UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARCIA JOSEFINA NORCIA

**A Recuperação no Processo de Ensino -
Aprendizagem:
Legislação e Discurso de Professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia e Educação, à Comissão Julgadora da Universidade de São Paulo sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Ramos Silva.

SÃO PAULO

2008

A Recuperação no processo de ensino - aprendizagem:

Legislação e Discurso de Professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia e Educação.

MÁRCIA JOSEFINA NÓRCIA

Comissão Julgadora

Data de aprovação:- -----/-----/ 2008

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho

Ao Luiz Carlos, generoso e devotado companheiro, por gratidão e amor.

Às Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, por princípio.

Agradecimentos

A minha gratidão ao Grande Arquiteto do Universo pela benção da vida e a possibilidade de continuar pensante e com mobilidade no caminho de acesso aos bens culturais;

Agradeço com carinho aos meus pais, Loretto e Zoraide, o amor, dedicação e estímulo de toda vida e além dela;

À psicóloga Profa. Dra. Maria Mercedes Santos Samudio pelo inestimável acolhimento e a zelosa orientação, os quais me proporcionaram preciosos momentos para refletir sobre mim e pensar a pesquisa;

À equipe multidisciplinar da DMR – Divisão de Medicina de Reabilitação do Hospital das Clínicas de São Paulo/ Faculdade de Medicina da Universidade São Paulo, a eterna gratidão por criar meios para a efetivação de recursos pessoais;

À fraternidade do Grande Oriente Paulista, pelos gestos e intenções que contribuíram para a humanização da vida, em particular, a Loja Esquadro e Compasso;

Ao Prof. Dr. Rui Laurenti, digníssimo Ouvidor Geral da Universidade de São Paulo, pela orientação e precisa intervenção;

À Profa. Dra. Mônica Gomes Teixeira do Amaral, enquanto coordenadora do seguimento de Psicologia e Educação pela cuidadosa intervenção em relação às minhas questões;

Aos (as) Professores (as) presidentes da Comissão de Pós – Graduação da FEUSP nas sucessivas gestões ao longo de meu processo de Curso de Mestrado: Dr. Joaquim Antonio Severino, Dra. Denice Bárbara Catani, Dr. Romualdo Portela de Oliveira e suas doughtas equipes, que, através de decisões que buscaram conciliar a norma institucional e a vida, criaram um contexto para tornar o Programa de Pós–Graduação da FEUSP circunstancialmente inclusivo;

Às Queridas Professoras Maria Izabel Galvão Gomes Pereira e Maria de Lourdes Ramos Silva, minhas orientadoras em momentos distintos de meu processo no Programa de Pós – Graduação e na vida, a gratidão pelo apoio e orientação;

Às Professoras Lisete Regina Gomes Arelaro e Sandra Maria Zákia Lian Sousa, a gratidão pelos preciosos ensinamentos e orientações nas disciplinas cursadas e no exame de qualificação, sempre permeados por uma conduta humana e capacitadora;

Aos colegas com quem compartilhei a sala de aula nas disciplinas cursadas, pela agradável e estimulante convivência, além das condutas atentas e solidárias;

Aos colegas orientandos da Profª Dra Maria de Lourdes Ramos Silva, a minha gratidão pelas contribuições para o aprimoramento do questionário;

À amiga Lílían Conceição Feingold pela companhia e tutela em meu primeiro momento de pesquisa no acervo da Biblioteca da Fundação Carlos Chagas em 2005;

À colega Thaís Lopes, pela solidariedade e generosidade, fundamentais num momento de impasse burocrático;

À Dra. Laís Lopes, conselheira do CONAD, pela solidariedade e competência nas orientações legais que apontaram para o Direito Humano à educação;

À Ana Maria Barbosa e equipe do USP Legal, pela atenção e orientações recebidas;

À equipe da Secretaria de Pós-Graduação da FEUSP pelas informações e ações;

Ao colega Jonas Júnior, a gratidão pela grande contribuição nesta pesquisa ao facilitar os meios de acesso à Diretoria Regional de Ensino Centro da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e ao CRE – Centro de Referência em Educação Mário Covas, onde foram ouvidos os professores, além da cuidadosa revisão do texto;

Às professoras que se disponibilizaram a responder o questionário;

À Aline Costa do departamento de eventos do Jornal Agora pelo envio da matéria publicada, citada no presente estudo;

À professora Wilma Delboni, diretora do Ensino Fundamental da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – São Paulo na ocasião, pela resposta às primeiras indagações sobre o aspecto normativo estadual e o envio do texto das Normas Regimentais;

À professora Rosângela Aparecida Hilário, a qual cedeu seu tempo e contribuiu com informações relevantes;

À Maria José Souza, bibliotecária da biblioteca Ana Maria Poppovic, da Fundação Carlos Chagas, pela colaboração e empenho para a obtenção dos documentos do acervo da Instituição;

Ao professor Edson Roberto Nunes, Assessor da Secretaria de Formação da APEOESP pela localização e empréstimo do número 13 da Revista de Educação, publicação da Instituição, esgotado na ocasião da pesquisa;

Ao Ensino Básico Público do Estado de São Paulo, de onde sou egressa;

Às Psicopedagogas Alicia Fernandez, Ana Maria Muniz (in memoriam) e Clélia Pastorello e ao Prof. Dr. Lino de Macedo pelas contribuições que recebi ao longo de

minha vida profissional, por meio de cursos, grupos de estudos e supervisões que potencializaram minhas reflexões acerca do ensinar e do aprender, resultando num bem sucedido projeto de recuperação;

À Prof^a Dr^a Maria Helena Souza Patto por acolher-me como aluna especial em sua disciplina no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia/USP, quando ainda não estava vinculada a um Programa de Pós Graduação, o que contribuiu para aproximar e compreender o contexto da Pós Graduação e da pesquisa na Universidade, favoreceu a elaboração do Projeto de Pesquisa inicial apresentado no processo seletivo da FEUSP, agregou conhecimentos e valores em minha história pessoal, marcas presentes neste trabalho;

Às professoras, professores, pais e alunos, com os quais convivi e muito aprendi.

