização do Estado, há afirmação da necessidade de um Plano Nacional de Educação (CRUZ, 1994). Com a política populista de Vargas, também houve aumento do número de vagas na Educação pública, que foi se estendendo de forma lenta, mas progressiva, ao longo do século XX. Apesar do aumento, é ainda um número baixo, pois apenas na década de 1940 o acesso à escola atinge 15% da população brasileira. Lembrando que, segundo Cruz (1994), está sendo falado apenas do número de matrículas (exclusão da escola) neste momento histórico, os meandros da escola eram sequer discutidos, pois a maioria das crianças em idade escolar não freqüentava a escola (exclusão na escola). Segundo Patto (2005a), apesar do entusiasmo no campo partidário pela educação e das reformas implantadas nesta área, as oportunidades de escolarização das classes populares continuavam baixas.

¹² Como foi discutido anteriormente, foi uma época ascensão dos direitos sociais, dentre eles a Educação, e declínio dos direitos políticos com a ditadura de Vargas (1930 – 1945)

Quanto aos métodos de alfabetização, houve fortalecimento de concepções que hipervalorizavam as especificidades da criança, em suas etapas psicológicas. Como ilustra Mortatti (2006, p.9):

Essa tendência de relativização da importância do método decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho. [...]. Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de “medida” e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura.

Deste modo, a psicologização da Educação se acentuou e com a fragilidade de um método de alfabetização único, houve subordinação do processo de ensino e aprendizagem à maturação da criança em seu próprio desenvolvimento. Somando-se a isso, quando os postulados da Escola Nova foram implantados no país, as especificidades do desenvolvimento infantil, que deveriam ser levadas em conta no histórico escolar, passaram a ser vistas como características intrínsecas à criança, de modo ontológico. Assim, o não aprender se desvinculou da vivência na escola para vincular-se aos fatores de inteligência e aspectos emocionais da própria criança. Passou-se a trabalhar com a ideia de aluno ideal/aluno problema, inseridos numa curva normal, separados com a ajuda da Psicometria (PATTO, 2005a).

Entretanto, como denuncia Patto, mesmo quando as explicações para o não aprender passam do âmbito psico-biológico para o social, elas continuam a tratar a questão de modo individual, encarnadas em crianças de famílias pobres¹³, destinando às classes populares o legado da crise educacional brasileira. Neste sentido, Cruz (1994) acrescenta que, desde a década de 1950, havia estudos que apontavam para a influência da posição nas classes sociais e níveis de escolaridade, indicando a predominância de alunos das classes média e alta nos níveis médio e superior de ensino, enquanto alunos de classe baixa não conseguiam sair das séries iniciais,

¹³ Em suma, a Teoria da Carência Cultural defendia a limitação da influência educacional e a supremacia do fator sócio-cultural no rendimento de alunos de famílias pobres (PATTO, 2005a)

segundo Ferrari (1985), excluídas no interior das escolas. No entanto, problematiza a autora: *“Sabe-se, por outro lado, que a escolaridade é uma das armas na competição por melhores salários no mercado de trabalho. Assim, “renda e escolarização se realimentam perversamente, contribuindo para reproduzir em anos futuros a má distribuição de renda atual”*” (CRUZ, 1994 p.11).

No país, a década de 1960 marcava o início da ditadura militar, eram tempos de autoritarismo, restrição dos direitos individuais e coletivos, políticos e civis – e a desigualdade no campo sócio-econômico aumentava, tendo seu auge na década de 1970, com a crise do petróleo (PATTO, 2005a). O número de vagas na educação pública, apesar de crescente, não acompanhava a demanda. De fato, no que tange ao acesso, nos anos de 1970 apenas 30% da população encontrava-se matriculada no sistema regular de ensino. E os outros 70%, em idade escolar, permaneciam fora da escola (CRUZ, 1994).

3.3 Abertura política e altos níveis de analfabetismo: exclusão da e na escola

Como aponta Oliveira e Araújo (2005), até a década de 1980, havia maior preocupação com o acesso à Educação do que com a qualidade com que ela era oferecida. Isto porque não havia real alcance da maioria da população às escolas, por falta de vagas. E quando tinham acesso ao sistema, o não aprender era justificado e legitimado por concepções de alfabetização e de teorias psicológicas, seja pela maturidade, inteligência ou aspectos emocionais, que paralisavam as ações no âmbito educativo – pois se as crianças não aprendiam, não era devido aos aspectos escolares e o *status quo* era mantido.

Até a década de 1980, as demandas da sociedade pelo acesso à escola e a todos os *bens sociais e econômicos* que as oportunidades educacionais oferecem, bem como a satisfação dessas demandas pelo poder público, caracterizaram a ampliação quantitativa da escolarização. A demanda pela ampliação de vagas era muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p.7)

Com a reabertura política após a ditadura militar, os anos de 1980 foram marcados por reações ao pensamento liberal, tecnicista e burocrático vigente em período anterior; assim, buscava-se a reconstrução da cidadania crítica e participante (SOUZA, M. 2006). Apesar da mobilização política que fervilhava o país, no campo educacional ainda eram altos os índices de não acesso, evasão e repetência nas escolas, que iriam, conseqüentemente, produzir números elevados de analfabetismo. Conviviam os processos de exclusão da e na escola (FERRARI, 1985). Quanto ao ensino da leitura e escrita, “*novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças*” (MORTATTI, 2006, p.10). Esta crítica também se dava na Psicologia como área produtora de saber que afetava o campo educacional¹⁴. No campo da alfabetização, na busca de soluções teórico-metodológicas para o problema, surge o construtivismo:

... introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferrero e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (MORTATTI, 2006, p.10)

De fato, o construtivismo foi adotado em larga escala, principalmente pela rede pública e tornou-se hegemônico no âmbito da alfabetização – seus princípios estão nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Ele foi incorporado ao universo escolar e sofreu várias adaptações, transformações e mesclas com outras teorias e metodologias. Um exemplo é o uso de cartilhas no ensino da leitura e escrita, um método não “construtivista”, mas muito disseminado – “*cartilhas “construtivistas” ou “sócio construtivistas” ou “construtivistas-interacionistas”; na convivência destas com cartilhas tradicionais*” (MORTATTI, 2006, p.11).

¹⁴ Como discutimos no capítulo anterior: “A Psicologia e o campo educacional”

Neste sentido, como nos alerta a autora, apesar dos vários embates no campo teórico metodológico da alfabetização, na concretude do cotidiano escolar, as antigas práticas não deixavam de existir, nos vários momentos históricos. Isto porque, quando presenciamos uma prática docente, estamos diante de sua constituição histórica e ontológica, ou seja, como foi elaborada por outros homens em outros tempos e, ao mesmo tempo, incorporada pelo docente ao longo de sua vida e trajetória profissional – é a singularidade e a genericidade dos tempos históricos que a produziram, de um único fenômeno (ROCKWELL; EZPELETA, 2007).

Contudo, a história não é linear. Este componente histórico das práticas carrega em si os desencontros de suas relações sociais e *“Nem todas as relações sociais têm a mesma origem. Todas sobrevivem de diferentes momentos e circunstâncias históricas”* (MARTINS, 1996, p.15). E, “no vivido, a práxis é contraditória”. Segundo Martins (1996), as contradições nas práticas, como aquelas que ocorrem na sala de aula, coexistem, dizem respeito a um desencontro de temporalidades. O autor ainda acrescenta que, é *“na descoberta da gênese contraditória de relações e concepções que persistem está a descoberta de contradições não resolvidas, de alternativas não consumadas, necessidades insuficientemente atendidas, virtualidades não realizadas”* (MARTINS, 1996, p.22).

Assim, Mortatti enfatiza que a questão dos métodos de alfabetização é importante, mas não única, frente ao multifacetado fenômeno escolar, na busca pelo ensino da leitura e escrita de crianças, como um primeiro passo em seu processo de escolarização. Lembrando também que *“qualquer discussão sobre métodos de alfabetização que se queira rigorosa e responsável, portanto, não pode desconsiderar o fato de que um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social.* (MORTATTI, 2006, p.14-5)

3.4 Universalização do Ensino Fundamental

A Constituição Cidadã, produzida no bojo dos movimentos sociais, contemplou dispositivos no âmbito legislativo que permitissem a luta por Educação com qualidade. No entanto, como discutem Oliveira e Araújo (2005), após sua promulgação em 1988, o plano de

governo implantado baseou-se em princípios neoliberais, com metas de um Estado mínimo com redimensionamento nas políticas sociais e ajuste fiscal: *“Isso criou um fosso entre as conquistas e garantias estabelecidas e as necessidades relativas ao controle e diminuição dos gastos públicos”* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p.6). Neste momento, o país enfrentava intensa crise econômica, inflação que causava aumento diário dos produtos. Havia grande influência de órgãos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional - FMI, nas políticas sociais do governo nacional, devido às dívidas do país com esta organização financeira. No que tange à Educação, uma das exigências do FMI era “erradicação do analfabetismo”, o que alavancou a priorização de iniciativas governamentais de valorização do Ensino Fundamental (ARELARO et al., 2011). É este o contexto de gestação da Lei de Diretrizes e Bases, em dezembro de 1996.

Para atender a meta de “erradicar o analfabetismo”, tendo em vista o conceito de exclusão da escola, houve medidas que visavam à universalização do Ensino Fundamental. Deste modo, na interface entre o campo econômico e o educacional, em 1998 surge o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF. Este fundo visava priorizar recursos para o ensino fundamental e teve duração de 1996 a 2006. O FUNDEF era alimentado por porcentagens da transferência de fundos oriundos de impostos, da União para os estados (Fundo de Participação dos Estados – FPM) e dos estados e União para os municípios (Fundo de Participação dos Municípios). Do total da arrecadação do FPE ou FPM, *dos 25% que já seriam destinados obrigatoriamente à Educação, 15% seriam destinados ao FUNDEF*. A redistribuição era feita por número de matrículas no Ensino Fundamental no âmbito estadual e municipal e os recursos sobranes, ou seja, os 10% do total do FPE ou FPM, eram divididos entre as modalidades de Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil.

Esta medida econômica de financiamento da Educação alavancou o fenômeno de municipalização¹⁵, somando vagas no processo de expansão do Ensino Fundamental, chegando quase a universalização no final dos anos de 1990. Praticamente sanada a exclusão da escola, isso ocorreu sem que os alunos tenham conseguido sair das séries iniciais, ou seja, a retenção e a

¹⁵ O fenômeno da municipalização se caracteriza pela responsabilização dos municípios pelas escolas de Ensino Fundamental das redes estaduais, aumento de alunos por sala de aula e construção de escolas de Ensino Fundamental pelos municípios, a fim de aumentar a arrecadação de verba, uma vez que a redistribuição do FUNDEF era por número de matrículas no Ensino Fundamental (ARELATO et al., 2011).

defasagem tinham grandes proporções, causadas pelos altos índices de evasão e repetência – as crianças não estavam sendo alfabetizadas no interior das escolas.

3.5 Evasão e Repetência: exclusão na escola

Historicamente, a evasão e a repetência e consequente defasagem série e ano, estiveram presentes desde que houve pequena, mas significativa ampliação do acesso à escolarização a partir dos anos 1940. Segundo Viégas (2007a), desde o início do século XX, com escritos de Sampaio Dória, de modo preconceituoso em relação às crianças de famílias pobres e, de forma mais expressiva, a partir dos anos de 1950, esta temática surgiu de forma a inquietar alguns autores. Em suma, o que de comum propunham é o que chamam de “Promoção Automática”, ou seja, eliminar a reprovação, não sem antes modificar a estruturação e organização da escola, do currículo e do tempo escolar. Alguns autores enfatizam o prejuízo ao aluno, à sua auto-estima, outros tocam no fator financeiro, de custo aos cofres públicos para manter alunos tanto tempo na escola como motivos para tal ação.

Um dos autores citado por Viégas (2007a, p.16), Dante Moreira Leite, em 1959 com seu texto “*Promoção Automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno*”, enfatizou em um dos documentos analisados, que reprovação no Brasil se sustenta em três razões fundamentais: no fato da escola ser historicamente *seletiva*, excluindo de seu interior grande parcela da população; em um sistema escolar que admite que as *classes devam ser homogêneas*, portanto os que não aprendem devem ser reprovados; e que o *castigo e o prêmio* são meios de provocar ou acelerar a aprendizagem, imprimindo um modo meritocrático às relações no interior da escola. Assim, apesar dos autores terem proposto mudanças na escola, cada um de acordo com concepções de educação distintas, a reprovação é vista como um impedimento ao aluno em progredir em seu processo de escolarização.

Assim, desde meados dos anos de 1950, a reprovação excessiva era considerada reveladora de deficiências no próprio sistema educacional brasileiro por estudos acadêmicos supracitados. Porém, neste período, os altos índices de falta de acesso à escolarização eram tamanhos que demandavam mais esforços governamentais. Como nos coloca Ferrari (1985), nos

anos de 1980, as ações eram divididas na preocupação com o acesso das crianças em idade escolar, com a ampliação do número de escolas; e também na preocupação com o grande contingente que não teve acesso à Educação e engrossavam índices de analfabetismo, materializada em ações como o MOBRAL. Como problematiza o autor, o funcionamento do sistema educacional não era considerado produtor de analfabetismo, portanto, não entrava em pauta na gestação de ações para seu enfrentamento.

Em trabalho posterior, Ferraro (2004) analisou dados educacionais no período de 1980 a 1996. Dado o contexto histórico em que se insere, no qual a exclusão da escola em formato de falta de acesso à Educação não era mais considerada preocupação de governo, o autor reafirma a necessidade de melhoria do ensino oferecido às crianças, para conter a exclusão na escola, que se fortalecia. Assim, Ferraro (2004) discute que políticas públicas com medidas de universalização do Ensino Fundamental não bastavam para sanar a problemática do analfabetismo.

Dentre os fenômenos constituintes da exclusão na escola, a repetência é aquela que passou a compreender mais esforços na busca por saná-la – altos índices de repetência significavam maior defasagem série e ano. Além disso, como discute Ribeiro (1993), nos anos de 1990, índices de evasão acobertavam a repetência branca, o que corrobora a preocupação com a reprovação, seja pelos centros de saberes em Educação, seja pelo governo, responsável pelas ações neste campo. Deste modo, no país, ganha força nos sistemas educacionais, estaduais e municipais as Políticas de Ciclo, ou de Correção de Fluxo, como forma de conter os efeitos de repetência, para os alunos e para o sistema. No estado de São Paulo, a política de ciclos foi materializada primeiramente nas ações do Ciclo Básico e Progressão Continuada. Como discutiremos a seguir.

4. POLÍTICAS DE ENFRENTAMENTO DA EXCLUSÃO DA / NA ESCOLA NA REDE ESTADUAL PAULISTA

A seguir, listaremos algumas ações dentro da política educacional da rede pública estadual paulista, que apresentavam como finalidade enfrentar o analfabetismo e consequente fracasso escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no que tange à alfabetização. Com a universalização do acesso nos anos de 1990, o foco se voltou aos processos de exclusão na escola, nos altos índices de reprovação e da consequente evasão e defasagem série e ano. Com o Ciclo Básico e, de modo mais efetivo, com a Progressão Continuada, tais fenômenos deixam de ser preocupação de governo, porém a exclusão na escola não deixou de existir (VIÉGAS, 2002; 2007a). Neste sentido, outras ações foram implantadas para dar conta da exclusão na escola em sua forma sutilizada, não mais encarnada em crianças que evadem ou que reprovam anos a fio, com grande defasagem série e ano, mas em crianças que não alfabetizadas em séries elevadas do ensino fundamental. São os Programas Letra e Vida e Ler e Escrever.

4.1 O Ciclo Básico e a proposta construtivista

Com o primeiro governo com eleição direta desde a ditadura militar em São Paulo¹⁶, em 1983, houve algo inédito no campo educacional. A Secretaria de Educação, com o intuito de produzir coletivamente um documento, com diretrizes para orientar o trabalho a partir daquele momento, quis ouvir todos os profissionais que integravam a rede estadual de ensino. O documento ficou conhecido como: “*Documento preliminar para reorientação das atividades da Secretaria - 1/83*” (CRUZ, 1994, p.29) e deveria fornecer subsídios para a elaboração da política educacional deste novo governo. Dentre essas políticas, estaria a implantação do Ciclo Básico, modelo visto como inovador no universo escolar, coerente com o momento político vigente de abertura democrática e luta por mudanças no campo educacional. Política presente também em outros estados: “*o Ciclo Básico surgiu como medida democratizante em São Paulo (1984), Minas Gerais (1985), Paraná e Goiás (1988)*” (MAINARDES, 1998, p.22).

¹⁶ Governo de André Franco Montoro (1983 a 1987)

No ano seguinte, o governo continuou a abrir espaços de discussão sobre práticas entre professores, como havia proporcionado anteriormente, o que contribuiu para uma mobilização da categoria em direção a busca de direitos profissionais – houve greve e os membros da Secretaria com suas propostas foram substituídos. Com isso houve mudança na concepção de gestão das políticas educacionais e o processo de ensino e aprendizagem passou a ser enfocado, em detrimento dos problemas da educação e papel social da escola.

O Decreto da Política de Ciclo Básico tinha como finalidades assegurar o tempo necessário para a alfabetização, tendo em vista os diferentes ritmos de aprendizagem; mudar o enfoque da avaliação, que deveria centrar-se no processo de aprendizagem, dando indícios sobre os pontos de dificuldades e necessidade de reforço; oportunizar formas de estudos complementares quando necessário; proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas; possibilitar a formação dos professores; e garantir a flexibilidade do currículo, no que tange à autonomia das escolas. Assim, do ponto de vista estrutural, o primário (1ª a 4ª série) seria dividido em dois ciclos de dois anos, sendo que a reprovação só ocorreria no final do ciclo, se necessário (MAINARDES, 1998; CRUZ, 1994).

No entanto, para evitar o fracasso de experiência anterior¹⁷, ou seja, para não haver estrangulamento nos finais dos ciclos (2ª e 4ª séries), buscou-se implantar mudanças. O método de alfabetização foi totalmente inovado e tinha como inspiração os princípios do construtivismo, desenvolvido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP e Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE¹⁸; uma proposta para reverter os altos números de pessoas

¹⁷A primeira experiência de mudança na periodização do ensino ocorreu entre os anos de 1967 e 1969, com a organização do período de escolaridade básica para oito anos. Até então, as escolas paulistas eram extremamente seletivas na passagem do antigo “Primário” para o “Ginásio”, ainda havia falta de vagas. Assim, houve reorganização do currículo e programas do curso primário paulista, que visavam a expansão do atendimento e melhoria qualitativa (acesso e alfabetização). Pretendiam, então, modificar a seriação do ensino – não mais anualmente, mas por níveis. O nível I agrupava a 1ª e 2ª série, e o nível II agrupava a 3ª e 4ª série. Não deveria haver reprovação dentro de um nível, e as avaliações teriam apenas caráter classificatório. Esta medida foi conhecida como promoção automática, e foi rejeitada pelos professores. Além disso, havia a percepção que o afunilamento apenas estava sendo transferido o ano seguinte. Em 1971, a Lei 5692 estabelece em âmbito nacional a reforma de ensino para o 1º e 2º graus, unindo o primário e ginásio em um só curso fundamental, o ensino de oito anos. (CRUZ, 1994)

¹⁸ Criada 23 de junho de 1987, a FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação é responsável por viabilizar a execução das políticas educacionais definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, implantando e gerindo programas, projetos e ações destinadas a garantir o bom funcionamento, o crescimento e o aprimoramento da rede pública estadual de ensino. Informação retirada em 10 de outubro de 2011 em: <http://www.fde.sp.gov.br/pagespublic/InternaQuemSomos.aspx?contextmenu=quemso>

que não sabiam ler e escrever, excluídos da e na escola. Vários documentos produzidos por estas instituições referenciaram autoras como Emília Ferrero e Ana Teberosky, difundindo, na rede pública de Educação, o Construtivismo como base teórica para agir junto ao fenômeno de ensino e aprendizagem.

Assim, as autoras supracitadas partiam do conceito de psicogênese da linguagem, com base nas teorias piagetianas. Teciam críticas a uma forma de educar, que Paulo Freire (1997) chamou de educação bancária, vigente até aquele momento na rede pública de educação. Segundo Freire, na educação bancária os professores depositam o conteúdo escolar nos alunos e estes deveriam absorver e memorizar. Aquilo que escapa do que foi ensinado, é considerado um erro do aluno, que não reproduziu o conhecimento ministrado pelo professor. O construtivismo concebido pelas autoras foi considerado um instrumento de luta contra esta concepção de ensino e aprendizagem, que a seu ver, emudecia os alunos. Dentre seus pressupostos, o erro do aluno passou a ser entendido como parte do processo de aprender, os diferentes ritmos de aprendizagem não deveriam ser mais considerados como desviantes e passou-se a valorizar as hipóteses dos alunos sobre a escrita, com ponto de partida na mediação pedagógica.

Como discute CRUZ (1994), a política de Ciclo Básico e suas novas concepções de ensino e aprendizagem não foram bem aceitas em seu início. O construtivismo, grande aposta para afetar práticas tão cristalizadas no interior da escola, no começo da implantação, período analisado pela autora, não estava sendo benquisto pelos professores, pois o viam como mais uma mudança imposta pelo governo. Isto foi evidenciado quando, em um ano após a implantação da política, foi feita uma avaliação pelos profissionais da rede. Como principais apontamentos, avaliaram a implantação pouco democrática, por terem tido pouco contato com a política antes do decreto e 70% dos professores mencionaram não se sentirem envolvidos com a proposta. E, *“Assim, as leis vão se sucedendo e, na verdade, pouco alterando o quadro negro da nossa educação”* (CRUZ, 1994, p.20).

Nos dois governos seguintes¹⁹ o Ciclo Básico foi mantido, quase sem alterações, mantendo a concepção pedagógica vigente. No quadro de políticas educacionais, o **Programa de**

¹⁹ São os governos de Orestes Quércia, de 1987 a 1991 e Luis Antônio Fleury Filho, de 1991 a 1994. Com este último, se encerra o ciclo de 12 anos de hegemonia do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB (MARSIGLIA, 2011)

Jornada Única Docente e Discente é criado no governo Quéricia, com o intuito de oferecer maior suporte à Política de ciclos, oferecendo melhores condições para que o docente do Ciclo Básico se dedicasse a uma única classe. Pretendia-se, com a dedicação exclusiva do professor, melhorar as condições de ensino e aprendizagem no ciclo básico (MARSIGLIA, 2011, p.5).

Segundo a autora supracitada, com o fortalecimento da concretização da proposta construtivista, nota-se no campo teórico-metodológico uma ênfase na importância do professor como agente de mudança, para que de fato haja aprendizagem. Há também valorização do interesse do aluno no processo de ensino, suscitado pelo professor por meio de vivências, principalmente no início do processo de escolarização (MARSIGLIA, 2011).

4.2 Reorganização da rede estadual paulista: tempos e espaços

O Ciclo Básico vigorou na rede estadual paulista de 1983 a 1998. Durante sua vigência, em meados dos anos de 1990 surgiam questionamentos sobre os altos índices de evasão e repetência que persistiam (exclusão na escola), mesmo com todas as medidas tomadas para a implantação do Ciclo Básico – *os dispositivos de recuperação escolar não estavam dando conta*. Com foco nesta questão, que repetidamente se traduzia em números estatísticos elevados, na gestão de Mário Covas (1995 a 2001), pipocaram ações políticas no campo educacional, visando à reestruturação da rede.

Assim, foi produzido um documento intitulado: “Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo”, que traria orientações para a Educação nos anos de 1995 a 1998. Segundo Bauer (2006), este documento apresentava como principal diretriz a busca pela melhor equação entre *a produtividade dos recursos públicos e a melhoria da qualidade de ensino*. Para tanto, foram promovidas mudanças na estrutura da Secretaria de Educação, com informatização dos dados educacionais e “*descentralização de recursos e competências (com a reorganização da estrutura da Secretaria da Educação e a busca de parcerias para a prestação de serviços educacionais)*.” (BAUER, 2006, p.77).

No que tange ao padrão de gestão do sistema, este documento propunha mudanças e estratégias de execução, para criar existência dessas mudanças. Três estratégias são citadas: “a

racionalização do fluxo escolar, a instituição de mecanismos de avaliação dos resultados e o aumento da autonomia financeira, administrativa e pedagógica das escolas” (BAUER, 2006, p.77).

Estas **três estratégias** geraram políticas que provocaram mudanças na forma como passou a ser conduzido o cuidado com crianças do EF I, principalmente quanto àquelas que apresentavam dificuldades no processo de escolarização²⁰. No que tange à autonomia das escolas foi buscada com a política de incentivo à municipalização (1). Já a estratégia de instituir mecanismos de avaliação de resultados, se deu por meio da criação da política de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo o SARESP (2). E por último, a racionalização do fluxo escolar como estratégia se concretizou por meio das políticas de Progressão Continuada e Classes de Aceleração (3). Estas três estratégias e as políticas geradas a partir delas estão interligadas e produzem efeitos umas nas outras.

4.3 Centralização e controle

O aumento da autonomia das escolas (1) foi traduzido pela **política de incentivo à municipalização das escolas estaduais** – Decreto N° 40.673 (SÃO PAULO, 1996a), principalmente as que possuíam Ensino Fundamental I. Este decreto apenas impulsionou o fenômeno de municipalização que já ocorria em âmbito nacional, tendo em vista ações para a universalização do EF. Concomitantemente a esse incentivo à descentralização da gestão administrativa das unidades, foram geradas ações de centralização das questões pedagógicas, de parâmetros e avaliação, “a fim de assegurar a qualidade oferecida pelas escolas”, ou seja,

Se anteriormente o governo centralizava o financiamento e a gestão educacional e descentralizava o projeto pedagógico, sua avaliação e o estabelecimento dos parâmetros curriculares, observa-se nesta gestão uma inversão nos papéis: parâmetros e avaliação passam a ser centralizados e assumem um caráter importante para a gestão do sistema, enquanto o financiamento e os padrões de gestão ficam sob responsabilidade dos municípios e das próprias escolas (BAUER, 2006, p.78).

²⁰ Este é o início de governadores do PSDB no Estado de São Paulo, desde 1995 até os dias atuais. São eles: Mário Covas, Geraldo Alckimin e José Serra.

Desta maneira, o governo descentralizava a responsabilidade quanto à gestão administrativa e passava a centralizar todo funcionamento no sistema educacional, pelo controle por meio da avaliação desse sistema. A partir dos resultados, o intuito era propor ações, no que considerava estar ou ser deficitário. Assim surgia o **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo – SARESP**, pela Resolução da SEE n. 27 (SÃO PAULO, 1996b), a partir da estratégia de avaliação por resultados (2). Esta política afetou incisivamente a forma como se delinearam as políticas subseqüentes. A fim de melhor compreendermos este fenômeno, no âmbito da avaliação no sistema educacional paulista, resgataremos brevemente o sentido da avaliação proposto na política de ciclos e a forma como foi implantado, em conjunto com a Progressão Continuada na rede estadual paulista.

4.4 A avaliação na política de ciclos e a estratégia de avaliação por resultados

A política de ciclos tece críticas à avaliação no contexto escolar, quando esta se revela classificatória, seletiva e autoritária. Neste sentido, Sousa (1998) coloca que a aprovação ou reprovação se constituiu tradicionalmente na finalidade e no foco central do processo de avaliação, por meio do qual os alunos não discutem o que estão aprendendo, se estão aprendendo ou o sentido da aprendizagem, mas se preocupam com o resultado da “prova”, pois sabem que este afetará o seu percurso escolar. Os professores, por sua vez, estavam acostumados com seu sentido punitivo e a utilizavam como instrumento de controle e adaptação de condutas educacionais dos alunos. Este formato é o que a autora chama de medida de desempenho escolar, que se restringe aos aspectos quantitativos de avaliação, por meio de mensuração de erros e acertos.

A avaliação em si seria mais abrangente, se caracterizando “*por uma atribuição de valor quanto ao grau de desejabilidade do desempenho apresentado, que apóia ações subseqüentes, cujas evidências podem ser obtidas por diferentes procedimentos*” (SOUSA, 1998, p.9). É uma prática que visa orientar os processos de planejamento e mudança, não se limita a uma questão

meramente técnica, mas sim política, que leva em conta o compromisso com o processo de desenvolvimento de todos os alunos.

Esta concepção de avaliação estaria no cerne da política de ciclos, cujas variações foram implantadas no Estado de São Paulo, primeiramente no formato de Ciclo Básico, sendo substituído pela Progressão Continuada, não foi concretizada em sua idealização. Como discute Viégas (2002), o regime de Progressão, no início de sua implantação, significava para os docentes pesquisados que as avaliações tinham perdido sentido, pois no final do ano as crianças passariam para outras séries, independente do que foi aprendido, apesar de apresentarem em seus discursos a necessidade de transformação deste modo de avaliação punitiva. Em outro estudo, para os alunos, segundo Arcas (2009), os efeitos de classificação e segregação ainda perduravam, mesmo sem as avaliações e reprovações decorrentes destas.

Concomitantemente à implantação da Progressão Continuada, foi criado também o SARESP. No discurso oficial, esta política apresenta como objetivo central:

... subsidiar a SEE nas tomadas de decisão relativas à política educacional do Estado. Neste sentido, ele se propõe a verificar o rendimento escolar do alunado nos diferentes componentes curriculares e a identificar fatores intervenientes nesse rendimento, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnicopedagógicas das DEs e às escolas informações que possam **nortear a capacitação dos recursos humanos do magistério; a reorientação da proposta pedagógica** desses níveis de ensino, de forma a aprimorá-la; a articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar; e **o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial no que se refere à correção do fluxo escolar** (BITTAR et al., s/d, p.11) (grifos nossos)

No Estado de São Paulo, o SARESP é sucessor de outra política de avaliação, o *Programa de Avaliação Educacional da rede Estadual*, criada em 1992, no governo Fleury, que visava verificar o desempenho dos alunos de um projeto específico e localizado, que é o Projeto Escola Padrão. No entanto, o SARESP foi criado para abranger toda a rede, assemelhando-se mais a uma versão do Sistema de Avaliação do Ensino Brasileiro – SAEB, criado pelo governo federal. Como discute Arcas (2009), sistemas de avaliação externa não eram comuns antes da década de 1990 e tinham como objetivo subsidiar políticas que visavam a melhoria da qualidade da Educação.

Com estas duas ações vigentes na rede, Progressão Continuada e SARESP, a avaliação tem mudança de foco. De certa maneira, a classificação que ocorria somente no interior das salas de aula, entre os alunos, mudou de escala, abrangendo escolas, acirrando a competição entre elas e, assim, afetando a forma como se organiza o cotidiano escolar. Na avaliação por resultados de desempenho escolar, como é o SARESP, “*O princípio é o de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade*” (SOUSA 1998, p.13). Princípio este de base neoliberal, com priorização de resultados, como discutia Oliveira e Araújo (2005) em capítulo anterior.

No que tange à avaliação, Arcas (2009) afirma que os professores entrevistados em seu estudo parecem compreender e aceitar melhor o SARESP do que a Progressão Continuada. Com o regime Progressão, a avaliação como foi idealizada nos conceitos sobre os Ciclos não se concretizou, o que em suma ocorreu foi a eliminação das avaliações punitivas que antes existiam, tornando-a esvaziada. De certo modo, segundo o autor, este hiato foi preenchido pelas provas do SARESP, algumas escolas têm promovido treinos para o SARESP, valorizando conteúdos que seriam cobrados na prova.

Como discute Arcas (2009) após uma década de implantação, nota-se a ampliação dos alcances do SARESP enquanto política de avaliação externa, afetando diretamente o modo como tem sido organizada a rede, as diretorias de ensino, as unidades escolares. Além de fornecer subsídios para a avaliação das políticas educacionais implantadas, seus resultados passaram a incorporar o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo – IDESP, criado em 2008. Segundo o autor, o IDESP é um indicador da qualidade do Ensino Fundamental e médio, que tem como um de seus critérios os resultados do SARESP. O IDESP, juntamente com a quantificação da assiduidade da equipe e da reprovação/aprovação dos alunos, tem sido usado para o “Projeto de Remuneração por Desempenho”, ou repasse de verba em formato de bônus, o que reforça a importância do SARESP na rede.

4.5 Classes de Aceleração

Dentro das proposições para a Educação elaboradas no governo Covas, a estratégia de racionalização de fluxo escolar foi materializada por políticas como **Progressão Continuada e**

classes de aceleração (3). Enquanto o regime de progressão seria estendido para toda rede, atualmente em vigor, as classes de aceleração teriam uma aparição pontual, em um dado momento histórico, não abrangente a todas as escolas.

A política de Classes de Aceleração²¹, programa de correção de fluxo escolar, foi criada em 1996 (SÃO PAULO, 1996c). Esse projeto tinha como objetivo a diminuição da defasagem idade/série de alunos multirrepetentes de 1ª a 4ª série. Essas classes não se apresentariam com um caráter compensatório ou de menor exigência para com os alunos, mas pretendia-se oferecer condições para superar os fatores que ocasionaram a reprovação anterior, *“criando condições para que avancem no percurso escolar e passem a frequentar uma série mais compatível com a sua idade”* (PLACCO et al., 1999, p.50).

Segundo as autoras, em um estudo realizado três anos após a implantação, essas montagens se mostraram como um espaço em que o aluno aprende e recupera auto-estima desgastada em seu processo de escolarização. As classes de aceleração possuíam muitos desafios, até mesmo por atenderem alunos com histórico de fracasso e também por ser uma proposta com caráter remediativo. No entanto, com um número menor de alunos, com material pedagógico completo e de qualidade, com participação efetiva da coordenação da escola e da Secretaria de ensino, este projeto mostrou bons resultados, uma vez que, ao se recolocarem nas séries de acordo com sua idade, os alunos apresentavam bom desempenho. Assim, Placco et al. (1999) defendem que a qualidade alcançada nessas classes deviam ser expandidas para toda rede de ensino, com compromisso e responsabilidade dos envolvidos.

Porém, Ramos (2007) aponta para outra questão que envolve as classes de aceleração: os efeitos de exclusão de uma prática homogeneizante. Alunos com histórico de fracasso escolar, reunidos em uma só classe levar à exclusão dentro da própria escola. Ramos aponta também para a necessidade de medidas preventivas, que evitem a exigência de que se criem espaços como esses. As classes de aceleração foram criadas para crianças que apresentavam grande defasagem. Após a implantação da Progressão Continuada, as classes de aceleração no Estado foram

²¹“Reorganização da trajetória escolar no Ensino Fundamental: Classes de Aceleração Proposta Pedagógica Curricular” (SÃO PAULO, 1996c)

decrecendo proporcionalmente à diminuição de alunos com defasagem série/ano, uma vez que não havia reprovação dentro do ciclo.

4.6 Progressão Continuada

O regime de progressão continuada, foi implementado na rede pública do Estado de São Paulo, em 1998, dois anos depois da LDB em 1996. Esta nova proposta organizou o Ensino Fundamental em dois ciclos de quatro anos, sendo que dentro desses ciclos os alunos não poderiam ser retidos, a não ser por evasão ou excesso de faltas.

A implantação da Progressão Continuada baseou-se em críticas aos altos índices de reprovação, que causavam defasagem e exclusão na escola, *instituição historicamente elitista*. Essas críticas possuíam duas facetas: o viés pedagógico, que abarcaria a questão da auto-estima dos alunos, prejudicada pela multirrepetência; e o econômico, que diz respeito à redução de custos do Governo com a Educação. No entanto, Viégas (2007b) alerta para a maior preocupação com o aspecto econômico por parte do governo e do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE), apesar de enfatizar ideologicamente a importância de ações para garantir educação para todos. A autora cita o parecer n^o 674/95 do CEE, em que diz que se lhe for oferecida condições, de tempo e recurso, toda criança é capaz de aprender.

Porém, para Freitas (2003), o modo como tal política passa a ser concretizada em ações reflete diretamente as concepções de educação que a embasa. Segundo o autor, a maneira como foi implantada a Progressão Continuada em São Paulo não implicou em mudança de pensamento que a proposta de Ciclos indicaria:

A idéia, neste caso, é **reorganizar a escola juntando séries**, retirando da avaliação o poder de reter o aluno intra-séries de um “ciclo” e introduzindo inovações pedagógicas como forma de compensar os efeitos das diferenças socioeconômicas, em uma **tentativa de permitir ritmos diferenciados em espaços maiores de tempo** (FREITAS, 2003, p.20) (grifos nossos).

Analisando os efeitos no início da implantação, a autora aponta para vários fatores que não foram levados em conta na elaboração dessa política, como a falta de participação, o não

esclarecimento e instrumentação dos professores, o não preparo das escolas, culminando no mal estar do docente e “resistência” em relação à Progressão Continuada. Em outro estudo, Paparelli (2009) discute sobre o adoecimento de professores na rede municipal paulistana e uma das principais causas é o esvaziamento de sentido do trabalho docente em tempos de progressão continuada. No que diz respeito aos alunos, Viégas (2002) diz que, segundo os professores entrevistados, no início da implantação da política, com a certeza de que não reprovariam, houve aumento de indisciplina, desinteresse pelos conteúdos escolares e diminuição do rendimento na escola. Em outro estudo (doutorado), em entrevista com os alunos de 4^{as} séries em pequenos grupos, Viégas (2007a) relata que os alunos pouco sabiam o que significava progressão continuada, ou que passariam de ano independente se aprenderam ou não.

Neste trabalho posterior, Viégas (2007a) analisa o discurso oficial sobre a Progressão continuada, após quatro anos de implantação. Neste discurso, proferido pelo Secretário da Educação Gabriel Chalita²² em evento organizado pelo governo e em textos publicados pelo Secretário sobre a progressão continuada, não foram identificadas grandes mudanças quanto aos propósitos da política, que na visão do próprio governo o instrumentalizava para *erradicar as multirrepetências, tendo em vista o direito a todos a uma educação com qualidade*. Segundo a autora, claramente, colocava-se que, se havia crianças que não estavam se beneficiando da escola, mesmo sem altas taxas de reprovação, defasagem série e ano, evasão, isto não era identificado com o regime de progressão em si, mas se devia a outros fatores, como a não adesão dos professores, desinteresse do aluno, falta de participação da família. Ou devido à grande proporção da mudança, que não permitia avaliações imediatistas, em curto prazo: *“Acréscenta-se a essas explicações a suposição de que dificuldades são naturais em processos de mudança, bastando dar tempo para elas abrandarem”* (VIÉGAS, 2007a, p.56).

Segundo a autora (Viégas, 2007b), ao contrário do que supostamente se propunha tal política, o problema da exclusão na escola não foi solucionado. Tendo em vista o quadro

²² Em seu segundo mandato, Mario Covas falece, e seu vice Geraldo Alckmin assume o governo. A secretária da Educação Rose Neubauer é mantida, porém, pede demissão para concorrer ao senado, na eleição seguinte. Então, assume o cargo Gabriel Chalita, que, segundo Viégas, procurou imprimir sua marca nas ações do governo, via SEE. Dentre essas ações, Chalita promoveu um fórum para discussão sobre a progressão continuada. Assim, a autora, em sua tese de doutoramento analisou artigos escritos por Chalita sobre a progressão continuada, textos oficiais e materiais oriundos desse fórum para discutir as continuidades e descontinuidades desta política, anos após sua implantação (VIÉGAS, 2007a).

educacional atual, após quatorze anos de implantação da Progressão Continuada, apesar de não existir mais o problema dos altos índices de reprovação, dados do SARESP indicam a existência de alunos que não foram alfabetizados em séries avançadas do ensino fundamental.

4.7 Os professores – agentes de mudança

Segundo Viégas (2007a; 2002), em análise do discurso oficial, a Progressão Continuada era apresentada como uma proposta que em si bastava, não havendo medidas concretas, além da não reprovação, “valorização” do professor a manutenção da proposta pedagógica construtivista. No discurso ideológico do governo, as mudanças estruturais já tinham sido proporcionadas e a partir de então as escolas e seus atores deveriam fazer a sua parte. Assim, com o passar dos anos em regime de progressão, cada vez era fortalecida a visão do professor como (único) agente de mudanças.

Contraditoriamente, desde a implantação, a Progressão Continuada é apontada, ao mesmo tempo, como *sinônimo* de fim da seletividade escolar; e política cujo sucesso *depende* de mudanças radicais da escola e mesmo da *personalidade de professores e alunos*. [...] Dentre as condições para o sucesso da Progressão Continuada, Chalita enfatiza uma mudança no papel do professor (VIÉGAS, 2007a, p.55).

A responsabilização do professor pela aprendizagem de seus alunos foi apresentada com fator inovador pelo Secretário da Educação Chalita, pois, até então, se a criança não aprendia, isto era atribuído a fatores intrapsíquicos, biológicos ou familiares, do próprio aluno. Esta responsabilização é fortalecida com a proposta construtivista, surgem textos que ressaltam “*a importância de o professor estudar, se dedicar, assumir seus erros, se maravilhar com as conquistas, aceitar a espera pela aprendizagem de seus alunos etc*” (MARSIGLIA, 2011, p.5).

Na contramão desta valorização do papel docente no processo de escolarização, esta unilateralidade também gerou a responsabilização do professor pela má qualidade do ensino. Em estudo sobre as **políticas de formação continuada de docentes**, vigentes nos três primeiros governos estaduais paulistas, de 1982 a 1994, Souza, D. (2006) revela que há por trás desses

programas o que chama de “Argumento da Incompetência” do professor²³. Segundo a autora, o pensamento de que a má preparação dos professores causava a má qualidade do ensino se fortalecia. Assim, “capacitando” professores, para que “possam de fato alfabetizar” os alunos da rede pública de educação, tais políticas de formação continuada intencionavam propiciar melhores condições para sua implantação.

Com o governo Covas (1995 a 2001), o argumento da incompetência docente cunhado por Souza, D. (2006) permanecia e se fortalecia. Segundo Bauer, a responsabilização maciça do docente frente à demanda escolar se deu em Comunicado Oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, do dia 22 de março de 1995: “*Nesta administração, o profissional da educação será respeitado, reconhecido e estimulado, pois, estando na ponta da sala de aula, torna-se o responsável pelo sucesso ou fracasso de qualquer política educacional de melhoria da qualidade de ensino*” (apud BAUER, 2006, p.79).

Neste sentido, com a criação do **Programa de educação continuada**, implantado nos anos de 1996 a 1998, pretendia-se um novo modelo de formação docente, como uma *estratégia eficiente para maximizar e articular as ações já desencadeadas pela SEE*. Assim, tecia críticas ao que chamou de formação tradicional, afirmando que os cursos de capacitação, ministrados até aquele momento não atendiam as reais necessidades dos professores e não havia avaliação do impacto desses cursos na atuação em sala de aula. Abaixo se encontra a proposição do modelo de formação do Programa, descrita por Marsiglia (2011), contida no documento: “*A Escola de Cara Nova: programa de educação continuada*”, produzido pela CENP em 1997:

O modelo de formação proposto pelo documento visa contemplar o processo “ação-reflexão-ação”, que se justifica na preocupação de que as capacitações não se esgotem fora da prática profissional. Portanto, as ações desse programa de formação continuada deveriam se organizar em atividades coletivas de reflexão sobre a realidade educacional e ações realizadas no local de trabalho do profissional (professor, diretor, coordenador, supervisor de ensino etc.), com seus pares (MARSIGLIA, 2011, p.9)

²³ Segundo Souza, D. (2006, p.484), o argumento da incompetência docente é: “*Mais do que negativa, uma visão homogênea sobre o professor e sua prática docente, considerados tecnicamente incompetentes e politicamente descompromissados*” (Citado anteriormente na PARTE I – capítulo 1 Psicologia Escolar: em busca de novos rumos)

Até então, os cursos de formação eram localizados, não havia a centralização pelo estado, que passou a ocorrer com o PEC. (MARSIGLIA 2011). As ações deste programa foram organizadas em um nível central, abrangendo as lideranças educacionais – dirigentes, supervisores, entre outros. Na sequência houve ações chamadas de descentradas, envolvendo professores da rede, encabeçadas e coordenadas por seus dirigentes e supervisores, “capacitados” na primeira etapa central (BAUER, 2006).

4.8 Letra e Vida

Outro programa de formação de professores foi o programa **Letra e Vida**. Implantado em 2003 no governo de Geraldo Alckmin (2001 a 2006), o Letra e Vida foi criado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE. Segundo Weisz (s/d)²⁴, o programa paulista tem origem no PROFA – Programa Nacional de Formação de Professores Alfabetizadores, vigente de 2001 a 2002, em parceria com municípios, estados e Universidades. No entanto, Weisz enfatiza que o programa nacional tem tido continuidade no estado de São Paulo, em algumas redes municipais e rede estadual, sem apoio do governo federal. No sítio eletrônico do Programa Letra e Vida²⁵ estão listados seus objetivos:

- Melhorar significativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual, tanto quantitativamente quanto qualitativamente.
- Contribuir para uma mudança de paradigma no que se refere tanto à didática da alfabetização quanto à metodologia de formação dos professores.
- Contribuir para que se formem, na base do sistema estadual de educação, quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores.

²⁴ Em um artigo encontrado no sítio eletrônico do Programa Letra e Vida – CENP, intitulado: “Didática da leitura e da escrita: questões teóricas”, de autoria de Telma Weisz, em nota de rodapé a autora se apresenta como: *Doutora em Psicologia da Aprendizagem, criou e supervisionou a produção do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) no MEC, atualmente trabalha na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo onde supervisiona a implantação do mesmo Programa — agora sob o nome Letra e Vida: Programa de Formação de Alfabetizadores — que oferece formação em alfabetização a todos os professores de 1ª a 4ª séries que se inscrevam voluntariamente.* (WEISZ, s/d, p.1)

²⁵ Endereço eletrônico disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>> Acesso em: 13 out. 2010

- Contribuir para que tanto as diretorias de ensino, quanto as unidades escolares sintam-se responsáveis pela aprendizagem de todos os seus alunos.
- Favorecer a ampliação do universo cultural dos formadores e dos professores cursistas, principalmente no que se refere ao seu letramento.

Bauer (2011), em seu trabalho de doutoramento, se debruça ao estudo sobre o impacto deste programa nas práticas dos professores e processo de escolarização dos alunos. Ao buscar textos oficiais que embasam o programa Letra e Vida afirma que não foram facilmente encontrados. Portanto, seus apontamentos, citados no presente trabalho, se devem a análise do escasso material encontrado.

Segundo Weisz (s/d) e Bauer (2011), não houve diferenças estruturais entre estes dois programas, além da mudança de nome. Em depoimento sobre o programa à Bauer, uma consultora da Secretaria de Educação (*Consultora da SEE*), que ocupava o cargo de supervisora do Programa, afirmou que o material era idêntico ao do PROFA; seus textos, módulos e vídeos utilizados durante o curso. A única diferença é o peso dado a um módulo ou outro, desenho que se formava com o caminhar do curso. O Letra e Vida se destinava à formação continuada de professores do Ensino Infantil e Fundamental I, que trabalhassem com alfabetização de crianças ou adultos, mas não era vetada a participação de professores de outros níveis. Assim, uma característica importante do programa *é seu caráter voluntário*.

Quanto à abrangência do programa, Bauer reproduz dados da SEE: 73 núcleos de formação, com cerca de mil coordenadores de grupo da rede estadual e quatro da rede municipal, que poderiam formar alfabetizadores. Diretamente, participaram mais de 60 mil professores da rede pública. Um número alto, se tratando do caráter voluntário do curso. Junto com os “cursistas”, os professores da rede, participavam também “formadores”, responsáveis por passar o conteúdo em sua região. “Assim, garantiu-se aos formadores um espaço para discussão das unidades a serem trabalhadas com os cursistas nos encontros semanais, bem como para o encaminhamento de dúvidas” (BAUER, 2011, p.64), como um espaço de supervisão, onde os formadores poderiam partilhar experiências referentes ao curso que estavam ministrando em sua unidade.

Bauer (2011) acrescenta, ainda, que, internamente, os professores avaliavam positivamente o curso e muitas vezes, era apontada a necessidade de reestruturação da escola para concretizar as mudanças propostas pelo Programa Letra e Vida. No entanto, em meio a tais discussões, na análise feita pelas dirigentes do Programa (depoimentos colhidos por BAUER, 2011), a ênfase maior foi dada aos resultados do SARESP. Assim, para a formação iniciada em 2003, foram considerados dados do SARESP de 2005, que indicaram que não houve mudança no desempenho dos alunos. Ou se houve mudanças, não havia se dado em relação aos alunos que ficavam para trás.

Criou-se então a hipótese de que os professores não estavam aplicando os conhecimentos aprendidos nos cursos do Programa Letra e Vida, ou que apostar somente em formação não era suficiente, pois professores que tinham a formação não necessariamente progrediam em suas unidades escolares. Em depoimento colhido por Bauer (2011), a *Consultora da SEE*, responsável pela supervisão do Programa Letra e Vida relata:

Há uma avaliação de que formar o professor, essa formação não retorna para a sala de aula da maneira como se pensava originalmente. É preciso que haja uma gestão pedagógica na escola que faça com que a formação renda o que tem que render. Eu falei isso para você. O professor, na escola pública, ele senta e manda copiar e depois vai para a escola particular e trabalha com o que aprendeu no Letra e Vida. É claro que não são todos. Mas o número é absurdamente alto.

Assim surgia o Programa Ler e Escrever.

5. O PROGRAMA LER E ESCREVER E AS CLASSES DE PROJETO INTENSIVO DE CICLO I: LEIS E DIRETRIZES

5.1 O Programa Ler e Escrever

O Programa Ler e Escrever, implantado na rede estadual de São Paulo a partir da Resolução 86/07 do dia 21 de dezembro de 2007(SÃO PAULO, 2007b), originou-se a partir do Programa *Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal*, vigente na rede municipal da capital paulista. Assim como explicitado pelo Comunicado da SEE, do dia 19 de dezembro de 2007:

O Programa “Ler e Escrever” iniciou sua primeira fase de implantação em 2007, tendo como ponto de partida o Programa Ler e Escrever, prioridade na Escola Municipal, implantado nas escolas do município de São Paulo em 2006 e a experiência adquirida no Programa Letra e Vida (SÃO PAULO, 2007a).

Em sua proposta original na rede municipal, foi implantado pela Diretoria de Orientação Técnica – DOT e Secretaria Municipal de São Paulo, a partir da Portaria N.6.328 do dia 26 de setembro 2005, gestão de José Serra²⁶. Apresentou como objetivo “*romper com a cultura escolar que aceita o fato de que os alunos percorrem os anos dos Ciclos sem conseguir aprender a ler e a escrever*”. Assim, o Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal²⁷ buscava “*reverter o quadro de fracasso escolar ocasionado pelo analfabetismo e pela alfabetização precária dos alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino*” (SÃO PAULO, 2005).

Após dois anos, houve expansão do Programa para a rede estadual, também na gestão de José Serra²⁸, agora pelo governo do Estado. Com a resolução 86/07 (SÃO PAULO, 2007b), o

²⁶ Serra foi eleito prefeito da cidade de São Paulo para o mandato de 2004 a 2008, no entanto, renunciou ao cargo em 2006, para se candidatar a governador do estado paulista, assumindo seu vice, Gilberto Kassab para completar o mandato.

²⁷ Encontra-se em APÊNDICE a exposição pormenorizada do Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal.

²⁸ José Serra foi eleito para governador do Estado de São Paulo para o mandato de 2007 a 2010. Renunciou em 2 de abril de 2010 para concorrer à presidência da República.

Programa passou a vigorar oficialmente no ano seguinte, em 2008. Na rede estadual o Programa está sob cuidados da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE em parceria com a Secretaria Estadual de Educação. Sobre o Ler e Escrever:

O Programa Letra e Vida, em sua fase **Ler e Escrever** tem como objetivo romper com a cultura escolar que aceita o fato de que os alunos percorrem os anos dos ciclos sem conseguir aprender a ler e a escrever. O “**Ler e Escrever**”, desenvolve projetos que interferem diretamente no cotidiano da sala de aula e na gestão da escola, e visa reverter este quadro de fracasso escolar ocasionado pelo analfabetismo e pela alfabetização precária dos alunos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino²⁹.

Deste modo, a Secretaria de Educação do Estado toma ciência oficialmente, após dez anos de Progressão Continuada, de que havia um número significativo de crianças que não estavam sendo alfabetizadas no interior da escola e produz ações na direção de reverter esse quadro. Neste sentido, o Programa Ler e Escrever busca exceder os alcances obtidos com o Letra e Vida, voltado à formação dos professores Alfabetizadores, propondo medidas diretas nas escolas. Abrange os seguintes projetos:

- Ler e Escrever na 1ª série do Ciclo I;
- Ler e Escrever na 2ª série do Ciclo I;
- Projeto Intensivo no Ciclo - 3ª série — PIC 3ª série;
- Projeto Intensivo no Ciclo – 4ª série — PIC 4ª série.

A justificativa para o programa foi baseada em dados dos SARESP de 2005 e consequente urgência em “*promover a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita*” e imprimir investimentos na “*efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade*” (SÃO PAULO, 2007b). Paralelamente ao Ler e Escrever, foi desenvolvido o Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Neste plano, dez metas foram traçadas até 2010, sendo a principal delas é a meta de alfabetização de todas as crianças de 8 anos até o ano de 2010.

²⁹ Apresentação do Ler e Escrever, com resultados do SARESP e análises do Programa para os anos de 2007, 2008, 2009. Disponível em: <<http://www.fde.sp.gov.br/pagespublic/InternaProgProj.aspx?contextmenu=lerescreve>>. Acesso em 15 out. 2011

Os principais objetivos do Ler e Escrever na rede estadual são³⁰:

- apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola;
- apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I / EF;
- criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão;
- comprometer as Universidades com o ensino público.
- possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I / EF.

Para contribuir ao alcance dos objetivos, foram disponibilizados pelo Programa um montante de material didático ao aluno e orientações aos professores coordenadores pedagógicos e regentes das salas. Para as classes de 1ª a 4ª série (agora também para o 1º ano, devido a vigência do Ensino Fundamental de nove anos), há o “Guia de Planejamento e Orientações Didáticas” e “Coletânea de Atividades”. Para as classes PIC, há o Material do Professor e o Material do Aluno cada um deles distribuído em três volumes, para ser usado ao longo do ano letivo. Assim como a proposta do Programa, o material didático foi desenvolvido pela Secretaria Municipal de São Paulo e sua Diretoria de Orientação Técnica³¹, sendo posteriormente adaptado à rede estadual pela FDE.

No que tange ao acompanhamento do Programa, há supervisões que ocorrem nas Diretorias de Ensino. Também procurou-se investir na formação do Professor Coordenador Pedagógico, para que este proponha formação dos docentes em sua escola, no que tange aos

³⁰ Apresentação do Ler e Escrever, com resultados do SARESP e análises do Programa para os anos de 2007, 2008, 2009. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>>. Acesso em: 15 out 2011.

³¹ Nos livros datados em 2008, 1º ano de vigência do Programa na rede estadual, consta na contracapa, ao lado da lista dos responsáveis por sua produção pelo Estado, os responsáveis por sua produção no município, com nota de agradecimento à Prefeitura da Cidade de São Paulo por ter cedido o livro e permitido a sua adaptação. Nos livros datados de 2009 em diante não consta menção nem nota de agradecimento.

conteúdos do programa. Assim, a formação deveria ocorrer no interior da escola, nos horários de trabalho pedagógico coletivo – HTPCs. Para tanto, os professores regentes nos programas, deveriam possuir quatro horas além de seu tempo na sala de aula, para formação e planejamento.

Quanto à estruturação do programa enfatiza-se a importância de um perfil alfabetizador para o docente, em todas as séries do Ensino Fundamental I, de preferência que tenha cursado o **Letra e Vida**. O Programa prevê convênio com universidades e centros de formação superior. Pelo Estado, o Ler e Escrever possui envolvimento com o **Programa de Bolsa Alfabetização**³². O estudante de Ensino Superior na área de Pedagogia ou Letras é o professor pesquisador, que atua como auxiliar em sala de aula. No início da implantação em 2008, esta ação era destinada somente às salas de 1º ano. A partir de 2010³³ o professor pesquisador passou a atuar também nas salas de Projeto Intensivo no Ciclo – PIC.

5.2 Letra e Vida e Ler e Escrever

A partir da leitura de duas entrevistas realizadas e transcritas por Bauer³⁴ (2011), com uma consultora da Secretaria do Estado da Educação responsável pelo Programa Letra e Vida (*Consultora da SEE*) e outra com uma coordenadora pedagógica do Programa Letra e Vida na Fundação para o Desenvolvimento da Educação (*Coordenadora da FDE*), pudemos adentrar com um pouco mais de profundidade os meandros de implantação de uma política e constatar a proximidade entre o referido Programa e o Ler e Escrever; entre a gestão municipal da capital paulista e a estadual no que tange à Educação:

O Ler e Escrever, ele nasceu na secretaria municipal de educação e nasceu enquanto o Letra e Vida era feito [...] Se montou uma equipe aqui no

³² Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, implantado no dia 1º de março pelo Decreto nº. 51.627, foi expandido para o Programa de Bolsa Alfabetização, no dia 8 de dezembro de 2008 pela Resolução SE 90/08.

³³ Não há uma informação precisa em documentos oficiais sobre quando o professor pesquisador passou a atuar junto as classes PIC. Pela pesquisa de campo acredita-se que isto se deu em meados de 2010.

³⁴ São depoimentos colhidos e transcritos por Bauer, para sua pesquisa de doutoramento sobre o Letra e Vida, portanto suas questões são direcionadas ao seu objeto de estudo. Em sua tese, relata ter tido dificuldade em encontrar material para compor a análise documental, utilizando tais depoimentos para esta tarefa..

município, que pelo perfil, pelo histórico, tem a mesma origem, a mesma concepção e mesma formação que a equipe que estava aqui; todas, inclusive, ex- alunas ou que participaram de programas orientadas pela Telma³⁵[...] E o Ler e Escrever foi montado lá na paralela; (*Coordenadora da FDE*. Depoimento colhido por Bauer, 2011)

Segundo a *Coordenadora da FDE*, o Ler e Escrever é uma continuidade do Letra e Vida, são Programas coordenados pela mesma equipe. O Letra e Vida caracteriza-se por ser um programa de formação de professores, por adesão. Havia uma boa expectativa e uma boa avaliação pelos professores, no entanto, segundo as depoentes, isto não se refletiu no aproveitamento dos alunos (SARESP), impulsionando para mudanças no trato dessa demanda, surgindo o Ler e Escrever. Percebeu-se que seria necessário envolver outros atores, para que a proposta fosse de fato incorporada nas práticas escolares, como diz a *Consultora da SEE* responsável pela supervisão do Letra e Vida: em depoimento colhido por Bauer (2011) “*Então, o que o Ler e Escrever está tentando fazer é convencer o diretor, o supervisor e o coordenador que qualidade do trabalho feito na escola pode melhorar, se eles focarem nos resultados, a partir da análise do material do SARESP.*”.

O Ler e Escrever também traz mudanças no que tange à formação docente. O Letra e Vida previa curso diretamente com os professores, já com o Ler e Escrever o foco passou a ser a formação na própria escola, com os coordenadores pedagógicos que por sua vez teriam supervisão nas diretorias de ensino, como nos diz a *Coordenadora da FDE* sobre essa transição na rede:

O desenho do Ler e Escrever é focado na escola e a formação que se faz é para o coordenador da escola, e aí não é mais por adesão, são todos os coordenadores de todas as escolas de 1ª a 4ª, para que ele, ao trabalhar com os professores, no seu horário de trabalho, nas suas atividades rotineiras, que são basicamente os HTPC's, observação de sala e aula, orientação individual do professor, ele vá fazendo essa formação dos professores através do apoio que ele dá nas salas, das coisas que ele traz para discussão no HTPC, das pautas de HTPC que ele faz, tanto que um dos conteúdos do nosso trabalho de formação é a elaboração de pauta para o HTPC. Então é outro desenho, e junto com esse trabalho de formação dos coordenadores, tem uma série de outras ações da secretaria que ajudam nessa intervenção. Não é mais a formação isolada, tem

³⁵ Telma Weisz.

acompanhamento pela CENP, pela COGESp, sei do que está acontecendo nas escolas, tem o mapa da classe bimestral, que a gente discute com os dirigentes de ensino (*Coordenadora da FDE*. Depoimento colhido por BAUER, 2011)

Como dizem as diretrizes do Programa e os depoimentos das dirigentes na SEE e FDE (colhidos por Bauer, 2011) envolvidas com Letra e Vida, o Ler e Escrever busca incorporar ações que envolvam a coordenação da escola e as Diretorias de Ensino, que cuidem da formação docente dentro do horário de HTPC; esta formação não seria mais por adesão e sim uma condição *sine qua non* para sua implantação, abrangendo assim todos os docentes nas unidades que aderiram ao Programa. Para embasar estas ações, foi produzido um material diferenciado para todas as etapas do Ensino Fundamental, para o professor e o aluno. No entanto, assim como explicitamos anteriormente³⁶, é preciso compreender a política pública como um processo, as concepções que a embasam e Programas e Projetos como estratégias para alcanças seus objetivos. Assim, dentro de uma política educacional que visa o enfrentamento do fracasso escolar no que tange à alfabetização é importante pensarmos como estas ações em formato de Projetos e Programas têm sido implementadas.

Dentro do Programa Ler e Escrever encontram-se as classes de Projeto Intensivo no Ciclo I na 3ª série do Ensino Fundamental, objeto do presente estudo.

5.3 Classes de Projeto Intensivo no Ciclo I – 3ª série

No início da implantação do Ler e Escrever, em 2006 na rede municipal, as classes de Projeto Intensivo no Ciclo I tinham sido criadas apenas para alunos que tinham reprovado a 4ª série. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME e sua Diretoria de Orientação Técnica – DOT, entre os anos de 2000 a 2003, 12% dos alunos da rede foram retidos, justificando ações mais direcionadas para esta clientela (SÃO PAULO, 2005).

³⁶ Capítulo: Políticas Públicas para quê? Democracia e Direitos.

Em 2008, em sua expansão para a rede estadual, o Programa Ler e Escrever já foi implantado contendo em seus projetos a frente *Projeto Intensivo no Ciclo - 3ª série — PIC*. Desde a origem do Programa em 2006, havia a hipótese de que a retenção na 4ª série ocorria devido ao fraco domínio da leitura e escrita (SÃO PAULO, 2005). Neste sentido, a criação de classes de 3ª PIC se justificava pela “necessidade de cuidar o problema o quanto antes”, ou seja, de identificar crianças que não estavam sendo alfabetizadas e ensiná-las. Assim, essas classes de “*recuperação intensiva*” foram criadas para “*alunos que chegarem ao final do 2º ano do Ciclo I sem o suficiente avanço na alfabetização, com o principal propósito de não prorrogar a correção do fluxo para o final do Ciclo I*” (SÃO PAULO, 2007b). A justificativa para sua implantação é: “*Prosseguir a escolaridade sem ter desenvolvido suficientemente as competências de ler e escrever causa prejuízos cada vez maiores para os alunos*”.

Como critério de encaminhamento para essas classes utiliza-se a sondagem das “hipóteses de escrita” – método avaliativo, na perspectiva construtivista, para verificar a relação do aluno com o sistema alfabético de escrita. Soma-se às sondagens a possibilidade de avaliação por dados do SARESP. Há também a afirmação de que Classes PIC são projetos emergenciais, de caráter pontual, voltado para crianças “*que chegarem ao seu terceiro ano de escolaridade básica que não tenham aprendido a ler e escrever*” (SÃO PAULO, 2007b).

No que tange ao professor da classe, são listadas alguns critérios para regência da 3ª série PIC, como a preocupação com um perfil alfabetizador para docentes dessas turmas. Esta mudança se deve à influência do Programa Letra e Vida, vigente na rede desde 2003:

d. Critério diferenciado para regência das turmas do PIC - Só poderão assumir as classes de 3ª série do PIC os professores que tiverem disponibilidade para as ações de formação, acompanhamento, planejamento e avaliação do Projeto Intensivo no Ciclo I - 3ª série e, preferencialmente que tenham participado dos cursos do Programa Letra e Vida. É, fundamental que tenham perfil adequado ao trabalho a ser desenvolvido com essa turma (SÃO PAULO, 2007b).

Os critérios e ações acima mencionados foram fundantes, presentes desde a implantação na rede em 2008. Atualmente, além desses, as classes de PIC passaram a poder receber também o

professor alfabetizador, que inicialmente era uma ação exclusiva das classes de 1ª série. Como consta na apresentação do Programa Ler e Escrever disponível em seu endereço eletrônico³⁷

O Projeto Escola Pública e Universidade na Alfabetização -- conhecido como Bolsa Alfabetização-- é uma das principais ações do Ler e Escrever, e prevê a atuação de estudantes universitários nas classes de PIC e de 1ª série/2º. Ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual, para auxiliar os professores na alfabetização dos alunos. Chamados alunos pesquisadores, são universitários de cursos de graduação presencial em Pedagogia e Letras (com habilitação para Magistério de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental), indicados por instituições públicas e privadas de Ensino Superior conveniadas. Auxiliam os professores regentes no atendimento e assistência às crianças em processo de alfabetização e na organização das aulas. Concretiza a existência de um segundo professor em sala de aula.

5.3.1 Nos trabalhos acadêmicos

Em pesquisa por trabalhos científicos que versassem sobre o tema, foram encontrados poucos trabalhos, provavelmente pela recente implantação da política. Até a data de outubro de 2011 foram pesquisados: o banco de teses da Capes, da Universidade Estadual de São Paulo – USP, da Universidade Paulista – UNESP e da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. O banco de dados da Universidade Presbiteriana Mackenzie também foi pesquisado, no entanto seu sítio destinado a essa informação remetia ao endereço de eletrônico de busca por teses da Capes. Também foram feitas buscas por artigos científicos, por meio de ferramentas como Scientific Electronic Library Online - Scielo. Como palavras chave utilizamos “Projeto Intensivo no Ciclo” “Classes PIC” e “Programa Ler e Escrever”.

Foram encontrados cinco trabalhos que se referem ao “Programa Ler e Escrever”. Destes, três são dissertações de mestrado, um artigo científico e um trabalho de conclusão de curso. Dois desses trabalhos referem-se à implantação do programa na rede estadual e os outros três referem-

³⁷ Apresentação do Ler e Escrever, com resultados do SARESP e análises do Programa para os anos de 2007, 2008, 2009. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>>. Acesso em: 15 out 2011.

se ao Ler e Escrever – prioridade na rede municipal. Quanto à temática, quatro desenvolvem estudos relativos às práticas ou à formação docente, apenas um se dedica ao estudo da proposta pedagógica. Quanto aos trabalhos relacionados às classes de Projeto Intensivo de Ciclo, a temática abordada refere-se ao sucesso/fracasso escolar nos três textos encontrados³⁸.

5.3.2 *Material documental*

Para compor o material documental que servirá de base quanto ao discurso proferido oficialmente pelo Estado, sobre o objeto de estudo em questão, que são as classes de Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC, utilizaremos:

- a) A Resolução 86/07 (SÃO PAULO, 2007b), que regulamenta a implantação do Programa Ler e Escrever na rede estadual paulista;
- b) O Comunicado da SEE do dia 19 de dezembro de 2007 (SÃO PAULO, 2007a), que torna públicas as orientações para implantação do Programa Ler e Escrever;
- c) A apresentação do Programa Ler e Escrever, disponível em seu endereço eletrônico³⁹;
- d) As recomendações e orientações ao professor regente da 3ª PIC, que constam no “Projeto Intensivo de Ciclo: material do professor – 3ª série” (SÃO PAULO, 2009a);

³⁸ Há nesta pequena compilação uma tese de doutorado, uma dissertação de mestrado e uma monografia. Nos três trabalhos, foram feitos trabalhos de campo em escolas municipais da capital paulista.

1. SILVA, Ana Paula Ferreira da Reprovados, indisciplinados, fracassados: as micro-relações do insucesso escolar na perspectiva do “aluno problema”. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
2. SANTOS, Edilene. Escrita e sucesso escolar: um encontro entre a Psicanálise e a Educação. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010
3. CANTAREIRA, Sandra Aparecida L. Projeto Intensivo no Ciclo I: a busca de novas práticas docentes para a superação do fracasso escolar. Monografia (Especialização) – Faculdade de Educação e Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006

³⁹ Apresentação do Ler e Escrever, com resultados do SARESP e análises do Programa para os anos de 2007, 2008, 2009. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>>. Acesso em: 15 out 2011.

- e) Os depoimentos colhidos por Adriana Bauer com duas pessoas da equipe de supervisão do Programa Letra e Vida na rede estadual paulista, sendo uma delas atuante como consultora da Secretaria de Educação e outra como coordenadora pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE. Para o nosso estudo, avaliamos que são materiais que também tocam a temática do Programa Ler e Escrever e, conseqüentemente, às classes de PIC e optamos por utilizá-los para compor nosso material documental. Nomearemos como “*Consultora da SEE*” e “*Coordenadora da FDE*”. As transcrições constam nos APÊNDICES B e C da tese de doutorado da autora, intitulada: “A avaliação de impacto de formação docente em serviço: o programa Letra e Vida” (BAUER, 2011).

PARTE II

A PESQUISA

O presente estudo tem como **objetivo** analisar aspectos que constituem o Projeto Intensivo no Ciclo – PIC, implantado na 3ª série do Ensino Fundamental I de escolas da rede estadual paulista, no cotidiano escolar, a partir de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, a fim de contribuir para compreensão do processo de escolarização, na direção de uma Educação enquanto direito social. Para tanto, nos capítulos anteriores, buscamos explicitar abordagem teórica que norteia o trabalho, e nosso posicionamento político diante a produção do conhecimento científico. Procuramos também discutir a raiz histórica do que se materializou em classes de Projeto Intensivo no Ciclo I. Com este aprofundamento, apresentamos as diretrizes e argumentos que subjazem de documentos do Projeto em questão, a fim de compor o discurso oficial e concepções que o embasam.

A partir destes diálogos com a literatura, na PARTE II iniciaremos a constituição do conhecimento produzido em pesquisa, por meio de reflexões teórico-metodológicas, descrição do caminho percorrido, explicitação da metodologia utilizada. Assim, em campo, procuramos participar de atividades desenvolvidas pelo PIC em uma sala de aula; conhecer a trajetória de implementação pelos educadores da escola pesquisada; e procuramos estar com os alunos em pequeno grupo, a fim de investigar as percepções dos alunos da PIC.

Além do material de campo, a PARTE II também consiste na análise do material referente ao objeto de pesquisa. Este percurso será esmiuçado a seguir.

1.1 O Trabalho de Campo em uma perspectiva etnográfica

. Neste capítulo aprofundaremos o caminho metodológico percorrido no trabalho de pesquisa. Deste modo, nos orientamos nas palavras de Viégas:

...quanto mais nos pretendemos desvinculados dos compromissos políticos presentes em nossas escolhas de pesquisa – desde os objetos, as metodologias, até as análises que empreendemos -, mais nos tornamos escravos dos valores, desejos e interesses ocultos pelas tentativas de neutralidade (VIEGAS, et al., 2006, p. 10).

Inicialmente, no projeto deste estudo constava como procedimento entrevistas com o professor coordenador pedagógico, professores e alunos de uma classe PIC. Porém, no caminhar da pesquisa, numa confluência entre oportunidades e interesse por novos referenciais teórico-metodológicos o percurso replanejado, tornando possível adentrar o campo de pesquisa em uma perspectiva etnográfica, nos moldes propostos por Elsie Rockwell. Um dos diferenciais desta perspectiva é o tempo prolongado no campo, estratégia que nos permite aproximação, favorecendo o vínculo entre as pessoas e um melhor entendimento de seus discursos e ações, ou seja, nos permite imergir na realidade estudada. Ao entrar neste universo, é sempre preciso estar atento à invisibilidade da vida cotidiana, questionar o que parece natural e trivial e deixar-se afetar pelo campo.

Para a autora, o pesquisador ao estar no campo precisa atentar para si próprio, pois a forma como se insere na realidade a ser estudada afetará a produção do conhecimento a ser gerado. Isto porque há indissociação entre os aspectos teóricos e o trabalho de campo. Estamos sempre “interpretando”, no entanto o pesquisador precisa cuidar para que sua interpretação não direcione seu olhar demasiadamente e “enxergar somente sob a ótica de suas teorias”. Neste sentido, Rockwell (2009) nos convida ao exercício de suspendermos nossos julgamentos e estarmos abertos ao que acontece de inusitado na experiência em campo e “*documentar o não documentado*”. Segundo a autora juntamente com Ezpeleta, a história não documentada significa:

Coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência, *não documentada*, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presenças civis de variadas características. **A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola.**

A partir desta história não-documentada, a versão documentada torna-se parcial e produz certo efeito ocultador do movimento real. (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p.134) (grifos nossos)

Outro fator importante é o aspecto relacional que se impõe a esse tipo de abordagem, como nos diz Bourdieu (1999, p.694): “*Ainda que a relação de pesquisa se distinga da maioria das trocas da existência comum, já que tem por fim o mero conhecimento, ela continua, apesar*

de tudo, uma relação social que exerce efeitos sobre os resultados obtidos”. Muito do que ocorre no trabalho de campo depende das relações que estabelecemos com as pessoas. E a forma como esta relação se estabelece é atravessada por nossa constituição humana, pela forma como lidamos com nossas angústias com o trabalho, com as interpretações que fazemos, a postura ética e política que assumimos (ROCKWELL, 2009) e assim também acontece com o outro. Neste sentido, como discutem Sato e Sousa (2001), somos pesquisadores e também somos pesquisados no campo: “*Ambos falam e deixam de falar coisas em função das concepções prévias ou criadas no decorrer dessa convivência*”. Tendo ciência do efeito dessas pré-concepções na relação entre o pesquisador e o campo, muitos são os cuidados para diminuir essas tensões e quebrar estereótipos.

Contudo, uma das grandes contribuições da perspectiva etnográfica é o respeito pelo campo, sem hierarquias, pois as pessoas que conhecemos durante o trabalho sabem de algo que o pesquisador não sabe e vice e versa. Como nos coloca Rockwell (2009) não há como sair da experiência de campo sem transformação: “*La etnografía nos transforma la mirada. Nunca se emerge de la experiencia etnográfica pensando sobre el tema lo mismo que al inicio*” (Rockwell, 2009, p.66).

Assim, no rol de pesquisas inspiradas na etnografia, o presente estudo pretende-se um estudo de caso. Como discute Stake (2000), o caso em foco é a temática abordada, o objeto de estudo. Segundo o autor, é importante que se especifique os limites de seu estudo, o problema a ser abordado por ele e os padrões e tendências que surgem em campo. Deste modo, delimitamos como “caso” o modo como um Programa de Governo, como é a montagem de Classes PIC, é vivenciada no cotidiano escolar. Como referencial empírico foi escolhida uma classe de 3ª PIC de uma escola estadual da cidade de São Paulo.

1.2 Os contratos

Paralelamente ao mestrado, cursava também licenciatura em Psicologia na Faculdade de Educação da Universidade. Em uma das disciplinas da licenciatura era exigido um estágio em escola pública, a fim de observar situações de ensino e aprendizagem de leitura e escrita.

Concomitantemente, estava procurando uma escola que tivesse Classes de Projeto Intensivo no Ciclo para o trabalho de campo no mestrado. Pela afinidade da atividade, comecei a procurar uma classe PIC para desenvolver o estágio e, assim, iniciar o meu contato com o campo.

No início não tinha *a priori* se o trabalho seria desenvolvido em escola municipal ou estadual, 3ª ou 4ª série PIC. Na graduação, tive experiência com classe de 3ª série PIC em uma escola municipal, no 1º semestre de 2008, início da implantação da 3ª PIC na rede. A professora dizia: “minha classe é classe de projeto, você sabe não é?” De fato, eu sabia que era uma classe com crianças com dificuldades em seu processo de escolarização, mas não sabia sobre o funcionamento da política em si. Fui para a escola como estagiária de Psicologia e não tinha ideia de como ações governamentais poderia afetar o cotidiano escolar.

Quanto ao meu estágio/trabalho de campo, comecei a procurar escolas municipais da capital paulista que tivessem Classes PIC, pois o Programa tinha se iniciado nesta rede. Telefonei para algumas escolas, que já possuíam este tipo de montagem, mas não possuíam mais. Uma delas me indicou uma escola que ainda possuía Classes PIC. Quando entrei em contato, era uma escola estadual.

Quem me recebeu foi a Professora Coordenadora da escola, responsável por cuidar dos estagiários. Ela não me aceitou de imediato, mas conversamos por um tempo, apresentei os objetivos, dizendo que eram visitas semanais de observação, ela aceitou. Nesta conversa, também me apresentei como aluna de mestrado em Psicologia, com interesse em estudar classes de PIC. A coordenadora disse que não haveria problemas se eu quisesse continuar o campo naquela escola, desde que a professora me aceitasse também, assim se responsabilizou por conversar primeiro com ela. Como meu horário preferencial era o período da tarde, havia apenas uma classe de 3ª PIC neste período.

Na semana seguinte voltei e me apresentei à professora da classe. Explicitiei o trabalho de estágio e mencionei a intenção de desenvolver o trabalho de mestrado conjuntamente. A professora aceitou o trabalho e a minha presença em sua sala. A partir deste contrato, freqüentei uma vez por semana a sala de 3ª PIC desta escola durante o ano letivo de 2010.

1.3 O desenho da pesquisa

A pesquisa foi delimitada com 26 visitas ocorridas uma vez por semana à escola, em uma 3ª série que participava do Programa de Classes no Projeto Intensivo de Ciclo durante o ano letivo de 2010. A princípio pensou-se em acrescentar entrevistas, que seriam feitas com a professora coordenadora da escola e a professora regente da turma PIC. A entrevista com a Professora Coordenadora foi feita no meio do mesmo ano letivo, durante o recesso escolar. No caminhar do trabalho de campo também foi pensado em entrevistas com as crianças. As entrevistas com a professora da classe e com os alunos foram feitas no final do trabalho de campo e ano letivo de 2010.

Uma mudança metodológica em relação ao plano inicial se deu quanto à intenção de um mapeamento das escolas de uma diretoria de ensino da cidade de São Paulo. Inicialmente foi feito um levantamento via ligação telefônica para as escolas, sobre a existência de classes PIC na escola. O intuito era aplicar um questionário junto aos coordenadores pedagógicos das escolas que possuísem classes de PIC em seu interior, buscando investigar o processo de implementação do referido Programa em suas unidades, assim como se pretendia também pedir uma breve avaliação. No entanto, a escolha por pesquisa em uma perspectiva etnográfica logo no início mostrou-se um caminho denso, acabando por mudar os rumos do trabalho e este procedimento foi abortado.

1.4 Vivenciando o campo: trilhando caminhos

As visitas foram feitas a uma classe de 3ª série PIC. Com algumas mudanças, combinadas com a professora quando possível, costumava chegar uma hora e quarenta minutos antes do intervalo, para estar com a classe durante a aula e aproveitava para ficar durante o intervalo para conversar com a professora. Algumas anotações eram feitas durante as visitas. No início anotava pouco, com receio de que o caderno chamasse mais atenção que necessário, dava prioridade às conversas com os alunos. Com o tempo, com leituras (ROCKWELL, 2009), fui conquistando a presença dele, para mim e para os alunos, apesar de continuar priorizando o convívio na sala de aula. Assim, a partir dessas anotações e da memória, um relato ampliado nos moldes propostos por Rockwell foi produzido.

Fui percebendo que adentrar a rotina escolar nada tinha de “rotina”, como sinônimo de repetição. Algumas vezes cheguei à sala de aula e as crianças estavam ocupando outros espaços da escola, assistindo filme na sala de vídeos, estavam na aula de artes, ensaiando coreografia para festa junina, ou estavam divididos em outras salas pela falta da professora. Este último evento ocorreu com grande frequência, devido a um acidente sofrido pela regente da sala, deixando-a afastada por quase quatro meses de aula, além do período de recesso escolar. Neste período, alguns professores substitutos passaram pela 3ª PIC. Em minhas visitas, tive a oportunidade de conhecer cinco deles.

A cada professor, me apresentava novamente, explicitando o trabalho. Para a classe, que já era conhecida na escola pela indisciplina, por ser formada somente com alunos considerados “terríveis” da escola e que não sabiam ler e escrever, com esta mudança constante de professor, com a turma dividida nas outras salas em alguns dias de aula, o rótulo de “classe que ninguém aguenta” se fortalecia. De fato, era muito difícil estar na classe naquelas condições: para os professores substitutos, que tinham que lecionar para uma “classe que ninguém agüenta”; para os alunos, que a cada dia de aula não sabiam como seria, onde e com quem estariam; e também para pesquisadora, em seus escassos momentos de visita, que vivenciava tais situações com grande sentimento de impotência.

Após o recesso escolar não foi possível retomar as visitas de imediato, por algumas questões pessoais e isto afetou meu vínculo com a escola e com os alunos – com a convivência novamente, os laços foram reconstruídos. Na volta às aulas, a classe foi assumida por um único professor, mas foi deixada novamente após um mês, agravando ainda mais a situação da 3ª PIC, pois, segundo a coordenadora, não estava sendo possível conseguir professores substitutos para a classe e provavelmente ela seria dividida em outras turmas até o final do ano letivo. Novamente o coração apertava.