Às colegas de equipe técnica e assessoria Ana Angélica Albano, Carmem Silvia Cintra de Carvalho, Dulce Satiko Onaga, Cecília Guedes Condeixa e Maria do Carmo Domite: a gratidão pelas trocas e momentos de efetivo aprendizado no contexto de trabalho.

NORCIA, Márcia Josefina. **A recuperação no processo de ensino-aprendizagem: legislação e discurso de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa teórica e de campo, com o objetivo de analisar as práticas de recuperação que foram implantadas nas escolas estaduais paulistas, como resultado da opção pelo regime de progressão continuada e da organização do ensino fundamental em ciclos a partir de 1998. O objetivo central de nosso trabalho foi o de caracterizar a concepção das práticas de recuperação na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 e como as mesmas foram regulamentadas no Estado de São Paulo, por meio do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Não obstante, as práticas de recuperação se vinculam sempre a um posicionamento político e a uma opção por determinados valores e princípios que norteiam a avaliação escolar. Longe de representar um aspecto apenas técnico do cotidiano escolar, a avaliação envolve esferas muito mais amplas e complexas, já que se apóia em orientações legais (legislação federal e estadual) que, por sua vez, espelham fundamentações teóricas que lhes apontam diretrizes. O desenvolvimento deste trabalho de pesquisa acompanhou um período de sucessivas transformações em relação ao sistema de avaliação e às práticas de recuperação nas escolas de 1ª a 4ª série da rede pública estadual de São Paulo. Embora a Lei nº 9394/96 continue a representar a orientação legal mais ampla para as práticas de recuperação em nível federal, o Parecer CEE/SP nº 67/98, a Resolução SE 05/98 e a Resolução SE 06/08 (alterada pela Resolução 26/08) representam indicadores legais estaduais paulistas sobre as práticas de recuperação que revelam aspectos vitais para o entendimento do sistema de recuperação que tem vigorado em nossas escolas. Além da análise da legislação federal e estadual que apóia as atividades de recuperação nas escolas estaduais, aplicamos um questionário a trinta professores da rede pública estadual de São Paulo sobre as práticas de recuperação no regime de progressão continuada. O conjunto de dados obtidos permitiu concluir que a maioria dos professores considera que houve mudanças significativas na organização da escolarização em ciclos, principalmente porque afasta o fantasma da repetência (63%), mas 37% se declararam contra a recuperação no sistema de ciclos por considerar que não há respaldo suficiente aos professores para trabalhar com as práticas de recuperação e que o tempo que antecede a recuperação ao final de ciclo é longo demais (quatro anos).

Palavras-chave: recuperação da aprendizagem, ciclos, progressão continuada.

Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação.

NORCIA, Márcia Josefina. **Revision classes in the process of learning: legislation and discourse of state school teachers of São Paulo.** Master of Education – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2008.

ABSTRACT

It is a theoretical and field-work research, which has the aim to analyse the revision classes that were implanted in the public schools of the State of São Paulo as result of the option for the continuous promotion and the new organization of primary school that happened in 1998. The central objective of this work was the characterization of the conception of the revision classes in *Leis de Diretrizes e Bases* (LDB -Guidelines and Bases Act of Education)-, Law n. 9394/96" and how it was regulated in the State of São Paulo, by the *Conselho Estadual de Educação de São Paulo* (CNE - Brazilian Council for Education) and by the *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo* (State Secretariat of Education of São Paulo). Nevertheless, the practice of revision classes are always linked to a political position and to an option for some values and principles that structure the educational evaluation. The intention is not only represent the technical aspect; the educational evaluation involves more complexes questions because of the fact that is based in legal orientation (federal and state legislation) that reveals theorycal fundaments of the guidelines. The development of this research followed a period of transformations in the relation of education evaluation system and the revision classes in the 1st to 4th grades in the public schools of the state of São Paulo. Although the Law n° 9394/96 continues to represent a broaden legal orientation to the revision in the federal level, the resolutions Parecer CEE/SP n° 67/98, a Resolução SE 05/98 e a Resolução SE 06/08 (modified by Resolução 26/08) represent state legal indicators about the revision classes, which revels vital aspects for the understanding of revision classes system existent in our schools. Besides the analyze of the federal and state legislation that supports the revision activities in the state schools, we collected data of 30 teachers using a questionnaire about the revision classes in the universe of continuous promotion. The data we have obtained permitted conclude that the large majority of teachers consider that it had important changes in the organization in cycles. It hides the ghost of repeater (63%), but 37% declare themselves against the revision classes in the system of cycles owing to the fact that there is no sufficient base for the teachers to work with the repetition practice and that the time that occurs before the recuperation in the end of the cycle is too long (four years).

Key words: revision classes; cycles, continuous promotion.

Research line: Psicologia and Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E DE RECUPERAÇÃO NO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA	18
1.1) O regime de progressão continuada no Estado de São Paulo e a organização do ensino em ciclos.....	19
1.2) A avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada e as práticas de recuperação.....	23
1.3) As práticas de recuperação como mecanismos de apoio à aprendizagem.....	24
1.4) As práticas de recuperação no regime de progressão continuada: perspectivas.....	26
1.5) As práticas de recuperação no contexto da escola pública: o transitar entre o individual e o coletivo.....	29
CAPÍTULO 2: A RECUPERAÇÃO E SUA INTERFACE NORMATIVA: A ESFERA FEDERAL E AS PRÁTICAS DE RECUPERAÇÃO.....	31
2.1) Breve histórico da legislação educacional brasileira.....	31
2.2) Um caminho para compreender as normatizações: a hierarquia das leis: Constituição Nacional, Leis Federais, Leis Estaduais.....	36
2.3) Legislação sobre recuperação e avaliação da aprendizagem.....	37
CAPÍTULO 3: A RECUPERAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS NO ESTADO DE SÃO PAULO: REGULAMENTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO.....	42

3.1) A implantação do regime de progressão continuada e a organização do ensino em ciclos.....	42
3.2) Práticas de Recuperação.....	46
3.3) A Resolução SE 15, de 22/02/2005.....	49
3.4) Uma nova agenda da educação do estado de São Paulo.....	53

CAPÍTULO 4: O DISCURSO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO SOBRE O SISTEMA DE RECUPERAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS.....58

4.1) Finalidade da Pesquisa de Campo.....	58
4.2) Tipo de pesquisa de campo: exploratório-descritivo.....	58
4.3) Tipo de abordagem, amostra e técnicas utilizadas na coleta de dados.....	59
4.4) Análise dos dados.....	61
4.5) Avaliação e recuperação no ensino organizado em ciclos.....	64
4.6) Dificuldades e avanços das práticas de recuperação na escolarização organizada em ciclos.....	73

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....83

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....87

ANEXOS.....93

Anexo 1) Questionário: O discurso de professores sobre a recuperação na organização do ensino em ciclos.....	93
--	----

Anexo 2) Evento Agora – Folha de São Paulo – Debate sobre o Sistema de Progressão Continuada das escolas públicas do Estado de São Paulo.....	98
---	----

Anexo 3) Transcrição da entrevista.....	103
---	-----

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo investigar as práticas de recuperação que foram sendo utilizadas no cotidiano das escolas estaduais do Estado de São Paulo a partir da implantação do regime de progressão continuada por meio da Resolução SE nº 4/98, organizando o ensino fundamental em dois ciclos. Antes disso, a reestruturação da rede física, realizada em 1996, já havia segmentado o ensino fundamental paulista em duas etapas, estabelecendo escolas de 1ª a 4ª série e escolas de 5ª a 8ª série.

Não obstante, é impossível falar em práticas de recuperação sem nos referirmos ao sistema de avaliação no qual se alicerçam. Assim como todo processo de avaliação é elaborado a partir de uma concepção de educação e do papel desempenhado pela escola junto à sociedade, os projetos de recuperação sustentam-se necessariamente numa concepção de avaliação assumida num determinado momento histórico.

Longe de representar apenas um aspecto técnico do cotidiano escolar, a recuperação envolve esferas muito mais amplas e complexas, já que se apóia em orientações legais (legislação federal e estadual), as quais por sua vez espelham fundamentações teóricas que lhes apontam diretrizes.

Na educação escolar, a recuperação já se encontra prevista na Lei 5692/71, quando, em seu artigo 14, estabelece que “o aluno com aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação, proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento”. Verifica-se, entretanto, que o conceito de recuperação utilizado na Lei estava mais associado ao de aprovação do que ao de aprendizagem enquanto apropriação de conhecimentos.

Na Indicação 1/72 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, há uma tentativa de organizar as práticas de recuperação, alertando que estas devem desenvolver-se durante o período letivo, partindo dos resultados acumulados no ano anterior e destacando que no calendário escolar deverão ser previstas as fases intensivas de recuperação, fora do turno das aulas regulares. Constata-se, pois, que o Conselho

Estadual de Educação de São Paulo ampliou o conceito de recuperação expresso na LDB de 1971.

A nova LDB de nº 9394/96, focaliza novamente o assunto na letra "e", inciso V do art. 24, ao instituir a "obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos”.

Enquanto para a LDB de 1971 as práticas de recuperação desenvolvidas pela escola representavam atividades complementares para alunos com aproveitamento insuficiente, demonstrando maior preocupação com a recuperação de notas e não propriamente com a recuperação do ensino-aprendizagem, a LDB de 1996, trouxe para o centro dos debates a necessidade de atividades de recuperação de conteúdos que levassem ao desenvolvimento de habilidades para a inclusão de todos os alunos na sociedade cidadã e produtiva. Para tanto, a Lei flexibiliza a organização da escolaridade, propõe a progressão continuada sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem (art 32) e torna obrigatória a recuperação de alunos (art 24)

Diante de tal obrigatoriedade, o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, assim como a Secretaria de Educação de São Paulo têm ao longo do tempo empregado termos diversos relativos à recuperação, tais como: recuperação contínua, recuperação paralela, recuperação de final de ciclo e recuperação intensiva de férias.

Todos esses termos buscam equacionar o fato de que os alunos não aprendem do mesmo modo nem no mesmo ritmo. O que os alunos podem aprender numa determinada fase sempre depende de seu nível de amadurecimento, de seus conhecimentos anteriores e até de suas habilidades no entendimento de textos e contextos.

De acordo com a Indicação 05/98 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEESP), a palavra recuperar, no processo de ensino-aprendizagem, significa voltar, tentar de novo, adquirir o que se perdeu, e por essa razão não pode ser entendida como um processo unilateral.

Logo, se o aluno não aprendeu, é porque o ensino não produziu seus efeitos, não havendo, portanto, qualquer utilidade em atribuir-se culpa ou responsabilidade a uma das partes envolvidas. A recuperação deve, portanto, estar inserida no trabalho pedagógico cotidiano, fazendo parte da seqüência didática do planejamento de todos os professores, pois todos os recursos devem ser mobilizados para que os alunos aprendam.

O regime de progressão continuada implantado nas escolas estaduais paulistas a partir de 1998 e a organização da escolaridade em ciclos baseiam-se na idéia de que os alunos, em vez de serem avaliados e aprovados ou não a cada ano, são avaliados somente depois de um ciclo de dois, três ou quatro anos. Logo, dentro de cada ciclo, não existe reprovação, somente ao final do ciclo. Embora exista a recuperação contínua e a recuperação paralela ao longo de todos os anos letivos, o aluno só é reprovado ao final de cada ciclo.

Portanto, o regime de progressão continuada é totalmente contrário à reprovação, por considerar que esta não ajuda a melhorar o desempenho e a integração das crianças na escola. Ao contrário, ela funciona muito mais como um mecanismo que serve para eliminar os que têm mais dificuldades de aprender, que acabam abandonando a escola após várias repetências e que, coincidentemente, pertencem em sua maioria à camada mais pobre da população escolar.

No regime de progressão continuada, é preciso que a escola detecte o problema do aluno que não consegue aprender e possa dar-lhe um atendimento especial, mediante o desenvolvimento de um sistema de recuperação com atendimento individualizado, já que é muito importante que a escola proporcione um modo alternativo e um novo tempo para que o aluno possa aprender.

Entretanto, ao afastar o fantasma da reprovação, não foi possível evitar a disseminação da idéia de que já que ninguém é reprovado, também ninguém precisa aprender e ser avaliado e tanto faz se o aluno se esforça ou não, pois a “promoção automática” lhe garante a continuidade dos estudos.