Como pesquisadora, poderia encerrar o trabalho de campo e trabalhar com o que já foi construído, que não era pouco. Pensando no sentido amplo de pesquisa como ação no campo político e social, o trabalho a ser construído deveria ser dirigido de modo a problematizar este tipo de questão, documentando o que não é e não foi documentado, o que escapa aos olhos dos dirigentes responsáveis por gestar políticas públicas no campo educacional. No entanto, o mesmo não poderia ser feito com a vida escolar desses alunos – encerrar e pronto, encerrar e começar de

novo – a meu ver era um importante período na vida escolar que estava sendo podado, estavam chegando ao fim da 3ª série do Ensino Fundamental e muitos não sabiam ler nem escrever. E isto era sentido pelos alunos como fracasso deles próprios, afinal, mais um ano tinha se passado sem *conseguirem* aprender. Eis que no final do segundo tempo a professora regente da turma se recupera, para assumir a classe nos dois últimos meses de aula. Os alunos “se acalmaram” com ela e o trabalho foi desenvolvido, a medida do possível, considerando as experiências vividas e com o pouco tempo restante para o término das aulas.

1.5 As entrevistas

As entrevistas com a professora coordenadora e a professora regente da classe foram realizadas com estrutura semi dirigida, considerando que há certa relação de complementaridade entre a observação em campo e entrevista, como pontua Zago (2003, p.298): “*A entrevista encontra-se apoiada em outros recursos cuja função é complementar informações e ampliar os ângulos de observação e a condição de produção dos dados*”. Para sua realização, foram preparados roteiros para servir como norte, não como um instrumento estático. Como alerta Zago (2003, p.295) “*... a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação*”.

As questões do roteiro (APÊNDICES IV, V, VI) foram elaboradas buscando disparar a narrativa sobre a carreira profissional das entrevistadas no campo da educação. Além dessas temáticas, a entrevista com a coordenadora foi conduzida de modo a dar conta de questões relacionadas à história das classes PIC naquela escola; com a professora regente buscou-se também abarcar aspectos de sua vivência na classe, que não puderam ser tocadas em sala de aula ou nas conversas durante o recreio.

As entrevistas com as crianças foram feitas em cinco grupos de alunos, em uma única entrevista com cada grupo, em três dias de visita. O modo como estas foram conduzidas foi inspirado no procedimento descrito por Viégas (2010) com alunos de 4ª série, último ano do 1º ciclo da Progressão Continuada, com as diferenciações necessárias a cada contexto. Segundo a

autora, “priorizar a fala de alunos reflete uma postura ético-política que pretende romper com a concepção que legitima o preconceito sobre o que os alunos supostamente pensam/dizem sobre a escola” (VIÉGAS, 2010, p.141). Neste sentido, ouvir as crianças da 3ª PIC, classe pesquisada, reflete o posicionamento adotado no trabalho.

Assim como Viégas, contei com o auxílio de uma pesquisadora participante⁴⁰, que ficou responsável pelas anotações durante as entrevistas, enquanto eu coordenava os pequenos grupos, com cerca de cinco crianças escolhidas pela professora a meu pedido. Para as entrevistas, utilizei o espaço físico da sala da Coordenação, gentilmente cedida pela diretora da instituição e para cada grupo pedi um desenho que representasse aquele ano na escola, decidi não pedir nenhum trabalho com escrita, pois muitos não sabiam ler nem escrever. A ideia era que o desenho fosse um disparador de conversa, não um material a ser analisado em si mesmo.

As entrevistas com a professora e com a coordenadora pedagógica foram gravadas em áudio, com prévia autorização das participantes. Antes de cada entrevista foi apresentada a proposta do estudo mediante a uma Carta de Apresentação (APÊNDICE I). Em seguida, era informado ao participante que o material de áudio seria utilizado apenas para fins acadêmicos e que a entrevista poderia ser interrompida em qualquer momento, de acordo com sua vontade. Após estes esclarecimentos, por fim era pedido que o participante assinasse um termo de consentimento livre e esclarecido em duas vias, uma para o entrevistador e outra para o entrevistado (APÊNDICE II).

As entrevistas com as crianças não foram gravadas em áudio. Para sua realização os procedimentos foram apresentados à diretora da escola, ou seja, foi explicitado o tema do desenho que seria pedido aos alunos e as perguntas que faria a eles. A diretora avaliou e assinou uma carta de autorização para a pesquisa (APÊNDICE III)

1.6 Analisando o material constituído em pesquisa

⁴⁰ Auxílio imprescindível de Luiza Fernandes Ferreira, que gentilmente disponibilizou seu tempo nesta tarefa.

“El análisis es un proceso que requiere un trabajo específico. Abarca la mayor parte del tiempo de un estudio etnográfico. Se inicia, de hecho, con las primeras decisiones tomadas en el proceso de observación (¿qué mirar? ¿qué registrar?), y no termina sino con las últimas fases de redacción y articulación de la descripción etnográfica” Rockwell (2009, p.65)

Como discute Rockwell, a análise é ferramenta constante em um trabalho com inspiração etnográfica. As próprias interpretações em campo, as discussões sobre as percepções com colegas e orientadora, as leituras, as escolhas pelos caminhos a serem seguidos foram presentes durante o percurso até então. No entanto, para a produção de um *Texto Conceitual*, para uma *descrição analítica e densa*, a autora nos alerta para a necessidade de se “escrever muito”. Neste sentido, o registro é peça fundamental para não deixar escapar a riqueza de aprofundamento que a abordagem propicia e também para auxiliar no manejo com o montante de material constituído.

Para uma pesquisa com inspiração nos moldes propostos pela autora, desde o início a escrita foi uma inseparável “companheira de viagem”. As anotações de cada visita à escola, ou seja, o *Diário de Campo*, era acrescido de detalhes captados da memória. Todos os desenhos e folhas de atividades, doados pelos alunos e professora, foram anexados, dando forma ao *Registro Ampliado*. Somando-se a este material, as gravações das entrevistas com a coordenadora pedagógica e com a professora regente da classe foram transcritas e contextualizadas; as anotações das entrevistas com os alunos foram ampliadas e organizadas cronologicamente.

Em um primeiro momento, o Registro Ampliado e cada transcrição foram destrinchados separadamente, em um trabalho intenso de leitura e releitura, organização, grifos, buscando elencar temas presentes e destoantes nos discursos e nas cenas. Das entrevistas com a professora e coordenadora foram produzidos dois documentos, elaborados a partir de uma análise descritiva. Do Registro Ampliado e das entrevistas com as crianças foram feitas anotações, agrupamentos das falas e cenas em temáticas, apenas para dar suporte à escrita do Texto Conceitual. Esta primeira organização auxiliou a ter uma ideia do material como um todo.

Em um segundo momento foram feitas leituras deste material organizado como um todo, à luz de conceituações oriundas da literatura, na produção do que Rockwell nomeia de *Categorias Analíticas* – que “*corresponden, finalmente, a una concepción teórica implícita o explícita. Incluso es siempre desde cierta perspectiva teórica que se perciben y se incorporan las*

categorías sociales significativas para el análisis.” (ROCKWELL, 2009, p.82). Como procedimento de análise, foi utilizado o processo de triangulação.

A partir do que temos como perspectiva teórica, a triangulação permite relacionar conteúdos de diferentes fontes para compreensão de uma temática comum. São elas: documental, por meio de Decretos e Portarias que instituem o Programa; discursiva, por meio da narrativa da professora e coordenadora; observação participante, por meio de vivência na sala de aula; e a fonte do convívio com as crianças no pequeno grupo. Assim como previsto em um trabalho com inspiração etnográfica, o montante de material produzido era muito amplo e rico em detalhes, era preciso recortar o que seria discutido.

Para tanto, foram criados dois eixos principais de análise: “Ler e Escrever na escola: dimensão institucional” e “Aspectos relacionais das práticas escolares”. Esses eixos e as categorias analíticas que os compõe foram criados em um movimento de retorno às finalidades do trabalho. Lembrando que os eixos estão emaranhados entre si, a divisão é didática. Em linhas gerais, a análise se pautará em reflexões acerca da apropriação do Programa de PIC pelos viventes, dado determinado contexto sócio-histórico. As discussões terão conotação flutuante entre a genericidade do Programa e singularidade dos acontecimentos e relações escolares.

2. APRESENTANDO O CAMPO

No presente capítulo iniciaremos com uma breve apresentação dos participantes da pesquisa. São eles: os alunos, a professora regente e a coordenadora pedagógica. Sobre a professora regente e coordenadora pedagógica, as apresentações são fruto de entrevista, o que permitiu maior detalhamento de suas trajetórias. Sobre os alunos, serão elencados aspectos gerais, colhidos ao longo do trabalho de campo e pela conversa com eles em pequenos grupos.

2.1 A Coordenadora Pedagógica

Desde o primeiro contato com a escola foi pelas mãos da Coordenadora Neide⁴¹ que negocieei minha entrada. Desde então, tive algumas conversas com Neide a respeito do que ocorria na classe pesquisada. Eram sempre conversas rápidas, pois Neide estava sempre ocupada, conversando com professores, algumas vezes com pais, com a diretora. Na escola, Neide é uma figura respeitada e por vezes temida, tanto por alunos quanto por professores.

Neide possuía 58 anos quando nos conhecemos em 2010, destes, 27 anos foram dedicados à Educação. Nascida na Itália, morou também em Salvador-BA e há 32 anos mora em São Paulo. No entanto, a Educação não foi sua primeira opção. Neide tem formação inicial em Estatística e atuou como tal por cinco anos. Voltou-se para a Educação pela maternidade, por não encontrar trabalho em sua área, morando em São Paulo e sendo mãe de três filhos, como diz:

Não que eu tivesse começado a minha vida como professora, é que na realidade eu sou estatística, me formei em estatística e trabalhei durante 5 anos como estatística no serviço público. Depois eu, por motivos pessoais também fui transferida para São Paulo e aqui foi difícil conseguir emprego e para uma mulher que tinha três filhos, o melhor emprego é ser professora, já que você lida com criança o dia todo.

⁴¹ Nome fictício

Em sua trajetória docente, lecionou por dez anos no ciclo I do Ensino Fundamental, em 3^{as} e 4^{as} séries e fala com empolgação das salas de 1^a série, por ser este um espaço de possibilidades: *“você vê o seu trabalho dando resultado”*, diz. Neide também lecionou no ciclo II por dois anos, devido a sua formação, pôde dar aulas de matemática. Atualmente, mesmo trabalhando como coordenadora pedagógica da escola, costuma dar aulas quando há falta de professores: *“Eu me sinto realizada quando eu vou lá dar aula! Falta professor, eu vou lá e substituo. Por quê? Porque eu gosto!”*

Neide trabalhava como professora do ciclo II quando foi convidada pela diretora de sua escola para prestar a prova para o cargo de coordenação pedagógica. Considera sua função atual muito distinta da atuação como docente, como se fosse uma ponte entre a parte administrativa e o corpo docente, auxiliando o professor no planejamento das aulas, em questões trazidas pelos professores como problemáticas. Em suas palavras:

Fui aprovada e comecei em outra área que não deixa de ser também magistério, mas é voltada mais para o administrativo, que é o pedagógico da escola, onde você vai trabalhar com os professores, o corpo docente da escola. Você vai orientar, você vai ter que estudar mais, trabalhar mais, se dedicar para poder ver o trabalho dos professores evoluir, certo?

Neide disse gostar do cargo de coordenação pedagógica. Também disse gostar de trabalhar na escola pesquisada, onde todos contribuiriam para o trabalho coletivo, professores e equipe gestora. Entrou nesta escola como coordenadora pedagógica há cinco anos, novamente por convite da mesma diretora. Conta que no começo foi difícil, devido à resistência de alguns professores. Em seu relato, descreve o seu trabalho como algo que demanda saber improvisar e capacidade de resolução dos problemas, que surgem frequentemente no dia a dia da escola, como dizem:

Então eu acho que ser coordenador aqui é isso, é fazer um trabalho onde você todos os dias procura buscar soluções para os problemas e está sempre ali, na labuta, no dia a dia trabalhando para as coisas darem certo, para que os nossos alunos saiam daqui realmente cidadãos, com uma formação tanto na parte cívica, quanto na parte moral, como na parte educacional, um cidadão completo. É o que a gente tenta fazer para eles.

Dos anos de trabalho dedicados à Educação, Neide exerceu-os em sua maioria na rede estadual paulista de ensino, sendo que apenas os primeiros anos foram cumpridos em Salvador. Quanto às condições de trabalho, Neide assinala sobre a instabilidade de seu vínculo empregatício, principalmente nos 10 primeiros anos de profissão, quando era professora do ciclo I (PEB I⁴²), pois era contratada (CLT) e não efetiva (estatutária), conta que houve um ano em que não conseguiu nenhuma aula na atribuição. Quanto à remuneração, concorda que o professorado da rede básica ganha pouco. Apesar disso, reivindica a dedicação à profissão acima dos baixos salários, acima das poucas condições de trabalho oferecidas pelo Estado.

Em seu relato é possível perceber que Neide cobra empenho de seus colegas, ao mesmo tempo em que se dedica muito ao trabalho. Costuma entrar mais cedo e não fazer hora de almoço:

Mas eu escolhi ser professora e eu gosto do que eu faço. [...] Eu não faço isso pelo dinheiro. Tem dia que eu entro aqui às 7 e saio às 17, quando eu tenho que dar só 8 horas. Se eu entro às 7, eu saio às 17; se eu entro às 8, eu saio às 17; se eu entro às 9, eu saio às 17. Então é meu, eu gosto. Eu não tenho horário de almoço! Não tenho porque não tenho? Não, porque eu não faço! Olha para você ver, estou aqui!

Contudo, apesar da dedicação à Educação, Neide menciona o “*grande fardo*” que é ser coordenador pedagógico e reconhece a que não há como dar conta de tudo.

Educação é uma coisa que eu me empolgo, que eu gosto, mas que eu vejo que tem muito a fazer e que eu não consigo, assim, dar conta do recado.

No que tange aos cargos exercidos na rede entre a coordenação pedagógica e a docência, Neide parece preferir o cargo de Coordenação, pois possui maior mobilidade entre as escolas. Diz que para o professor pedir transferência para outra escola por qualquer motivo, ele precisa entrar com o processo de remoção, enfrentar certa burocracia da máquina estatal. Já o professor coordenador pode mudar de escola de forma mais rápida: “*o coordenador, se ele achar que não está sendo realmente eficaz naquela escola, ou por algum problema pessoal que também pode surgir, ele pode procurar uma outra escola, é um cargo de confiança, ele pode mudar*”.

⁴² Professor de Educação Básica I

Quanto às classes de PIC, sendo o coordenador responsável pela formação dos professores que participam do Programa Ler e Escrever, Neide afirmou que, como havia um grave problema de falta de professor na escola, estava sendo pedido para que os professores dessem reforço para os alunos nos horários de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC.

2.2 A escola e a sala de aula

O local escolhido como palco das observações de campo foi uma classe de 3ª série de Projeto Intensivo de Ciclo (PIC) de uma escola estadual do município de São Paulo, que possui apenas classes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, funciona no período matutino e vespertino. Embora sua localização seja em um bairro de classe média, a clientela em sua maioria é oriunda de um bairro pobre que fica bem próximo. Abaixo segue um trecho do Registro Ampliado, no dia da 1ª visita à escola:

O muro é pintado, bem colorido, com figuras em volta do nome da escola. Rua aparentemente calma no que tange ao movimento de carros, no entanto transitam muitos pedestres, pessoas no portão das casas e pequenos estabelecimentos, como bares, lanchonetes, salão de beleza, entre outros. Bem ao lado da escola, no mesmo quarteirão, tem uma pequena igreja evangélica. Por dentro a escola parece ser bem cuidada, não há nada fora do lugar.

A 3ª PIC ficava bem próxima ao pátio, onde as crianças brincavam no intervalo. O horário dos mais novos, de 1ª e 2ª séries, começava 20 minutos antes do intervalo das 3ª e 4ª séries, o que atrapalhava a sala nesses momentos:

Carla lia com um olho no texto e outro nos alunos, que aos poucos começaram a dispersar a atenção. Isto porque a classe fica muito próxima ao pátio e fica entre os dois corredores que lhe dão acesso. A janela da classe fica de frente a um desses corredores e qualquer pessoa que passe por lá fazendo um pouco de alarde é notada pelos alunos.

Na parede costumava ter figuras, letras do alfabeto com desenhos, números na copa de uma árvore. No início do ano letivo havia livros no fundo da sala com um tapete, disposição que foi mudando com tempo. Dando vida ao lugar, 19 alunos e um professor – nem sempre o mesmo e nem sempre sozinho na sala de aula: cinco ou mais professores substitutos passaram pela classe e, no final do ano letivo, um assistente de sala, o chamado “2º professor”, passou a ajudar no manejo da classe. No entanto será apresentada neste capítulo apenas a professora regente da classe, aquela que ficou por um período maior com os alunos.

2.3 A Professora regente da classe

Carla possuía 55 anos no ano em que nos conhecemos, casada, com residência em cidade próxima, na grande São Paulo. Magistério nunca foi sua primeira opção, cursou por imposição de sua mãe, terminando em 1974. Para formação superior, Carla conta que a sua 1ª opção era Turismo, mas por conta das dificuldades de acesso, cursou Administração de empresas, em uma instituição próxima de sua casa. Porém, abandona o curso no 3º ano ao perceber que não era o que gostaria de fazer. Cogitou novamente a carreira de Magistério dez anos depois, ao casar-se, pois seria um emprego que facilitaria cuidar de seus filhos. Em 1984 passa a trabalhar no Ensino Infantil na rede municipal de sua cidade e por lá ficou 27 anos, até a sua aposentadoria em 2010. Fez especialização nesta área, pois dentro do magistério era o que mais atraía seu interesse.

Gosto muito de pré-escola, gosto bastante, gosto das crianças, tanto que foram 27 anos, assim, que realmente eu não me arrependo, apesar de não ser o que eu gostava, mas dentro do que eu não gostava foi o que eu mais gostei, foi a EMEI (risos). Não me tornei uma professora por amor à profissão, vamos dizer assim, eu me tornei mais por uma necessidade. Porque, eu me casando era o que, como se diz, era meio período e eu ajudava tanto em casa, quanto a cuidar dos filhos que viriam.

Em 1992 foi aprovada em concurso na rede estadual para dar aulas para o Ensino Fundamental I, de 1ª à 4ª série, passou a trabalhar dois períodos. Carla foi motivada pela necessidade financeira a trabalhar também na rede estadual. Chegou a dar aulas no Ensino de Jovens e Adultos – EJA por apenas 6 meses e neste período acumulou cargos em três períodos. Deu aulas também para o antigo Mobral por pouco tempo, logo no início da carreira.

Dentro do Fundamental I, Carla disse ter dado aula, quase em sua totalidade, para crianças de 3ª e 4ª série. Conta que nunca deu aula para 1ª série e apenas uma vez deu aula para uma 2ª série, logo no início da carreira. Como tinha escolha, sempre optava pelas 3ªs e 4ªs séries, pois dizia não gostar, dizia não conseguir trabalhar com alfabetização. Mesmo que crianças do Ensino Infantil, quando lecionava no período da manhã, saíssem de suas mãos alfabetizadas, o que preocupava Carla era a responsabilidade da professora alfabetizadora na história escolar de seus alunos. Este é um tema frequentemente abordado pela entrevistada, o fato de não gostar e não se sentir preparada para lidar com a alfabetização.

... todo mundo me dizia: “porque você não pega uma 1ª série?” Mas é o que eu disse, eu nunca saberia, acho que eu não saberia... Apesar que na EMEI tinha criança que sabia ler e escrever, mas eu não sabia dar continuidade, eu acho que eu não sei dar continuidade, é muito trabalho, eu acho que eu não consigo isso e eu não queria experimentar, por que eu tenho medo de prejudicar, entende? A questão é essa, prejudicar a criança na 1ª série.

Quanto a sua preferência, Carla disse preferir de trabalhar com as crianças da pré-escola, com as quais trabalhava o preparo para a alfabetização. Dar aulas para o Fundamental I, no período da tarde considerava mais exaustivo.

Com as crianças pequenas com quem eu trabalhei, sempre gostei muito, aprendi a gostar. De 1ª à 4ª também, só que não é realmente o que eu gosto. Eu acho que com as crianças menores eu me dou melhor, eu desenvolvo melhor o trabalho, do que com crianças maiores

Em sua jornada em duas redes, pelas manhãs, Carla era professora de Escola Municipal de Ensino Infantil – EMEI da rede de ensino de sua cidade. Durante os 27 anos de rede, trabalhou em 3 escolas. Entrou em 84, via concurso, mas ainda não era efetiva. Na primeira escola Carla ficou 4 anos. Foi efetivada após esse período e na escolha foi para uma escola mais perto de sua casa, onde ficou por mais 8 anos. O lema de Carla era que deveria sempre “andar para frente”, buscando escolas mais próximas de sua casa. Por volta dos anos 2000, houve expansão de EMEIs na cidade e Carla pediu remoção para uma escola que foi construída mais próxima a sua casa, onde ficou até se aposentar em 2010.

No período vespertino, desde 1992, Carla foi professora de Ensino Fundamental I da rede estadual de ensino paulista. Desde o início Carla trabalhou na rede estadual em sua cidade, sendo seu 1º ano de trabalho em São Paulo o ano em que nos conhecemos. Conta que o concurso que prestou era regional, portanto não poderiam removê-la para longe. Neste cargo, Carla saiu de três escolas pela municipalização das Escolas Fundamentais I de sua cidade. Tinha a possibilidade de ficar, mas dizia não compensar, pois teria mais trabalho burocrático e ganharia menos.

Na 1ª escola lecionou por dois anos e era perto da escola municipal que dava aulas de manhã. Pediu remoção para uma escola J que ficava bem próxima a sua casa, onde ficou por oito anos. Nesta escola então houve municipalização e Carla não quis ser transferida de rede, pedindo remoção novamente. Ficou então um ano em uma escola M e logo pediu remoção para outra V, onde passou mais oito anos. A escola V foi aquela que Carla deixou para vir para a escola que é referencial empírico do presente estudo, também pela municipalização. Carla dizia gostar da escola V, porém estava ficando “adida”, sem uma classe sua, e, como era efetiva, pegava aulas na Diretoria de Ensino:

Então eu vou para a diretoria de ensino, para pegar o quê? As salas que sobram de onde? Que sobra é essa, se lá não sobrou? Então aqui agora vêm as professoras que são diretoras, então elas vão para a direção e as salas elas escolheram, no dia lá. Só que ela não vai assumir, por que ela está na direção. Então a sala dela precisa de uma professora. Sobra então a sala dela, a sala de um professor que foi readaptado.

Carla conta que, com o pedido de remoção para a escola estudada, tinha intenção de ter uma sala sua durante o ano letivo inteiro. No entanto, conta como recebida na escola:

Aqui eu me senti, assim, um peixe fora d'água sim, até tive uma discussão com a direção, já comecei, assim...

Na escola pesquisada, Carla recebeu a atribuição da 3ª série E PIC. No início do 2º bimestre, sofreu acidente e ficou afastada por mais dois bimestres, voltando apenas no final de setembro do ano letivo.

2.4 Os alunos

Sobre a composição da 3ª série E PIC, segundo Neide, coordenadora pedagógica:

O nosso PIC foi formado devido a alunos que vieram transferidos e que não tinham ainda, é, não estavam, assim, com uma formação para uma 3ª série, então por isso que eles foram colocados no sistema intensivo para conseguir equipar o ensino deles com as nossas crianças de 3ª série. Por que o PIC exatamente está para quê? Para deixar todos no mesmo nível. (Entrevista com Coordenadora Pedagógica)

Segundo Feijó e Souza (1996), a partir de estudo realizado nos anos de 1990, os alunos que vêm de fora, transferidos, já são considerados “fraquinhos”. Porém, em conversa com os alunos em pequeno grupo, notamos que a maioria vem de 2ªs séries da mesma escola, muitos a frequentam desde a primeira série, estudaram com um ou outro colega da classe em séries anteriores. Independente de sua origem são alunos que respondiam os critérios para serem encaminhadas àquela classe, que era o não domínio da leitura e escrita: no início do ano letivo não sabiam ler e escreviam aglomerados de letras (pré-silábicos e silábicos sem valor sonoro, de acordo com a avaliação da professora regente da classe e categorizações do SARESP)⁴³, mas muitos já tinham aprendido a copiar da lousa, em diferentes ritmos.

Eram 11 meninos e 8 meninas, com idades de 9 a 10 anos. Era uma turma “homogênea” quanto à sua formação, mas heterogênea quanto a sua composição: alguns alunos carregavam consigo o estereótipo de “aluno terrível”, “agressivo” e/ou “hiperativo”, o que foi sendo acentuado durante o tempo na 3ª PIC. Outros foram se tornando “alunos terríveis” ao longo de um ano conturbado e desacreditado. Apesar do rótulo, no convívio em pequeno grupo foi possível perceber que os alunos queriam aprender ler e escrever, aprender matemática e outras disciplinas no ano seguinte, como História e Ciências. E que sofriam por não saber, apesar da reação muitas vezes agressiva ou defensiva. Queriam ter tido aulas de Educação Física, sentiram falta da professora regente, durante seu longo período de licença. Ao longo do ano, alguns foram alfabetizados, outros não, mas todos foram para a 4ª série no ano seguinte, com exceção de um aluno que extrapolou o número de faltas.

⁴³ Critérios de avaliação para a categoria “insuficiente”: os alunos escrevem sem correspondência sonora ou com correspondência sonora não alfabética. Vide em Resultados do SARESP para 2010, ano de realização do trabalho de campo. Disponível em:< http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/pdf/Resultados_gerais_da_Rede_Estadual.pdf>. Acesso em: 01 jun 2012.

2.5 Constituindo linhas de pensamento

A seguir, serão apresentados dois capítulos de análise, que buscam versar sobre a relação do discurso oficial e o cotidiano escolar, porém, com diferentes escalas (ROCKWELL, 2009). Em coerência ao conceito de cotidiano escolar e a perspectiva etnográfica, se pautará na apresentação de uma cena vivida em campo – como algo que nos remete aos acontecimentos no interior de uma determinada escola e também revela algo que excede este contexto. A partir dessa cena e de outras, trazidas ao longo do texto, traremos temas que nos permitirão transitar entre o que é particular e o que é geral no acontecimento descrito. Deste modo, pretendemos trazer vários pontos de reflexão e discussão sobre o objeto de estudo, a fim de contribuir para seu entendimento de modo complexo, multifacetado – assim como a Psicologia Escolar concebe o fenômeno educativo.

Em relação à análise do material constituído em campo, foram criadas duas grandes linhas de pensamento, em formato de eixos. O primeiro, intitulado: “Ler e escrever na escola – dimensão institucional” compilará capítulos que discutirão, a partir da vivência na escola pesquisada, temas relacionados aos objetivos e à implantação do Programa Ler e Escrever, mais particularmente às classes de Projeto Intensivo no Ciclo – PIC.

No segundo eixo, intitulado: “Aspectos relacionais das práticas escolares na 3ª E - PIC”, serão discutidos temas referentes aos acontecimentos na classe pesquisada, os efeitos de uma montagem como a PIC no processo de escolarização das crianças.

3. LER E ESCREVER NA ESCOLA – DIMENSÃO INSTITUCIONAL

As políticas criam formas de vivê-las

CENA 1: Este é um trecho retirado do Registro Ampliado, no 3º dia de visita à escola, no começo do ano letivo. Ocorreu logo depois de uma Reunião de Conselho de Classes e ilustra um dia típico de visita: Carla passava atividades de sala, e, como um acordo firmado desde nosso primeiro encontro, eu fazia as atividades como os alunos, sentava com eles, respondia quando me perguntavam a lição, conversava. Também como de costume, enquanto as crianças estavam entretidas, Carla vinha ao meu encontro conversar um pouco e também conversávamos um pouco no intervalo, na sala dos professores.

Ao terminar de entregar os desenhos, Carla puxou uma cadeira para sentar ao meu lado e começou a conversar comigo e a me contar sobre o conselho de classe. Digo que tinha visto Neide se reunir com professores e fui informada que era conselho de classe das 4^{as} séries. Perguntei o que eram os conselhos de classe, como funcionavam. Carla esclarece que os conselhos de classe acontecem em toda rede e era quando os professores se reuniam para discutir os problemas de cada classe. Enquanto conversávamos, as crianças pintavam seus desenhos, levantavam, pediam material emprestado, falavam alto, brigavam. Perguntavam coisas à professora constantemente, pediam lápis, perguntavam se o desenho estava bonito. Carla agia normalmente, dava atenção aos alunos e conversava comigo ao mesmo tempo. Carla comentou que a direção daquela escola é exigente, mas é boa, diferente da escola em que deu aulas por anos numa escola da periferia da cidade em que morava. “Para cobrar tem que saber, tem que estar presente, não é?”, diz. Reclama da outra escola, dizendo que era uma escola que não era bem cuidada, que cheirava mal, a direção não estava presente, diferente dessa escola. Carla parecia mais animada que na semana passada, em que eu a conheci.

[...]

Carla voltou para conversar comigo, disse que ia conseguir alfabetizar os alunos, custe o que custar, notei um entusiasmo na fala de Carla que não havia antes. Lembrei-me do que tinha me dito em visita anterior, que não tinha experiência em alfabetização mesmo com os longos anos trabalhando na rede de ensino e que tinham lhe dado uma classe muito difícil. Sobre o conselho, Carla não falou especificamente do conteúdo que foi dito, mas disse mais de uma vez que a direção desta escola estava presente e que isto fazia a diferença. Contou que participou da reunião de conselho com as 3^{as} séries, mesmo achando que deveria estar com as 1^a s séries, pois achava que sua classe era equivalente a uma

1ª série, pois os alunos não sabiam ler e escrever. Carla fala para os alunos que depois que terminarem de pintar iriam colocar brilho, para que ficasse mais bonito, mas como não tinha para todos naquele dia, iria colar as lembrancinhas na parede para colocar o brilho (purpurina) depois. Então, à medida que as crianças iam terminando, Carla colava os desenhos na parede. Colou o meu desenho também.

Quando bate o sinal, vamos até a sala dos professores. Havia só uma professora na sala, era daquelas que eu já tinha encontrado na semana passada, que dava aula para uma 3ª série. Carla toma seu cappuccino como de costume, oferece, mas ninguém aceita. Repete novamente que achava que tinha que ter tido conselho com as 1ªs séries, pois sua classe era de alfabetização. Carla comenta que ela e a outra professora entraram esse ano e diz: “esse ano me deram essa classe, vou ficar quietinha, mas depois vão me ouvir falar” (Registro Ampliado 3, 05.05.2010).

3.1 Nem 1ª, nem 3ª... “É classe de fraquinhos”

*“...eu não acho certo colocarem os **fraquinhos** todos aqui, muitos vão perdendo o interesse. Acho que se fossem distribuídos, a classe iria puxá-los e poderia ter aula de reforço, mas aqui...”*

(Vera, professora substituta)

3.1.1 Sem lugar institucional

Na CENA 1, acima descrita, Carla diz que o lugar da 3ª PIC seria na reunião de conselho das 1ªs séries, por ser uma classe na qual as crianças não sabiam ler e escrever. Em entrevista equipara novamente a 3ª PIC com uma 1ª série, como diz:

3ª e 4ª sempre foram mesmo a minha praia, vamos dizer. Daí com os maiores, que o que foi, dentro do magistério, foi o que eu mais tempo dei, realmente, foi 3ª e 4ª. A 2ª série foi um ano só. Agora, esta 3ª PIC este ano... que é um PIC, mas a gente sabe que é desde o começo, você tem que começar lá embaixo, na base, com a criança. É uma 3ª série, mas é uma 3ª série que é uma 1ª e que eu estou apanhando muito. (Entrevista com Carla)

Carla estava acostumada a dar aulas para 3ªs e 4ªs séries no Ensino Fundamental e via que a 3ª PIC em nada se assemelhava com as outras 3ªs séries que lecionou. No entanto, ressaltamos que, apesar de não estarem ainda alfabetizadas, as crianças da 3ª PIC não são como as crianças de 1ª série: elas carregam em sua história escolar dois anos de não aprendizagem, com toda carga subjetiva que isto acarreta. Como discutido em capítulo anterior, atenuada a exclusão da escola e os germes mais visíveis da exclusão na escola, como repetência e defasagem série e ano (conceito de Ferraro, 1985; 2004), o aluno que “vai ficando para trás” não é mais o “aluno que não consegue vaga na escola”, “aluno multirrepetente”, ou “o que pára de estudar” de outros tempos; são aqueles que passam pela escola ao longo dos anos, sem beneficiarem-se dela.

Esses alunos, que não estavam sendo alfabetizados no interior do Ensino Fundamental, após a implantação da Progressão Continuada na rede estadual paulista em 1998 (VIÉGAS, 2002;

2007a), não encarnavam mais índices tão duros, por alguns anos tiveram pouca visibilidade no sistema. Com o SARESP verificou-se que um número significativo de crianças não estavam aprendendo, nem com os dispositivos de recuperação⁴⁴ que foram criados junto com a Progressão Continuada. Para dar conta deste fenômeno, medidas foram implantadas pelo Governo de São Paulo para lidar com o fracasso escolar no que tange à alfabetização das crianças, dentre elas as Classes de Projeto Intensivo no Ciclo I na 3ª série, ou mesmo o Programa Ler e Escrever como um todo (SÃO PAULO, 2007b). Porém, as 3^{as} de PIC em nada se assemelhavam às classes seriadas convencionais. Não são como as 1^{as} séries; e como relata Vera, uma das professoras substitutas⁴⁵, tampouco são como as 3^{as}:

Vera vem me mostrar umas avaliações da classe que leciona pela manhã, uma 3ª série. “Olha, é de um aluno fraquinho, mas já lê e escreve”. Vejo a prova, é sobre a interpretação de texto. Vi que tinha vários erros de português, as respostas não eram bem elaboradas. Na correção, quando o sentido da resposta estava certo, mesmo que a escrita não acompanhasse a resposta era dada como certa e os erros não eram sequer sublinhados. Devolvo a prova para Vera, que me mostra a de outro aluno. Havia diferenças claras de desempenho, parecia que Vera tinha me mostrado as provas com melhor e pior nota, apesar de eu não ter prestado atenção no valor dado a cada uma delas. As respostas desta última eram bem elaboradas, sem erros gramaticais ou de escrita. Devolvo e agradeço, faço alguns elogios a esta prova. Comento que são 3^{as} séries, esta é a classe das provas. Vera diz que era o que deveriam (a classe PIC) estar tendo. (Registro ampliado 10, 23.06.2010)

As classes de 3ª PIC são peculiares quanto à sua formação: são montagens criadas para crianças que cronologicamente estariam em uma 3ª série do Ensino Fundamental, mas “*sem o suficiente avanço na alfabetização, com o principal propósito de não prorrogar a correção de fluxo para o final do Ciclo I*” (SÃO PAULO, 2007b).

Porém, mesmo com os objetivos descritos nas portarias e resoluções do Programa, quando adentramos o cotidiano escolar é que encontramos os desafios de implantação, ou mesmo suas

⁴⁴ Na escola pesquisada, a coordenadora pontua que o grande problema das classes de reforço era a pouca adesão, havia muita falta por parte dos alunos: “*Ela teve resultado? Teve, mas quando o aluno é freqüente. Quando o aluno é faltoso... Por que o pai tem que se responsabilizar do aluno freqüentar*” (Entrevista com Neide).

⁴⁵ Lembrando que Carla sofreu acidente e ficou boa parte do ano letivo afastada. Neste tempo, alguns professores passaram pela classe, conheci cinco deles.

“*questões de fundo*”⁴⁶, como conceitua Höfling (2001). As classes PIC materializam em ações uma preocupação pública com as crianças que não estavam sendo alfabetizadas no interior da escola; no entanto, nos questionamos como um lugar que visa potencializar crianças com histórico de não aprendizagem, cria também estereótipos e cristalizações⁴⁷ que podem restringir e/ou limitar o processo de escolarização?

3.1.2 “Classe de fraquinhos”

Como em outros tempos na escola, as posições cristalizadas dentro da sala de aula e fora dela, geram estereótipias, personagens, sofrimento, sentimento de incapacidade (MACHADO; SOUZA, 2004b). De fato, durante as visitas, nas conversas com os alunos em pequeno grupo, muitos se chamavam de “burros”, alguns disseram que não aprenderam por causa dos outros alunos, como se o não aprender decorresse unicamente de uma incapacidade sua ou do colega na mesma situação. A classe era conhecida como a “classe dos fraquinhos”, uma classe “café-com-leite”, não só por Carla, mas também pelos professores que passaram pela classe:

Joana foi para sua mesa e logo voltou, dizendo que é uma professora muito rígida, que cobra muito a lição, mesmo sendo “eventual”, mas que aqueles alunos eram muito fraquinhos, muitos não sabiam ler e escrever ainda (Registro Ampliado 5, 19.05.2010).

[...]

Carlos diz que não pretende dar aula por muito tempo, que também quer terminar seus estudos, que não vale a pena trabalhar como professor, os alunos não sabem nada, em suas palavras: “a educação brasileira está cada vez mais difícil. Com esses alunos!”. (Registro Ampliado 6, 26.05.2010)

[...]

Vera disse: “ah, sei como são esses estúgios”. Olha em volta e diz baixinho que os alunos tinham muita dificuldade, muitos não sabiam ler. “É classe PIC”, disse. (Registro Ampliado 7, 02.06.2010)

[...]

⁴⁶ Conceito discutido no capítulo “Políticas públicas para quê?”: são as concepções de Estado, de mundo e de homem que subjazem à ação governamental implantada, seja uma política, ou mesmo programas e projetos.

⁴⁷ Esta discussão foi abordada no capítulo: Psicologia Escolar: um olhar para as políticas educacionais.

Anderson disse às professoras que não estava aguentando mais a sala, que estava em seu último ano de pedagogia e definitivamente iria sair da escola. Quando saímos da sala, pergunto se era verdade que ia sair. Ele diz que gosta de ver resultado e não estava vendo, as crianças não estavam aprendendo: *“Eles não sabem nada e não aprendem”*, disse. (Registro Ampliado 14, 09.09.2010)

Como vimos na fala do professor Anderson, aliados ao não aprender, outros adjetivos ganharam vida própria nesse cenário, que em tese não fariam parte dos requisitos para composição da classe: “bagunceiros”, “aqueles que só brigam e batem”, “aqueles que possuem algum transtorno”. Fora da classe, a estereotipia continua, alguns alunos eram conhecidos na escola como “terríveis”. A classe era conhecida como “aquela que ninguém aguenta”, como comenta Neide, a Coordenadora Pedagógica da escola, quando Anderson cumpriu sua promessa de deixar a classe PIC: *“Neide disse que Anderson havia se comprometido em ficar com a classe até o final do ano, mas deixou as crianças. ‘Eu sei que ninguém consegue ficar com essa classe, ninguém aguenta’, disse.”* (Registro Ampliado 16, 22.09.2010)

A “classe que ninguém aguenta” é também a “classe que ninguém quer”. Mesmo antes de sua materialização na 3ª série E da escola pesquisada, Carla possuía uma pré-conceituação do seria uma classe de PIC, como disse em sua entrevista:

C: Ela (Neide) disse: *“Aqui quem atribui é a direção, mas ela procura ajeitar, procura ajeitar cada um em sua situação”*. Respondi que estava bom, para ela. E quando foi a escolha, ela atribuiu 3ª PIC

K: E você sabia o que era PIC, Carla?

C: Sabia, mais ou menos sim. Sabia do PIC pelas escolas, nos outros anos, porque em município B também tinha PIC. Que era um inferno, uma loucura, realmente. É assim de arrepiar cabelo. (Entrevista com Carla).

Assim como nos alerta Machado e Souza (2004b, p.45), esses adjetivos que ganham *status* de nome são na verdade fruto de práticas *“que potencializam a diferença ser vivida como negação, como algo qualitativamente inferior”*; não são, como parecem, adjetivos que descrevem características essenciais ao ser que os possuem. Ser “fraquinho”, “classe que ninguém aguenta”, “classe que ninguém quer”, são cristalizações e, como tais, paralisam ações ou movimentos.