Diante dessa garantia de prosseguir adiante independentemente do esforço e aprendizagem, alunos e famílias passaram a demonstrar, não raro, com uma atitude de

indiferença e desmotivação, pois os alunos eram promovidos independentemente de sua dedicação e afinho. Para uma sociedade que contava anteriormente com uma escola seletiva e excludente, tal prática não conseguiu ser entendida em toda a sua extensão.

A fim de realizar alguns ajustes necessários após a implantação e desenvolvimento do regime de progressão continuada, bem como o sentimento de desmotivação que atingiu uma parcela significativa dos alunos das escolas públicas do Estado do São Paulo, a nova gestão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, concluiu em 2007, que era preciso voltar a avaliar constantemente o desempenho tanto das escolas como dos alunos, para que tais dificuldades pudessem ser enfrentadas o quanto antes. Mas para isso é imprescindível tanto um trabalho de formação e informação dos professores, como também de sistemas de apoio e materiais pedagógicos que os professores possam utilizar para obter os resultados que se espera das escolas.

Este trabalho apóia-se na premissa de que a recuperação de aprendizagem no regime de progressão continuada no Estado de São Paulo foi e continua sendo uma idéia complexa e mal compreendida entre professores, gestores do sistema público de ensino e comunidade escolar. Por essa razão, mesmo contando com um sistema educacional bem estruturado e com uma valiosa contribuição de estudiosos dessa temática (Souza e Barreto, Alavarse, Arcas, Steinvasher, Azevedo, Fernandes e outros), tornou-se difícil um consenso no tocante à sua aplicabilidade na formulação de políticas públicas para as práticas de recuperação nas escolas.

Consciente de tal complexidade, o presente estudo considerou importante tanto rever alguns teóricos que escreveram sobre as práticas de avaliação, como rever as orientações legais que embasaram as práticas de avaliação e as de recuperação.

Em relação aos teóricos, recortamos alguns nomes tais como Perrenoud, Luckesi, Vasconcelos e Ludke, que nos esclarecem sobre alguns aspectos relativos à avaliação. Em relação às orientações legais de âmbito federal, nos reportamos às Leis de Diretrizes e Bases nº 5692, de 1971 e à Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, de 1996. Quanto às orientações legais de âmbito estadual, nos reportamos ao Parecer CEE 67/98, a Indicação CEE 05/98, Resolução SE 15/2005, 6/2008 e 26/2008.

Nossa pesquisa, de caráter bibliográfico e de campo, aborda o período compreendido entre a regulamentação da recuperação no regime de progressão continuada realizada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEESP) por meio da Indicação nº 05/98 do Conselho Estadual de Educação (CEE/SP), a qual definiu o conceito de recuperação a ser adotado nas escolas estaduais, em conjunto com a Resolução 15/2005 do mesmo CEE/SP, que regulamentou a recuperação no sistema até março de 2008, quando a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo propôs algumas mudanças nas práticas de recuperação (Resolução SE 06/08 e 26/2008).

Portanto, as questões que nortearam o presente estudo foram as seguintes: qual a concepção de recuperação existente no regime de progressão continuada e na organização do ensino em ciclos e até que ponto houve mudanças nas práticas e recuperação de aprendizagem em decorrência da implementação desse regime nas escolas do 1º ciclo do Estado de São Paulo?

Nossa hipótese inicial foi a de que a recuperação ganhou um significado mais abrangente mediante a implantação das políticas públicas que instituíram a organização da escolarização em ciclos e progressão escolar, tendo em vista que no texto legal fica assegurado o direito de todos os alunos para aprender e progredir assimetricamente, considerando-se as diferenças sociais, culturais e de tempo de cada um, de modo que embora não cheguem à escola no mesmo nível, todos alcancem progressão em sua aprendizagem.

O objetivo central de nosso trabalho foi o de caracterizar a concepção das práticas de recuperação na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, e como as mesmas foram regulamentadas no Estado de São Paulo no contexto da organização do ensino em ciclos tanto pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo, como pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Para tanto, realizamos uma retomada da legislação desde 1996 até 2007, mediante uma perspectiva histórica que contemplou tanto a esfera federal como a estadual. Embora a LDB de 1996 (Lei nº 9394) tenha sido à base de nosso estudo, nos reportamos a LDB de 1971 (Lei nº 5692), devido principalmente à longevidade de sua aplicação nos contextos escolares brasileiros, sem a intenção de aprofundarmos a análise neste sentido.

Além da análise da legislação federal e estadual que apóia as atividades de recuperação nas escolas estaduais paulistas, pesquisamos e analisamos os discursos dos professores da rede pública estadual de São Paulo sobre as práticas de recuperação desenvolvidas ao final do ciclo I. Assim, num movimento de busca do contexto cotidiano e da realidade da práxis da recuperação da aprendizagem, buscou-se traduzir o entendimento dos professores responsáveis pelo desenvolvimento das práticas de avaliação sobre o processo de materialização da legislação.

Enfocamos esta perspectiva de análise principalmente devido ao fato de que nosso objeto de estudo, a recuperação, é um mecanismo do cotidiano escolar, ainda que regido pelas normas da política educacional federal e estadual. Portanto, é efetivado pelos professores. Deste modo, consideramos de grande relevância abrir um espaço para ouvir os professores responsáveis pelas práticas de recuperação ao final do ciclo I.

Trata-se, portanto, de um estudo teórico e de campo, comprometido com um projeto de transformação da sociedade e de superação de suas carências, que poderá levar a uma nova compreensão daquilo que é proposto ao aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental, favorecendo a reflexão acerca das modalidades de tratamento das questões relativas à diversidade, já que a escola é um reflexo da sociedade e assinala os elementos de contradição que geram tensão quando observamos em um mesmo contexto o singular e o comum, o diferente e o similar. Com tal objetivo, dividimos o trabalho em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, relacionamos as práticas de avaliação e de recuperação no regime de progressão continuada, implantado no Estado de São Paulo a partir de 1995. Partimos do pressuposto de que a avaliação se baseia numa concepção filosófica de educação e numa concepção política do papel desempenhado pela escola junto à sociedade. Assim, a avaliação se relaciona com fundamentos teóricos que lhe apontam direções e questionamentos constantes. Por esse motivo, recortamos alguns teóricos que trataram das práticas avaliativas em nossas escolas e indicamos de que forma essas práticas influenciaram as práticas de recuperação existentes no cotidiano das escolas do ciclo I.

No segundo capítulo, apresentamos as legislações federais que trataram das práticas de recuperação e suas sucessivas mudanças de concepção, à medida que se buscou um novo entendimento sobre o ensinar e aprender, transferindo o foco de como se ensina (Lei 5692/71) para como se aprende (LDB 9394/96).

No terceiro capítulo, nos dedicamos ao estudo da regulamentação e implantação das diversas práticas de recuperação mediante a implantação do regime de progressão continuada e da organização do ensino em ciclos no Estado de São Paulo.

No quarto capítulo, apresentamos a pesquisa de campo, uma pesquisa qualitativa, realizada com uma amostra de trinta professores responsáveis pelas práticas de recuperação ao final do ciclo I do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série) da rede pública estadual de São Paulo. Por meio de um questionário composto de perguntas abertas e fechadas, investigamos o que pensam os professores sobre as práticas de recuperação existentes ao término do ciclo I.

Além dos questionários, analisamos a entrevista realizada com a Professora Rosângela Aparecida Hilário, Consultora do Centro de Referência em Educação Mario Covas e os depoimentos do Conselheiro João Palma no Debate sobre Progressão Continuada realizado no Auditório do Jornal Folha de São Paulo, na segunda quinzena de dezembro de 2007.

Por fim, em nossas considerações finais, compartilhamos os resultados empreendidos na análise dos dados em articulação com a interpretação do pensamento dos teóricos e da legislação, e propomos uma reflexão sobre estes resultados.

CAPÍTULO I

AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO E DE RECUPERAÇÃO NO REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA

Neste capítulo, relacionamos as práticas de avaliação e de recuperação existentes nas escolas estaduais paulistas, com intuito de compreender como a avaliação pode influenciar os projetos de recuperação.

Para tanto, partimos do pressuposto de que a avaliação se baseia numa concepção filosófica de educação e num entendimento da dimensão política do papel desempenhado pela escola junto à sociedade. Assim, a avaliação se relaciona com os fundamentos teóricos que lhe apontam direções e questionamentos constantes.

A partir do início dos anos oitenta, o rompimento com a organização seriada de ensino permitiu a implantação de ciclos nas séries iniciais do ensino fundamental, o que ocasionou uma tendência para a implantação de ciclos em todo o ensino fundamental a partir da década de noventa. Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, essa ruptura tornou-se mais acentuada.

Em decorrência da implantação de ciclos, instituiu-se o regime de progressão continuada, que impôs uma nova significação ao processo de avaliação dos alunos e trata o conhecimento como processo e “como uma vivência que não se coaduna com a idéia de interrupção, mas sim de construção, em que o aluno é tomado como sujeito de ação, que está sendo formado continuamente, ou melhor, se formando, construindo significados a partir de relações dos homens com o mundo e entre si” (SOUZA, 2000, p. 34).

1.1 O regime de progressão continuada no Estado de São Paulo e a organização do ensino em ciclos

A Rede Estadual de Ensino de São Paulo implantou a partir de 1995 o regime de progressão continuada, por meio da implantação de diversas medidas, tais como a reorganização da rede física, classes de aceleração, municipalização do ensino, progressão continuada e Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Todas essas medidas foram posteriormente condensadas nas Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998 (Comunicado SE, de 22/ 03/95).

No Estado de São Paulo, a progressão continuada foi implantada por meio da Resolução SE 4/98, que organizou o ensino fundamental em dois ciclos: 1ª à 4ª série e 5ª à 8ª série, já que a reestruturação da rede física, realizada em 1996, já havia segmentado o ensino fundamental paulista em duas etapas, estabelecendo escolas de 1ª a 4ª série e escolas de 5ª a 8ª série (SOUZA et ali, 2007, p.41).

Essa nova organização foi considerada uma estratégia para regularizar o fluxo escolar, visando reverter o quadro de repetência e evasão existente naquele momento. Entretanto, apesar de que a progressão continuada tenha a potencialidade de reestruturar o tempo, o espaço, o currículo, a avaliação, as relações interpessoais e a gestão escolar, se não houver uma reorganização da escola em sua totalidade, há sempre o risco de criar uma nova configuração do fracasso escolar, no qual a progressão dos alunos nos anos de escolaridade não corresponda à efetiva aprendizagem (SOUZA, 2007).

Embora várias advertências tenham sido feitas pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE/SP) acerca da importância da participação dos educadores na formulação da proposta, a Secretaria Estadual de Educação não possibilitou espaços de discussão que pudessem facilitar o processo de implantação do regime de progressão continuada. Segundo Souza:

A comunicação entre a SEE e os profissionais da educação ocorreu por meio de documentos de orientações enviados às escolas no início de 1998, dificultando a promoção de debates mais amplos. Estes não superariam por completo os entraves de uma política tão complexa, mas poderiam se constituir em elementos facilitadores do processo de implantação, oportunizando o debate das divergentes posições presentes entre os educadores (SOUZA et alii, 2007, p. 41).

Embora os documentos de orientações tivessem sido bem elaborados, eles não conseguiram garantir a mudança de concepção e das práticas pedagógicas por parte dos professores da rede pública estadual. Além disso, como afirma a autora,

no caso do Estado de São Paulo, os documentos não apresentam uma proposta de reorientação curricular que busque reorganizar o tempo e o espaço na escola. Apesar da implantação de ciclos, a SEE manteve em suas orientações e discursos uma concepção seriada de ensino (SOUZA et alii, 2007, p.41).

Assim, as estratégias e os subsídios criados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foram insuficientes para garantir as modificações necessárias para a organização das escolas da rede estadual. Algumas medidas como a Instituição do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) não tiveram o resultado esperado, devido, principalmente à sua duração (duas horas semanais) e dificuldade de se definir um horário comum entre os professores.