Práticas tais, como a divisão entre alunos fortes e fracos, ou entre classes de alunos fortes e fracos, produzem subjetividades, produzem a sensação de que pertencer ou não a uma delas depende de um esforço ou desempenho individual. Neste sentido, Feijó e Souza (1996) apontam os efeitos que surgem na criação dessas classes e acrescentam que essa divisão não implica necessariamente na capacidade intrínseca dos alunos que as compõem:

O outro mecanismo de exclusão escolar, relacionado com a composição das classes, faz com que alunos sejam considerados “fortes” e “fracos”, não por sua capacidade de aprendizagem ou seu rendimento escolar, mas por terem sido incluídos em classes “fortes” ou “fracas”, estereótipos a partir dos quais as crianças são vistas, que determinam os conteúdos que lhe serão ensinados e aumentam ou diminuem suas possibilidades de aprovação (FEIJÓ; SOUZA, 1996).

Feijó e Souza (1996) nos incentivam a pensar no processo de produção de “classes fracas” como práticas que possuem efeitos de exclusão, a partir de seu estudo desenvolvido há mais de 16 anos atrás. As autoras consideram que, quando uma “classe fraca” é formada, pouco se investe nela, há uma crença de que seus alunos não irão aprender. Isto porque, as práticas que produzem tais classes, seja pela cultura escolar vigente, que afeta a escolha dos alunos e professores nas classes em uma unidade (FEIJÓ; SOUZA, 1996), ou mesmo por Programas e Projetos oriundos da Secretaria de Educação, como são as Classes Especiais (MACHADO, 2004; 2011), as Classes de Aceleração (VIÉGAS et al, 1999; PATTO, 2005b; PLACCO et al., 1999) e as de PIC, possuem caráter de homogeneização e efeito de segregação e exclusão, independente das intenções: *“Sabemos que a velha estratégia de juntar o que se julga homogêneo para resolver algum problema serve mais para produzir cristalizações do que imprimir algum movimento ao que está cristalizado.”* (MACHADO; SOUZA, 2004b, p.45).

De certo modo, quando “classes fracas” são criadas, a homogeneização perpassa toda a unidade escolar ou sistema, pois “classes fracas” são criadas para que “classes fortes” também possam existir. Assim, como também discute Viégas (2007b), as classes historicamente conhecidas como classe especial, classe de aceleração, ou as “classes fracas”, como explicitamos anteriormente, apesar de possuírem objetivo de “incluir” – acelerar para não haver defasagem, inserir alunos com deficiência no sistema regular de ensino, reforçar o ensino para propiciar

aprendizagem para crianças com dificuldades – são também mecanismos de exclusão na escola (não só a repetência e defasagem série e ano, como discute FERRARO, 1985; 2004).

Como vimos em campo, Vera e Carla opinam sobre a criação de classes como a PIC:

São três 3^{as} séries? Então seriam três 3^{as} séries normais e não teria PIC. 3^a A, B e C, sem PIC, misturadas. Só que lá também teriam crianças problemas e lá também (Carla aponta para direções opostas, como se fossem diferentes classes). Eu acho que você tem que, assim... Separar essas crianças, elas ficam rotuladas. Todo mundo sabe que essa sala é fraca. Como era da aceleração, criança da aceleração são crianças que vão ser sempre rotuladas! “Ah, esse daí o ano passado ele estava lá!”. Então já está rotulado. Agora se ele está numa sala junto, ele não vai estar rotulado. (Entrevista com Carla)

Vera comenta também que não concorda em colocar todos os alunos ainda não alfabetizados numa classe só, como diz: *“eu não acho certo colocarem os fraquinhos todos aqui, muitos vão perdendo o interesse. Acho que se fossem distribuídos, a classe iria puxá-los e poderia ter aula de reforço, mas aqui... Poderiam estar nas outras classes e ter aulas de reforço. Só sei de Rian, que tem aula de reforço.”*. (Registro Ampliado 10, 23.06.2010).

Tanto Carla quanto Vera tecem críticas aos efeitos de uma segregação velada, embutida na criação de classes como a PIC – rotulação e perda do interesse em aprender. Também são dois fenômenos que a Secretaria de Educação não quer imputar aos seus alunos, como podemos ver na apresentação do “Material do Professor – 3^a série Volume I” (SÃO PAULO, 2009a, p.3):

...é fundamental que em nenhum momento sejam vistos e tratados como a “turma dos alunos difíceis” ou “dos burros”, ou “dos que não vão aprender nunca”. Pelo contrário: o **PIC** é **VIP**⁴⁸ e seus alunos precisam de maior tempo para ler e escrever convencionalmente, com a sua intervenção e seu compromisso de ensiná-los durante este ano.

Há nesta apresentação uma explícita preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos da rede estadual paulista pela Secretaria Estadual de Educação, principalmente no que

⁴⁸ VIP – Very Important Person – expressão emprestada do inglês que se refere a pessoas especiais, importantes (esta explicação em formato de nota de rodapé pertence ao próprio texto citado)

tange à rotulação e perda do interesse em aprender. No entanto, Machado e Souza (2004b, p.46) nos advertem que é necessário pensarmos além dos objetivos e intenções de um projeto: *“É isso que acontece quando, por exemplo, escreve-se um projeto para a área da educação acreditando que ele possa ser “em si” bom, como se não importassem as várias maneira de ser que surgem”*.

Neste sentido, as falas das professoras e a apresentação do Material do Professor evidenciam esta descontinuidade entre as intenções das ações e as formas de viver que estas ações criam. Isto porque, uma montagem como são as classes de PIC carrega em si várias intensidades: reconhecimento institucional de que as crianças não estavam aprendendo, preocupação com a aprendizagem dessas crianças; e sensação de incapacidade e impotência, culpabilização, mal estar docente. Como vimos, ironicamente, na classe pesquisada, as intenções do Programa de PIC provocaram efeitos contrários em relação àqueles pretendidos, o que nos faz pensar ainda mais nos desafios presentes no seu processo de implantação e implementação, nas condições estruturais oferecidas para sua real concretização, ou mesmo em pensar se é a melhor alternativa para dar conta desta demanda.

Nem 1ª, nem 3ª, a “classe de fraquinhos” não parece ter lugar reconhecido na escola.

3.2 Alunos do PIC na curva normal – “os tradicionais 30%”

“A gente teve um alto índice de desempenho alto, mas ficou com um alto índice de desempenho abaixo do esperado, que são 30%, os tradicionais 30%.”

(Coordenadora da FDE. Depoimento colhido por Bauer 2011)

3.2.1 Alunos de PIC na rede

Começaremos este capítulo apresentando os resultados gerais do SARESP⁴⁹ – provas feitas com crianças da 2ª série da rede estadual de ensino paulista, no final do ano letivo, entre os anos 2009 e 2011:

- ❖ 2009: Insuficiente 4% e 3,3%; Regular 25,4%; Bom 19,3%; Muito Bom 34,6%; Excelente 13,3%
- ❖ 2010: Insuficiente 4,6% e 3,5%; Regular 25,3%; Bom 19,4%; Muito Bom 35,0%; Excelente 12,1%
- ❖ 2011: Insuficiente 2,8% e 2,2%; Regular 19,0%; Bom 15,3%; Muito Bom 38,6%; Excelente 22,1%

Na planilha dos resultados, disponibilizados no endereço eletrônico do SARESP, consta em “Descrição do Nível”, que crianças consideradas com desempenho “Insuficiente” são aquelas que escrevem sem correspondência sonora, ou com correspondência sonora, mas ainda não são

⁴⁹ Resultados do SARESP 2009 para a rede estadual. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/1_Resultados_Gerais_Rede_Estadual.pdf>. Acesso em 12 jun 2012;

Resultados do SARESP 2010 para a rede estadual. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/pdf/Resultados_gerais_da_Rede_Estadual.pdf>. Acesso em 12 jun 2012;

Resultados do SARESP 2011 para a rede estadual. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/pdf/Resultados%20gerais%20da%20Rede%20Estadual.pdf>>. Acesso em: 12.06.2012.

alfabéticas; e desempenho “Regular” são aquelas que “*escrevem com correspondência sonora alfabética; produzem texto com algumas características da linguagem escrita no gênero proposto (conto); e localizam, na leitura informações explícitas contidas no texto informativo*”⁵⁰. Segundo essa avaliação, crianças inseridas nestas duas categorias não possuem domínio da leitura e escrita. Somadas agregam um valor que varia entre 33,4% e 24%. Aproximadamente, seriam os 30% mencionados por uma das Coordenadoras do Programa Letra e Vida, da Fundação para o desenvolvimento da Educação – FDE, em entrevista conduzida e transcrita por Bauer (2011), para sua pesquisa de doutoramento sobre o Programa Letra e Vida. Este depoimento nos permite entender melhor o processo de gestação do Ler e Escrever, ou seja, como foi idealizado:

Após a implantação do Letra e Vida, não houve melhora esperada nos resultados do SARESP: “Mas o que a gente deduziu... Não que os professores não mudaram sua prática, não investiram. Fizeram isso sim, mas ainda mantiveram abandonando, que é uma prática, infelizmente, comum, os alunos que sabiam menos, que chegaram na escola com hipóteses mais primitivas, anteriores. Não por que eles são malvados, mas porque trabalhar com essa faixa é mais difícil e eles tinham poucos recursos didáticos, eles sabiam pouco da didática de trabalhar com alunos com hipóteses pré-silábicas ou primeira situação silábica. O que aconteceu é que todo o trabalho feito incidiu então nos medianos que subiram. A gente teve um alto índice de desempenho alto, mas ficou com um alto índice de desempenho abaixo do esperado, que são 30%, os tradicionais 30%. Então, a partir disso, a gente começou a investir nisso e voltou a ter esse curso que acabou virando o Ler e Escrever – meta oficial do programa que é 100% de alunos... Porque não adianta, eles ficavam muito felizes e eles nos relatavam, e depois a gente foi entender que as crianças melhoraram muito, esses 70% é que melhoraram muito mesmo, passaram a ter uma produção escrita muito melhor, mas ainda havia os que não aprendiam. Então a gente passou a ter esse discurso de 100%, que a gente brincava que era “Tolerância Zero” (Coordenadora do FDE. Depoimento colhido por Bauer, 2011)

Na fala acima, a *Coordenadora do FDE* afirma que, após investimento na formação dos professores pelo Letra e Vida, como não houve mudança nos resultados, algo não tinha saído como esperado. Apostando na formação oferecida, a equipe deduziu que os professores não mudaram suas práticas e continuaram abandonando esses alunos em suas salas. No entanto,

⁵⁰ Critérios de avaliação de Resultados no SARESP. Vide em Resultados do SARESP para 2010, ano de realização do trabalho de campo. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/pdf/Resultados_gerais_da_Rede_Estadual.pdf>. Acesso em: 01 jun 2012

consideramos que esta constatação merece um pouco de atenção; este miúdo, aquele que ocorre no interior das salas de aula, não conseguimos apreender somente dos resultados do SARESP – os resultados são números, que nos fazem ter uma visão geral, compreender uma faceta, um momento, único e determinado, não um movimento ou a profundidade de processo.

Os resultados do SARESP, como um mapeamento, nos informaram que *uma parcela considerável de crianças não estavam sendo alfabetizadas em dois anos de escolarização* – e este primeiro passo é importante na implantação de uma política. Entretanto, é preciso que sejamos cuidadosos para que as inferências feitas a partir desses dados não ganhem *status* de verdade – elas são deduções sobre o que tem ocorrido no interior das escolas da rede paulista que culminou na produção de número significativo de crianças que não sabiam ler e escrever na 3ª série – não podemos imputar aos números um alcance que não possuem. Em suas palavras, a coordenadora depoente “deduziu” que os professores “mantiveram abandonando os alunos que sabiam menos”. Não queremos dizer que isto não ocorra na rede, não sabemos, mas que atribuir esta explicação como causa única do fenômeno é não estarmos abertos a multiplicidade de possibilidades que ocorre nas unidades escolares; e para vislumbramos essa multiplicidade é preciso que minimamente adentremos o seu cotidiano.

Voltemos aos números. Além dos 30%, a Coordenadora depoente também fala da meta de 100% de crianças alfabetizadas aos oito anos, até o ano de 2010. Por esse motivo, a PIC teria caráter emergencial (SÃO PAULO, 2007b), pois alcançada esta meta não teria razão de existir. De fato, o Programa Ler e Escrever e o PIC sendo uma de suas frentes de ações, possuem foco na aprendizagem das crianças do Ensino Fundamental I, desde a 1ª série, com material diferenciado e um 2º professor na sala de aula para auxiliar na alfabetização dessas crianças. Há também possibilidade de haver um auxiliar de classe, o 2º professor na sala de PIC de 3ª e de 4ª e material didático e orientação para o professor nas outras séries.

No entanto, como vimos anteriormente, apesar da totalidade de ações que o Ler e Escrever abarca, a meta para o ano de 2010 de todas as crianças alfabetizadas aos oito anos não se concretizou; olhando a quantificação dos resultados, vemos que até houve um pequeno aumento nesses “tradicionais 30%” de 2009 para 2010 e uma queda, não sua extinção, em 2011,

para 24%⁵¹. Assim, as crianças que visitamos uma vez por semana durante o ano letivo de 2010, que foram agrupadas na 3ª E – PIC da escola pesquisada, fazem parte dos 32,7% que tiveram desempenho insuficiente ou regular na prova do SARESP de 2009, que somadas aos 33,4% de 2010 e 24% de 2011, formam um montante de crianças que não deveriam existir... Se a meta proposta pelo governo tivesse sido cumprida.

Neste caso, o se uma possibilidade que não teve existência e as crianças que não deveriam existir para o Governo ainda existem, provavelmente seguiram seu percurso na escola, passaram pelas PICs, pelos reforços, recuperação paralela, algumas entraram este ano para o Fundamental II. Como? Sabendo ler e escrever? Se beneficiando da escolarização que tem sido minimamente oferecida? Em detalhes não saberemos, mas teremos uma ideia ao encorpamos os resultados das provas aplicadas no final da 5ª série. E mais uma parcela significativa de alunos foi, ao que tudo indica, privada do direito a uma educação com qualidade.

Além dos efeitos de homogeneização intrínsecos à sua montagem, discutidos anteriormente, de modo coerente às características explicitadas em sua resolução (SÃO PAULO, 2007b), também na escola pesquisada a PIC é tratada como uma classe que “não deveria existir” para os professores que passaram pela classe, por ser estratégia que segrega os alunos; ou que “não existe” para o restante da escola, pois pouco contato tem com suas práticas e desafios. Apesar de o Programa Ler e Escrever ter como mote as crianças que não estavam sendo alfabetizadas no Ensino Fundamental, para esta parcela sobraram as ações com maior grau de complexidade de implantação – uma contradição: a existência das crianças da classe PIC motivou a criação do Programa Ler e Escrever, mas enquanto o PIC existir, o Ler e Escrever não terá alcançado seus objetivos.

3.2.2 Alunos de PIC: do professor ou da rede?

No que tange aos objetivos do PIC, para que sejam alcançados, pressupõe-se que haja um encadeamento de acontecimentos que não pode ser quebrado: engajamento do professor, atuação

⁵¹ Desta queda, podemos acrescentar a discussão que tem sido feita sobre o Ensino Fundamental de nove anos. Em 2010 as classes de 1º ano estavam sendo implantadas na rede, provavelmente ao final de 2011 são essas crianças que foram avaliadas, e elas têm um ano a mais de escolarização no Ensino Fundamental.

presente do professor coordenador e gestor, uso do material didático do programa – sendo o professor o elo mais frágil, pois a ele foi imputada a maior responsabilidade pelo sucesso do programa. Isto porque, este enquadre, engendrado num modo individualizante de pensar, centraliza as crianças que não foram alfabetizadas de toda a escola em uma classe, nas mãos desse professor, que pode (ou não) contar com um professor-pesquisador⁵².

Nas palavras de Neide, coordenadora pedagógica da escola, o PIC, ou recuperação contínua, como o chama, é um programa bom, mas não corresponde às expectativas se o elo principal é rompido: *“Eu acho assim, o PIC é um sistema muito bom, ele ajuda muito no desenvolvimento da criança, mas o PIC tem uma coisa. Quando uma sala não tem um prosseguimento com aquele professor, quando há muita mudança de professor não há resultado”*. E foi muita mudança que ocorreu com a 3ª E – PIC da professora Carla no ano de 2010.

Em experiência anterior, Machado (2011) relata que, nas Classes Especiais, o professor era, na maioria das vezes, o único responsável pela classe. Não havia circulação, troca com as professoras das classes regulares, nem troca entre os professores das Classes Especiais. Podemos dizer que há algumas similitudes com a PIC, principalmente quanto ao modo como foram engendradas: tanto as classes de PIC quanto as Classes Especiais eram tidas como classes que “não existiam” para o resto da escola, ou mesmo para a rede de ensino, em maior ou menor grau; não é que não existiam enquanto preocupação, mas eram tidas como responsabilidade do professor regente. Grande parte das “crianças-problemas” da escola era colocada nessas montagens (MACHADO, 2011), não era raro encontrar alunos com dificuldades no processo de aprendizagem nas classes especiais, assim como não é raro as crianças não alfabetizadas das classes PIC também possuírem outros “adjetivos”, de crianças-problemas, ou mesmo com “supostos transtornos”.

Este estreito limiar entre “crianças que não aprendem” e “crianças com transtornos”, na Educação e sociedade como um todo, é discutido por Braga (2011) em seu estudo sobre a dislexia, suposto transtorno da aquisição de leitura e escrita. Para encontrar crianças

⁵² Aluno de pedagogia em estágio – Bolsa Alfabetização. Tema aprofundado no capítulo: Programa Ler e Escrever e Classes de Projeto Intensivo no Ciclo I: Leis e Diretrizes

diagnosticadas com dislexia nas redes públicas da cidade de São Paulo (municipal e estadual), a autora inicia a busca nas classes de PIC existentes. Isto porque, crianças consideradas disléxicas não são beneficiárias da política de Educação Inclusiva, que abarca somente crianças com deficiência (transtornos ou distúrbios não são considerados deficiência), portanto têm que ser absorvidas na própria rede, muitas vezes pelas classes de PIC ou outras formas de recuperação escolar. Braga (2011) não encontrou diagnósticos formalizados na rede pública por esta via, por questões que a autora discute em seu trabalho – o laudo tem custo elevado, é encontrado com maior facilidade na rede privada. No entanto, o que mais ouviu das coordenadoras foi: *“Olha, com suspeita tem inúmeros, mas nenhum com diagnóstico”* (BRAGA, 2011, p.65).

Nos exemplos anteriormente citados, essas classes, de PIC e especial, eram tidas como responsabilidade do professor regente, não foram assumidas institucionalmente, como uma preocupação da escola. Assim, como nos diz Machado (2011, p.76), quando *“essa célula da escola – que, a nosso ver, é a sala de aula e não o aluno – não pode ser pensada, resta a cada professor recorrer às suas estratégias pessoais e o que temos visto é que a intervenção no coletivo e o cuidado com os acontecimentos em determinada classe ficam, de forma geral, dificultados.”*. Deste modo, a autora afirma a importância de habitar os espaços coletivos para troca entre pares e também haver pauta para classes como a PIC nestas reuniões, a fim de compartilhar as responsabilidades, experiências, angústias que surgem no manejo dessas montagens, buscando romper com a solidão do docente com sua sala. Assim, nas primeiras visitas à 3ª E – PIC, foi possível ver o entusiasmo de Carla, professora regente, depois de um conselho de classe, assim como vimos na CENA 1:

Carla voltou para conversar comigo, disse que ia conseguir alfabetizar os alunos, custe o que custar, notei um entusiasmo na fala de Carla que não havia antes. Lembrei-me do que tinha me dito em visita anterior, que não tinha experiência em alfabetização mesmo com os longos anos trabalhando na rede de ensino e que tinham lhe dado uma classe muito difícil. Sobre o conselho, Carla não falou especificamente do conteúdo que foi dito, mas disse mais de uma vez que a direção desta escola estava presente e que isto fazia a diferença.

Em outro estudo, Arcas (2009) também discute a importância dos conselhos de classe nas práticas dos professores:

Outro momento em que é perceptível essa mudança na postura dos professores frente às dificuldades dos alunos, segundo alguns relatos, **são os conselhos de classe que ocorrem durante o ano, nos quais, alguns professores, procuram efetivamente refletir sobre a conduta dos alunos em relação as suas aulas e aos demais colegas, principalmente no Ciclo II.** (ARCAS, 2009, p.146) (grifos nossos)

O que se subentende desta preocupação com os espaços coletivos na escola, descrita por Machado (2011), é a importância da rede e também da própria unidade em assumir a responsabilidade pela educação com qualidade de todas as suas crianças, inclusive e principalmente daquelas com dificuldades em seu processo de escolarização, ou daquelas que possuem alguma deficiência e demandam mais recursos. Em seu estudo realizado nos anos de 1990, Feijó e Souza (1996) já apontavam para a importância do investimento institucional nas salas de aula para enfrentamento do Fracasso Escolar, ao analisarem o processo de formação e atribuição de classes no interior das escolas: independente da história escolar das crianças que compunham uma classe, número de repetências e ou evasões⁵³, naquelas consideradas fortes pela escola havia mais investimento em material, conteúdo desafiador, havia maior “aposta” em relação aos seus alunos e professor e a classe correspondia com bons resultados; e igualmente proporcional, havia menor “aposta” nas classes consideradas fracas, favorecendo o baixo desempenho.

Voltando ao Ler e Escrever, segundo a Coordenadora da FDE (BAUER, 2011), houve uma preocupação no sentido de envolver a gestão escolar no Programa. Depois da experiência com o Letra e Vida, programa voltado para a formação continuada dos docentes, constatou-se a importância de não focar somente neste aspecto para o enfrentamento do fracasso escolar, no que tange à alfabetização.

Incitar a participação das escolas é também um passo importante. No entanto, enfatizamos novamente a importância de levarmos em conta as *questões de fundo* de uma política ou programa. A transição do Letra e Vida para o Ler e Escrever se mostra mais uma mudança de estratégia, do que uma mudança nas concepções de Educação que embasam as ações da SEE.

⁵³ Estudo feito em meados dos anos 1990, enquanto vigorava na rede estadual paulista o Ciclo Básico.

Deste modo, a ênfase na formação de professores é acrescida de ações na escola que visam ampliar seus alcances:

E aí se verificou que caso não se mexesse, se não se constituísse uma gestão pedagógica para a escola, que não existia, a formação do professor não renderia o que tinha que render. E você não pode produzir essa visão de gestão pedagógica antes de formar professores. É uma situação complicada de ovo e galinha. Porque aí você forma os professores, mas as coisas não andam porque não tem uma gestão que force a usar o que aprendeu... (*Consultora da SEE. Depoimento colhido por Bauer, 2011*)

Assim, precisamos considerar o envolvimento da escola com o Programa, diferenciando o “trabalhar com o coletivo” de “coletivizar a problemática”. Segundo a Resolução do Programa (SÃO PAULO, 2007b) e a fala da Coordenadora da FDE, os espaços de HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo⁵⁴ deveriam ser utilizados para a formação dos professores, com “orientação individual do professor”, estudo, parecendo mais um trabalho com o coletivo dos professores. Para utilizar esse espaço de modo a “coletivizar a problemática” seria preciso pensar em como viabilizar essas quatro horas semanais para que sejam também utilizadas para discussão das questões da escola, dos professores nas classes, principalmente daquelas como as de PIC, que demandariam coletivização das situações enfrentadas, como ocorre nos conselhos de classe, dispositivos presentes nas escolas nos finais de bimestre, que entusiasmaram tanto a professora regente Carla (CENA 1).

Para aprofundar este tema, retomaremos algumas experiências que discutem a montagem de classes de aceleração⁵⁵, implantada na rede no início da implantação da Progressão Continuada. Segundo Placco et al. (1999), apesar de ser uma medida remediativa e pontual, com todos os efeitos de uma montagem homogênea já discutidos, as classes de aceleração, em seu

⁵⁴ Sem entrar no mérito da discussão sobre como deveriam ser ocupados os HTPCs, nos limitamos a citar a lei nacional: 11.738/2008, que prevê 1/3 da carga horária do professor para investir na melhoria de suas práticas, no que tange ao ESTUDO e formação, PLANEJAMENTO das aulas e AVALIAÇÃO dos alunos. No período investigado pelo presente estudo, era exigido apenas quatro horas para HTPC aos professores que estivessem engajados no Programa Ler e Escrever. Ao que parece, até presente momento, a Lei do Piso, como é conhecida, ainda não foi incorporada ao funcionamento da rede estadual paulista pelo Governo Alckmim (2010- 2014)

⁵⁵ Tais montagens estão descritas no capítulo: Políticas de enfrentamento da exclusão da / na escola na rede pública paulista.

estudo, possuíam características positivas em relação ao cuidado com o processo de escolarização dessas crianças.

A classe era composta com alunos multirrepetentes, com defasagem série-idade. Além do foco na alfabetização, assumia-se institucionalmente que eram crianças com bons anos de fracasso escolar e tudo que isto podia acarretar, assim trazia inovações quanto aos recursos direcionados a esta classe, em relação à escolha e formação do docente, material pedagógico, número de alunos, entre outros. Em outro estudo, Patto (2005b, p.20) comenta as repercussões desta ação junto a um sistema de ensino sucateado: *“Entretanto, essa investigação mostrou que o tratamento especial dado àquelas classes (bem recebido pelos professores que as assumiram) tendeu a gerar insatisfação no restante do corpo docente, que acabou reivindicando o direito das classes comuns à mesma atenção”*.

É relevante também o fato de haver uma preocupação nas classes de aceleração prevista em lei e materializada em ações, em relação aos aspectos subjetivos que emergiam de práticas de exclusão como é a defasagem e a homogeneização. Esta preocupação não é encontrada na mesma intensidade nas montagens de PIC, em que o fator de seleção para a classe é prioritariamente pedagógico, da defasagem no conteúdo, assim como consta em sua Resolução (SÃO PAULO, 2007b):

Prosseguir a escolaridade sem ter desenvolvido suficientemente as competências de ler e escrever causa prejuízos cada vez maiores para os alunos. Este projeto tem como finalidade impedir que isso aconteça, adequando o currículo desta série às necessidades de aprendizagem daqueles que não tiverem alcançado o nível necessário nos dois primeiros anos de escolarização.

Quanto ao material da PIC, encontramos menção (não um direcionamento de ações específicas) ao histórico de fracasso escolar das crianças que compunham a classe apenas no Material do Professor, advertindo-o de sua missão, aconselhando-o a investir no vínculo com seus alunos.

... trata-se de alunos que não conseguiram se alfabetizar convencionalmente ao longo de dois anos e, portanto, passaram parte de seu tempo escolar sem terem como acompanhar o restante da turma. Duvidam da própria capacidade de aprender, geralmente têm uma auto-conceito muito ruim e sua auto-estima é baixa. (SÃO PAULO, 2009a, p.3)

Em uma experiência bem sucedida com classes de aceleração, também da década de 1990, foi possível observar a forma como o programa poderia envolver a escola no sucesso desta classe. Neste estudo, Viégas (1999) aproximou-se em campo de uma professora preocupada com o desejo de aprender dos alunos, a professora e os alunos podiam contar com o apoio da escola, era uma classe assumida institucionalmente, pois a classe não era a classe só da professora, era “a classe da escola”. De fato isso não ocorria na 3ª E PIC – a PIC é a “classe que ninguém quer”.

Contudo, a própria trajetória de Carla na rede estadual nos mostra que ocorreram também experiências com classes de aceleração que carregavam fortemente os efeitos de segregação que também vimos nas PICs, com o agravante de haver defasagem série e idade, o que nos leva a pensar nos desafios de implantação de uma ação governamental:

C: o PIC mudou de nome não é? (risos) Que era uma antiga classe de aceleração.

K: Entendi.

C: por isso que é mais ou menos a mesma coisa. Por que lá, o que eu tinha lá eram crianças com dificuldade. Eles não aprendiam também, era difícil. Tinham crianças mais lentas, até tinha uma ou outra que aprendia sim, como aqui também, só que lá a barra era mais pesada. (Entrevista com Carla)

As crianças da 3ª E, assim como as de outras classes PIC, estão no final da curva normal, abaixo da média. É a classe da professora Carla e de outros cinco professores que passaram por ela...

3.3 Professores no PIC – “Vamos ver no que vai dar”

*“...não tinha experiência, costumava dar aulas para 3ª e 4ªs, para alunos que teoricamente estariam alfabetizados. Carla disse algumas vezes: **vamos ver o que vai dar**”*

(Carla, professora regente)

3.3.1 Professores no Projeto PIC

A “valorização” e priorização do trabalho docente como ferramenta para enfrentamento do fracasso não é algo novo; como discutimos em capítulo anterior⁵⁶, esta visão tem se fortalecido no campo educacional por meio de Políticas, Programas e Projetos, de teorias que dão destaque ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Estas ações convidam os professores a “*vestirem a camisa do projeto*”, a “*convocar com simpatia, entusiasmo e boas intenções o professorado a trabalhar de maneira viva em sala de aula*” (PATTO, 2005b, p.22). Esta “valorização” carrega também ambiguidades, pois ao mesmo tempo, este enfoque traz também a responsabilização dos docentes pelo sucesso dos alunos em seu processo de escolarização. E se há fracasso? Por vezes, são os alunos que carregam a culpa pelo “não aprender”; por vezes, são os docentes pelo “não ensinar”. Com as *questões de fundo* (HOFLING, 2001) que têm embasado as ações governamentais nesta seara, o que temos visto é que a “culpa” tem que ser sempre de alguém: daquele que não aprendeu, que não ensinou, que não formou, que não aproveitou a formação.

Assim, é possível perceber no Programa Ler e Escrever e, conseqüentemente no Projeto Intensivo no Ciclo – 3ª série, ações que visam fortalecer o professor junto a sua sala, por meio da formação diferenciada em *lócus*⁵⁷ e especificações no processo de atribuição da classe, por meio

⁵⁶ Este tema foi discutido no capítulo “Políticas de enfrentamento da exclusão da / na escolar na rede estadual paulista”, item: “professores como agentes de mudança.

⁵⁷ d. Formação do Professor Regente - Nenhum projeto ou material que possa ser elaborado será eficaz sem uma formação continuada articulada à prática dos professores. E, para efetivá-la, a escola precisa ser tomada como o locus dessa formação. [...] Para tanto, os professores envolvidos nos projetos terão sua carga horária ampliada em 4 horas semanais (SÃO PAULO, 2007b)

de critérios que priorizam um perfil que corresponda às demandas específicas de cada projeto⁵⁸. Desta maneira, o Programa Ler e Escrever visa associar ações na escola e formação dos professores, a partir da experiência com o Programa Letra e Vida. No Letra e Vida, a proposta era por adesão, não obrigatória e acarretava benefícios na carreira. O programa era bem avaliado entre os professores que o cursaram, no entanto, seus efeitos não repercutiram de modo esperado nos resultados do SARESP, impulsionando novas ações (BAUER, 2011). Com o Ler e Escrever há uma mudança de estratégia, busca-se uma maior abrangência, pois a formação teria caráter obrigatório aos seus participantes, realizado pelo professor coordenador responsável pelo professor e sua classe. Neste sentido, busca ocupar os espaços de HTPCs – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo para este propósito.

Nessas ações, que visam o enfrentamento do Fracasso Escolar no que tange à alfabetização, para as classes de 3ª PIC, associada à formação docente há também a produção de material didático para o aluno e professor, com orientações, descrição de atividades que podem ser utilizadas diariamente. Em uma cena presenciada, Neide, a coordenadora pedagógica da escola, incentiva um professor substituto, que estava dando aulas para 3ª PIC naquele dia a seguir o material didático: *“Neide pergunta como vai a classe para a professora e pede que apenas siga o livro: “não precisa se preocupar que no livro tem tudo. O livro vai te ajudar a construir o conhecimento com eles, tem também o livro do professor, a professora está usando?”*.

Neste mesmo dia, estávamos em junho, meados do ano letivo:

Chego à sala e me surpreendo com outra professora substituta. Apresento-me, explico que acompanho a classe semanalmente e a professora faz sinal para eu entrar. Todos estão com livros abertos. **Era a primeira vez que eu via o livro do Programa Ler e Escrever ser usado em aula** (Registro Ampliado 8, 9.06.2010)

Resolução: [...] O trabalho a ser desenvolvido nestas turmas do Projeto deverá ser pautado em proposta elaborada a partir do Material do Aluno e do Material do Professor para garantir o melhor aproveitamento do tempo didático (SÃO PAULO, 2007b) (grifos nossos)

⁵⁸ f. Critérios diferenciados para regência das turmas que participaram dos Projetos - É importante que se procure adequar o perfil profissional às características de cada Projeto. Em cada um deles há a descrição dos critérios que deverão orientar as atribuições das turmas. (SÃO PAULO, 2007b)

Outra ação junto às classes de PIC é o chamado “2º professor na sala de aula”, um estudante de Pedagogia ou Letras que recebe a “Bolsa Alfabetização” para atuar como assistente de sala. No início da implantação era uma frente prevista, a princípio, apenas para as 1ªs séries e, no ano de 2010, as classes de PIC passaram a poder receber também esses auxiliares. Na escola pesquisada, até o meio do ano letivo, Neide dizia ter somente um professor pesquisador, em uma 1ª série/2º ano e observou que esta medida não tem atendido a demanda da escola: *“Quer dizer, o governo ele vê assim, ele passa na televisão que tem um professor auxiliando, o que na realidade você viu que não tem, na nossa escola não tem!”* (Entrevista com Neide).

Apenas no final de outubro houve a entrada de um “segundo professor” na 3ª E, faltando um pouco mais de um mês para o fim das aulas. Em entrevista, Carla avalia como positiva a iniciativa, mas diz que a forma como o outro professor entrou acabou atrapalhando-a em outros aspectos; se ressentiu de não ter sido informada antes, de não ter tido conversa, acordos entre eles antes de sua entrada, para pensarem juntos sobre o planejamento com as crianças:

Eu falei para ele que realmente eu acho que está difícil segurar a sala com ele. Está. Ele é ótimo, ele já chega e já começa o cabeçalho, porque ele é alto (risos). Se eu preciso distribuir a folha ele vai, ele ajuda a criança, mas tem a parte da indisciplina que eles estão...não estão obedecendo [...]

Se ele tivesse entrado junto, seria diferente. Não digo no 1º dia, mas na 1ª semana, 1º mês, seria diferente. O trabalho seria diferente, tanto o meu quanto o dele. Eu não sei assim, eu não quero nem questionar, não quero falar... mas a forma como ele entrou, de repente, eu não sabia que ele vinha e ele veio. Porque eu acho assim, “olha professora, vai entrar um professor que vai te ajudar dentro da sala”. (Entrevista com Carla)

Porém, a ênfase do Projeto Intensivo no Ciclo é na “capacitação dos educadores⁵⁹”. Visa-se focar o “perfil do professor”, o que transparece uma preocupação com a execução dessas

⁵⁹ “A capacitação dos educadores, em serviço, se faz conjugada a diretrizes e conceitos, em processos especificamente planejados para cada sujeito atuante no sistema: supervisores e professores coordenadores das oficinas pedagógicas (PCOPs); diretores e coordenadores pedagógicos das escolas (PCs) e professores regentes das classes de Ciclo I.” Excerto retirado da apresentação do Programa Ler e Escrever, disponível em <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>> colhido em: 15 out 2011.

ações, com a aprendizagem dos alunos e, nas entrelinhas, transparece também o pensamento sobre a categoria de professores. Nas palavras da *Consultora da SEE*:

Porque as questões que hoje todo mundo finge que não existem vão aparecer, porque professor não se esforça, não querem melhorar. Eles dizem que a linha de trabalho que a gente propõe dá muito trabalho. Você já viu? Ensinar dá trabalho! Agora, se você põe uma coisa na lousa, pega os meninos que não estão nem alfabetizados enche a lousa e você garante quatro horas para ler sua revista... E os meninos um calo no dedo (Depoimento colhido por Bauer, 2011).

Nesta fala, a *Consultora da SEE* mostra-se preocupada com os alunos não alfabetizados, “com calo no dedo” por só copiarem a lousa, preocupada em encontrar um modo de trabalho com os professores que os motivem ao ensino em suas salas de aula; mostra-se também “ressentida” pelos professores que não têm executado bem o seu papel, pela falta de vontade em ensinar, com o descaso com os alunos. Segundo Machado, ressentir-se é pensar que algo deveria acontecer e não aconteceu, é pensar que “*os outros não entendem e não agem como deveriam entender e agir*”, não fazem o que consideramos “correto”. Assim, “*Estranhamos certos funcionamentos, discordamos de certas atitudes, temos impressões, pensamos coisas. Porém, a pergunta que se coloca é: por que, ao pretender afetar o outro, agimos como se ele é que tivesse de mudar?*” (MACHADO, 2011, p.72).

Assim, em um funcionamento engendrado num pensamento individualizante, o professor é aquele que não faz ou que falha, portanto regras são postas para que ele cumpra o seu papel. Este pensamento nos faz viver a desigualdade no âmbito social, como uma falha individual: “*A cada um resta aceitar a fatalidade das diferenças individuais ou étnicas de capacidade, responsabilizar-se pelo próprio fracasso*” (PATTO, 2005d, p.97). O que queremos dizer é que, num campo de forças como este, vários fatores para o não aprender estão presentes. O que tem se naturalizado como hegemônico é este, de que o professor não tem cumprido o seu papel, devido ao não engajamento em seu trabalho, ao não uso correto do material didático, à vontade de ler revistas durante o expediente... Mas há outros.

Deste modo, apesar do que se põe como instituído, quando adentramos o miúdo do cotidiano escolar, adentramos também a complexidade que se coloca na implantação dessas ações. Nesta trama há outras forças constituintes do “não aprender” ou “não ensinar” que

excedem portarias e resoluções; e compreendê-las em seu processo de produção tem se mostrado imprescindível para agir no fenômeno educativo.

3.3.2 A professora da 3ª série E – PIC

Quanto à regência da 3ª PIC, analisando os critérios de sua Resolução, Carla não atendia aos principais critérios exigidos. Destes, apenas tinha formação pelo Letra e Vida, mas o cursou para aprimorar sua carreira. Em suas palavras:

Porque é o que eu te falo, trabalhar assim eu nunca trabalhei, eu fiz o curso Letra e Vida, eu estava com uma 4ª série, então o Letra e Vida para mim foi um curso que eu fui fazer, que o Estado iria exigir, uma hora ou outra ele iria exigir, então eu fui fazer. E era pontuação para eu evoluir. (Entrevista com Carla)

Resolução: [...] preferencialmente que tenham **participado dos cursos do Programa Letra e Vida** [...] (SÃO PAULO, 2007b) (grifos nossos)

Mesmo não tendo disponibilidade para o horário de HTPC, para as quatro horas de formação necessária para participar do Programa, Carla foi escolhida para a regência do PIC:

Aqui eu me senti, assim, um peixe fora d'água sim, até tive uma discussão com a direção, já comecei, assim... Primeiro que eu não poderia ter o acúmulo de cargo para fazer o HTPC em um dia e ela não abria mão para ninguém. Daí eu falei que elas tinham que dar um jeito, porque eu não vou desistir, eu tenho 18 anos de magistério no Estado, eu não vou desistir por causa disso, alguma coisa tem que ser feita. Então, com muito custo, ela abriu mão. (Entrevista com Carla).

Ainda que pudesse participar dos horários de estudo, em virtude da falta de professores na escola, os HTPCs estavam sendo usados para outros fins:

Este ano a recuperação paralela é dada pelo próprio professor da escola, eu não posso contratar professor fora, mas **o professor acaba deixando de participar do programa intensivo do Ler e Escrever para dar recuperação**, então ele não participa do horário de estudo (Entrevista com Neide)

Resolução: [...] Só poderão assumir as classes de 3ª série do PIC os professores que tiverem **disponibilidade para as ações de formação, acompanhamento, planejamento e avaliação** do Projeto Intensivo no Ciclo I - 3ª série [...] (SÃO PAULO, 2007b) (grifos nossos)

Na experiência em campo com Carla, durante o período em que deu aulas para os alunos da PIC, na entrevista no final do ano letivo, era constante o desabafo de que não tinha perfil para a PIC, por considerá-la uma classe de alfabetização. Porém, este requisito consta como critério fundamental para a regência do PIC: “[...] *É fundamental que tenham **perfil adequado** ao trabalho a ser desenvolvido com essa turma [...]*” (SÃO PAULO, 2007b). Coerentemente, Neide reafirma a importância do perfil para o professor da Classe PIC, que ele esteja estimulado para encarar o desafio, como diz em entrevista: “*Às vezes o perfil daquele professor não é compatível para aquela sala de PIC, porque uma sala de PIC o professor tem que ter, realmente, além de ser professor, ele tem que estar estimulado, certo?*”. Observamos nas cenas e falas que se seguem, esta constante insatisfação com sua entrada na escola e na classe durante o ano letivo.

Uma cena do 1º dia de visita na classe:

Conta que recém havia entrado nesta escola e esta tinha sido a classe que tinha sobrado para ela. Diz novamente que **não tinha experiência em alfabetização** e quando foi pedido para ser a professora desta classe, Carla disse à coordenadora que pegaria, mas que não tinha experiência, costumava dar aulas para 3ª e 4ªs, para alunos que teoricamente estariam alfabetizados. Disse algumas vezes: “*vamos ver o que vai dar*”. (Registro Ampliado 2, 27.04.2010)

Como vimos também na CENA 1, logo depois da Reunião de Conselho de Classe:

Carla voltou para conversar comigo, disse que ia conseguir alfabetizar os alunos, custe o que custar, ...

[...]

Repete novamente que achava que tinha que ter tido conselho com as 1ªs séries, pois sua classe era de alfabetização. Carla comenta que ela e a outra professora entraram esse ano e diz: “**esse ano me deram essa classe**, vou ficar quietinha, mas depois vão me ouvir falar”

E na entrevista, no final do ano letivo, Carla reitera:

C: Aqui ela não me conhecia, não sabia como eu trabalhava e **ela me jogou um PIC**. Ela disse: “Ah, mas você não queria uma 3ª série?”. “Ah, mas não uma que fosse para alfabetizar”. Então eles me deram uma 1ª série, praticamente.

K: e como você avalia este ano?

C: ruim! (risos)

K: as crianças? Ou o programa mesmo?

C: Não, eu posso dizer, assim, que eu fui péssima. Eu realmente acho que eu não consigo desenvolver um trabalho desses com eles.

Notamos nestas cenas as mudanças de pensamento de Carla em momentos específicos do ano letivo, em relação à classe, a escola e a si própria enquanto docente, parece que Carla foi perdendo “entusiasmo”, junto com as crianças. Porém, algumas coisas perduraram, como a insatisfação com a atribuição da 3ª PIC, o fato de ter que lidar a experiência de alfabetizar crianças, uma situação nova apesar dos longos anos de exercício da docência na rede estadual paulista; de se sentir injustiçada por receber “essa classe”, apenas por ser nova na escola. Assim como discute Feijó e Souza (1996), nos anos de 1990 o ato de delegar a “classe que ninguém quer” ao professor que recém chega a uma escola já era considerada prática comum nas unidades escolares do Ensino Público, como relatam: “*O professor que “vem de fora”, que não pertencia até então ao corpo docente da escola, é visto como mais fraco do que seus pares*”; [...] “*Nesta escola, confirmando uma tendência já notada por outras pesquisas, ao professor novo é atribuída a classe “fraca”.*” (FEIJÓ; SOUZA, 1996, p.127-8).

Em sua trajetória, Carla havia relatado experiência semelhante, de recém chegar a uma escola e receber as piores classes: “*Dois anos, dois anos seguidos, eu peguei duas bombas! (risos). É o que eu digo, o professor que não é conhecido, quando ele chega na escola, a pior sala é a tua, é mais ou menos assim que funciona! (risos). Até virem um trabalho teu, até virem que você realmente trabalha*”. E Carla mudou de escola algumas vezes durante sua carreira no Estado, no início por querer trabalhar mais perto de sua casa, “sempre para frente”, como disse. Porém as remoções continuaram devido ao processo de municipalização do Ensino Fundamental que estava ocorrendo na cidade que morava e lecionava e Carla queria uma classe que ela assumisse para o ano inteiro: “*Eu sempre pedi remoção, de dois ou três anos para cá, porque B*

está municipalizando e as escolas estão fechando, diminuindo o número de salas das escolas. Então, o que estava acontecendo, eu estava ficando adida!”. Quando ficava “adida”, Carla assumia classes que sobravam nas atribuições de classe na Diretoria de Ensino, das diretoras em cargo de comissão.

Lidar com o novo era constante em sua trajetória docente, com algumas mudanças típicas da profissão, como novos alunos e novas classes todo ano, ou mesmo um novo “Estado-Patrão” (PATTO, 2005b) a cada quatro. Há sempre situações inusitadas na sala de aula, mesmo quando se está “apenas seguindo livro didático” do Programa. Outras mudanças são peculiares à sua história: novas escolas, novas gestões, novos coordenadores nos processos de remoção. Essas mudanças ocorriam seja por escolha, “sempre para frente”, seja por movimentação de outras ações governamentais, como, por exemplo, a municipalização das últimas escolas que lecionou. Nesta nova escola, a princípio, estar com a classe de 3ª PIC não tinha a ver com escolha, decisão de “*encarar o desafio*”, com consta no Material do Professor – Projeto Intensivo no Ciclo – 3ª série:

À você, professora ou professor, que decidiu encarar o desafio de ensinar uma turma de **PIC**, damos os parabéns, pois trata-se de alunos que não conseguiram se alfabetizar convencionalmente ao longo de dois anos e, portanto, passaram parte de seu tempo escolar sem terem como acompanhar o restante da turma (SÃO PAULO, 2009a, p.3)

Porém, apesar de, a princípio, não ser uma escolha estar lá, Carla relata ter buscado recursos para alfabetizar as crianças do PIC:

Eu acho que quando eu comecei a querer, assim, porque não é porque eu recebi uma coisa que eu não queria, que eu não sabia trabalhar, que eu não procurei. Eu comecei a procurar, eu comecei a me organizar e organizar a sala e procurar, para poder ajudá-los, procurar trabalhar com eles. Então eu tinha o cantinho da leitura, já não tem mais nada ali, não é? Eu tinha um tapete, o tapete era meu e não sei quem levou meu tapete embora, eu até ia trazer um outro, mas pensei: “Ah, nem vou trazer”. (Entrevista com Carla)

De fato, como vimos na CENA 1, apesar de não escolher o desafio posto, Carla se mostrava empenhada em enfrentá-lo, “*disse que ia conseguir alfabetizar os alunos, custe o que*

custar, ...”. Esta cena ocorreu no início de maio, fim do 1º bimestre, ainda no início do ano letivo. Semanas depois, Carla foi afastada de suas funções devido a um acidente com fratura de seu braço direito. Absteve-se de maio até final de setembro, retornando quando restava apenas dois meses para o fim do ano letivo. Em dezembro, quando realizamos a entrevista, Carla falou sobre o acidente:

Então eu comecei a pesquisar para trabalhar com eles, por que eu tinha que aprender. Eu comecei a pesquisa e de repente, pum, o acidente. E você sabe que eu fiquei, eu acho, assim, que eu fiquei... Eu me depressei. Não sei se dá o nome ou não de depressão, eu fiquei muito apática, não queria saber de nada.

Carla relata, não só sentir-se deprimida, mas avalia que foi péssima com os alunos, como vimos nas cenas anteriormente descritas: *“eu posso dizer, assim, que eu fui péssima. Eu realmente acho que eu não consigo desenvolver um trabalho desses com eles”*. Carla sente-se culpada por não “conseguir fazer dar certo”, sente o fracasso junto com seus alunos – assim como Carla, em conversa com pequenos grupos de alunos, a maioria relatou que o ano foi ruim por causa dos outros que são chatos, outros que bagunçam, por causa das meninas que pegam no pé dos meninos. Um deles disse que *“a escola tinha sido perfeita para ele, mas o ano tinha sido péssimo”*. Carla ainda lamenta ter escolhido não ter tido experiências de alfabetização:

E eu não quis, porque para mim era mais cômodo, pois se eu podia escolher 3ª e 4ª série era muito mais cômodo do que eu pegar uma 1ª série ou uma 2ª. Então eu nunca quis. Assim, resumindo, pegar, para mim, esse ano, essa sala, foi realmente um horror. Eu senti, assim, realmente perdida, me senti meio abandonada, eu estava naquela sala, eu não queria sair (escola anterior) e me puseram para cá. Eu já senti assim, eu sou nova então vão fazer comigo o que quiserem.

“Depressão”, apatia, fracasso, sentir-se perdida. São subjetivações da esfera individual, que, apesar de serem engendradas em práticas no chamado terreno institucional, são vividas como algo da essência do ser. Segundo Patto (2005d), são falas amordaçadas e silenciadas no âmbito político, empurradas para debaixo do tapete da vida privada – produz-se a culpa: *“professor não se esforça, não querem melhorar”* e produz-se quem a captura: *“não consigo desenvolver um trabalho com eles”*, num processo de naturalização. Durante o ano letivo, Carla

foi transitando de uma posição de engajamento e indignação com o que lhe imputaram, para o desânimo, o desgosto, a sensação de fracasso com a classe.

Depois do acidente, enquanto Carla estava de licença, narra:

... mas eu não queria sair do quarto, ficar só na cama, eu não queria sair. Então acho que, eu penso assim, eu aceitei bem, mas ao mesmo tempo em que eu aceitei bem, eu não aceitei. Porque era uma forma de eu rejeitar o que estava acontecendo. Então o acidente me cortou todinha, eu esqueci essa parte da minha vida, esses meses aí parecem que não foram nada para mim...

Mesmo sendo um acidente físico, ocorrido fora do ambiente escolar, Carla expõe as consequências deste seu afastamento para sua saúde e relaciona este mal-estar às vivências na escola. Como relata Machado, o adoecimento do docente frente às condições de trabalho que lhe são impostas, não é algo raro:

As situações vividas revestem-se de muita intensidade. A pobreza, o tráfico, o sofrimento, a violência, o abuso, a solidão, a miséria, a doença, as más condições de trabalho, o excesso de aulas, a banalização e naturalização dos acontecimentos cotidianos, entre outros, estão presentes em muitas histórias. Sem tempo para criar formas de enfrentamento, as condições de trabalho têm levado muitos professores ao adoecimento, com pedidos de licença médica, abonos, faltas, uso de medicação para dormir e viver (MACHADO, 2011, p.63).

Como também discute Paparelli (2009), o adoecimento no exercício da docência tem se fortalecido, produzindo novas formas de funcionar dentro do Serviço Público. Um exemplo é a “categoria readaptado”, uma vez que “... *tem aumentado o número de professores desanimados, afastados, readaptados. Esse aumento alcança dimensões tão grandes que se tornou algo “natural” a presença desses profissionais na rede...*” (PAPARELLI, 2009, p.93). Em seu estudo, a autora discute as bases institucionais para esse adoecimento, sendo a principal delas o processo de “*precarização, flexibilização, desvalorização e descaracterização do trabalho docente*” (PAPARELLI, 2009, p.104) que tem ocorrido desde os anos 1990. Paparelli (2009, p.17) acrescenta ainda que o aumento de professores substitutos na rede é um dos signos desta precarização:

...estando em curso uma verdadeira reestruturação do trabalho na categoria, cuja marca principal é a da precarização do trabalho e das relações de emprego no magistério – coisa facilmente se verifica diante da constatação da permanência prolongada e do aumento relativo do número de professores na condição de “substitutos”, pertencentes ao “quadro provisório”, “quadro não estável”, “quadro em extinção” nas RPE.

3.3.3 Professores (e a falta de) na 3ª série E – PIC

A precarização do trabalho do professor na rede é evidenciada durante a ausência de Carla na escola:

Voltei com eles, assim, perdidos também, com tudo que aconteceu. Então eu acho que acabou de vez. Quando eu vim aqui eu perguntei: “Como eles estão?”, perguntei para Sara. Ela disse: “péssimos! Eles não estacionaram, eles regrediram!”. Pela fala dela, eu vejo que alguns ainda se superaram, superaram o que aconteceu [...] Eles superaram dentro de uma situação de ter um monte de professores e aquele emocional deles todo confuso, cada hora entra um, um de um jeito, um fala de um jeito, outro fala de outro...

A partir do acidente de Carla a inconstância tomou conta da 3ª E – PIC. Em campo, entramos em contato com cinco professores substitutos, cada um com uma forma de lidar com a classe, com diversidade no conteúdo ministrado aos alunos. Em algumas visitas, a classe estava dividida em outras classes, também houve vezes em que alunos de outras classes estavam tendo aula na 3ª E. A fala da diretora dá o tom: “*Eles não estacionaram, eles regrediram!*”.

A alta rotatividade de professor na classe ocorria, em alguns casos, devido à falta constante professores na escola; em outros, ocorria devido a pedidos dos próprios docentes. Independente do que se coloca como “causa”, essas constantes mudanças foram vividas pelos alunos como um descaso, fortalecendo neles a percepção de que “ninguém os aguenta”. Completando o círculo vicioso, na escola eram constantes as reclamações em relação aos alunos, bagunça, indisciplina, o que reforçava o estereótipo de que a 3ª PIC era realmente “terrível”, a “classe que ninguém quer”. Neste contexto, como aprender?

A criação de vínculo entre professor e aluno é priorizada pela teoria que embasa os materiais didáticos do programa, como vemos na contracapa do Material do Professor para a 3ª

PIC (SÃO PAULO, 2009a). Porém, como criar este vínculo tão precioso para quem apresenta histórico de dois anos de não aprendizagem, em meio a tantas mudanças de professor e consideráveis vezes que os alunos tiveram que assistir aula em outras classes e vice e versa, superlotando-as?

Do ponto de vista institucional, algumas razões acrescentavam essa inconstância na 3ª E – PIC: a licença de Carla, que durou cinco meses, mas era expedida de 15 em 15 dias, deixando a escola e classe com expectativas quanto a sua volta a cada período;

Contou também que, durante este longo período em que esteve afastada, **o médico não lhe dava um tempo grande de licença, de 15 em 15 dias Carla tinha que voltar para que seu braço passasse por nova reavaliação.** Diz que, para a escola, isto dificultou bastante, pois não permitia que Neide encontrasse uma professora substituta por maior tempo, fazendo com que, também de 15 em 15 dias todos ficassem na expectativa de volta de Carla ao trabalho (Registro Ampliado 17, 01.10.2010)

... a dificuldade em encontrar professores regentes para compor seu quadro docente no caso de afastamentos; dificuldade de encontrar temporários para substituir professores em suas faltas e de encontrar professores para recuperação paralela;

... digo que vim conhecer uma classe de PIC, parte do Programa Ler e Escrever: *“é o programa da propaganda do Governo que aparece na mídia sobre o segundo professor em sala de aula”* e comento que este programa também prevê as classes PIC. Uma das professoras, que dá aula numa 4ª série, responde: *“Ah minha filha, aqui não tem nem um professor, quem diria dois!”*. As professoras concordam, outra comenta que naquela escola havia um grave problema de falta de professores (Registro Ampliado 2, 27.04.2010)

Joana falou que havia alguns alunos da 2ª série, pois **uma professora tinha faltado e eles redistribuíram os alunos** para não ficarem sem aula. Notei que havia algumas carinhas novas (Registro Ampliado – 5.19.05.2010)

Cheguei à escola às 14 horas como de costume. Neide estava em sua sala, conversando com uma mãe e umas duas professoras, fui direto para classe. Ao abrir a porta, me dei conta de que estava vazia, pensei que **a classe havia sido dividida**, como algumas vezes me contaram que acontecia quando não havia professor para aquela sala. Resolvi ir embora, pois

também não conseguiria conversar com a Neide, que estava ocupada naquele momento (Registro Ampliado 9, 16.06.2010).

Ele (o professor) teria que estudar e ele não têm, por que ele larga esse horário de estudo para dar recuperação paralela. Então eu estou achando que este ano os professores estão, assim, abandonando o programa e não querendo dar o reforço. **E eu não tenho como contratar um professor de fora** (Entrevista com Neide)

... a classe era vista e vivida como “aquela que ninguém quer”, cujo funcionamento foi engendrado na própria engrenagem institucional e política do campo educacional, como anteriormente discutimos;

Então, porque **não tem substituta que queira ficar com a sala.** É difícil. Foi bom para ela perceber que realmente eu estava desenvolvendo um trabalho, [...] Eu não culpo o professor substituto, que eu sempre falo, eu não culpo porque eu sei que as crianças não obedecem o professor substituto. (Entrevista com Carla)

Tais cenas e falas, apesar de estarem situadas em um *lôcus* específico, a classe da 3ª E PIC da escola pesquisada, excedem e se relacionam com a docência enquanto profissão no serviço público. Como discute Paparelli (2009), as faltas, os afastamentos, os professores substitutos estão presentes na rede pública como um todo quando se trata da carreira docente, tornando-a cada vez mais vulnerável e enfraquecida. Sobre o trabalho de professor substituto ou “eventual”, Joana, uma das professoras substitutas da classe disse: *“o difícil de professor eventual é que se é chamado ganha, se não é chamado não ganha e pega qualquer tipo de classe. Ia e voltava, perguntava as horas todo o tempo: às 14:22, às 14:28, às 14:45”* (Registro Ampliado 5, 19.05.2010).

Associada a estas condições, soma-se os baixos salários, muitos professores trabalham em duas redes, em dois ou mais empregos, assim como Carla, que não podia participar da formação no HTPC por ter horário para entrar em outra escola. Todas essas condições estão presentes neste breve compilado elaborado por Paparelli (2009) sobre como tem se caracterizado a carreira docente na rede pública de um modo geral:

“O professor ingressa em uma carreira caracterizada por uma série de distinções, podendo: ser **substituto ou pertencer ao quadro efetivo**; ter direito a **maior ou menor margem de escolha** de aspectos da composição de seu contrato, tais como as **unidades escolares em que vai lecionar, a jornada de trabalho, a distribuição das aulas nos dias e períodos da semana, as salas que gostaria de assumir; ter que se submeter a mudar todo o contrato de trabalho várias vezes por semestre ou ter maior estabilidade nesse contrato**. A depender do lugar ocupado, o processo de escolha e atribuição de aulas perdura por todo o ano letivo, tendo em vista os remanejamentos a que são submetidos os que têm menos escolhas e aqueles solicitados pelos profissionais que estão acima na carreira. **Os baixos salários obrigam os professores a uma considerável sobrecarga de trabalho** para compor o rendimento mensal de que necessitam. Isso pode significar, a depender do lugar na carreira, a necessidade de trabalhar em diversas escolas, em diversos períodos e diversas redes de ensino (municipal, estadual ou particular). **Essas condições de trabalho dificultam/impedem a formação de laços entre os docentes, que poderiam fazer muita diferença como possibilidade de apoio e interlocução para um trabalhador cuja atividade acaba sendo bastante solitária** (PAPARELLI, 2009, p.158) (grifos nossos)

Desde as concepções que orientam a proposta, as várias ações listadas possuem como característica garantir o bom funcionamento da classe com o fortalecimento do professor: busca-se garantir a formação do profissional, o envolvimento da escola neste processo de formação, material didático com todas as atividades, para que o professor “*siga o livro*”. Tais concepções norteadoras parecem estar calcadas em um modo de pensar e funcionar onde não pode haver falhas, é preciso ser “eficiente”, “competente”, pois, segundo Patto, “*a evolução não comporta rupturas, o progresso exige ordem, de onde a necessidade de que o bom cidadão – o indivíduo “normal” – seja conformado e produtivo, aceite a forma, sujeite-se ao discurso dos únicos tidos como competentes para dizer coisas: os cientistas* (PATTO, 2005d, p.97).

Assim, dentro do PIC, tais ações são idealizadas para garantir que o professor não falhe em sua missão de alfabetizar seus alunos, independente das condições que lhe são dadas para sua realização e que busque “ser produtivo”, “aceitando a forma”, o instituído. Assim como reflete Souza, D. (2008, p.251) sobre o pensamento que engendra tais ações: “... *seguem uma lógica que pode ser sintetizada da seguinte maneira: os professores não recebem uma formação inicial adequada, logo não sabem como lidar com a clientela escolar, majoritariamente pertencente às*

classes populares. Os índices de fracasso escolar são, portanto, o atestado da incompetência dos professores”.

Na fala de Neide, coordenadora pedagógica da escola, notamos as contradições de um discurso fraturado: a percepção de que tem havido falta de condições estruturais para o que é exigido do professor, no entanto, a responsabilização deste pelo sucesso da classe, cobrando-lhe engajamento e dedicação, independente desta falta de condições estruturais é o que sobressai. Tais objetivações convivem em um mesmo parágrafo:

Ele dá capacitação, mas nem sempre atinge todo mundo, o governo podia procurar atingir a todos nessas capacitações. **Quando ele dá estas capacitações, o professor por ter uma remuneração pequenininha, ele não tem só um emprego, ele tem vários empregos, então ele não se dedica! E é necessário, o professor tem que ser dedicado, certo? Há uma falha? Sim, há uma falha do nosso governo, há uma falha do ser humano também**, porque eu penso assim, quando você escolheu ser professor, você escolheu ser professor, você sabia como ia ser a sua remuneração (Entrevista com Neide).

Podemos perceber na fala de Neide que a dedicação tem que ser do professor, com ou sem “capacitação”, com ou sem horas de estudo nos HTPCs – o professor tem que ser o “bom cidadão”, o “indivíduo normal” descrito por Patto (2005d). E assim este pensamento envolve outros âmbitos da vida, de um modo geral as pessoas são chamadas a “dar conta”, mesmo em condições adversas. Quem não consegue é considerado e sente-se como fracassado.

É intrigante pensar que um espaço criado para crianças que não foram alfabetizadas em dois anos de escolarização, onde todas as condições teriam que ser garantidas para reverter este quadro, guarde também dentro de si as consequências de um Ensino Público sucateado. O Projeto Intensivo no Ciclo tem como um de seus principais pilares a priorização do papel do professor, ao mesmo tempo em que há na rede uma visível precarização do trabalho docente. Pelas características homogeneizantes que carrega em sua base, como discutido anteriormente, a PIC demandaria mais recurso e dedicação institucional para promover educação com qualidade e o que vimos em campo é exatamente o contrário.

Contudo, não podemos tomar os acontecimentos na 3ª E PIC como fatos isolados, “exemplo que não deu certo”, que agregou em si uma sequência de “falhas” (PATTO, 2005d).

Não são situações inusitadas, são situações corriqueiras na rede de ensino paulista, verificadas pela literatura: professores não preparados para a demanda, atribuições de classe de modo arbitrário, duas ou mais jornadas que impedem a formação extra-aula, faltas, afastamentos, adoecimentos, alta rotatividade de professores, professores substitutos (PAPARELLI, 2009; MACHADO, 2011; PATTO, 2005a; VIÉGAS, 2002; 2007, BAUER, 2011).

Assim, vimos na 3ª E PIC, a expressão das mazelas de um sistema de ensino público sucateado.

3.4 O tempo da aprendizagem – “todos vão passar de ano”

Carla diz que todos seus alunos vão passar de ano, com exceção de João, que faltou mais de um semestre.

(Registro Ampliado, última visita)

O texto abaixo se refere a um trecho do texto: *Educação em campo minado: comentário a uma notícia de jornal*, no qual a autora inicia sua discussão sobre o campo educacional com um comentário sobre uma notícia de jornal de 2003:

Segundo declaração do Secretário da Educação em recente reportagem sobre o assunto, “ensino e aprendizagem são uma coisa, progressão é outra. **O que está ruim é o ensino e a aprendizagem, não a progressão**”. Afirmação surpreendente que desconsidera o óbvio: **quando o ensino é ruim, a promoção automática está condenada pela base**. Afirmação que contém um erro primário de lógica: sem a garantia de um bom ensino, a progressão continuada não passa de uma farsa que desrespeita o direito constitucional de aprendizagem de conteúdos escolares. (PATTO, 2005c, p.41-2)⁶⁰.

Nesta reportagem, cinco anos após a implantação do regime, quando questionado sobre crianças que não estavam aprendendo no interior da escola, o Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Gabriel Chalita (2002-2007), dá o tom às *questões de fundo* de seu governo e às ações que seriam implantadas a partir de então: o foco seria o ensino e aprendizagem – o “ensino do professor” e/ou a “aprendizagem do aluno”.

Em suma, em sua justificativa, a Progressão Continuada propunha mudanças, principalmente, nos tempos da escola, e, conseqüentemente, nos modos de avaliação do aluno durante seu percurso escolar. Visava, em seu sentido fundante, basear suas ações em conceitos oriundos do construtivismo, abordagem teórica que embasava os materiais e orientações

⁶⁰ A autora se refere a uma reportagem do jornal Folha de São Paulo, intitulada: “Secretário de Alckmin admite falhas”. Folha de São Paulo, 2/1/2003, p. C1.

pedagógicas na rede, desde o Ciclo Básico⁶¹. Segundo Sousa, o regime de progressão pretendia, enquanto política de Ciclo, em seu viés pedagógico:

... a implantação dos ciclos, ao prever a progressão continuada, **supõe tratar o conhecimento como processo** e, portanto, como uma vivência que não se coaduna com a idéia de interrupção, mas sim de **construção**, em que o **aluno é situado como sujeito da ação**, que está continuamente sendo formado, ou melhor se formando, **construindo significados a partir de relações dos homens com o mundo e entre si**. (SOUSA, 1998, p.1-2) (grifos nossos).

A proposta trazia a idéia de que **todo aluno é capaz de aprender** se lhe for dado o **tempo adequado** e **dispositivos de apoio** diferenciados, como materiais e ajuda pontual durante o processo. O tempo adequado seria dado com a eliminação das avaliações e consequentes reprovações e os dispositivos de apoio seriam as recuperações paralelas, hora de reforço para os alunos que precisarem. Nas palavras de Freitas (2003, p.20): “*Estava desvelado o nó da escola – ‘a seriação intra e extraclasse das atividades, com tempo único’*”.

Após dez anos de Progressão Continuada, em 2008, com a implantação do Programa Ler e Escrever, houve reconhecimento em documento oficial, por parte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que algo não estava funcionando bem no sistema e que atitudes deveriam ser tomadas. Com a resolução 86/2007: “... *foi elaborado o Programa “Ler e Escrever”, que desenvolverá projetos visando a reverter o quadro de analfabetismo e de alfabetização precária dos alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental, da Rede Estadual de Ensino.*” (SÃO PAULO, 2007b) (grifos nossos).

Segundo Viégas (2007a, p.54), a Progressão Continuada, desde o início de sua implantação, foi “*apresentada como uma solução ‘em si’ para os problemas educacionais.*”, com foco nas mudanças nas formas de organização da escola, nos modos de atuação do professor em sala de aula, presentes na proposta pedagógica. Ao longo desse período de implementação, a não aprendizagem era atribuída ao “*desinteresse e falta de participação da família; e comodismo e resistência dos professores*”, (op. cit., p.56), não a questões do próprio sistema. Porém, a constância nos altos números de crianças não alfabetizadas nas séries elevadas do Ensino

⁶¹ Como detalhado no capítulo: Políticas de enfrentamento da exclusão da / na escola na rede estadual paulista.

Fundamental, durante longo tempo de vigor do regime, constatava que a Progressão Continuada “como política em si”, não estava dando conta do que se propôs, convocando novas ações. Neste sentido, o Programa Letra e Vida e, mais especificamente o Programa Ler e Escrever, foram criados de modo a provocar ajustes, buscando sanar o que ao longo destes dez anos estava sendo apresentado como problemático.

Sobre tal descompasso entre a justificativa proposta e sua implantação/implementação há muitas discussões no campo acadêmico. Segundo Arcas (2009), entre 2000 e 2007 foram desenvolvidos 73 trabalhos sobre a Progressão Continuada, sendo 58 dissertações e 15 teses. Muitos deles apontam as formas de implantação como deficitárias, falta de participação dos professores, perda da qualidade de ensino, entre outros. Porém, tais discussões não parecem reverberar na produção de “novas políticas”, ou mesmo em “novos ajustes da política”. Neste sentido, como argumentamos neste estudo, o Programa Ler e Escrever e, consequentemente as classes de Projeto Intensivo no Ciclo – PIC, por vezes apresentam características semelhantes à de políticas anteriores, que foram arduamente discutidas em outros trabalhos acadêmicos, mas continuam sendo aplicadas na rede. Tais programas parecem persistir no pensamento que subjaz ao comentário do ex-Secretário da Educação Chalita, na reportagem comentada por Patto (2005c) – *“O que está ruim é o ensino e a aprendizagem, não a progressão”*.

Com o intuito de afetar o ensino e a aprendizagem, avaliado como ruim por Chalita, dentro do Ler e Escrever, são criadas ações que aprimorem o “*ensino* do professor”, com oferecimento de cursos de formação, capacitações em HTPCs; ações que, indiretamente, deveriam atingir a “*aprendizagem* do aluno”. Pelo referido Programa, a preocupação com esta aprendizagem também tem se dado pela produção de material didático específico para cada série, assim como a criação de Classes de PIC para os que não foram alfabetizados até a 3ª ou 4ª série.

Como vimos, o Ler e Escrever tem se tornado mais um “desdobramento” do próprio regime, que visa absorver o que tem sido considerado insuficiente neste longo período de implementação da Progressão Continuada. Porém, quando analisamos as justificativas e ações do Ler e Escrever em relação ao regime, notamos algumas continuidades e também contradições. Deste modo, traremos discussões tomando como foco as mudanças no regime de progressão, tendo como marco os ajustes feitos pelo Programa Ler e Escrever, principalmente no que se refere às concepções que embasam tais ações.

3.4.1 Concepções e práticas

Quanto à justificativa trazida pelo regime de progressão, encontra-se o pensamento de que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem dadas condições suficientes. Segundo Freitas (2003), este pensamento possui uma conotação liberal, quando pressupõe que a inovação pedagógica deveria dar conta das desigualdades do campo social, sendo a escola o palco para essa superação. Entretanto, também possui uma faceta interessante, pois contrasta com a ideia de que o desempenho é intrínseco aos alunos e estes se distribuem “naturalmente” como uma curva normal. Porém, no plano dos acontecimentos a curva normal teima em se configurar, apesar da implantação da progressão continuada. Crianças que não foram alfabetizadas no interior da escola continuam a encorpar um de seus extremos, não de modo “natural”, mas como expressão de má qualidade de ensino. Diferentemente de Chalita, referimo-nos ao ensino oferecido pela rede pública. E como comenta Patto, sobre a reportagem supracitada – *“quando o ensino é ruim, a promoção automática está condenada pela base”* (PATTO, 2005c, p.41).

Dentro do Ler e Escrever, a preocupação com a aprendizagem destas crianças, que ocupam posição “abaixo da média”, materializa ações como a “meta de todos os alunos alfabetizados até os oito anos” e criação de classes PIC para crianças que não foram alfabetizadas nas 3^{as} e 4^{as} séries, temas discutidos anteriormente. Contudo, acrescentamos que são ações que implicam em questões estruturantes, pois conflitam com um dos principais pilares da Progressão Continuada, que é o respeito aos ritmos de aprendizagem de cada aluno: *“É preciso permitir que cada um avance a seu ritmo usando todo tempo que lhe seja necessário.”* (FREITAS, 2003, p.19-20). Além disso, a Progressão, juntamente com a proposta pedagógica baseada no construtivismo, prevê não só o respeito à diversidade de ritmos de aprendizagem, mas também aos vários modos de aprender. Mas, como pensar em proposta baseada em diversidade e ações com características produtivistas e homogeneizantes?

Para compreendermos esta contradição é preciso atentar às concepções de Educação e *questões de fundo* do Governo que implanta e implementa ações, como a Progressão Continuada e o Ler e Escrever (FREITAS, 2003). Neste sentido, muitos estudos apontaram para as consequências de implantação de uma política de ciclos em uma estrutura seriada, um sistema fragmentado e que fragmenta, restringindo a mudança de pensamento que a proposta exige

(ARCAS, 2009); outros acrescentam à discussão a existência de lacunas no discurso oficial, que permitem seu uso ideológico para orientar ações (VIÉGAS, 2002; 2007a). Em ambos os casos, **o que está em jogo é o modo de pensamento que produz o discurso, os documentos oficiais e, consequentemente, as ações a serem implantadas**. Isto porque, apesar de apresentar justificativa e proposta pedagógica que priorizam o cuidado com a “diversidade”, as concepções de educação do governo parecem visar a eficiência, a obtenção de melhores resultados, buscando ajustar e sanar o que se mostra deficitário.

O que temos observado no campo educacional, desde a reabertura democrática na década de 1980, são preocupações com certos fenômenos, distribuídos no que Ferraro (1985; 2004) chamou de exclusão da e na escola. Com políticas de universalização, a exclusão da escola declinou enquanto preocupação de governo, no que tange ao Ensino Fundamental. E com a Progressão Continuada, buscou-se conter a exclusão na escola – eliminou-se a seriação e o tempo único, os índices diminuíram; fenômenos como defasagem série e ano, fruto de multirrepetências e evasões, deixam de existir enquanto preocupação de governo. Porém, o que tem sido discutido amplamente no âmbito acadêmico (FERRARO, 1985; 2004; RIBEIRO, 1993; VIÉGAS, 2002; 2006; 2007a; 2007b; PATTO, 2005b; 2009; PAPARELLI, 2009) é que tais fenômenos são, na verdade, apenas sintomas de um sistema de ensino sucateado e alienado de seu sentido fundante: educar para a cidadania e para o trabalho (BRASIL, 1988).

Assim, quando a Progressão Continuada se enfraquece e sua proposta pedagógica não se efetiva como previsto, surge um “um novo sintoma”, ou mesmo uma nova forma de exclusão na escola, mais sutil que as antigas (VIÉGAS, 2007a; PAPARELLI, 2009). São crianças com baixo desempenho nas provas do SARESP, crianças que tem passado pelo Ensino Fundamental sem aprender. Os sintomas “surtem” e ações governamentais são criadas de modo pontual para agir nestes sintomas, como um ciclo de repetições, pois não tem havido mudanças estruturais, tampouco mudança no pensamento que produz tais ações.

Ao contrário, na complexidade do campo educacional, nota-se um fortalecimento desta forma de pensar, que visa a eficiência no sistema de ensino – quando o Ler e Escrever é criado, chama atenção o fato de que a exclusão na escola ocorra explicitamente desde sua formulação, no formato das classes de PIC: uma montagem que agrupa crianças com 2 ou mais anos de não aprendizagem, de início se contrapõe à preocupação com diversidade nos ritmos e também nos

modos de aprender. Porém, isto afronta as justificativas teóricas que embasaram o regime de Progressão, mas não suas *questões de fundo*: como discutimos anteriormente, o Programa Ler e Escrever como um todo, assim como as Classes de PIC, busca criar condições para a alfabetização de crianças que estavam apresentando dificuldades em seu processo de escolarização, mas de modo coerente com as concepções de Educação que o engendra, ou seja, **busca ser eficiente enquanto meio para alcançar a meta**: crianças alfabetizadas até oito anos.

Dentro de um modo de pensar que prioriza a eficiência do sistema de ensino e alcance de metas, Arcas discute o esvaziamento de uma avaliação formativa, prevista na proposta do regime de Progressão e o fortalecimento das formas tradicionais de avaliação por meio do SARESP:

A influência do SARESP e a necessidade de melhoria do rendimento escolar dos alunos podem gerar um ensino preocupado em atingir as metas previstas pela Secretaria de Educação, promovendo práticas escolares que não levem em consideração as especificidades dos estudantes, diferentes ritmos e trajetórias, definindo as necessidades unicamente por meio do SARESP (ARCAS, 2009, p.154)

Segundo Arcas (2009), o SARESP, originalmente criado para fornecer subsídios para avaliação e criação de políticas públicas no campo educacional (como identificar que crianças não estavam sendo alfabetizadas no interior das escolas), tem seus alcances ampliados, principalmente quando passa incorporar o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo – IDESP⁶². O IDESP regula o repasse do chamado bônus para as escolas, de modo a acirrar a competitividade dentro e fora delas: “*O princípio é o de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade*” (SOUSA, 1998, p.13). Como ilustra a fala de uma consultora da Secretaria de Educação, em depoimento colhido por Bauer (2011)

...eu acho que essa coisa de fazer o foco na escola, de dar bônus para a escola, [...], mas vai criar enormes problemas burocráticos porque ninguém vai aceitar perder o bônus. Então, as coisas vão ter que funcionar. Para as coisas funcionarem algumas das tradições do sistema vão emperrar. Por exemplo: o professor que está lotado em uma escola e que não trabalha, falta, etc. ele vai fazer o desempenho da escola cair. E a pressão vai ser sobre ele. Faz o que com ele, se não pode demitir?

⁶² Tema discutido no capítulo: “A preocupação com a Alfabetização no Cenário Educacional”

Vislumbramos as implicações desta forma de pensar em um dia de visita na escola, na sala dos professores, quando uma professora comenta sobre as ações⁶³ do “Governo-Patrão” para melhorar da qualidade do “ensino pelo professor” na rede:

Começa a dizer que os professores já ganham pouco, perder um dia fazia falta. Começou a falar mal do Serra e da “maldita prova”, mas que com a falta de professores, o Serra teve que voltar atrás e chamar os professores de volta. Perguntei que prova era aquela, a professora da 4ª série me explicou que todos os professores efetivos da rede tiveram que fazer uma prova e aqueles que não passassem nesta prova, não poderiam pegar aulas nas atribuições, além do desempenho influenciar no bolso. “Ah, mas ele teve que voltar atrás!”, diz. (Registro Ampliado 10, 23.06.2010)

A demanda pela eficiência, em seu viés ideológico, apesar de ser engendrada no âmbito social, com todas as contradições e desigualdades inerentes a este campo, é atribuída e vivida como algo intrínseco à pessoa (PATTO, 2005d). No que tange às classes de PIC, a preocupação com melhores resultados de desempenho dos alunos pelo governo, dadas as condições oferecidas pelo Programa, atribui e produz em seus últimos executores a sensação de serem “eficientes” ou “ineficientes”, e/ou em alunos que não aprenderam a sensação de serem burros ou incapazes, a depender da situação que se estabelece como discutimos em outros capítulos⁶⁴. Segundo Viégas, esta visão dicotômica em relação aos docentes estaria presente desde o início da implantação da Progressão Continuada:

... Chalita relata sua experiência em escolas, valendo-se da estratégia de polarização: de um lado, “professores extraordinários e educadores apaixonados e envolvidos, pessoas sérias, comprometidas com a causa educacional, que lutam, até, por reivindicações salariais, que lutam por direitos que acreditam que têm”. De outro, uma minoria que “compromete profundamente o conceito educativo que nós temos hoje. Uma minoria absolutamente descompromissada com o que significa Educação” (VIÉGAS, 2007a, p.58)

⁶³ A situação citada pela professora foi criada pela Resolução SE 68/2009 (São Paulo, 2009b), quando o Estado exigiu uma nota mínima para o professor no processo de atribuição de classe, no Governo de José Serra. Esta avaliação foi atenuada em seguida, pela Resolução SE 91/2009 (São Paulo, 2009c), por meio da qual a prova continuou a existir, mas não era mais considerada requisito mínimo para receber classes no processo de atribuição.

⁶⁴ Capítulo: Professores no PIC: “vamos ver no que vai dar”

3.4.2 A proposta pedagógica

Segundo Arcas (2009), as provas do SARESP têm afetado o cotidiano escolar, a organização do conteúdo e atividades pedagógicas nas unidades tem se dado de acordo com o que é avaliado pelo SARESP. Também vivenciamos em campo um desses treinos:

Carla disse que iria continuar a passar a atividade do SARESP. Nesta atividade, havia a leitura da história de João e Maria e os alunos teriam que escrever uma carta para os personagens com data, destinatário (para quem?), conteúdo da carta e assinatura (quem escreveu). Alguns alunos já tinham feito, havia outras lições nas folhas entregues. Sento ao lado de Micael. A data e a assinatura estavam corretas, mas o conteúdo da carta era formado de duas linhas, com palavras ilegíveis. Creio que Micael estava escrevendo a palavra com algumas de suas letras apenas. Alguns dos alunos me mostram suas lições. As cartas, na maioria das vezes, eram reduzidas a uma frase, não mais do que três linhas. (Registro Ampliado 19, 21.10.2010)

Vemos na cena acima uma criança que não domina leitura e escrita, no final da 3ª série, fazendo uma atividade elaborada para alunos da 2ª série, escrevendo de modo incompreensível para a pesquisadora, utilizando apenas algumas das letras da palavra que pretendia escrever. De imediato, seu desempenho seria considerado insuficiente para o ano. O aluno Micael da 3ª E – PIC apresentava escrita sem correspondência sonora, enquanto que alunos no final da 2ª série, segundo a avaliação do SARESP⁶⁵, precisariam dominar a escrita com alguma correspondência sonora alfabética, produzirem texto com algumas características de linguagem escrita. Porém, sob a ótica da proposta pedagógica baseada no construtivismo, essa forma de escrever, que antes era considerada errada, passa a ser constituinte do processo de alfabetização do aluno – atividades como esta serviriam para localizar o aluno em seu próprio processo. Assim, “... *o construtivismo define o aluno como sujeito de seu desenvolvimento, como agente de seu processo de aprendizagem, como construtor do conhecimento.*” (PATTO, 2005b, p.20).