Além dos obstáculos relacionados à implantação do HTPC, a falta de recursos físicos e humanos e a manutenção de uma concepção de ensino fragmentado dificultaram decisivamente o desenvolvimento das práticas de recuperação nas escolas estaduais paulistas. Tais aspectos têm sido denunciados por diversos pesquisadores, tais como: Freitas (2000), Bertagna (2003), Arcas (2003), Souza e Alavarse (2003) (SOUZA, 2007)

No que se refere às associações e sindicatos de profissionais da educação do Estado de São Paulo, verificamos que embora tais entidades se posicionassem inicialmente a favor da organização do ensino por meio da progressão continuada, não concordaram com a condução política que lhe foi dispensada e que resultou na “aprovação automática” ou “promoção indiscriminada” dos alunos, expressões essas

que foram utilizadas para denunciar a passagem dos alunos pelos diversos anos de escolaridade sem aprendizagem.

Segundo Souza et ali (2007), dois aspectos se destacaram como causas dessa situação nas críticas das associações e dos sindicatos: a forma autoritária de implantação do regime da progressão continuada que não permitiu uma ampla discussão com os educadores a fim de garantir a compreensão e implantação dessa política; e a ausência de condições que permitissem o desenvolvimento da progressão continuada nas escolas da rede estadual do Estado de São Paulo.

Constatamos que a organização não seriada de ensino ainda é um grande desafio a ser superado, uma vez que exige pensar a escola em outras bases. Assim, a conceituação de ciclos deve ser entendida como uma proposta que enfatiza a centralidade do conhecimento como processo de construção.

Para Perrenoud, um “ciclo de aprendizagem poderia servir de quadro integrador e de ponto de apoio a uma evolução do ofício de professor, dos programas e das formações escolares, da avaliação e da luta contra as desigualdades” (PERRENOUD, 2004, p.35).

Já para Assis, “a aprendizagem dos alunos deve estar dentro de um projeto mais amplo da escola, não deve ser somente uma busca desenfreada atrás de informações conteudistas, baseadas em tempos de pouca duração e orientações simplistas dos esquemas e fórmulas dos livros didáticos”. (ASSIS, 2006, p.2). Para o autor,

os ciclos de aprendizagem pretendem romper com a seriação, superar a desarticulação e fragmentação curricular e ordenar os conhecimentos em tempos flexíveis, respeitando a clientela e os ritmos de aprendizagem, garantindo maior permanência dos alunos na escola. (ASSIS, 2006, p.3).

Numa pesquisa sobre o sistema de ciclos, desenvolvimento de competências e tempo de aprendizagem na escola, Perrenoud define que:

o verdadeiro desafio dos ciclos é que a individualização dos percursos de formação seja praticável sem renunciar a levar todos os alunos ao

domínio dos objetivos de final de ciclo (...). Percursos de formação são opostos à igualdade de conhecimentos adquiridos. Em um ciclo de aprendizagem todos os alunos chegam mais ou menos ao mesmo tempo, mas não fazem necessariamente os mesmos trajetos. É a trajetória que é individualizada, não a relação pedagógica (PERRENOUD, 2004, p.17 e 18).

Segundo Almeida e Pimenta, o que caracteriza o ciclo é a possibilidade de adaptação dos tempos de aprendizagem às demandas da sociedade, possibilitando viver e conviver: “Podemos, então, afirmar que o regime de organização escolar em ciclos constitui uma forma de garantir um ensino adaptado às exigências e às demandas da sociedade na qual a escola está inserida, propondo-se assim a efetiva aprendizagem”.(ALMEIDA E PIMENTA, 2001, p.4).

Penin defende que o regime de progressão continuada “contêm a idéia de que a escola fundamental tome uma criança aos sete anos, e devolva-a aos 14, após oito anos de escolarização ininterrupta, com os objetivos mínimos desse nível de ensino alcançados (objetivos intelectuais, sociais e pessoais)” (PENIN, 2000, p.25).

A organização do ensino em ciclos revela a luta contra as desigualdades e contra a descontinuidade do processo escolar. Os objetivos de aprendizagem devem permanecer como norte para o professor por vários anos, sem interromper a progressão e o respeito aos tempos de aprendizagem. Para Fernandes (2007, p.95):

Pensar uma escola em ciclos significa, do meu ponto de vista, pensar em uma escola diferente da que hoje conhecemos. Uma escola possível. Defendo a tese de que, provavelmente, a escola em ciclos é hoje uma escola necessária e transitória para uma escola que estamos construindo, que seja mais coerente com nossas questões contemporâneas. Uma escola que precisa reformar, ressignificar seus tempos, espaços, sua gestão, sua concepção de ensino e aprendizagem, incluindo aí, a avaliação escolar. (OLIVEIRA, 2007, p. 95.)

Além da avaliação interna já mencionada, existe a avaliação institucional externa que deverá ser assegurada: o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Considera-se que, a partir da avaliação externa, é possível corrigir algumas impropriedades presentes na educação.

1.2 A avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada e as práticas de recuperação

Segundo Sousa, a “avaliação na organização do ensino em ciclos impõe uma re-significação ao processo de avaliação da aprendizagem dos alunos”. Trata-se, pois, de “uma medida capaz de reverter a lógica da organização do trabalho escolar em sua totalidade ao supor uma transformação no significado de avaliação”; já que “o horizonte de transformação é a construção de uma nova concepção do processo de aquisição e produção do conhecimento, remetendo à análise da finalidade da dinâmica da educação escolar”. (SOUZA, 2000, p. 34 e 42),

Segundo a autora,

a implantação da progressão continuada no ensino fundamental, ao contrário do que muitas vezes ouvimos, não “elimina a avaliação”, mas, ao invés disso, traz o desafio de vivenciá-la em seu sentido constitutivo, remetendo à necessidade de uma conceituação precisa quanto às funções que deve desempenhar no processo de escolarização. Buscar novas funções para a avaliação pode ser “o caminho (SOUZA, 2000, p.40).

A autora defende que o grande desafio da escola de educação básica é a superação do entendimento da avaliação como medida de classificação e de comparação entre os alunos, ou como meio de controle e punição para comportamentos considerados de indisciplina.

Assim, a avaliação adquire um novo significado que permeia a construção de um novo sentido para a recuperação, já que a função da escola e do próprio conhecimento é o de educar, formar e permitir o avanço de todos os alunos a partir de suas diferenças no processo de aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem no sistema de progressão continuada se destaca basicamente por sua função diagnóstica, contínua e processual, com o objetivo de promover continuamente oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. (LUCKESI, 2005).