⁶⁵ Critérios de avaliação de Resultados no SARESP. Vide em Capítulo anterior: Alunos do PIC na curva normal: os 30% ou em Resultados do SARESP para 2010, ano de realização do trabalho de campo. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/pdf/Resultados_gerais_da_Rede_Estadual.pdf>. Acesso em: 01 jun 2012

Esta proposta pedagógica tem sido implementada na rede desde a política de Ciclo Básico, principalmente nos moldes propostos por Emilia Ferrero. Seus conceitos são utilizados amplamente na rede, na forma de “sondagens alfabéticas”, que é a verificação das hipóteses de leitura e escrita nos alunos. Como diz Carla, “... *hoje a Emilia Ferrero faz isso, é o que ela quer, você vai trabalhar alfabetizados, pré-silábicos, silábicos com valor, na minha sala tem, em todas as salas sempre tem. Só que você tem mais de um tipo, um pouco daqui vai para lá, um pouco de lá vai para lá (aponta para direções opostas) e assim vai.*” (Entrevista com Carla)

No campo educacional, a proposta construtivista surge em contraposição a uma visão de que algumas crianças não se beneficiariam da escola, por fatores intrínsecos a ela, seja por incapacidade cognitiva (deficits de inteligência e, mais recentemente, transtornos de aprendizagem), ou por problemas emocionais, entre outros. Porém, quando é implantada na rede, sua associação com a Progressão Continuada não é ingênua, traz a hipertrofia da proposta pedagógica no processo de escolarização dos alunos, desconsiderando fatores sócio-políticos, como discute Freitas:

“Em resumo, para os que olham para a eficácia da escola na perspectiva ingênua da equidade, o que resta a fazer é estudar e divulgar **quais fatores intrínsecos à escola (recursos pedagógicos e escolares, tamanho da escola, estilo de gestão, treinamento do professor etc.)** afetam o aumento da qualidade da aprendizagem (proficiência do aluno), apesar das influências do nível socioeconômico sobre o qual, dizem, nada se pode fazer.” (FREITAS, 2003, p.17) (grifos nossos)

Segundo Viégas (2007b), quando a Progressão Continuada é apresentada com uma proposta em si, foi por confiar aos pressupostos de sua proposta pedagógica a missão de conter o fracasso escolar. Com a implantação do Programa Ler e Escrever, esta hipertrofia da proposta pedagógica se intensifica. Além da formação docente pelo coordenador pedagógico nos HTPCs, há produção de materiais pedagógicos, para os alunos e professor, com atividades diárias. No Material do Professor – 3ª série Volume I (São Paulo, 2009a) há dicas de como conduzir as aulas, incentivando a leitura e a escrita. Como diz Neide, coordenadora pedagógica da escola: “*não precisa se preocupar que no livro tem tudo. O livro vai te ajudar a construir o conhecimento com eles, tem também o livro do professor, a professora está usando?*” (Registro Ampliado 8, 9.06.2010). Como podemos observar também nas recomendações ao regente do PIC, presentes na

contracapa do Material do Professor: “*Você professor(a), receberá apoio para se guiar nessa difícil tarefa no Material do Professor, com todas as orientações necessárias para que possa acompanhar a aprendizagem dos seus alunos*” (SÃO PAULO, 2009a, p.3)

Deste modo, associado às ações de formação, um material auto-explicativo para o professor aponta para uma preocupação com sua atuação em sala de aula e uma desatenção com sua autonomia na condução da classe. Ou seja, faz intensificar, nas entrelinhas, o argumento de incompetência docente, no qual o professor necessita, não só uma formação continuada, como orientações para o dia a dia com seus alunos (SOUZA, D. 2008). Assim, em uma lógica pautada prioritariamente pela eficiência, para evitar erros, uma possível solução para a “incompetência”, eficiência/ineficiência do professor, é transformá-lo em alguém que segue o livro, pois “*no livro tem tudo*”.

A classe pesquisada teve vários docentes ao longo do ano. Durante as visitas, vários modos de ensinar e conteúdos foram ministrados; apenas em uma visita o livro foi visto em uso.

Todos estão com livros abertos. Era a primeira vez que eu via o **livro do Programa Ler e Escrever** ser usado em aula. [...] A aula toda se seguiu com a classe resolvendo os exercícios do livro, muito burburinho na sala, alguns gritos da professora para chamar a atenção (Registro Ampliado 8, 09.06.2010)

Corrigindo, escrevia na lousa e sublinhava os encontros vocálicos. Quando os alunos não sabiam sobre alguma palavra, Carlos lembrava: “gente, mas é de qual família, **BA, BE, BI, BO, BU**”. (Registro Ampliado 6, 26.05.2010)

Vera chama Vagner para fazer na lousa. Alan diz que ele sabe, mas Vera diz: “**é a vez dele descobrir**, quando for a sua vez de descobrir eu te chamo!” (Registro Ampliado 11, 01.07.2010)

Enquanto espera, Carla lê um texto para os alunos, chamado “passeio na roça”, distribui cópias do texto, que possui um desenho no início. Um desenho daqueles bem antigos, de **antigas cartilhas**. Havia mais três folhas, com o mesmo texto com separação das palavras, outro com separação em sílabas e por último, com separação das frases. Depois da leitura, Bárbara pede que as crianças pintem seus desenhos. (Registro Ampliado 21, 04.11.2010)

Tinha professores que levavam relato e que era assim, trabalhar com lista e **Emilia Ferrero é assim, trabalhar com muita listagem**, mas é.... Lista de nomes, lista de frutas, listas de histórias, conto de histórias, de fadas, que a gente sabe trabalhar muito com isso. No começo, você estava quando eu estava começando a trabalhar a leitura de conto? (Entrevista com Carla)

Vimos em sala de aula a existência de várias práticas, fruto de concepções pedagógicas distintas. Apesar de estarem dentro do Projeto Intensivo no Ciclo, o livro didático pouco foi visto, presenciemos práticas que nem sempre se enquadravam em uma proposta construtivista.

Neste sentido, Bauer discute os desafios de implantação de uma proposta pedagógica única e os vários fatores que afetam a atuação docente em sala de aula. Em seu estudo, professores e coordenadores pesquisados apontaram para a dificuldade de elaborar um projeto político pedagógico coeso, pois não há como obrigar professores a seguirem a proposta. Deste modo, programas como o Letra e Vida e Ler e Escrever, por diferentes estratégias, buscam orientar práticas docentes, o “ensino do professor”. Porém, há uma complexidade de fatores que envolvem a atuação do professor em sala de aula. Segundo a autora:

Note-se, inclusive, que a **Constituição Federal e a LDB garantem a pluralidade de idéias e concepções pedagógicas**, gerando uma tensão em relação à implementação de uma proposta única. Além disso, cabe lembrar que **o tipo de mudança pretendida requer mudança de valores, o que não se faz por decreto nem automaticamente**, pela proposição de novas idéias e práticas pedagógicas. (BAUER, 2011, p.205)

Como discute Bauer (2011), as mudanças pretendidas não são alcançadas por palavras de ordem, decretos, critérios para regência da classe, perfil alfabetizador. A verticalidade dessas ações destitui o professor de autonomia, esvazia de sentido o seu trabalho, possui em suas lacunas a ideia de que são meros executores. Contudo, nos diz a autora, para afetar práticas é preciso mudanças de valores; é preciso também mudança no modo de pensar que orienta as ações. Para tanto, acrescenta Machado (2011), para fazer alianças é preciso discussão, coletivização das questões da escola e do professor, incitar a participação. Alguns autores apontam para a importância de espaços coletivos na escola (VIÉGAS, 2002; 2007a; PAPARELLI, 2009;

FREITAS, 2003). Em seu estudo, Arcas (2009) assinala a mudança na postura dos professores após os conselhos de classe, o que também podemos observar na CENA 1:

Carla esclarece que os conselhos de classe acontecem em toda rede e era quando os professores se reuniam para discutir os problemas de cada classe. [...] Carla comentou que a direção daquela escola é exigente, mas é boa, diferente da escola em que deu aulas por anos numa escola da periferia da cidade em que morava. “*Para cobrar tem que saber, tem que estar presente, não é?*”, diz. [...] Carla voltou para conversar comigo, disse que ia conseguir alfabetizar os alunos, custe o que custar, notei um entusiasmo na fala de Carla que não havia antes.

Lidar com a diversidade de pensamentos e ideias, de modo a considerá-la no cotidiano escolar, é trabalhoso, demanda tempo, contudo tem se mostrado eficaz na produção de mudanças. Além do mais, temos visto que implementar ações que busquem controlar práticas docentes apenas por estabelecimento de regras e normas tem se mostrado “ineficiente” ao longo dos anos.

Bauer (2011, p.206) aponta também para a convivência de políticas e ações muitas vezes divergentes no campo educacional, que afetam diretamente a prática docente: “*Além disso, a escola é alvo de diferentes políticas e programas que acontecem simultaneamente e chegam a ter objetivos contraditórios*”. A existência de políticas e programas conflitantes implantadas nas escolas parece ser reflexo de fragmentação na própria Secretaria, em um misto de interesses, propostas pedagógicas, concepções de educação e *questões de fundo*. Neste jogo de forças, notamos o enfraquecimento de umas em relação a outras – e os efeitos do Ler e Escrever no regime de Progressão apontam para o que tem sido fortalecido no campo educacional. Traz também o reconhecimento, após dez anos, do que muitos estudos têm pautado sobre sua implementação, ou sobre as lacunas em sua proposta, ou seja, que a Progressão Continuada tem sido sinônimo de Promoção Automática:

Vamos então para a sala dos professores e sento ao lado de Carla, enquanto Mauro senta-se à frente do computador. Carla diz que todos seus alunos vão passar de ano, com exceção de João, que faltou mais de um semestre. Diz que é uma prática comum, conta de um caso que ocorreu no início de sua carreira no Estado em que a diretora mandou passar de ano uma aluna que ela nunca tinha visto, de tanta falta. (Registro Ampliado 24, 26.11.2010).

4. ASPECTOS RELACIONAIS DAS PRÁTICAS ESCOLARES NA 3ª E – PIC

Vidas permeadas pelas políticas: acontecimentos escolares

CENA 2: Esta cena é um recorte do relato ampliado do 4º dia de visita na escola. Como nos outros dias, entro e sento mais ao fundo da sala de aula, participo das atividades, converso com os alunos e com Carla quando possível. Neste dia, Carla juntou os alunos em duplas e pediu que eu ficasse com dois alunos, Alan e Rian.

A professora falou que ia dar aula de matemática e que antes iria ler um conto que a Ludimilha trouxe, sobre a cigarra e a formiga. Alguns reclamam, dizendo que outra professora, a da 2ª série, já tinha lido quando Carla faltou, mas Carla lê mesmo assim. Pareceu-me que era uma prática de Bárbara em pedir aos alunos que trouxessem contos, histórias, se quisessem, o que confirmei com ela depois. Carla lê o conto para as crianças, era uma versão bem sintética. No final tinha a moral da história e Carla explica que esta era uma característica dos contos. Faz então perguntas sobre o texto lido para as crianças responderem e muitos participam.

Carla pede que peguem o caderno de matemática e passa o cabeçalho na lousa e diz que é uma espécie de tarefa, ou seja, faz com que eles escrevam o cabeçalho todos os dias, como uma forma de fazer com que eles escrevam, mesmo quando a disciplina é matemática. Escreve na lousa:

São Paulo, 12 de maio de 2010.

Leitura diária: fábula de Esopo – a cigarra e a formiga

Caderno de matemática

Escrita dos números

Cruzadinha dos números

Contas + e -

Escreve tudo em letra de forma e em cursiva. A princípio escreve em letra de forma e os alunos pedem que escreva em cursiva. Nas contas de + e - escreve por extenso, pois alguns alunos demonstravam não entender.

[...]

As crianças terminavam as tarefas em tempos diferentes, umas terminam rápido, alguns são mais lentos e outros não copiam. Alguns alunos terminam mais rápido que outros e chamam de burro quem não ainda não

tinha copiado. Felipe e Ricardo terminaram rápido. Tainá não fez, andava de um lado para o outro da sala. A conversa em sala de aula começa a aumentar, Carla diz que iria apagar a lousa e, se não copiassem, que copiassem do colega. Alguns alunos reclamam, dizendo que ainda estavam copiando, mas Carla vê que a maioria já tinha terminado e começa a outra atividade.

Junta os alunos em duplas. Rian pede para Carla deixá-lo sentar-se comigo. Carla pergunta se tudo bem para mim, se eu não me importava de sentar com ele, digo que não tinha problemas. Carla vê que Alan também estava sozinho e pede para Alan sentar-se comigo e com Rian. Sento então no meio dos dois. Alan diz que não quer sentar com Rian, por que segundo ele Rian é burro. Rian diz: *“burro é você”*. Neste momento tento intervir, dizendo que ninguém ali era burro e que estavam todos aprendendo. Os dois ficam momentaneamente quietos. No começo estava olhando mais o caderno de Alan, que já tinha copiado da lousa e estava tentando fazer os exercícios, enquanto Rian tentava terminar de copiar os exercícios da lousa. Como Carla estava apagando, pedi minha folha emprestada, pois vi que eu já tinha copiado.

A tarefa era escrever por extenso cada algarismo, de um a dez, várias vezes até o fim da linha. Alan não sabia escrever os números, apagava muito e justificava o ato por sua letra estar feia. Ainda não escreve bem, mas costuma dizer que sabe, que é fácil, quando na verdade parece ter dificuldade. Perguntava: *“e esse?”*. Eu respondia: *“que número é esse? Começa com qual letra? Olha, escuta o som”*. Quando ele tentava e perguntava de novo, eu tentava ler o que ele tinha escrito. Quando o som saía estranho, se dava conta de que estava errado e dizia: *“Ah, eu sabia”*.

Logo Rian terminou de copiar, começou a me perguntar a lição também. As dúvidas de Rian começavam na sequência dos algarismos de um a dez. Eu tentei lhe explicar: *“depois do dois vem o ...”* e Rian respondia: *“o oito”*. Disse oito para uma porção de números. Tentei contar nos dedos e perguntar qual era o número, mas o oito era o seu número preferido. Em alguns momentos Rian acertava a fala do número e perguntava como era a escrita do algarismo. Em resposta apontei-lhe o quadro que tinha ao lado direito da sala, perto da porta. Neste quadro tinha a colagem de uma árvore, sendo que em cada braço tinha um dos números, do zero ao nove. Rian não acertou todas as vezes.

Carla passa por nós e me agradece por estar sentada com eles. Diz baixinho, mas acredito que os alunos escutaram: *“Esse aí (apontando para Rian) tem bastante dificuldade, não sabe ler nada, nada. Agora esse outro aí (apontando para Alan) sabe, mas é preguiçoso, não gosta de fazer não”*.

Após um tempo, por volta das 15 horas algumas crianças estavam terminando, o burburinho começou a aumentar. Alguns alunos queriam mostrar lição para mim, talvez por estar ajudando o Alan e Rian, queriam ser ajudados também. Ágata, Brenda, Vitória, Ludimilha, Ricardo, Jeferson. Jeferson estava de pé conversando e levou uma bronca, ficando mais quieto durante o restinho de aula. (Registro Ampliado 4, 12.05.2010)

4.1 “Burro é você!”

“Alan diz que não quer sentar com Rian, por que segundo ele Rian é burro. Rian diz: ‘burro é você!’”

O Projeto Intensivo no Ciclo I - PIC transforma em ações a preocupação do Estado com o considerável contingente de crianças com desempenho avaliado como insuficiente para a 3ª e 4ª séries pelas provas do SARESP. A 3ª série E da escola pesquisada, assim como as outras classes PIC, é a última ramificação hierárquica deste programa, onde a criança e o professor, desenhados de modo abstrato nas resoluções e decretos, são encarnados, “ganham vida”; onde ações estatais afetam vidas. Como previsto, seus 19 alunos possuíam requisito para fazerem parte de uma classe de PIC, ou seja, não dominam a leitura e a escrita. Entretanto, quando adentramos seu cotidiano, notamos que, apesar das práticas de homogeneização embutidas em uma montagem que agrega crianças com dificuldades em seu processo de escolarização, o diverso, o singular se apresentam. Há diversidade no modo de viver a não-aprendizagem e o pertencimento a uma classe estereotipada desde sua base.

4.1.1 Modos de viver o “não saber”

Na CENA 2 acima descrita, vemos a relação de Rian e Alan entre si, com a pesquisadora, com a atividade passada pela professora e de cada um em seu processo de aprendizagem. Como explicitam Machado e Souza (2004b), tais práticas e relações produzem subjetivações, ou seja, produzem formas de vivenciar e sentir a situação, com uma diversidade de tendências, afetos, desejos. A princípio, Alan não queria sentar-se com Rian e o chama de “burro”. Porém, no desenvolvimento da atividade descrita, nota-se que, mesmo com diferentes formas de incompreensão da tarefa, os dois alunos ainda não sabiam as respostas, estavam aprendendo. E vivem as experiências em sala de diferentes maneiras.

Para Carla (CENA 2), Alan “sabe, mas é preguiçoso, não gosta de fazer não”. De fato, Alan era visto na classe pelos professores “como aquele que sabe” e que não deixava os outros aprenderem, como observamos em cenas de outras visitas, em meados do ano letivo e no final:

...(Vera) me explicou que tinha poucos alunos, pois tinha aplicado a avaliação no dia anterior, avisando que deveriam vir os que achassem necessidade de vir para um reforço. Nesta hora, Alan disse: “eu **não preciso de reforço!**”, baixinho, como eu estava um pouco atrás eu ouvi.

[...]

Vera chama Vagner para fazer na lousa. **Alan diz que ele sabe**, mas Vera diz: “*é a vez dele descobrir, quando for a sua vez de descobrir eu te chamo!*”. (Registro Ampliado 11, 01.07.2010)

Marcelo diz para mim que era a primeira vez que ele passava um desenho de observação e **Alan diz que ele já sabia, desde o “Pré”**. Marcelo responde que Alan sempre sabia de tudo, de forma bem educada, mas que ele precisava deixar seus colegas aprenderem também. (Registro Ampliado 19, 21.10.2010)

Para Carla, não parecia haver a possibilidade de Alan não saber e quando seu desempenho não correspondia às suas expectativas, atribuía à preguiça: “*sabe, mas é preguiçoso*”. O não saber disfarçado de preguiça também é atribuído a Ricardo: “... *Tem aluno que tem preguiça, o Ricardo, esse parece que não quer aprender!*” (Registro Ampliado 19, 21.10.2010), ou é encarnado por Camile: “*Camile começou a falar que sabe ler, mas que tem preguiça. Disse que se não aprender a ler, seu pai iria bater nela e arrancar seus cabelos*” (Grupo I com alunos). Assim como Alan, Ricardo e Camile, Severino, citado por Santos (2002) em estudo sobre os cadernos escolares, também foi considerado e passou a se sentir como preguiçoso por não acompanhar as atividades de aula. Porém, o olhar cuidadoso da pesquisadora sobre Severino em seu dia a dia, desvela um aluno que se empenha exaustivamente para realizar as atividades, mas sem o mesmo êxito de seus colegas.

Voltemos à CENA 2. Com a proximidade com o aluno, foi possível perceber que Alan não sabia a atividade proposta e se esforçava para conseguir, caprichava na letra, apagava, escrevia de novo, dizia que a letra estava feia. “*Ainda não escreve bem, mas costuma dizer que sabe, que é fácil, quando na verdade parece ter dificuldade*”. Quando descobria a resposta depois de ser ajudado, dizia: “*Ah, eu sabia!*”. Alan se comportava e produzia discurso como “aquele que sabe”, mesmo em casos que parecia realmente não saber, dificultando apreender como se dava de fato seu processo de aprendizagem. Não queria ser comparado aos seus colegas de classe, que,

segundo ele, eram “burros”; caçoava constantemente dos outros pelo “não saber”, participava intensamente da aula, dizendo que sabia as respostas. Ao longo do ano, sustenta e fortalece esta postura. Ele sabe – o outro é que não sabe.

Na CENA 2, o outro que não sabe é Rian, assim como em outras. Rian revida, dizendo: “Burro é você!”, mas, em verdade não age como se acreditasse em suas palavras. Rian assume seu “não saber” de forma tão arraigada, tornando difícil tirá-lo desta posição cristalizada. Diferentemente de Alan, pede ajuda constantemente, com a intenção de que os outros façam por ele, não se sente capaz de ao menos tentar fazer. Como observamos em outra cena, esta descrença em suas produções ganha força na relação com as atitudes de Alan, que diz que o que o colega fez estava errado. Rian imediatamente procura apagar tudo, sem questionar:

Rian vira para mim e pede que eu ajude a achar as palavras. Digo que não poderia ajudá-lo dando a resposta, mas se ele tentar achar, eu poderia ajudar. Falo: “Rian, você tem que tentar ler a palavra, para ouvir o som delas”. Alan ri mais ainda, diz que ele não sabe ler, que só ele e a Vitória sabiam ler naquela classe e que Rian era muito burro. Rian diz que não sabe e eu teria que ajudá-lo, **mas não contesta o xingamento de Alan. Alan disse que estava rindo, por que ele falou que estava tudo errado em seu caderno e Rian apaga tudo que já tinha escrito.** [...] Tainá, que estava ao meu lado, disse que Rian era mesmo débil mental. Respondo: “débil mental. Por que ele é débil mental?” Tainá diz: “Ah, porque é”. “Mas o que é débil mental, me explica, o que é? Para saber se Rian é débil mental, é preciso saber o que é. Tainá se cala diante das perguntas e sai. Rian pede novamente que eu o ajude na lição, mas de um modo a pedir respostas, digo novamente que ele precisava tentar começar, porque eu não ia poder dar a resposta se ele não tentasse. Noto que Rian não sabia ler, mas já tinha copiado o texto todo. Alan ri novamente. **Alan ri o tempo todo, em um tom de deboche, mas não tinha feito a lição ainda. Disse que tinha achado duas palavras, só faltava uma, mas havia mais de três palavras erradas para serem encontradas.** Chama novamente Rian de burro. Rian responde que Alan não sabia nada sobre ele. Alan diz o endereço de Rian: “sei que você mora lá na xx, na rua xx”. E os dois conversam entre si sobre o lugar, perto de onde e de quem moram. (Registro Ampliado 11, 01.07.2010)

“Aquele que sabe” e “aquele que não sabe”. E o aprender? Souza, M. (2004b) cita Cruz, em sua dissertação de mestrado, por meio da qual pesquisou a expectativa de crianças ingressantes na 1ª série em relação à escola. Tal estudo foi realizado em meados dos anos de 1980, na cidade de Fortaleza – CE. Para as crianças pesquisadas, *“A escola passa a ser vista, no decorrer do ano letivo, não mais como um lugar onde se aprende a ler e a escrever e ainda faz-*

se amigos, mas, sim, 'onde se tem que mostrar o que se sabe' (SOUZA, M., 2004b, p.149). Assim, tanto “o que sabe” (diz que sabe) quanto “o que não sabe” não torna possível compreender e atuar no processo de escolarização, imprimir movimento – cristalizações criam impeditivos para a aprendizagem.

O “não saber” quando se cristaliza nos alunos, cria “o burro”, “o débil mental” ou, no caso de Alan, Ricardo, Camile e também de Severino, aluno pesquisado por Santos, “o preguiçoso”, que não quer aprender. Como podemos observar em um pequeno diálogo de Santos e Severino: *“Pergunto por que ele não havia acabado, e ele diz: ‘É que sou preguiçoso’. Questiono se a razão de ele não ter feito tudo é mesmo esta, dizendo que já o vi fazendo muita coisa, e ele me responde: é que tenho um pouco de preguiça”* (SANTOS, 2002, p.117). Segundo a autora, Severino sofre por não conseguir e o aspecto relacional da aprendizagem dá lugar à vivência do fracasso como algo intrínseco a ele.

Nos exemplos citados, parece que a preguiça, para os alunos que a tomam para si, além da culpabilização implicada nesta sua nova “característica”, diz respeito a algo que explica o que os impede de aprender: *“é que tenho um pouco de preguiça”*. E para o professor, parece estar relacionada à falta de desejo do aluno em aprender. Em campo, vimos que os alunos querem aprender ler e escrever. Nos pequenos grupos, quando perguntados sobre o ano na escola, poucos disseram que tinham aprendido ler e escrever, mas disseram que iriam aprender no próximo ano. Porém, o aprender como um processo, que implica também aspectos relacionais (como alguém que ensine e acompanhe este processo) e institucionais (como condições estruturais para que de fato a aprendizagem ocorra), tem dado lugar ao desejo de saber de modo instantâneo, parece natural para os alunos que alguns consigam e outros não consigam “aprender” (ou saber?) a ler e escrever – e assim, quem não sabe ou “não aprendeu” vive o fracasso como algo de sua natureza, desconsiderando assim outros aspectos desse processo que também fracassaram.

Neste sentido, quando surgem práticas que produzem e evidenciam o não saber, estas são vividas com sofrimento e/ou agressividade; é a diferença *“vivida como negação, como algo qualitativamente inferior”* (MACHADO; SOUZA, 2004b, p.45). Ricardo, em outra cena, mostra-se contrariado por ter alguém escrevendo sobre ele:

Ricardo parecia um pouco bravo com a atividade e começou a desenhar um pênis em um pedacinho do papel. Mostrou para a pesquisadora rindo muito,

que perguntou se ele sabia o que era aquilo. **Jeferson começou a rir, falando que Ricardo não sabia nem ler e nem escrever e que ficava desenhando estas coisas.** Ricardo disse que sabia o que era e que era “sexon”. Falou isso dançando. [...] **Ricardo começou a ficar chateado/bravo porque eu (Luiza)⁶⁶ estava escrevendo tudo o que eles estavam falando e parou de conversar.** A pesquisadora pediu pra ele sentar do meu lado, pra lhe contar o que estava escrevendo. Eu lia pra ele, mas não adiantava, ele não acreditava e achava que eu iria mostrar tudo aquilo pra diretora. Eu disse que não mostraria, que era só pra gente lembrar depois e ele ficou quieto, parecendo chateado. Parou de desenhar também. (Grupo III com alunos)

Ricardo encerrava mais um ano sem saber ler nem escrever, quase três anos de não aprendizagem, vendo seus colegas aprenderem e ele não, sendo apontado por não saber ler e escrever, por ser preguiçoso e não querer aprender. Não acreditou no que seria lido para ele, ou que não seria mostrado à Diretora, não acreditava em acordos com os “adultos”; sentia-se acuado por não compreender o que estava escrito. Como pontua Machado, sobre alunos de PIC:

... eles desenvolvem formas de estar na escola e de não aprender: muitos se tornam copistas, outros ficam agitados e agressivos, outros têm certeza de que são “burros” – efeitos do processo de subjetivação de quem vive cinco anos na escola sem um projeto singular que dê conta de criar um processo de aprendizagem (MACHADO, 2011, p.82) (grifos nossos)

4.1.2 A cópia da criatividade

No tempo em que estiveram na escola nos anos anteriores, ao estarem junto com outros alunos que aprendiam mais facilmente, os alunos do PIC encontravam “*formas de estarem na escola e de não aprender*”. Durante as visitas, notamos algumas estratégias utilizadas para tentar atenuar o sofrimento pelo fracasso, sentido como do próprio aluno ou atribuído aos seus colegas; não da escola em proporcionar experiências bem sucedidas de escolarização. Uma das formas encontradas, muito frequente, era copiar as respostas prontas, para não receber bronca, para receber elogios da professora, para não ser alvo de piadas por ser alguém que não sabe.

⁶⁶ Como explicitado no capítulo metodológico, Luiza Fernandes Ferreira atuou como auxiliar de pesquisa na condução dos grupos com as crianças. Os relatos referentes ao grupo com as crianças são provenientes de suas anotações que ocorriam enquanto a pesquisadora conduzia os grupos. Neste grupo, após a contestação de Ricardo, Luiza parou de anotar, sendo os seus relatos deste grupo, após este momento, provenientes apenas de memória.

Ágata em minha frente virava a todo momento para perguntar qual era a resposta. Disse que não daria, mas tentava fazer com as mãos: “Olha, aqui tem dez, se você tirar duas, fica....” **Ágata não parecia tentar fazer o exercício. Camile olhava no caderno de Ágata e copiava algumas respostas.** Percebi, pois tinham os mesmos erros. A professora Alaíde ficava em sua carteira e os alunos iam até ela para tirarem dúvidas. Brenda também vinha me perguntar as respostas (Registro Ampliado 8, 09.06.2010)

Em outra cena:

Ricardo não tinha feito. Parecia cansado, fica de cabeça baixa, encostando na carteira. Perguntei se estava bem, respondeu-me que sim. Tentei ajudá-lo: “depois desse número, vem qual?”. Neste momento, Felipe vem até minha carteira e me mostra sua lição, dizendo que foi o primeiro a terminar. Carla vem até a minha carteira e me explica a lição que deu e o que estavam fazendo naquele momento. Vagner Nathan também me mostrou sua lição (situação rara). Quando Felipe mostra o que fez, pergunto se ele não iria me ajudar. Prontamente Felipe se dispõe a me ajudar. **Ricardo disse que não sabia a lição e começou a copiar de mim.** Peço então que Felipe ajude Ricardo. Felipe desabafa, dizendo que Ricardo sempre pede que os outros façam lição por ele, mas mesmo assim o ajuda. (Registro Ampliado 21, 04.11.2010)

Os alunos copiavam. Copiavam da lousa, copiavam a resposta dos colegas. Perguntavam frequentemente a resposta para a pesquisadora. O sentido do aprender foi se tornando esvaziado ao longo do período de escolarização, dando lugar à necessidade de saber, ou “mostrar que sabe” a resposta certa (SOUZA, M. 2004b). Podemos pensar que, por trás deste modo de agir, estereotipado e com pouco movimento, há uma grande sensação de incapacidade frente às tarefas, que impede os alunos em seu primeiro passo. E, segundo Patto (2005b, p.20), “...*Considerado incapaz, o aluno não terá espaço para que seja ativo nesse processo*”; perde sua coragem de ousar e sua criatividade.

O “erro”, também considerado parte do processo de aprendizagem, é temido pelos alunos. Mesmo não tendo avaliações de caráter punitivo, repetições, defasagens série e ano, a noção de certo ou errado perdura e se mostra até na criação de desenhos:

Observo Vagner fazer seu desenho. Vejo-o empenhado na tarefa, assim como outros alunos. Faz uma paisagem e um pássaro voando, depois pinta o desenho. Adailton pega seu caderno e fica bem pertinho do livro, que a professora Vera colocou pendurado no pé da lousa, tentando fazer

igual ao livro. **Brenda vem conversar comigo, dizendo que não sabia desenhar passarinho, se eu não poderia desenhar para ela.** Digo que não e que era para ela fazer do jeito que preferisse. Brenda olha Vagner fazendo e pede que ele faça pra ela também. Faz um pouco de charme, mas não adiantou, Vagner não faz. De repente, chega Ricardo com um desenho do Pica-pau, só o rosto, muito bem feito. Elogio o desenho, digo que estava muito bonito, mas faltava colorir. Brenda me diz bem baixinho, que quem tinha feito era o Jeferson. **Micael também vem me mostrar seu desenho, igualzinho o de Ricardo, olho para Jeferson que sorri para mim, apontando para si mesmo. Jeferson também vem me mostrar o seu, igual ao de Ricardo e Micael, diz novamente que foi ele quem tinha feito. Brenda pede para Jeferson fazer um desenho para ela também.** (Registro Ampliado 7, 02.06.2010)

Depois da explicação de Mário, Carla pede para que façamos um desenho sobre o filme. Como de costume, **esperei para começar a desenhar, para que não copiassem. No entanto, Brenda ficava espiando meu desenho, apagou o que estava fazendo e fez um desenho parecido com o meu. Ricardo veio pedir que eu desenhasse para ele, diz que não sabe fazer, que o seu ficava feio.** Tentei dizer que não havia certo nem errado, que desenho tem que ser da gente mesmo. Mesmo assim, Ricardo não acatou o que eu disse, continuou pedindo até que alguém tivesse piedade e fizesse por ele. Deu o sinal do intervalo, a maioria dos alunos entregou os desenhos. (Registro Ampliado 22, 09.11.2010)

Durante o desenho, Bárbara e Bianca, principalmente esta última, ficava apagando bastante seu desenho e pareciam bem envergonhadas. Bianca estava desenhando uma lousa e ficava apagando o tempo todo, olhando sempre para o desenho de Vitória, que também havia desenhado uma lousa, mas que já estava quase acabando. (Grupo II com alunos)

Brenda estava desenhando, mas disse que tinha feito errado e pediu uma borracha [...]. Brenda apagou bastante seu desenho, dizendo que estava fazendo tudo errado. A pesquisadora lhe disse que não tinha certo e nem errado e que ela não precisava se preocupar. (Grupo V com alunos)

O medo de ousar, de errar, a sensação de incapacidade avança para outros âmbitos do processo de escolarização. E a arte, que poderia incitar a criatividade e libertar as crianças das posições cristalizadas de não aprendizagem se burocratiza, o desenho vira “lição”, torna-se mais uma “tarefa”, “atividade escolar”. As crianças enxergam o desenho pela noção de certo ou errado,

apagam demasiadamente, copiam uns dos outros, pedem que os colegas façam por eles – não criam, não questionam.

Entretanto, em campo, presenciamos uma cena inusitada de brincadeira:

Por volta das 15 horas, Joana disse que já estava chegando a hora do intervalo (que começa às 15:40) e deixou que as crianças lessem os livros e gibis que ficam no fundo da sala, principalmente os que já terminaram a lição posta na lousa. Um grupinho das meninas, Brenda, Ágata, Vitória e Tainá, começou a brincar de venda de gibis, pegou-os aos montes e pôs em cima de uma das mesas. Papezinhos minúsculos com números imitavam etiquetas de preços, R\$ 3,00. Joana vê todos os gibis sobre a mesa das meninas e fica brava, dizendo que eram para leitura, não para brincar. Na hora pensei que como as meninas estavam brincando de venda e de preço e a matéria da lousa dizia respeito a contas de subtração, pensei que Joana poderia aproveitar a situação para ensinar matemática. (Registro Ampliado 5, 19.05.2010)

Além da oportunidade para atividade pedagógica não aproveitada, há outras questões. Joana permite apenas a leitura dos livros e gibis, mas naquela classe nem todos sabiam ler. Deste modo, o que fazer com os livros para quem não sabe ler? A brincadeira começa. Porém, a professora substituta repreende as alunas, dizendo que o material era “*para leitura, não para brincar*”. Sobre o brincar, Freller (2004, p.138) acrescenta: “*o brincar é terapêutico em si, ajuda a fazer amizades, possibilita o movimento, a comunicação significativa. É característico da criatividade, da aprendizagem real, rica e pessoal*”. Assim, a criatividade surge na brincadeira, mas não na forma de lição; e esta é podada por não ter o enquadre proposto para a sala de aula.

Neste terreno o que vemos é, para “não alfabetização”, “mais alfabetização” – intensificam-se modos de alfabetizar, apenas, outros âmbitos do processo de escolarização não são explorados: o desenho vira lição e as brincadeiras não são permitidas, mesmo que levem à aprendizagem de conteúdos pedagógicos. Além disso, acrescenta-se o fato de que as crianças da 3ª E PIC não tiveram aula de Educação Física na maior parte do ano letivo, por falta de professores. E as crianças reivindicavam isto:

Quando faltam poucos minutos para o sinal, Vera e os alunos aguardam. Camile e Ágata vieram conversar comigo, dizendo para eu pedir para a professora Vera para que tenham aula de educação física, que há tempos não tinham. Digo para falarem por elas, que a professora iria ouvir, mas elas disseram que a professora não iria ouvir. Digo que ficaria

acompanhando. As meninas foram falar com Vera, que disse gritando que não, ela estava lá para ensinar ler e escrever, não para dar educação física. Vira para mim e diz que o professor de educação física está de licença e ela achava muita responsabilidade para ela dar aulas de educação física para eles, no pátio. (Registro Ampliado 10, 23.06.2010)

Enquanto estavam desenhando, Alan comentou que a professora Bárbara não ensinava Educação Física para a sala dele, mas que ele apostava que ela ensinava Educação Física na outra escola em que ela dava aula. (Grupo I com alunos)

Crianças que não aprenderam a ler e escrever, em disciplinas como Educação Física poderiam se destacar por outras qualidades, que nada tem a ver com saber ou não saber ler e escrever. Poderiam ocupar outras posições, além daquelas cristalizadas, derivar – quem se destaca nas atividades de sala, pode não ser tão bom nas atividades físicas e vice e versa.

Um dia de aula de Educação Física é lembrado por Ludimilha, quando lhe foi pedido, no grupo com as crianças, um desenho sobre o ano na escola:

A pesquisadora perguntou para Ludimilha o que ela havia desenhado e ela disse que desenhou o dia em que os meninos jogaram futebol contra as meninas. Disse que foi legal esse dia. A pesquisadora perguntou como tinha sido esse ano na escola e ela também disse que havia sido legal. Os meninos começaram a contar sobre esse dia do jogo (Grupo I com alunos)

Ludimilha desenha sobre um jogo de futebol ocorrido em uma dessas aulas, meninos contra as meninas. A separação por sexo não tem a ver com separação por “capacidades”, “saberes”; organiza a classe de outra maneira, quebra hierarquias existentes entre os alunos – coloca no mesmo time a Ludimilha com o grupinho de meninas que a chamam de “chata” e no time dos meninos, Rian e Alan, Ricardo e Felipe, que em classe costumavam ocupar “times” diferentes, “dos que sabem” e dos que “não sabem”.

4.2 “Uns seis ou sete professores!”

*Contei-lhe que continuei a frequentar a sala, com os professores substitutos. ‘As crianças contaram! Disseram que foram **uns seis ou sete professores!**’, comentou.*

No material do professor da 3ª série PIC encontra-se:

Para tanto, nas primeiras semanas de aula, será necessário fazer um trabalho voltado não só para as aprendizagens dos conteúdos do Material, mas principalmente para **a construção de um vínculo de confiança entre você e os alunos e entre os próprios alunos – assim, a interação torna-se importante para o processo de aprendizagem.** (SÃO PAULO, 2009a, p.3) (grifos nossos)

Como vimos, com o acidente da professora Carla, durante os quatro meses em que esteve de licença um número considerável de professores substitutos passou pela 3ª série E PIC. Pela falta de professores, em alguns momentos, a classe foi dividida em outras classes para assistir aula ou recebeu alunos de outras classes. Neste longo período, não houve uma regularidade no modo de ensinar, no conteúdo ministrado, e, principalmente, houve enfraquecimento no vínculo entre o docente e seus alunos, ao ter que ser renovado a cada troca de professor, aspecto considerado importante no processo de aprendizagem, principalmente com crianças com histórico de não alfabetização.

No grupo com as crianças, algumas fizeram comentários de desaprovação sobre alguns dos professores substitutos. Vera e Neide, coordenadora pedagógica, foram apontadas por serem muito bravas. Anderson foi considerado “legal”, aquele que ensinava brincadeiras. Porém, a unanimidade foi dizerem que sentiam saudades da professora regente Carla.

Começaram a falar dos professores que tiveram e imitaram cada um, principalmente Camile. Imitaram o professor Carlos, dizendo que ele era gay, a professora Vera e a coordenadora Neide, dizendo que eram bravas. Batiam na mesa quando as imitavam. Falaram que o professor Anderson era legal. Sobre sentirem saudades da professora Carla, Ágata respondeu que sentia sim. (Grupo III com alunos)

Vitória começou a contar que a professora Vera queria levá-la para o Conselho Tutelar, que ela era muito brava e “pegava forte” as crianças (demonstrou como ela pega as crianças no Felipe). Todos pareciam concordar e começaram a contar algumas histórias sobre a professora Vera. (Grupo II com alunos)

Depois, falaram dos professores e do professor Anderson, que ensinou vários jogos pra eles, como dama e “adoleta”. Rian e Yago disseram gostar dele. *“Ele nunca levou a gente para a diretoria”*, disse Yago. (Grupo IV com alunos)

Felipe disse que desenhou a professora Carla passando lição. (Grupo II com alunos)

Nessa hora, Alan respondeu que quem tinha faltado mais era a professora Carla. A pesquisadora perguntou se ele havia sentido falta dela e ele disse que sim. (Grupo I com alunos)

Brenda falou que ia desenhar a professora Carla. Sobre os outros professores que eles tiveram, Brenda disse que não gostou de nenhum e que só gostou de um, do qual não conseguia lembrar o nome. Pediu ajuda para o Micael para lembrar e era o professor Anderson. (Grupo V com alunos)

Podemos pensar que sentir a falta da professora Carla significava também sentir a falta dos tempos em que não havia “surpresas” a cada chegada na escola. Na ausência de Carla, a cada dia os alunos não sabiam qual professor seria incumbido de lhe darem aulas, ou se estariam em outras classes, com outros alunos e professores, separados de seus colegas. Assim, com exceção de Anderson, professor que ficou mais tempo com a classe depois de Carla, a vivência com os outros professores foi percebida como ruim, o que podemos ver por meio do relato sobre eles: eram bravos, “pegavam forte”, ou sequer eram lembrados.