1.3 As práticas de recuperação como mecanismos de apoio à aprendizagem

Entre os conceitos atribuídos às práticas de recuperação, destacamos aquele desenvolvido por Vasconcellos (1989, p.41), para o qual a recuperação representa “uma nova oportunidade de aprendizagem” considerando que “todo ser humano é capaz de aprender” (IDEM, p.41). Assim, o autor concebe a recuperação como “um direito do aluno e não um favor da escola”. Portanto, a fundamentação epistemológica da recuperação reside no reconhecimento de que o conhecimento no sujeito não se dá de uma vez (“de primeira”). (IBIDEM, p.81).

Cortez (2004), ao analisar as diferentes modalidades das práticas de recuperação no regime de ciclos em escolas estaduais de São Paulo, verificou que a interação entre os professores da sala de aula regular e os professores das atividades de recuperação paralela é maior quando trabalham juntos no período normal das aulas.

A autora constata uma dificuldade básica para a oxigenação e para o fortalecimento das práticas de recuperação nos contextos escolares, pois nem sempre está ocorrendo de modo adequado o entrosamento entre os professores das salas regulares e os professores que administram as aulas de recuperação paralela, o que faz com o que o trabalho de recuperação paralela fique fragmentado (IDEM, p 81).

Para Cortez, “é evidente que um trabalho de qualidade nesse sentido teria que contar com a participação destes professores, que precisariam planejar as atividades a serem dadas [...] e avaliar constantemente se as ações estão dando resultados” (IBIDEM, p.123)

Na investigação desenvolvida pela autora, há indícios de que há falta de espaço físico adequado nas escolas para a realização dos projetos de recuperação paralela, o que leva as escolas a adaptar espaços nem sempre favoráveis para garantir a realização dessas atividades. Além disso, “a frequência insuficiente por parte do aluno é considerada pelos professores como uma das causas do não sucesso de alguns projetos de recuperação paralela”. (IBIDEM, p. 127)

Assim, pelo fato dos alunos não conseguirem retornar à escola no período contrário ao das aulas, há necessidade de que haja criação de alternativas para garantir que os alunos freqüentem as aulas de recuperação. Entretanto, nem sempre as escolas contam com a colaboração de supervisores escolares e dirigentes de ensino¹ para a necessária materialização das ações postas na legislação.

Assis (2006) pesquisou o projeto “Recuperação de Ciclo I” no contexto da progressão continuada e constatou que as professoras que trabalham nesse projeto centralizavam suas expectativas na necessidade de formação permanente do professor, no acompanhamento familiar e na motivação dos alunos, além da adequação do material às necessidades de alfabetização apresentadas pelos discentes. Os resultados denunciam a necessidade de que o projeto “Recuperação de Ciclo I” se torne, de fato, uma nova oportunidade de aprendizagem.

Quagliato constata que os estudos de recuperação e de avaliação começaram a ser vistos como parte de um mesmo processo somente na década oitenta do século passado, a partir dos processos de redemocratização da sociedade brasileira, quando: “a escola passou a ser vista como recurso de conservação da organização da sociedade e a avaliação passou a ser encarada como mecanismo central para efetivação desse processo de conservação da ordem estabelecida e de exclusão dos não qualificados para ela”.(2003, p.127)

A pesquisadora verificou que o maior desafio em relação aos processos de avaliação educacional, e, por conseguinte, aos processos de recuperação da aprendizagem, é o de garantir que as informações teóricas cheguem até os professores e encontrem espaço para discussão, a fim de que possam ser processadas e integradas em seu fazer cotidiano.

Podemos observar por meio dos posicionamentos dos autores, que o regime de progressão continuada e os ciclos instituídos nas escolas da rede estadual de Ensino Paulista pressupõem uma necessária flexibilização curricular, sendo que algumas

¹ -Gestores locais da SEESP

providências devem ser adotadas para que a transição de um ciclo para outro se faça de forma a garantir a progressão continuada.

As orientações legais que direcionam a avaliação interna estabelecem que no regime de progressão continuada seja assegurada a avaliação da aprendizagem ao longo do processo do ciclo, e se necessário, sejam desenvolvidas atividades de recuperação e reforço. Busca-se substituir a concepção de avaliação escolar excludente por uma concepção de avaliação que leve ao progresso e ao desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, pretende-se garantir o aprendizado dos conhecimentos e a formação do cidadão, visando oportunizar um ensino de qualidade a todos, num movimento de recuo em relação aos altos índices de repetência e de evasão escolar, com a finalidade de atender às camadas menos privilegiadas da sociedade, os usuários da escola pública.

1.4 As práticas de recuperação no regime de progressão continuada: perspectivas

Encontramos uma grande diversidade de significados e sentidos em relação ao verbo recuperar e ao substantivo recuperação. Paiva (1978) discorre sobre o termo recuperação e assinala que “ o termo recuperação procede do latim “*recuperatio*”, derivando-se do verbo recuperar, cujo significado corrente é adquirir algo.” No campo da psicologia, a recuperação é compreendida “ como a volta de um organismo ou órgão ao seu estado de normalidade, depois de passar por uma perturbação funcional ou ser reativado por um estímulo”(Cabral e Nick, 1974, APUD PAIVA, 1978, p.12)

No uso da terminologia no contexto escolar, a recuperação é conceituada como uma ação dirigida no sentido de minimizar o “déficit” educativo apresentado por certos alunos no decorrer do processo discente normal, ou como resultado dessa mesma ação. Em sentido restrito, é vinculado à dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se num recurso fundamental para a otimização das capacidades do aluno através da oferta de oportunidades de atualização e da retificação de aprendizagens não dominadas” (CARRASCO et alii, 1972).

Pedagogicamente, portanto, a recuperação só tem sentido quando é compreendida como um processo, com vistas à previsão e à estruturação de meios e procedimentos que possibilitem condições de êxito a alunos defasados devido a insuficiências ou desvios da aprendizagem. (BACHA & MALUF, 1974; CARRASCO et alii, 1972).