Na escola, com a alta rotatividade de professores, chamava a atenção a bagunça e as brigas em sala de aula, mesmo nas aulas do professor Anderson:

Em alguns momentos da aula, Anderson tentava vir conversar comigo, mas as crianças o chamavam o tempo todo, gritavam, brigavam uns

com os outros. [...] As crianças faziam muita bagunça. Anderson mandou alguns alunos para a diretoria. Também mandou chamar Neide para dar bronca neles: “Vocês estão aqui para estudar ou para brincar? Aqui é lugar de estudar, é lugar para quem quer estudar!”, disse. Enquanto Neide falava, Tainá e Vitória imitavam-na falar, fazendo gestos caricaturais, sem que Neide as visse. (Registro Ampliado 14, 09.09.2010)

Por meio atendimento em grupo de crianças, que viveram experiência escolar semelhante, Freller (2004) analisa que as atitudes consideradas sinônimo de “mau comportamento” dos alunos, podem ser avaliadas como reações às adversidades e situações de descaso que viviam, também por se sentirem responsáveis e culpados pelas mesmas: *“Provavelmente as crianças interpretaram a mudança constante de professores, assim como as reprovações, como consequência de suas agressões.”*⁶⁷ (FRELLER, 2004, p.140).

Neste sentido, foi possível observar, na classe pesquisada, alguns alunos que não chamavam a atenção pelo “mau comportamento” e, com o passar do ano letivo, ou mesmo na relação com determinados professores, passaram a ser vistos como “alunos-problema”.

Como Vagner Nathan:

Camile contou que estavam ensaiando uma dança para a festa da primavera. Vagner Nathan diz que ele não iria dançar por que não queria. Anderson explica que ele faz bagunça demais e por isso não iria dançar. Noto que os alunos estavam mais alvoroçados. Alunos como Micael, Vagner Nathan, até mesmo Vagner Luis, que **antes não se destacavam tanto na bagunça**, eram chamados frequentemente por Anderson (Registro Ampliado 14, 09.09.2010).

Cheguei por volta das 14 horas e quando entrei a sala estava disposta em círculo. Pedi licença para entrar, sentei-me perto de Micael e Vagner Nathan. Quando comecei a visitar a classe, Vagner não era um dos eleitos da bagunça, mas nas aulas de Anderson, estava se mostrando intransigente, não acatava o que o professor dizia, fazia caretas atrás do professor, dos outros alunos. (Registro Ampliado 15, 15.09.2010)

Ou Micael:

⁶⁷ O estudo de Freller ocorreu em meados dos anos de 1980, tempos de reprovações, multirrepetências, defasagem série e ano.

Alaíde deixa Micael e Yago no banco (há um banco na frente da sala de Neide. Acho que é para os alunos, pois sempre vejo alunos lá de castigo) e seguimos para a sala da diretora. [...] Comento que são muitos os professores que vi passar pela classe, Alaíde era a 4ª professora. **Comento que com cada professor, os alunos se comportavam de um jeito, os que dão trabalho para uns, não davam trabalho para outros.** Alaíde comenta de Tainá, dizendo que era uma menina terrível, pulava de carteira em carteira. Falo de Micael mesmo, um menino que raramente era repreendido pelos professores, mas que eu não tirava a razão de Alaíde em chamar sua atenção naquela situação. (Registro Ampliado 8, 09.06.2010)

Com a volta de Carla, a bagunça deixa de ser uma das características mais marcantes da 3ª série E PIC:

Perguntei sobre como tinha sido sua volta com os alunos e Carla respondeu que os **alunos não estavam mais bagunceiros, mas não tinham aprendido quase nada e**, diz em tom de desabafo, que teria que retomar todo o processo de aprendizagem com eles. (Registro Ampliado 17, 01.10.2010)

Na complexidade do fenômeno educativo, mesmo que sejam reações às constantes mudanças e falta de professor; ou ao pertencimento a uma montagem para crianças não alfabetizadas, que também agrega os alunos considerados problema da escola; ou mesmo reação em relação a um determinado professor que fez intensificar tais comportamentos, entre outros fatores, o que vimos é a formação de um ciclo: as agressões, a bagunça e o mau comportamento reforçavam ainda mais a visão de “classe que ninguém aguenta” ou “classe terrível”, que “ninguém quer”. Ou seja, mesmo que sejam reações ou formas de viver situações postas institucionalmente, eram vistas como algo decorrente da natureza da criança: classe terrível, composta de alunos agressivos, bagunceiros e mal-comportados. É o que discutimos sobre o processo de naturalização e criação de estereótipos, personagens. Neste sentido, Machado acrescenta que, se...

... atuamos a raiva, e o personagem de “o” terrível ganha força. Um personagem que muitas vezes esconde as tristezas. Sabemos que é mais fácil produzir um culpado e ficar com raiva do que entristecer. E, novamente a pergunta: a que agredem? No nosso ponto de vista é sempre possível associar esses gestos às histórias escolas das crianças. (MACHADO, 2004, p.101)

Os estereótipos e cristalizações apontam para algo da essência do ser, como características da personalidade. Com a rotatividade de professores na classe, foi possível observar o aspecto relacional do processo educativo, indo de encontro ao processo de naturalização e cristalização que produzem tais estereótipos. Tomaremos algumas percepções sobre Ludimilha. Ela pode ser considerada “chata”, “boazinha e dedicada”, “bagunceira”, “participativa em aulas”, “potencialmente capaz de aprender”, a depender de quem ela está se relacionando: com colegas, com a professora Joana, com o professor Carlos, com a professora Carla:

Disse a ela que poderia sentar-se com suas amigas, que talvez eu fosse embora no meio do filme e Brenda me disse para eu não sentar perto da **Ludimilha**, pois era chata. (Registro Ampliado 2, 27.04.2010)

As crianças vinham perguntar coisas para Joana, havia um burburinho cada vez maior na sala de aula. **Ludimilha** mostra sua lição para Joana. Joana elogia Ludimilha para mim, dizendo que era boazinha e dedicada. (Registro Ampliado 5, 19.05.2010)

Quando Carlos voltou, não sei se ouviu a gritaria ou não, eu mesma não falei nada e ele também não perguntou. Já foi chamando alguns alunos para o castigo, para que ficassem sem recreio. Pede então que arrumem suas coisas e os leva para algum lugar não dito. Foram eles: Vitória, Yago, Micael, Adailton, Ludimilha. **Ludimilha** levou um susto, esperneou, disse que não iria, mas com a exigência de Carlos, saiu da classe chorando. Depois passou um ditado. (Registro Ampliado 6, 26.05.2010)

A professora falou que ia dar aula de matemática e que antes iria ler um conto que a **Ludimilha** trouxe, sobre a cigarra e a formiga. Alguns reclamam, dizendo que outra professora, a da 2ª série, já tinha lido quando Carla faltou, mas Carla lê mesmo assim. (CENA 2)

Eu vejo a **Ludimilha**, eu vejo o Felipe, o Alan, então eu ainda vejo, mas eram aqueles que realmente a gente sabia que iam. Eles superaram dentro de uma situação de ter um monte de professores e aquele emocional deles todo confuso, cada hora entra um, um de um jeito, um fala de um jeito, outro fala de outro... (Entrevista com Carla)

4.3 “Ela é hiperativa!”

... a Tainá, com toda essa hiperatividade dela... porque ela é hiperativa!

(Entrevista com Carla)

A fala descrita abaixo é um recorte da entrevista de Carla, no final do ano letivo, quando perguntada sobre quais sugestões teria para a melhoria do ensino público, a partir de sua trajetória na carreira docente e principalmente a partir da experiência com os alunos do PIC:

Eu acho assim, primeiro eu acho que, para essa sala, o PIC, eu acho que a gente teria que ter diariamente, ou melhor, digo constantemente, por que não precisaria ser assim sempre, um acompanhamento psicológico, a primeira coisa que teria que ter, para todos eles. Por que eu acho assim, que só o professor... **por exemplo você vê o Ricardo. É questão psicológica? Por que ele não tem vontade, mas quando você chegou, você conversou com ele, falou, ele fez. Eu vejo que é falta de vontade dele.** Eu não sei se ele é mimado, se ele não é, se ele faz para chamar atenção, realmente. Então eu acho que se você tivesse um acompanhamento psicológico iria ajudar muito, para a maioria das crianças aqui, por que essa classe precisa disso. Essa criança que está nessa sala... a maioria precisa. Então acho que seria assim, tem crianças com déficit de memória, tem! Você trabalhar com todos eles, cada um do seu jeito, como eles são, é difícil. **Como eu vou trabalhar com a Bárbara, que uma aula quer fazer e na outra não quer! O Ricardo, que ele quer que você vá fazer com ele? A Ágata, que tem vontade, mas tem problema de memória! É pequeno, mas tem, a Ágata. A Bárbara tem déficit de memória muito grande. Então você sabe! O Rian, a Tainá, com toda essa hiperatividade dela... porque ela é hiperativa! O Jeferson também! Eu tenho dó do Jeferson, porque ele tem vontade e ele quer, mas ele não consegue, por ele ser como ele é! Entende?** E para melhoria, para as crianças que estudam nessa sala, eu não sou professora adequada para dar aula nessa sala, como eu falei, que eu não sei dar aula... A partir do momento que o professor fala que não sabe, não é porque você não quer. É como disse a Sara: “O professor está aqui para pegar qualquer sala”. Está, ele está! Mas eu estou dizendo: “Eu não sei!” Não é porque não quero, é porque não sei. Então, eu acho que tinha que ter uma certa adequação, um professor mais experiente, que já trabalhou... mas é o que te falo, às vezes... eu passei a vida inteira pegando 3ª e 4ª série. Quem sabe se eu tivesse pegado um pouco 1ª e 2ª, hoje eu não estaria com esse problemão que eu estou. Eu teria experiência, não sei. Só o tempo poderia dizer, não é? Bom, melhoria... a Psicologia dentro da escola é difícil? É difícil, mas.. se não tivesse um para cada escola, que tivesse um para duas escolas. “Segunda, terça e sexta eu venho aqui”, vamos dizer, “e quarta e quinta eu vou em outra”, para ter esse acompanhamento. Mas como são muitas crianças, o ideal seria mesmo ter uma diariamente aqui por que tem a

minha, tem a outra sala, porque não tem só a minha sala não é? A 4ª série da Celina também tem uns lá na mesma situação! (Entrevista com Carla)

Como vimos, Carla sugeriu que existisse profissionais psicólogos na escola, para atendimento de alunos como os seus, que, segundo ela, teriam dificuldades além do âmbito pedagógico. Neste sentido, a Psicologia Escolar⁶⁸, como área de saber e práticas, tem discutido nos últimos 30 anos a relação entre a Psicologia e a Educação, tecendo críticas a um modelo de atendimento à queixa escolar, que se pautava nas insuficiências cognitivas ou vivência de problemas emocionais pela criança, sem considerar o lócus de onde a queixa é, de fato, gerada: a escola. Mais recentemente tem havido ampla discussão, além do campo acadêmico, sobre a medicalização da sociedade e da vida. Como discute Machado:

Buscam-se soluções imediatas individuais para adoecimentos que se estabelecem socialmente: atendimentos, remédios, lexotans, ritalinas, florais, nutricionistas, psicólogos, especialistas... como formas de enfrentar um funcionamento social em que se intensificam a competição, o consumo, a necessidade de mais e mais e a sensação de que, se não conseguimos algo, é porque nos faltou força individual para lutar. Com isso, o aumento de pânico, depressão, comportamentos irrequietos, corpos insatisfeitos. Esse quadro fala de forças perigosas, adoecedoras, que não são as únicas, embora sejam, em muitas situações, hegemônicas (MACHADO, 2011, p.67).

Tais soluções imediatas têm sido hipertrofiadas no campo educacional e materializadas no excesso de diagnóstico e o uso indiscriminado de medicamento em crianças, para lidar com “supostos transtornos” de atenção e hiperatividade e consequentes “problemas de comportamento”. Como problematiza Machado (2011), tais ações são engendradas em um modo de pensar individualizante, que isenta o campo socioeconômico como produtor destes “sintomas”. Assim, de modo coerente, notamos na fala supracitada da professora regente aspectos deste pensamento, ao “diagnosticar” seus alunos com hiperatividade, déficit de memória, ou mesmo ao pontuar a “falta de vontade” dos alunos em aprender – como demandas para um atendimento psicológico, e/ou sintomas que indicariam potenciais consumidores de medicamentos comumente utilizados para tais supostos transtornos.

⁶⁸ Tema discutido no capítulo: Psicologia Escolar: um olhar para as políticas educacionais

Devemos, porém, tomar cuidado em não atribuir à professora *um desejo* em individualizar questões produzidas no campo social, crítica posta aos diagnósticos e encaminhamentos excessivos na Educação; ou *um desejo* em imputar aos seus alunos as consequências de uma estereotipia ainda mais cristalizada, que é fruto de um diagnóstico como é o de hiperatividade. A fala de Carla diz respeito ao que foi instituído, o que se tornou hegemônico na preocupação com crianças que pareciam não aprender; portanto, problematiza-se o pensamento, não a pessoa que o reproduziu. Para Carla, seus alunos se mostravam em posições tão cristalizadas, alguns mais que outros, que diagnósticos e encaminhamentos a tratamentos psicológicos surgiam para ela como *possibilidade de ajuda*, pois via que alguns queriam aprender e não conseguiam e outros tinham “falta de vontade”, possivelmente causados por questões psicológicas, que igualmente os impedia de aprender.

Além disso, Carla dizia que não se sentia capaz de alfabetizar as crianças, por não ter tido experiência anterior, afirmação que fez durante todo o ano letivo: “*para as crianças que estudam nessa sala, eu não sou professora adequada*”. Assim, sentia a solidão da responsabilidade por alunos que possuíam demandas desconhecidas por ela, mas que afetavam sua aprendizagem. Isto porque o manejo com as crianças do PIC não implicava apenas em alfabetização; tais demandas desconhecidas por Carla eram também efeitos de vivência dois anos ou mais de não aprendizagem em contexto escolar. Somando a estas questões, há também o fato de ser uma fala direcionada a uma pesquisadora psicóloga – a entrada em campo nunca é neutra, somos sempre em relação com o outro e toda a representação histórica que a profissão possui no campo educacional também permeava nossa relação.

4.3.1 Posições cristalizadas

Com a constante mudança de professores, foi possível observar com Ludimilha que as características listadas na criança não são intrínsecas, dependem da relação que se estabelece com ela. E é na relação entre professor e aluno, entre os alunos, entre os alunos e a escola que se pauta o processo de escolarização. Com as cenas relatadas sobre acontecimentos protagonizados por Vagner Nathan e Micael, foi possível vislumbrar o movimento de crianças que não chamavam atenção pelo mau comportamento e, a partir das situações ocorridas, passaram a chamar. Isto não ocorre com Rian e Tainá, com os quais as cristalizações são tão endurecidas, que os movimentos

difficilmente eram percebidos. Em relação ao Rian, o restrito movimento ocorre em direção ao fortalecimento de estereótipos, ou mesmo a transformação destes em “diagnósticos”. Transita (não linearmente) de “aquele que não sabe ler nada” para “psicopata”, “agressivo” durante o ano letivo:

Carla passa por nós e me agradece por estar sentada com eles. Diz baixinho, mas acredito que os alunos escutaram: *“Esse aí (apontando para Rian) tem bastante dificuldade, não sabe ler nada, nada.”* (CENA 2)

Continuamos conversando sobre os alunos. Bárbara diz que acha que Rian é ou será psicopata, que não era normal, pois ficava descontrolado, “doido” em suas palavras, agia agressivamente com os colegas. Segundo Bárbara, Rian se justificava sempre com o mesmo argumento, que seria por causa que xingaram sua mãe. (Registro Ampliado 24, 26.11.2010)

Quanto à Tainá, frequentemente era apontada na escola como a pior aluna da sala:

Alaíde comenta de Tainá, dizendo que era uma **menina terrível**, pulava de carteira em carteira. (Registro Ampliado 8, 09.06.2010)

Vera diz que gosta de pegar classes difíceis, de alfabetizar alunos com dificuldades. Conta que gosta muito de Tainá, que tinha faltado naquele dia, **apesar de muitos reclamarem dela**, em sua aula a aluna não dava trabalho. (Registro Ampliado 7, 02.06.2010)

No mês seguinte, a fala de Vera sobre Tainá como “*aluna que não dava trabalho*”, não se realizava mais:

Tainá parece cansar-se de copiar, quando começa a levantar-se e querer conversar comigo, pergunto se já terminou de copiar para que volte em sua tarefa, para não atrapalhar a professora. Em um desses momentos em que Tainá fica de pé, **Vera grita com Tainá, para que vá sentar-se**. Era a primeira vez que eu tinha visto Vera gritar tão forte. Depois disse: “acabaram?” (Registro Ampliado 11, 01.07.2010)

... (Diretora Sara) tinha ligado na Diretoria de Ensino e falado que ela queria ter o professor Anderson na escola todos os dias. Disse que **com**

o professor Anderson até a Tainá prestava atenção na aula, que as crianças eram fascinadas por ele. (Registro Ampliado 9, 16.06.2010)

Pergunto para Carla de Tainá, que não estava na sala, pergunto se ela estava no reforço (em visita anterior, Carla me esclareceu que Tainá frequenta aulas de reforço durante a aula). Carla diz que **mandou Tainá para a diretoria, pois não estava conseguindo dar aula com ela na classe**. (Registro Ampliado 21, 04.11.2010)

Como Ludimilha havia acabado o desenho, veio ver o que eu estava fazendo e eu expliquei que estava escrevendo algumas das nossas conversas. Ela começou a me contar que a **Tainá bate em todo mundo da sala**. Enquanto isso, a Tainá pegou o desenho da Ludimilha e começou a mostrar quem eram os bagunceiros da sala. Os meninos começaram a ajudar a nomear os alunos bagunceiros e falavam da Tainá como um deles. (Grupo I com alunos)

Ao nos aproximarmos de Tainá, pudemos ver um pouco além da “menina terrível”, que não prestava atenção em aula, que “bate em todo mundo da sala”, “bagunceira” e “hiperativa”. Como observamos na cena abaixo, Tainá tentava fazer a tarefa pedida, mas apresentava dificuldades em sua execução:

Como há poucos alunos e estavam em um exercício de cópia, também copiei o escrito na lousa e fiquei olhando Tainá escrever. Tainá copiava em letra de forma, com uma letra tão pertinho da outra que olhar seu caderno dava impressão de ser uma grande palavra. Estava terminando a primeira linha em seu caderno, mas não a primeira linha da lousa. Vira e me pergunta se podia mudar de linha, não sabia como fazia. Explico que ela podia mudar de linha e colocar tudo na sequência, digo que na lousa tinha um espaço maior. (Registro Ampliado 11, 01.07.2010)

Enquanto seus colegas estavam terminando de copiar a lição da lousa, Tainá ainda estava na primeira linha. Como Severino, menino de uma 1ª série relatado por Santos (2002), também tinha dúvidas sobre como fazer caber a linha da lousa na linha do caderno, levou longo tempo nesta tarefa, quando se cansa e levanta da carteira. Porém, diferentemente de Alan ou Rian, Tainá possui outro modo de lidar com o “não saber”. Tainá não diz que sabe a lição sem sabê-la; não pede que os outros façam por ela. Na maioria das vezes em que foi observada em campo, Tainá começava a lição, mas desistia de tentar quando não conseguia fazer, ou quando via que seus

colegas terminaram e ela não, o que era constante. Não parecia se render às provocações das meninas, não agia como Ludimilha frente ao isolamento que às vezes lhe era imposto; reagia pelo bater, pela agressão verbal, tinha sempre uma resposta na ponta da língua, não era sempre que acatava o que o professor dizia. E isto incomodava seus colegas, o professor, a coordenadora e a diretora.

Este modo de agir de Tainá na classe, fez com que Carla a enquadrasse em um diagnóstico de hiperatividade – tais reações resultantes de um não aprender se tornaram sintomas do transtorno. No entanto, como nos alerta Machado (2004, p.101), em relação aos alunos considerados “problema”, devemos nos perguntar: *“a que agridem? No nosso ponto de vista é sempre possível associar esses gestos às histórias escolas das crianças.”*. Na busca por essa compreensão apontamos que Tainá mostrava entendimento sobre a cópia da lousa como Severino, porém, Severino ainda cursava a 1ª série, estava entrando em contato com o universo escolar naquele ano; Tainá estava em seu 3º ano no Ensino Fundamental. Assim, nos questionamos se na história escolar de Tainá não houve um olhar atento que a ensinasse sobre como usar o caderno, copiar da lousa, ou outras questões além dessas. Porém, para a classe e para a escola, Tainá não era somente aquela que tinha dificuldades em seu processo de escolarização, era principalmente “aquela que incomodava”, estereótipo que restringia quaisquer aproximações, mesmo as que são imprescindíveis para aprender.

4.3.2 Recuperar para aprender

Apesar das posições cristalizadas de seus alunos, Carla procurou outros caminhos. Para ela, Rian e Tainá eram os alunos com maiores dificuldades em aprender, independente das questões psicológicas que apontou sobre eles. Além do enquadre do PIC, que, segundo Neide, é um dispositivo de recuperação contínua, Carla requisitou que Tainá e Rian frequentassem aulas de reforço:

A recuperação paralela era um espaço muito curto. O que mais resolve é a recuperação contínua. Por quê? O professor dá todos os dias atividades para recuperar aquela criança. (Entrevista com Neide)

Pergunto de Tainá, pois os alunos disseram que ela estava no reforço, pergunto se ela costumava ir no horário da aula. Carla responde que sim, que ela e Rian, os alunos mais fraquinhos iam três vezes por semana: “O Rian e Tainá percebo que não progrediram nada mesmo, precisam de reforço”. (Registro Ampliado 19, 21.10.2010)

As aulas de reforço para Rian e Tainá, mesmo sendo ministradas no período de aula, parecem apontar para um cuidado institucional com esses alunos, no âmbito pedagógico. Como discute Machado (2011), alguns alunos por vezes demandam outras formas de ensino, estratégias diferenciadas, mais tempo com professores, atividades extracurriculares, principalmente alunos com histórico de não aprendizagem. O apoio além das atividades de sala é previsto na justificativa teórica que embasa a proposta pedagógica vigente na rede: toda criança é capaz de aprender, mas “... *não basta somente o tempo é preciso o apoio: recuperação e reforço para aqueles que têm mais dificuldades*” (FREITAS, 2003, p.20). Entretanto, Machado discute a “*grande necessidade desse tipo de apoio*” no sistema público de ensino:

Sabemos do intenso desafio para que alguns alunos aprendam a organizar o material, prevejam o tempo para a lição de casa, percebam quais são suas dúvidas, aprendam a estudar. Muitas crianças que passam pelas escolas têm necessitado de algum apoio extraescolar para que sua vida de estudante se efetive: ajuda para ler um texto, aulas particulares, fonoaudiólogo especialista em linguagem, psicoterapias, ajuda em trabalhos escolares... A realidade de muitas famílias nos convida a pensar na dificuldade que se opera quando esses apoios passam a ser da responsabilidade das mesmas. E **a grande necessidade desse tipo de apoio nos convida a pensar que o funcionamento da escola, da forma como esta está montada, está longe de ser de uma escola para todos.** (MACHADO, 2011, p.83) (grifos nossos)

A autora cita ainda experiências de classes PIC na 4ª série que obtiveram sucesso na alfabetização de seus alunos. Porém, o que se coloca é que são alunos com cinco anos ou mais de não aprendizagem⁶⁹, que foram recém alfabetizados e terão que enfrentar a 5ª série, com todas as questões que isto implica. Outros desafios a serem enfrentados. Enquanto isso, na 3ª PIC, Tainá nos mostra como enfrentar a situação:

⁶⁹ Nas classes de 4ª PIC, como critério para entrada é ter reprovado a 4ª série. Tema aprofundado no capítulo: Programa Ler e Escrever e Classes de PIC: Leis e Diretrizes.

Tainá estava entre os meninos correndo. Teve uma hora que sentou do meu lado para tentar passar a muretinha, disse que era perigoso cair se ficasse pulando e Tainá me respondeu: “ah professora Kátia, criança é assim mesmo, cai e levanta!”. (Registro Ampliado 14, 09.09.2010)

4.4 “Vou aprender a ler na 4ª série...”

A pesquisadora perguntou como eles achavam que seria o ano que vem e Yago falou: “vai ser muito melhor, porque vou aprender a ler na 4ª série. Porque na 1ª não aprendi”.

(Grupo IV com alunos)

4.4.1 O ano na escola

No pequeno grupo com as crianças foi perguntado sobre como tinha sido o ano na escola, o que aprenderam e o que pensavam sobre o próximo ano. Sobre o ano na escola, a maior parte dos alunos disse que o ano havia sido “chato” e atribuíram o descontentamento aos colegas:

Alan falou que foi um “saco”, que ele odiou esse ano e que foi o pior ano da vida dele. Vagner Nathan também falou que foi um ano chato. A pesquisadora falou que **ele só estava falando que o ano tinha sido chato por causa das meninas** e que ela queria saber como tinha sido na escola e ele disse que **a escola tinha sido perfeita, mas que o ano foi péssimo.** (Grupo I com alunos)

Vitória e Bianca falaram que o ano tinha sido muito chato. **Bianca falou que nem tinha vontade de vir para a escola, de tão chato que estava. Vitória falou que não gostou da escola por causa da Brenda**, que é uma menina que estuda com elas. Começou a contar diversas histórias da Brenda, [...]. A Bianca também falou mal da Brenda. [...] Vitória falou que **a escola também estava chata por causa do Vagner Nathan.** (Grupo II com alunos)

Vitória disse que a escola **era ruim porque os meninos batem nelas, brigam, entram no banheiro das meninas.** (Grupo II com alunos)

Brenda falou que o ano tinha sido chato, por causa da Ludimilha, porque ela é chata. A pesquisadora perguntou se era só por causa da Ludimilha e Brenda falou que, de resto, só quando uma pessoa se juntava com o Yago e fazia muita bagunça. Disse isso apontando com os olhos pro Micael, que estava ao seu lado desenhando. (Grupo V com alunos)

A pesquisadora perguntou para o **Ricardo como tinha sido estudar este ano na 3ª série e ele falou que tinha sido chato.** (Grupo III com alunos)

Ludimilha começou a me contar que **todos bagunçavam na sala, que falavam junto com a professora e que era um “horror”**, porque ela não gosta de criança que fica gritando. A pesquisadora perguntou se ela gritava também e Vagner Nathan respondeu que ela gritava sim. Ludimilha, então, falou que Vagner Nathan era bagunceiro e ele falou que ela também era. (Grupo I com alunos)

Alguns alunos avaliaram bem o ano:

A pesquisadora perguntou como havia sido esse ano na escola e a Ludimilha falou que **foi “da hora”** (Grupo I com alunos)

Micael falou que **foi legal estudar na 3ªE, porque tinha bastante lição, trabalhos e vídeos.** Começaram a contar que a professora iria passar um filme pra eles naquele dia. (Grupo V com alunos)

Mesmo com os acontecimentos durante o ano letivo na 3ª E PIC, com mudanças de professores, os alunos divididos em outras salas em alguns dias de aula, de um modo geral os alunos avaliam o ano como chato, por causa dos outros colegas, que “atrapalharam o ano na escola”. Alguns alunos avaliam bem o ano, como Micael e Ludimilha. Ludimilha diz que o ano foi “da hora”, mas ao falar da sala, diz que foi um horror, porque todos bagunçavam. Micael diz que foi legal estudar na 3ª E PIC porque tinha “*bastante lição, trabalho e vídeo*”. Parece que, para os alunos, quando percebiam o ano como ruim, isto se devia aos próprios alunos: por causa das meninas, da Ludimilha, de Brenda, de Vagner Nathan – chama a atenção a quantidade de vezes em que apontam outros colegas. Mas quando o ano era avaliado positivamente, era devido ao que era oferecido pela escola: “*bastante lição, trabalho e vídeo*”. “A escola como boa e os alunos como ruins” na avaliação dos alunos surge emblematicamente na fala de Alan, supracitada, que dizia que o ano tinha sido ruim, péssimo, por causa “das meninas que são chatas”, mas que a escola tinha sido perfeita.

Em alguns casos, o descontentamento com as vivências na escola foi expresso pela sensação de não pertencer a ela:

Bianca falou rindo que iria parar de estudar e a pesquisadora perguntou por que e **ela disse, também rindo, que não pertence à escola.** (Grupo II com alunos)

Outra pergunta feita aos alunos foi sobre o que tinham aprendido naquele ano. As respostas foram diversas e dizem respeito a alguns aspectos do modo como se desenvolveu o ano para os alunos, como as *mudanças constantes de professor*, que dificultou o fortalecimento de vínculo entre professor e aluno:

A pesquisadora perguntou o que eles haviam **aprendido** naquele ano e **Bianca respondeu que não aprendeu nada, porque o professor Anderson saiu.** (Grupo II com alunos);

... como *as formas de disciplinamento dos alunos*, que tinham que “ouvir” e “escalar” (se calarem) diante ao professor e diante as condições institucionais para aprendizagem que lhes eram oferecidas. Porém, a reação a este descaso foi, em muitas vezes, o “bagunçar”:

Ela perguntou a todos o que tinha que aprender na 3ª série e o **Ricardo respondeu que tinha que aprender a “ouvir, escalar e bagunçar”.** Falava isso fazendo os gestos com as mãos: “ouvir” (colocava as mãos no ouvido) e “escalar” (colocava a mão na boca – daí entendemos que era “se calar”). (Grupo III com alunos);

... como *as vivências em torno do saber e/ou aprender ler e escrever*, implicando no desejo por ser alguém que sabe e o sofrimento por ser alguém que não sabe:

Ágata e Jeferson falaram que tem que aprender a ler. A pesquisadora perguntou a mesma coisa pro Lucas e ele ficou quieto, porque o Ricardo não deixava ele falar. (Grupo III com alunos)

A pesquisadora perguntou o que esse ano teve de diferente do ano passado e **Ágata e Camile disseram que estão aprendendo a ler** e que, no ano passado, não aprenderam. Ágata falou que já sabe ler e Jeferson falou que era mentira. [...] A pesquisadora perguntou o que eles haviam aprendido naquele ano e **Ágata e Camile falaram novamente que aprenderam a ler e a escrever.** Ficavam se xingando o tempo todo, dizendo “Você nem sabe ler!”. Xingavam, principalmente, a Camile, dizendo que ela não sabia ler e que nem sabia o abecedário. **Ela ficava brava, mas rindo e disse que**

sabia sim e começou a falar o abecedário. O Jeferson fala o abecedário inteiro. (Grupo III com alunos);

... e também como a *satisfação com as pequenas conquistas do processo de aprender*:

A pesquisadora perguntou o que eles aprenderam esse ano e **Yago falou que aprendeu a fazer letra de mão, que ele não sabia.** (Grupo IV com alunos).

As crianças que não conseguem aprender ler e escrever de modo esperado e no tempo “adequado” para os padrões da escola, criam hipóteses sobre o modo como se dá esse processo, sobre as pessoas que supostamente já sabem, ou sobre o que seria necessário acontecer para aprender ler e escrever. Neste sentido, Yago pergunta se as pessoas que estudam no período noturno não precisam de professores para aprender. Com esse questionamento de Yago, podemos pensar no enfraquecimento do papel do professor para o aluno; com tantas mudanças de professor durante o ano, a sensação de abandono e a solidão em seu processo de aprendizagem, apontam para a pergunta embutida na fala de Yago: “é possível aprender sozinho?”

Yago perguntou se era verdade que as pessoas que estudam à noite **nem precisam de professores** e a pesquisadora disse que **para aprender tem que ter uma pessoa pra ensinar** e ele falou que tem muita gente grande que não sabe ler... (Grupo IV com alunos)

4.4.2 A 4ª série

E como seria o ano que vem? Quais eram as expectativas dos alunos para o próximo ano? Alguns alunos demonstram falta de esperança no novo que despontaria em breve, associam-no às experiências anteriores. Para Alan a 4ª série será pior que a 3ª PIC:

A pesquisadora perguntou como eles achavam que seria a 4ª série e o **Alan falou que seria pior ainda.** Todos no grupo acabaram falando a mesma coisa que ele. (Grupo I com alunos)

Alan e Vagner Nathan também falaram que querem passar direto pra 5ª série. Quando a pesquisadora perguntou por que, Alan respondeu que as lições da 3ª série eram muito fáceis e que as da 4ª deveriam ser mais fáceis

ainda. **Vagner Nathan e Alan também falaram que eles querem passar pra 5ª para poderem escrever de caneta.** (Grupo I com alunos)

Se para Alan a 4ª série será fácil demais, Ludimilha teme o difícil:

Ludimilha falou que a 4ª série vai ser muito difícil, porque tem conta de “vezes” e “dividir” e que vai ser um “horror”. (Grupo I com alunos)

Nas entrelinhas das falas pessimistas dos alunos nota-se desejo em aprender. O anseio de Alan e Vagner Nathan em manusear a caneta, “privilegio hierárquico” de quem alcança a 5ª série, representa também o desejo de possuir os requisitos para estar nesta série, ou seja, saber ler e escrever, aprender os conteúdos de uma 4ª série. Mas estar na 4ª série implica também em conhecimentos novos, “mais difíceis” que aqueles que Ludimilha se esforçou para aprender na 3ª série: se contas de soma e subtração, ler e escrever já eram grandes desafios, imagina “vezes” e “dividir”? Assim é o processo de escolarização.

Para alguns alunos, o ano que vem será melhor, pois aprenderão ler e escrever, além de outras coisas que não aprenderam na 3ª série:

A pesquisadora perguntou como eles achavam que seria o ano que vem e Yago falou: “vai ser muito melhor, porque vou aprender a ler na 4ª série. Porque na 1ª não aprendi”. (Grupo IV com alunos)

Perguntei como eles achavam que ia ser no ano que vem e o Rian falou que ia ser bom, porque iam aprender a ler, escrever e a fazer lição direito. A pesquisadora perguntou se nesse ano não deu pra aprender isso e ele não respondeu. (Grupo IV com alunos)

A pesquisadora perguntou por que ela (Ágata) achava que o ano seria melhor e ela disse que era porque eles aprenderiam a ler e a escrever mais. (Grupo III com alunos)

A pesquisadora perguntou como eles achavam que seria no ano que vem e Micael falou que vai ser legal. A pesquisadora perguntou se ele achava que iria ser muito diferente e ele disse que sim. Ela perguntou por que seria diferente e a Brenda respondeu que era porque eles iriam estudar mais coisas, como História, Ciências, Matemática, etc. A pesquisadora

perguntou se eles não tinham isso na 3ª série e eles falaram que não e que só tiveram História. (Grupo V com alunos)

Como vimos, a partir dessas últimas cenas, **as crianças querem aprender**. Não questionam o que lhes é oferecido, vivem a não aprendizagem como um fracasso próprio, de quem é “burro”; de quem “não tem vontade” ou “preguiça” em aprender; de quem “bate” e, portanto não merece. Não sabem sobre seus direitos à Educação com qualidade, sobre a obrigação do Estado e Sociedade em garantir condições para que usufruam da escola. São crianças e querem aprender não só ler e escrever, mas também outros conteúdos, “*aprender mais*”, “*aprender História, Ciências, Matemática*”...

5. DESAFIOS NO CAMPO EDUCACIONAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Porque entre o gabinete da Secretária e o mundo real tem o infinito de possibilidades.

(Consultora da SEE. Depoimento colhido por Bauer 2011)

5.1 Pensamentos que embasam ações

As classes de Projeto Intensivo no Ciclo na 3ª série são classes criadas para promover a alfabetização de crianças com dois anos ou mais de não aprendizagem no Ensino Fundamental. A partir das análises apresentadas neste estudo, procuramos compreender tais montagens em sua complexidade, ora transitando pelo olhar às continuidades e descontinuidades do PIC – enquanto resolução e sua materialização no cotidiano escolar, ou desta ação governamental em relação a outras, anteriores a esta; ora transitando pelo olhar às formas de viver que esta ação cria, afetando relações escolares e processos de escolarização; de modo a acrescentar às discussões no campo educacional sobre a temática abordada.

No decorrer do trabalho, seja pela revisão do discurso oficial (resoluções, material pedagógico, depoimentos de dirigentes sobre o Programa Letra e Vida, colhidos por Bauer, 2011), estando em campo, ou nas entrevistas com o coordenador pedagógico, professores e alunos, notamos a existência de várias forças e várias vozes, presentes no campo educacional, no que tange à implementação de programas e projetos como são as classes de PIC, como procuramos analisar nos dois eixos acima. Porém, como vimos, a aparente polifonia parece disfarçar um predomínio de um modo individualizante de pensar, que rege ações nesta seara, em que questões sociais, coletivas e públicas têm sido tomadas como problemas locais, individuais e específicos, portanto alheios a nós.

Deste modo, as classes de PIC, apesar de materializar em ações a preocupação com as crianças que possuíam dificuldades em seu processo de escolarização, eram também montagens que agregavam alunos que não aprenderam ler e escrever, oriundos das várias 2ªs séries da

unidade escolar, com todas as implicações subjetivas de uma prática com aspectos homogeneizantes, como discutimos. Assim, as questões do coletivo da escola e da rede, em relação ao cuidado do processo de escolarização de todos os seus alunos, principalmente daqueles que mais necessitam de apoio institucional, eram, em grande parte, delegadas ao professor regente dessas turmas. Esta unilateralidade é perceptível na Resolução do PIC. Nota-se em suas diretrizes, recomendações e critérios com o intuito de garantir o bom exercício da docência, como meio para alcançar os objetivos e metas traçadas na Educação, como a meta de “toda criança alfabetizada aos oito anos”.

Porém, como observamos em campo, quando há fracasso, este também é atribuído ao professor, pela rede de ensino, pela escola e é vivido por ele e também por seus alunos como se fossem apenas seus. Na 3ª E PIC, de um modo geral, os alunos relacionaram o “ano chato” aos colegas, que bagunçam, e/ou que são “burros”; a professora aponta constantemente a sua inadequação ao cargo, diz que foi péssima com os alunos – vivências do âmbito privado, apesar de todos os entraves institucionais que ocorreram durante o ano letivo, ocasionados por falta de condições estruturais da SEE em lidar com a complexidade da rotina escolar, considerando o que escapa às regras como “imprevisto” ou “falha”. Assim, neste modo individualizante de pensar, presente na criação de ações como a PIC, a outra face da moeda do que nos é alheio, é a sensação da solidão no enfrentamento do que nos é imputado – produz-se “o professor eficiente” e “o ineficiente”; “o aluno que sabe” e “o que não sabe”, entre outras dicotomias.

Contudo, os acontecimentos presenciados na 3ª série E PIC são emblemáticos das grandes questões que a rede pública de ensino, de um modo geral, tem atravessado, principalmente no que tange à profissão docente: falta de professores, grande número de professores substitutos, professores que trabalham em duas redes para garantir renda suficiente, grande rotatividade de professores, adoecimento docente frente aos desafios em sala de aula, entre outros. Contraditoriamente, o que temos observado na literatura (PAPARELLI, 2009; MACHADO, 2011; PATTO, 2005b; VIÉGAS, 2002; 2007a, entre outros) em relação às políticas públicas neste campo, são ações destinadas a garantir melhor atuação do professor, sem que haja intuito de reverter o quadro precário em que se encontra a profissão docente, ou mesmo, sem que haja criação de dispositivos que possibilitem a participação coletiva na escola, a fim de atenuar, no caso do presente estudo e de muitas outras classes desse Projeto, a solidão que a professora

regente vivencia frente aos grandes desafios do PIC. Assim, apesar de ser um projeto recentemente implantado na rede (desde 2008), muitas questões que o permeiam são históricas.

5.2 Pesquisas sobre políticas públicas, para quê?

Seguindo o caminho pela literatura, verificamos a existência trabalhos que discutem ações anteriormente implantadas na rede, que se relacionam às classes PIC, ou que possuem algumas características comuns. Porém, o que se observa é que, discussões listadas no campo acadêmico encabeçadas por pesquisas, muitas vezes financiadas pelo Governo do Estado ou da Federação, por meio de órgãos de fomento, que poderiam contribuir para a melhoria do ensino oferecido nas redes públicas, pouco tem afetado o campo de criação de políticas educacionais, programas e projetos nesta seara.

Em nosso estudo, retomamos algumas discussões acerca de montagens como classes de aceleração ou especiais (destinadas às crianças com defasagem série e ano, ou com alguma deficiência), ou mesmo sobre a Progressão Continuada e o Programa Letra e Vida, ações precursoras do Ler e Escrever e classes de PIC. Apesar de serem ações destinadas ao atendimento de outras demandas, o que vimos é que algumas problemáticas, apontadas por trabalhos que discutem essas ações, se repetem e se reapresentam no PIC. E esta reincidência tem exigido maior reflexão (PATTO, 2005b; VIÉGAS, 2007a).

Voltaremos então ao termo políticas públicas. Na Rede Pública de Educação Básica, no Estado de São Paulo, as políticas públicas são criadas e implantadas a partir de demandas educacionais, idealmente com participação de segmentos da sociedade interessados e atores escolares. No entanto, segundo Bauer (2011), as avaliações das ações na Educação praticamente inexistem no país, assim como na rede estadual paulista; o que existe são os sistemas de avaliação externa de desempenho dos alunos, como o SARESP, que revelam resultados relacionados à aprendizagem; cada vez mais seus números têm sido utilizados para orientar e avaliar ações neste campo. Entretanto, de modo mais direcionado aos alcances da política em questão, essas avaliações e pesquisas apontariam entraves e desafios a fim de melhorar também o atendimento das demandas educacionais por meio das políticas.

Como mencionamos, apesar de muitas discussões do âmbito acadêmico não reverberarem do modo esperado na criação de ações na educação pública, historicamente, pesquisas têm se debruçado ao estudo de políticas públicas destinadas a conter fenômenos educacionais como o não acesso à educação, evasão, repetência e defasagem série ano, no sentido de melhoria do ensino oferecido nas redes públicas (FERRARO, 1985; 2004; RIBEIRO, 1993; SOUZA, 2006; PATTO, 2009; 2005b; VIÉGAS, 2002; 2007a; 2007b; MACHADO; SOUZA, 2004b; MACHADO, 2011). Os autores analisam que tais ações têm contido o fenômeno: os índices declinaram, mas o fracasso escolar teima em reincidir, de outras formas, como no caso das crianças não alfabetizadas nas séries do Ensino Fundamental II, após a universalização do acesso e o regime de Progressão Continuada, implantada nas redes públicas paulistas.

De fato, a reincidência do problema revela que sanar os sintomas tem se mostrado paliativo, nos faz questionar, não só em relação à aplicabilidade de uma ação no campo educacional, como nos faz pensar na razão de tantas ações que visam agir na produção de fracasso escolar não alcançarem o sucesso almejado. Tais estudos têm trazido a preocupação em desvelar tais índices como produções e os fenômenos como sintomas de um mau funcionamento do sistema de ensino.

5.3 Sobre direitos: escola é só ler e escrever?

O entendimento de política pública como processo, visa à melhoria desta como ferramenta para o alcance de seu sentido fundante, que é a garantia de direitos. No que tange à Educação, a Constituição Federal garante em lei, a todos os cidadãos, o direito à formação para o trabalho e para o exercício de sua cidadania (BRASIL, 1988). Deste modo, o direito estendido a todos deve empreender mais esforços políticos e institucionais em relação aos menos favorecidos, aos que demandam mais recursos para serem bem sucedidos em seu processo de escolarização.

Como discutimos, historicamente, no cenário educacional o Estado vem mantendo uma estrutura de ensino excludente, que não garante ainda a qualidade de ensino esperada. Com a criação de políticas que visavam eliminar os sistemas de exclusão da e na escola, os fenômenos de não acesso, evasão e repetência foram praticamente extintos, dando lugar à exclusão na escola

de modo mais sutil, menos visível, encarnada em alunos que têm frequentado a escola sem beneficiar-se dela. A universalização do acesso à Educação, nas precárias condições do sistema educacional paulista, gerou uma série de consequências a serem enfrentadas no cotidiano escolar, principalmente no que tange aos primeiros anos de escolarização. Deste modo, o Programa Ler e Escrever e as classes de PIC foram criados de forma a enfrentar as dificuldades identificadas nas classes de alfabetização.

Porém, na classe pesquisada presenciamos a submissão; o sofrimento por não saber; vetos à criatividade; cristalizações que impedem a aprendizagem, criando personagens como “o burro”, “o preguiçoso, que não quer aprender”, “a hiperativa”, entre outros. Contudo, a lógica perversa no processo de cristalização é que a não aprendizagem é vivida e atribuída a fatores intrínsecos dos alunos, não a falhas em seu processo de escolarização, em que foram engendradas.

Durante a pesquisa, constatamos que algumas crianças foram alfabetizadas, outras não. Entretanto, mesmo que houvesse cumprimento dos objetivos do PIC, em alfabetizar alunos de 3ª série com dois anos de não aprendizagem no sistema, mesmo se tudo ocorresse como no papel, ainda assim muito mereceria ser discutido. É preciso pensar no sentido amplo de Educação e a forma como ela tem sido oferecida: a escolarização fornecida pelo Estado deve se restringir a ler e escrever? E a formação para a cidadania, ou outros aspectos do desenvolvimento humano?

Como vimos, o conteúdo pedagógico da PIC é direcionado principalmente à Língua Portuguesa e Matemática. Na classe pesquisada, esta priorização do ler e escrever invadiu outros âmbitos do processo de escolarização, como a criação de desenhos. A arte, que poderia permitir habitar outras posições e desenvolver outras áreas da aprendizagem, passa a ser vista pelos alunos pela ótica do certo e errado, intensificando o estereótipo daqueles que sabem e daqueles que não sabem desenhar, ler e escrever, fazer contas, entre outros conhecimentos escolares. As aulas de educação física, que também permitiriam agir na produção de estereótipos, lhes foram podadas, por falta de professores.

Assim, para os alunos do PIC, que já não possuíam bom desempenho em atividades escolares tradicionais, não são previstas e/ou permitidas o uso de estratégias que valorizem a criatividade e espontaneidade do aluno. Como analisa Machado (2011), essas crianças desenvolvem modos de estar na escola e não aprender, durante esses anos, trazendo

impedimentos em sua trajetória escolar. Deste modo, torna-se necessário pensar a montagem de PIC como melhor meio ou não, de cuidar do processo educativo destas crianças, ou se há outros modos de lidar com a questão dos diferentes tempos de aprendizagem, de forma a não constituir este grupo de crianças.

Neste sentido, consideramos como Machado:

É nesse território que lutamos: a escola, efeito de um funcionamento político produtor de muitos alunos que não aprendem, ou que aprendem pouco. A educação é processo imprescindível para a formação do sujeito. Na escola, é possível aprender a ler, escrever, interpretar, participar de rodas de conversa, fazer amigos, apaixonar-se, pesquisar, inventar formas de se expressar, problematizar os acontecimentos históricos, entender a colonização, calcular as quantidades, operar raciocínios, inspirar-se em pintores impressionistas, desenhar, entusiasmar-se por um passeio. Temos visto que essas possibilidades, tão necessárias para a produção do que chamamos de saúde, têm sido pouco viabilizadas, e, muitas vezes, entramos em contato com histórias nas quais **a vida escolar se tornou mais um impeditivo do viver** (Machado, 2011, p.64).

Como vimos, as crianças querem aprender, ler e escrever, escrever com letra cursiva e aprender outras disciplinas. São alunos ainda em formação, não têm a percepção de que são sujeitos de direitos. Por isso cabe à sociedade e ao Estado a garantia do direito à Educação com qualidade, a fim de formar cidadãos.

REFERÊNCIAS

ARCAS, P. H. Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O Ensino Fundamental de nove anos e o direito à Educação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.1, p.35-52, jan/abr. 2011.

ARENDT, H. Capítulo VI – A vida activa e a era moderna. IN: _____. *A Condição Humana*. Tradução de Roberto Raposo. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

BAUER, A. Usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BAUER, A. Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o programa Letra e Vida. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BITTAR, H. A. F. et al. O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: implantação e continuidade. Artigo produzido pela equipe de avaliação escolar da Fundação de Desenvolvimento para Educação – FDE e encontrado no sítio eletrônico do Centro de Referência Mário Covas. s/d. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p009-020_c.pdf>. Acesso em 20 set.2011

BOURDIEU, P. Compreender. IN: BOURDIEU, P (org). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, p.693-713, 1999

BRASIL, CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA (1988). Artigo 205. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislação/const>>. Acesso em: 20 set. 2009

_____. LEI Nº. 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006 (2006) Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRAGA, S. G. Dislexia: a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011

CRUZ, S. H. V. O Ciclo Básico construído pela escola. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

FERRARI, A. R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes (avanços preliminares). Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.52, p. 35-49, fev. 1985

FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. IN: MARCHESI, A.; GIL, C. H. (Orgs). *Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, P. Educação “bancária” e Educação libertadora. IN: PATTO, M. H. S (Org). Introdução à Psicologia Escolar. 3.ed. rev. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997

FREITAS, L. C. de. Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de Lógicas. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

FRELLER, C. C.(1997) Grupos de crianças com queixa escolar: um estudo de caso. IN: _____ (Orgs). *Psicologia Escolar em busca de novos rumos*. 4.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

FEIJÓ, I.; SOUZA, M. P. R. A exclusão no Ciclo Básico: uma pedagogia das aparências. Revista Psicologia USP, São Paulo, v.7, n.1/2, p.115-131, 1996

GUARESCHI, N.; COMUNELLO, L. N.; NARDINI, M.; HOENISCH, J. C. Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. IN: STREY, M. N.; AZAMBUJA, M. P. R.; JAEGER F. P. (Orgs). *Violência, Gênero e Políticas Públicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. Cad. CEDES, Campinas, v.21, n.55, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 mai. 2011

HONNETH, A. Identidade pessoal e desrespeito: violação, privação de direitos, degradação. IN: _____. *A luta por reconhecimento*. São Paulo: Editora 34, 2003

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (1997) Prefácio à 4^a edição. IN: _____. (Orgs). *Psicologia Escolar em busca de novos rumos*. 4.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004a

_____. (1997) As crianças excluídas da escola: um alerta para Psicologia. IN: _____. (Orgs). *Psicologia Escolar em busca de novos rumos*. 4.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004b

MACHADO, A. M. (1997) Relato de uma intervenção na escola pública. IN: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs). *Psicologia Escolar em busca de novos rumos*. 4.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

_____. Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a Psicologia. IN: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. A. (Orgs). *Exclusão dos Incluídos: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: EDUEM, v.1, p.61-90, 2011

MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. Revista Brasileira de Estudos Pedagógico, Brasília, v.79, n.192, p.16-29, mai/ago, 1998.

MARSIGLIA, A. L. G. *O construtivismo no governo estadual paulista: décadas de precarização da escola*. Trabalho Completo publicado em anais do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo – Marxismo, Educação e Emancipação Humana. Florianópolis, 11-4 abr. 2011. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05c_t001.pdf>. Acesso em 20 set. 2011

MARTINS, J. S. As temporalidades da história na dialética de Lefebvre. IN: _____. (org). Henri Lefebvre e o retorno à dialética. São Paulo: Hucitec, p.13–23, 1996

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário: “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27 abr. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso em: 28 set. 2011

_____. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. Revista Alfabetização em países da língua Portuguesa, v.3, n.5, fev. 2009. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-76862009000100005&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 28 set. 2011

MEIRA, M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. (2000) IN: Tanamachi, E.; SOUZA, M. P. R; ROCHA, M. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002

NENEVÉ, M.; SOUZA, M. P. R A Educação para a Cidadania: intenção e realidade. Revista Educação e Cidadania, São Carlos v. 5, p. 75-84, jan-jun 2006

NOVAMERICA. Sociedade, Direitos Humanos e Cidadania: desafios para a educação no Brasil. IN: SCAVINO, S; CANDAU, V. M. (Orgs). *Educação em Direitos Humanos – Temas, questões e propostas*. Petrópolis: DP et Alli Editora, 2008.

OLIVEIRA, R. P. de. O Direito à Educação. IN: OLIVEIRA R. P. de; ADRIÃO, T. (Orgs). *Gestão, financiamento e direito à educação*. São Paulo: Xamã, 2001

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 28, p 5-23, jan./abr., 2005.

PAPARELLI, R. Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PATTO, M. H. S. (1990) O modo capitalista de pensar a escolaridade: anotações sobre o caso brasileiro. IN:_____, *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005a.

_____. Acelerando a escolarização: em nome de quê? IN: _____, *Exercícios de Indignação: escritos de Educação e Psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 17-28, 2005b.

_____. Educação em campo minado: comentário a uma notícia de jornal. IN: _____, *Exercícios de Indignação: escritos de Educação e Psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.41-8, 2005c.

_____. Mordaças sonoras: a Psicologia e o silenciamento da expressão. IN: _____, *Exercícios de Indignação: escritos de Educação e Psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.95-106, 2005d.

_____. Para ler as entrevistas: IN: _____ (Org) *Cidadania Negada: políticas públicas e formas de viver*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

PLACCO, V. M. N. S.; ANDRÉ, M. E. D. A., ALMEIDA, R. L. Estudo Avaliativo das Classes de Aceleração na Rede Estadual Paulista. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 49-79, nov., 1999.

RAMOS, R. R. G. Classes de Aceleração Promovem a Exclusão. *Jornal da Educação*. Maio/2007. Disponível em: <
http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=188&Itemid=32>. Acesso em 01 dez. 2008

RIBEIRO, S. C. Educação e a inserção do Brasil na modernidade. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.84, p.63-82, fev. 1993.

ROCKWELL, E. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. IN: _____ *La experiencia etnográfica* – história e cultura em los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, p.131-147, jul/dez., 2007

SANTOS, A. A. C. e. Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SÃO PAULO, SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. DECRETO N.40.673 DE 16 DE FEVEREIRO DE 1996 (1996a). Institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao Ensino Fundamental. Disponível em:<<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/173039/decreto-40673-96-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 20 set. 2011

SÃO PAULO, SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO SE N.27, DE 29 DE MARÇO DE 1996 (1996b). Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP. Disponível em:<http://lise.edunet.sp.gov.br/pagLei/resolucoes/27_1996.htm>. Acesso em: 20 set. 2011

SÃO PAULO, CONSELHO DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. PARECER CEE N.170/96, DE 24 DE ABRIL DE 1996 (1996c). Dispõe sobre o Projeto de Reorganização Escolar no Ensino Fundamental – Classes de Aceleração na rede pública estadual de São Paulo. Disponível em:<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcee170_1996.htm?Time=9/8/2011%20:00:53%20AM>. Acesso em 20 set. 2011

SÃO PAULO, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. PORTARIA N. 6.328/05, DE 26 DE SETEMBRO DE 2005 (2005). Implantação do Programa Ler e Escrever – prioridade na escola municipal, da Secretaria Municipal de São Paulo. Disponível em:<<http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=6d381e40-b195-42b4-b0ce-930aedbd3771>>. Acesso em: 20 set. 2011

SÃO PAULO, SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. COMUNICADO SE 19 de dezembro de 2007 (2007). Torna públicas as orientações para a implantação do Programa Ler e Escrever nas escolas da rede pública estadual.

Disponível em: <
http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CFcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdesul3.edunet.sp.gov.br%2FG_Legislacao%2FComunicado_SE_20dez07_Res_86-07.doc&ei=MwUXULG7Ecju0gGgvoG4CA&usg=AFQjCNH06atydpNKBxpb7qPJyJCBQpT5Zg>. Acesso em: 05 jun 2012.

SÃO PAULO, SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO SE 86/2007 (2007b). Regulamenta a implantação do Programa Ler e Escrever na rede estadual paulista, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://lereescrever.edunet.sp.gov.br/site/Documentacao.aspx>>. Acesso em: 20/09/2009

SÃO PAULO, SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO; FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. PIC – Projeto Intensivo no Ciclo: Material do Professor – 3ª série. 2.ed. São Paulo: FDE, 2009a.

SÃO PAULO, SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO SE 68/09 (2009b). Dispõe sobre a contratação de docentes por tempo determinado, de que trata a Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_09.HTM?Time=7/22/2012%2012:18:44%20AM>. Acesso em 25 jul 2012.

SÃO PAULO, SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO SE 68/09 (2009c). *Dispõe sobre a fixação de índices mínimos para a participação de docentes e de candidatos à docência no processo de atribuição de aulas da rede estadual de ensino.* Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/91_09.HTM?Time=7/7/2012%209:31:58%20AM>. Acesso em 25 jul 2012.

SATO, L; SOUZA, M. P. R. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. São Paulo: Psicologia USP, 2001 v.12(2); p. 29-4.

SILVA, F. L. *Conhecimento e Razão Instrumental*. Revista Psicologia USP, São Paulo, v.8, n.1, p.11-31, 1997.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, Dec, 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 30 ago.2011

_____. (2002). A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria de qualidade de ensino: uma reflexão crítica. IN: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R. de; REGO, T. C. (Orgs). *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. 3.ed. São Paulo: Editora Moderna, v.1, p. 249-268, 2008.

SOUZA, M. P. R. (1997) A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R (Orgs). *Psicologia Escolar em busca de novos rumos*. 4.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004a.

_____. (1997). As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R (Orgs). *Psicologia Escolar em busca de novos rumos*. 4.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004b.

_____. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIÉGAS, L. S; ANGELUCCI, C. B., *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____. A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios. Tese (Livre Docência). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010a.

_____. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. Em Aberto, Brasília, v.23, n.83, p. 129-149, mar. 2010b

SOUZA, S. M. Z. L. A avaliação na organização do ensino em ciclos, São Paulo, 1998 (mimeo)

SPINK, P. Los psicólogos y las políticas públicas en América Latina: El big Mac y los caballos de Troia. *Revista Psicoperspectivas*, vol VIII (2), p. 12-34, 2009. Disponível em:

<<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/issue/view/10>>. Acesso em: 03 mai. 2011.

STAKE, R. E. Case Studies. IN: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 2000.

VALLE, L. Bases antropológicas da cidadania brasileira: sobre a escola pública e a cidadania na Primeira república. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro n. 19, p.29-42 abr 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100004&script=sci_arttext> Acesso em: 01 ago. 2011

VIÉGAS, L. S.; BONADIO, A. N.; SOUZA, M. P. R. O resgate do desejo de aprender: uma experiência educacional bem sucedida em uma classe de aceleração I. IN: 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Caxambu-MG. Diversidade e Desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século, 1999.

VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B.; ASBAHR, F. D. Apresentação. In: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B., *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VIÉGAS, L. S. A Progressão Continuada e suas repercussões na escola pública: concepções de educadores. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. Progressão Continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar: história, discurso oficial e vida escolar. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007a.

_____. Dificuldades de escolarização e Progressão Continuada: uma relação complexa. In: SOUZA, B. P (org). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007b.

_____. Conhecendo a perspectiva de alunos acerca da Progressão Continuada: apontamentos metodológicos. In: SOUZA, M. P. R. (Org). *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a Psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

WEISZ, T. Didática da leitura e da escrita: questões teóricas. Artigo encontrado no sítio eletrônico do Programa Letra e Vida (documentos e downloads). s/d. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>>. Acesso em 20 set. 2011

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LISTA DE APÊNDICES

- I. CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA
- II. TERMO DE CONSENTIMENTO
- III. CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA
- IV. ROTEIRO DA ENTREVISTA COM NEIDE (COORDENADORA PEDAGÓGICA)
- V. ROTEIRO DA ENTREVISTA COM CARLA (PROFESSORA REGENTE)
- VI. ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS EM PEQUENO GRUPO
- VII. NO MUNICÍPIO – A ORIGEM DO PROGRAMA LER E ESCREVER.

APÊNDICE I - CARTA DE APRESENTAÇÃO

A pesquisa de mestrado intitulada: “*Projeto Intensivo de Ciclo: problematizações acerca de Políticas Públicas na interface entre Psicologia e Educação*”, autoria de Kátia Yamamoto, aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo - IPUSP, sob orientação da Prof^a Dr^a Marilene Proença Rebello de Souza, visa investigar sobre a temática de Políticas públicas no campo da Educação, em específico a política de Classes de Projeto Intensivo de Ciclo, que faz parte do Programa Ler e Escrever, vigente, no Estado de São Paulo, nas redes de municipal e estadual de ensino. O presente estudo se propõe a:

- a) Mapear as escolas de Ensino Fundamental Ciclo I pertencentes à Diretoria Regional de Ensino Centro Oeste, quanto às classes de Projeto Intensivo de Ciclo. Será utilizado como instrumento um Questionário;
- b) Realizar visitas periódicas a uma classe de 3ª PIC de uma unidade escolar pertencente a esta Diretoria;
- c) Realizar entrevistas com o Professor Coordenador Pedagógico e/ou Professores participantes do projeto,

No caso de entrevistas, ou mesmo de questionário presencial, o áudio poderá ser gravado, em comum acordo entre pesquisador e participante, cabendo ao pesquisador o compromisso de restringir o uso deste material para fins acadêmicos. Ao término do estudo, o áudio coletado será arquivado e depois destruído.

Convidamos você para participar da fase ____. Em caso de aceite, encaminharemos em anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado em duas vias. Pretende-se divulgar os achados da pesquisa nos espaços acadêmicos, mantendo o sigilo quanto às instituições participantes da pesquisa, como detalhado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Desde então, agradecemos sua participação e colaboração,

Atenciosamente,

Kátia Yamamoto

contato: katia.yamamoto@usp.br

São Paulo, ____ de _____ de 2010

APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) _____, colaborador da pesquisa, após a leitura da CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA, ciente dos procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, de concordância em participar da pesquisa de mestrado intitulada **“Projeto Intensivo de ciclo: problematizações acerca de políticas públicas na interface entre a Psicologia e a Educação”**, realizada por Kátia Yamamoto sob orientação da Prof^a. Dr^a. Marilene Proença Rebello de Souza, junto ao *Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo*.

Fica claro que a qualquer momento poderá retirar seu Consentimento Livre e Esclarecido e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

(Local) _____ (data) _____

Assinatura do colaborador

(Obs – o entrevistado deverá ficar com uma cópia do termo)

APÊNDICE III – CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, _____, Diretora da Escola _____, pertencente à Diretoria Regional de Ensino Centro Oeste, localizada na _____ município de São Paulo, venho por meio desta, autorizar a realização da pesquisa de mestrado intitulada: “**Projeto Intensivo de Ciclo: problematizações acerca de políticas públicas na interface entre a Psicologia e a Educação**” nesta instituição a qual sou responsável. Para tanto, permito que Kátia Yamamoto, aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo e autora da pesquisa supracitada, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Marilene Proença Rebello de Souza, possa frequentar os espaços da Escola Estadual _____, e em especial permito que acompanhe as atividades escolares da classe de 3^a série de Projeto Intensivo de Ciclo, conversar com alunos e professores em relação a esta temática. Permito também a realização de entrevistas com professores e/ou professor coordenador pedagógico, cabendo ao profissional a permissão para a realização da mesma, mediante a leitura da *Carta de Apresentação da pesquisa* e assinatura de *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. Em relação à entrevista com os alunos, procedimento no qual será pedido um desenho temático sobre a classe em que estudam, em pequenos grupos, com conversas com a pesquisadora referentes a esse tema, permito sua realização nos espaços desta instituição, a qual sou responsável, ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

Sem mais, atenciosamente

São Paulo, ____ de _____ de 2010

APÊNDICE IV – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM NEIDE (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

As questões do roteiro foram elaboradas buscando disparar a narrativa sobre a carreira profissional da entrevistada no campo da educação, e também de modo a dar conta de questões relacionadas à história das classes PIC naquela escola.

O Roteiro utilizado encontra-se a seguir:

Roteiro de entrevista

1. Por favor, me conte um pouco de sua trajetória profissional. Quantos anos têm? Quantos desses anos você dedicou ao trabalho na rede pública de educação? Como iniciou sua carreira?
2. E quanto ao trabalho nesta escola? Poderia me contar um pouco sobre sua entrada aqui na escola x?
3. Como se interessou pelo cargo de coordenador pedagógico? Como é na prática esse trabalho? Desde quando atua neste cargo na rede e aqui na escola x?
4. Quanto às classes PIC, desde quando elas existem nesta escola? Como é uma classe PIC na escola x? Como foi a implementação dessa política pública aqui? Como a demanda era atendida anteriormente à existência dessas classes, ou seja, como a escola lidava com as crianças que não sabiam ler e escrever nas 3^{as} e 4^{as} séries do Ensino Fundamental?
5. Atualmente, quantas classes PIC existem nesta escola? Quantas são 3^{as} e quantas são 4^{as}? Como são escolhidos os professores para essas classes?
6. E quanto às classes de 3^a PIC, qual a sua opinião a respeito?

A entrevista com Neide ocorreu na sala da Coordenação, após uma reunião com as professoras da escola sobre o planejamento do bimestre seguinte. É uma sala ampla, com estante de livros, com pequenas mesas redondas e cadeiras em volta espalhadas, uma mesa grande e lousa à frente como uma sala de aula. Abaixo, alguns recortes do registro ampliado, abarcando momentos anteriores à entrevista:

Neste dia fui à escola por volta de umas 11:10, pois eu havia marcado uma entrevista com Neide , a coordenadora pedagógica da escola x. Quando cheguei, Neide estava coordenando o planejamento para o 3º bimestre com as professoras, em sua sala havia cerca de 20 ou mais pessoas. Apresentei-me na Secretaria e pedi permissão para esperar o fim da reunião. O banco em que sentei para esperar Neide fica em frente à porta da Secretaria e ao lado da porta da sala da Coordenação, em tempos de aula este banco quase sempre é ocupado por alunos, que ficam de “castigo”. [...] Depois de uns 20 minutos houve um pequeno intervalo, Neide me viu, e disse que só poderia conversar comigo depois da reunião, por volta do meio dia. Respondi-lhe que não havia problemas, e perguntei se eu poderia esperá-la.

[...]

Por volta do meio dia as professoras foram saindo da sala. Quando ainda tinham umas três professoras, Neide me chamou. Expliquei novamente que era uma entrevista para conhecê-la um pouco mais e também gostaria saber mais sobre as classes PIC na escola. Perguntei se eu poderia gravar nossa entrevista, para ficar mais fácil para eu lembrar de tudo depois. Neide ficou meio reticente, disse que eu poderia perguntar, dar um tempo para ela pensar na resposta, e então gravar. Disse olhando para Rosângela, a vice diretora que também estava sentada à mesa comendo salada de frutas, que qualquer coisa iria poder tirar dúvidas com ela. Expliquei que era uma entrevista para o meu trabalho de mestrado e também para uma disciplina, e que eram perguntas sobre a trajetória profissional dela, sobre as classes PIC entre outras, e que a gravação não seria usada para outro fim. Neide olhou para mim e viu o roteiro em minhas mãos e pediu para ver. Entreguei o papel, ainda tentei explicar que se ela não quisesse responder alguma pergunta não teria problemas, mas que aquele roteiro era apenas para eu me orientar; e que eu poderia também entregar-lhe a transcrição da entrevista, assim que possível. Neide passou os olhos rapidamente e entregou de volta para mim: “Ah, tá bom”, disse um pouco mais tranquila. Logo no começo da entrevista Rosângela se retirou da mesa espontaneamente, e ficamos apenas eu e Neide . Sentamos em uma das mesas próxima à janela, havia cerca de 6 mesas com cerca de 4 a 5 cadeiras em volta. A lousa estava toda escrita, não pude ler o que estava escrito, mas eram pontos da reunião. Neide sentou-se à minha frente, liguei o gravador e começamos a entrevista.

APÊNDICE V – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM CARLA (PROFESSORA REGENTE)

Roteiro de entrevista com o Professor da classe pesquisada:

1. Por favor, me conte um pouco de sua trajetória profissional. Quantos anos têm? Quantos desses anos você dedicou ao trabalho na rede pública de educação? Como iniciou sua carreira?
2. E quanto ao trabalho nesta escola? Poderia me contar um pouco sobre sua entrada nesta escola?
3. Como foi a escolha por esta classe (3ª PIC)? Já trabalhou com classes de alfabetização? Como é na prática esse trabalho, há alguma peculiaridade? Conte-me como é um dia de aula desta classe.
4. Como você avaliaria esta montagem? O que traz de inovador e o que traz de problemático?
5. Há alguma sugestão para melhoria do ensino dessas crianças?

Carla é a professora da 3ª PIC, palco das observações de campo. A entrevista se realizou no dia 10 de novembro do ano de 2010, uma quarta feira, dia após a 22ª visita de campo, na qual Carla havia passado um filme chamado Kiriku, que conta a história de um menino e uma tribo africana. O filme era comemorativo do mês da consciência negra. Carla, com o consentimento de Neide, a coordenadora pedagógica da escola, gentilmente cedeu seu horário de HTPC para nossa conversa. A entrevista teve duração de 98 minutos, começando por volta das 11 horas da manhã e terminando às 12:45, próximo do horário de início das aulas. A entrevista foi combinada com antecedência, sem maiores problemas, pois Carla sempre se mostrou disponível para o diálogo.

APÊNDICE VI – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS EM PEQUENO GRUPO

Roteiro da entrevista com as crianças

1. O que eu estava fazendo naquela classe? (Conhecendo um programa de governo, criado para crianças que estavam aprendendo a ler e escrever na 3ª Série)
2. Como foi o ano na escola?
3. O que aprenderam? O que gostam de fazer na escola?
4. Como achavam que ia ser o ano que vem?

As crianças da 3ª E PIC se mostraram receptivas às minhas visitas desde o início do trabalho de campo. As entrevistas com as crianças foram feitas em pequenos grupos, com a ajuda de uma pesquisadora (Luiza) para o registro em campo, modelo inspirado na experiência de VIÉGAS (2010). Para tanto, foram formados cinco grupos de crianças, cujas entrevistas foram realizadas ao longo de três dias de visita. Para preparar o evento, algumas semanas antes, conversei com a professora da classe e com a diretora, para pedir permissão para estar com as crianças. Como alguns alunos ainda não dominavam a leitura e escrita (estávamos no final do ano letivo), minha intenção, *a priori*, era pedir um desenho para os alunos sobre como tinha sido aquele ano na escola, e abrir a opção de escrever, se quisessem. O desenho seria um disparador para conversar com os alunos. Interessava saber o que pensavam sobre os acontecimentos do ano, o que achavam da minha presença na classe, o que tinham aprendido, o que achavam que iriam aprender no próximo ano, entre outros. Assim, foi feito um roteiro de perguntas para nortear as entrevistas, bem flexível.

Para os três dias, chegamos por volta de uma hora e quarenta antes do intervalo, com a intenção de fazermos um grupo antes do intervalo, e outro depois. No entanto, com o inesperado esperado, a duração das entrevistas se mostrou não uniforme, assim como o número de alunos, a situação de aula em que estavam sendo retirados para o grupo, a relação dos participantes entre si e com as pesquisadoras, entre outros aspectos. Antes de buscá-los na sala, perguntava se queriam ir comigo, dizendo que não era obrigatório e explicava que eu iria pedir um desenho e conversar um pouco sobre a escola.

No primeiro grupo, um dos alunos pediu para voltar para a classe. Eu deixei, mas não poderia permitir outras vezes, pois estavam sob minha responsabilidade, eu teria que levá-los até a classe novamente. Assim, nos outros grupos deixei claro que se quisessem parar de participar, poderiam parar a hora que quisessem, mas teriam que esperar que todos terminassem, para levar todos para a classe de uma vez. Todos participaram por livre vontade, apenas um aluno não quis participar e outro faltou nos três dias de entrevista.

A diretora gentilmente havia cedido a sala da coordenação, uma vez que Neide estava em trabalho externo. Na arrumação da sala, agrupávamos duas mesas (eram redondas) para os alunos sentarem, e outra mesa para Luiza anotar o que acontecia em campo.

No primeiro dia, ao entrarmos na escola, apresentei Luiza para a diretora e para a professora da classe. Os dois primeiros grupos foram formados por quatro crianças, escolhidos pela professora (trechos do diário de campo).

Chegamos e fui conversar com a Diretora sobre os grupos, como já havíamos combinado. Apresentei Luiza, que iria me ajudar na tarefa de registrar a atividade. A diretora me entregou então a chave da sala de Neide, e disse para ficarmos a vontade. Arrumamos a sala, colocamos duas mesas juntas e fui chamar as crianças. Passei na sala e vi que não estavam lá, fui então para a sala de vídeo. Chamei Carla, eles estavam assistindo "*Lilo e Stich*". Carla disse que já tinha conversado com a classe sobre a entrevista, em suas palavras, explicando que seriam chamados pequenos grupos para conversar comigo.

No segundo dia havia poucas crianças na classe, e também foram formados dois grupos, o primeiro grupo com cinco alunos, e o segundo grupo com dois. Como tinham faltado três alunos, voltamos na semana seguinte, porém um deles havia faltado novamente. Fizemos então um grupo com os dois alunos que tinham faltado.

APÊNDICE VII – NO MUNICÍPIO – A ORIGEM DO PROGRAMA LER E ESCREVER

O programa Ler e Escrever foi gestado, primeiramente na rede municipal de São Paulo, pela Diretoria de Orientação Técnica – DOT e Secretaria Municipal de São Paulo, no dia 26 de setembro 2005, gestão de José Serra⁷⁰, com a Portaria N.6.328, instituindo para o ano de 2006 o “Programa Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal”. Apresentou como objetivo *“romper com a cultura escolar que aceita o fato de que os alunos percorrem os anos dos Ciclos sem conseguir aprender a ler e a escrever”*. Assim, o Ler e Escrever busca *“reverter o quadro de fracasso escolar ocasionado pelo analfabetismo e pela alfabetização precária dos alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino”* (SÃO PAULO, 2005). Desta maneira, a Secretaria de Educação do Município de São Paulo toma ciência oficialmente, após sete anos de Progressão Continuada, de que há um número significativo de crianças que não estão sendo alfabetizadas no interior da escola. Constata-se que:

1. Alunos não dominam o sistema de escrita ao final do 1º ano do Ciclo I.
2. Alunos que permanecem sem o domínio do sistema de escrita ao longo dos 4 anos de escolaridade;
3. Dificuldade apresentada pelos alunos do Ciclo II com relação às competências de ler e escrever;
4. Dificuldades relatadas pelos professores em promover boas situações de aprendizagem para os seus alunos;
5. Necessidade de articulação dos gestores pedagógicos (supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos) na criação de condições institucionais favoráveis em direção a uma didática mais eficiente;
6. Necessidade da DOT/SME estabelecer diretrizes que orientem as U.Es no desenvolvimento de sua ação na busca da melhoria da qualidade do ensino.

O documento (SÃO PAULO, 2005) ainda se refere a ações implantadas anteriormente, direcionadas no âmbito da gestão pedagógica, com a proposta “Gestão Pedagógica, aprendizagem na escola: ponto de partida, ponto de chegada”, na qual procurou articular ações de modo *a envolver os gestores na criação de condições institucionais favoráveis à aprendizagem*; do plano de ensino da língua para o Ensino Fundamental I, com o documento “Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa no Ciclo I”; do *acompanhamento da formação continuada nas*

⁷⁰ Serra foi eleito prefeito da cidade de São Paulo para o mandato de 2004 a 2008, no entanto, renunciou ao cargo em 2006, para se candidatar a governador do estado paulista, assumindo seu vice, Gilberto Kassab para completar o mandato.

escolas pela equipe técnica do DOT; e da *implantação de um sistema avaliativo* para a rede municipal paulista, com o objetivo de orientar as políticas e recursos da SME, entre outros. Assim, segundo a portaria, “... *condições institucionais começam a se consolidar: portanto, o caminho agora é atuar diretamente nas condições de ensino, trazendo a didática para o centro da cena*” (Op. Cit). Fazia-se necessário a atuação junto aos alunos, por meio das frentes do Programa Ler e Escrever. Apresentava três frentes: “Toda força ao 1º ano do Ciclo I – TOF”; “Projeto intensivo no Ciclo I - PIC” e “Ler e escrever em todas as áreas no Ciclo II”.

Para a regência das classes de TOF e PIC, o programa sugeria critérios diferenciados para a atribuição de classes. Dava preferência a titulares com a Jornada Especial Integral de trabalho – JEI, a fim de que haja disponibilidade e tempo para participação de todos os momentos do projeto, seja de formação, planejamento e avaliação.

No que tange à Secretaria, seria proporcionada formação para o Professor Coordenador Pedagógico via DOT e Coordenadorias de Educação. Para os professores regentes das turmas, a formação se daria em seus Horários de Trabalho Coletivo Pedagógico com o Professor Coordenador Pedagógico responsável pelo Ciclo e pontualmente em outros locais institucionais. Além disso, a Secretaria se incumbiria de fornecer material de orientação para os professores, material didático para os alunos.

Para o TOF, especificamente, o programa previa o convênio com Universidades e instituições de Ensino Superior, a fim de disponibilizar estudantes para estágio supervisionado em classes de 1º ano, que atuariam como auxiliares pedagógicos dos professores regentes. Assim, justificava-se o programa tendo em vista a importância do primeiro ano de escolarização obrigatória na vida escolar, com papel decisivo nos caminhos futuros do aluno. Quanto ao PIC, deveriam ser classes formadas com no número máximo de 35 alunos que reprovaram o ciclo I, 4ª série. Segundo o documento, “*Acredita-se que são alunos que apresentam, ao longo da escolaridade, dificuldades em acompanhar o restante do grupo classe, no que diz respeito principalmente à leitura e à escrita*” (SÃO PAULO, 2005 p.20). No momento da implementação (dados de 2005), cerca de 12% dos alunos reprovavam no final do ciclo I, 4ª série, ou em números absolutos cerca de dez mil alunos, o que justificaria ações neste campo. Quanto à clientela, são alunos que reprovaram o Ciclo I. Para os alunos com necessidades especiais, matriculados em salas regulares (TOF, PIC ou outras), deveriam ter assegurado o direito ao acompanhamento pedagógico dos serviços especializados.

Após dois anos de implantação, no governo do prefeito Gilberto Kassab (2007 a 2008; 2009 a 2012) em 16 de novembro de 2007, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo decretou a Portaria 5403/07 (SÃO PAULO, 2007a), que reorganizou o Programa Ler e Escrever, expandindo ações para todos os anos do Ensino Fundamental. Neste documento, a SME avaliou positivamente o andamento do programa, descrevendo ações desenvolvidas nestes dois anos. Algumas dessas ações, como aquelas junto ao 2º ano do Ciclo I e às Salas de Apoio Pedagógico – SAPs; acervo literário para as 4ªs séries PIC e SAPs, apesar de não constarem em documento anterior, a portaria 6328, foram aparentemente executadas, e avaliadas por este novo documento.

Esta reorganização envolvia novas frentes (SÃO PAULO, 2007a)

- I - Projeto "Toda Força ao 1º ano do Ciclo I- TOF";
- II - "Projeto Intensivo no Ciclo I- PIC- 3º ano";
- III - "Projeto Intensivo no Ciclo I- PIC- 4º ano";
- IV - Projeto "Ler e Escrever nos 2ºs, 3ºs e 4ºs anos do Ciclo I";
- V - Projeto "Ler e Escrever em todas as Áreas de Conhecimento do Ciclo II ;
- VI - Projeto "Compreensão e Produção da Linguagem Escrita por Alunos Surdos".

Quanto às mudanças ocorridas com esta nova portaria, a maior delas se refere à frente VI, projeto voltado para os alunos surdos. Ela envolve transversalmente todos os anos do Ensino Fundamental I, e possui medidas específicas de formação e estruturação do programa, para atender esta demanda. No que tange à frente V, relacionada ao ciclo II, o programa que antes se restringia ao reforço da leitura e escrita, foi expandido para todas as áreas de conhecimento. Na frente IV, voltada para o 2º, 3º e 4º anos, as ações do Ler e Escrever se restringiriam ao material didático e produção de documentos com orientações aos professores. Quanto às frentes I e III, não houve grandes mudanças, as mesmas justificativas foram reapresentadas. Com a frente II, as diretrizes das classes PIC são estendidas ao 3º ano, com mudanças nos critérios de encaminhamento. Para as classes TOF e PIC permanecia a preferência de regentes com JEI, ou que tenham disponibilidade de tempo extra para dedicação ao programa. No que tange à remuneração dessas horas extras, nota-se a especificação de bonificação especial, “*a Jornada Especial de Hora/Aula Excedente- JEX e Jornada Especial de Hora-Trabalho Excedente- TEX*”.

REFERÊNCIAS:

SÃO PAULO, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. PORTARIA N. 5403/07 DE 16 DE NOVEMBRO DE 2007 (2007a). Reorganiza o Programa Ler e Escrever – prioridade na escola municipal, da Secretaria Municipal de São Paulo. Disponível em: <<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/EnsinoFundamentalEMedio/Programas.aspx>>. Acesso em: 20 set.2011

SÃO PAULO, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. PORTARIA N. 6.328/05, DE 26 DE SETEMBRO DE 2005 (2005). Implantação do Programa Ler e Escrever – prioridade na escola municipal, da Secretaria Municipal de São Paulo. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=6d381e40-b195-42b4-b0ce-930aedbd3771>>. Acesso em: 20 set. 2011