Macedo reflete sobre "a importância na sociedade atual do significado do verbo recuperar-se e do significado do substantivo recuperação, e acrescenta que: " para os usuários de Informática, recuperar é encontrar um documento, ou seja, localizar algo relevante". Segundo o autor, "atualmente, com o aumento e a valorização das informações, com a rapidez de atualização, a Internet e a facilidade para se produzirem livros e textos, uma questão para todos nós é como reaver uma informação importante" (MACEDO, 1999, p. 2).

Na vida cotidiana, o fato de reaver informações também ocorre com frequência, seja porque perdemos um documento, um livro, carta, enfim, algo que está em algum canto de nossa biblioteca, armário ou gaveta, mas que não somos capazes de localizar. Assim, recuperar seria primeiramente encontrar algo que consideramos valioso; mas uma das condições para isso é saber como fazê-lo.

Os alunos, por menos que aproveitem o ano letivo, têm de assistir às aulas, ler livros, participar de atividades na escola, ou seja, entrar em contato com os conteúdos escolares. Porém, num grande número de casos, esses conhecimentos, por alguma razão, ficam perdidos, desorganizados no caderno, na mochila, na cabeça (...) De tal forma que, quando esses alunos precisam dos conteúdos para preparar um trabalho ou resolver questões de uma prova, não sabem como recuperá-los. (...) Cabe aqui ressaltar que só se busca recuperar algo que representa um valor: aquele livro, aquela anotação que será útil de alguma forma, que despertou algum tipo de interesse. Todos têm, certamente, milhares de coisas que estão perdidas em suas casas ou em sua memória sem interesse algum. Para que recuperar o que não faz sentido? (MACEDO, 1999, p.2).

O uso do substantivo recuperação é também freqüentemente relacionado ao estado de saúde física e mental das pessoas. Já em relação ao âmbito escolar, encontramos freqüentemente a idéia de recuperação associada a uma falta, a problemas relacionados a deficiências de alunos e não a dificuldades relacionadas à apreensão dos conteúdos propostos no cotidiano ou metodologia utilizada.

Consideramos a recuperação como um aspecto indissociável do processo de avaliação, assim como o processo de avaliação está intrinsecamente relacionado ao processo de ensino-aprendizagem, o que nos leva a conceber a recuperação como uma oportunidade para realizar as correções necessárias ao longo do processo nas questões referentes às concepções e práticas de ensino e às especificidades das modalidades de aprendizagem do aluno, para que este possa progredir no acesso aos bens culturais, promovendo a sua inclusão e permanência no sistema educacional.

Entretanto, ao analisar a legislação e compreender a relação direta entre a Constituição Nacional e a Lei de Diretrizes Bases (LDB nº 9394/96), nos deparamos com a questão do direito, o que nos leva a considerar o processo de aprendizagem como um direito por parte do aluno de situar-se no seu ciclo e de conseguir o maior desenvolvimento possível na aprendizagem.

A responsabilidade da escola na garantia da aprendizagem por parte do aluno é claramente determinada pela letra da Lei a partir dos recursos escolares, configurando a recuperação como um recurso escolar que faz parte do processo ensino-aprendizagem, sendo, portanto, um direito do aluno, um direito de cidadania, um direito do povo.

Sobre os direitos do aluno do ensino fundamental, Azevedo nos alerta que:

O Brasil dispõe hoje de uma das legislações mais avançadas do mundo em termos de proteção aos direitos da infância e adolescência. Trata-se do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069 de 13 de julho de 1990. Ancorado na doutrina da proteção integral dos direitos da criança reconhece dois grupos de direitos: os que devem ser promovidos – e cuja proteção, portanto, se estende a todas as crianças brasileiras sem exceção – e os que devem ser defendidos porque violados – e cuja proteção se estende àqueles segmentos que denominamos infância em dificuldade. (AZEVEDO, 1995, p. 31).

Em seu artigo 53, o Estatuto assegura que “(...) a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, sendo assegurado a todos o direito à escola e a aprendizagem, sendo crime de responsabilidade não lhes facultar este direito e/ou não engendrar todos os esforços neste sentido.

Entretanto, a permanência a que se refere o autor é maior do que a permanência que se observa no sistema público, e diz respeito a manter o alunado na escola com aprendizagem efetiva, com qualidade em sua trajetória e plena fruição dos bens culturais disponibilizados. Esta igualdade de condições para permanência com qualidade está diretamente relacionada aos processos de recuperação, os quais permitem a igualdade de condições na permanência da escola, sobretudo a pública.

1.5 As práticas de recuperação no contexto da escola pública: o transitar entre o individual e o coletivo

Percebemos nos sujeitos da amostra uma preocupação sempre presente com os mecanismos de apoio à aprendizagem, embora houvesse enfrentado diversas dificuldades para entender sua materialização. A recuperação foi considerada como um direito do indivíduo no espaço escolar coletivo.

Simbolicamente, podemos afirmar que se trata de um espaço possível para que se coloque uma “lente de aumento” e se realize uma “leitura” melhor e mais detalhada do aluno que apresenta dificuldades na aprendizagem dos diversos conteúdos desenvolvidos em classe. A partir desses parâmetros, se faz importante insistir na necessidade de que a escola dê atenção a todas as crianças, não só às consideradas “com capacidades”, mas também às “diferentes”, sejam estas diferenças de ordem social, cultural, racial, física, cognitiva, de gênero ou psico - afetiva.

Ao abordarmos as práticas de recuperação no contexto de escolarização e no contexto de aprendizagem, encontramos na LDB de 1996 um desafio que foi concretizado na organização do ensino em ciclos, a qual pressupõe uma prática de avaliação no processo com objetivo de promover a aprendizagem do aluno. Portanto, a Lei representou uma reforma de políticas públicas que desencadeou a instituição do regime de progressão continuada nas escolas públicas estaduais de São Paulo, com o propósito de imprimir um novo contexto para a efetivação da aprendizagem.

Por tais razões, consideramos as práticas de recuperação como um dos grandes desafios a serem enfrentados para o processo da democratização da educação, contrapondo-se à exclusão, evasão e interrupção da trajetória escolar do aluno, promovendo o seu acesso aos conhecimentos e aos bens culturais da humanidade.

CAPÍTULO 2

A RECUPERAÇÃO E SUA INTERFACE NORMATIVA: A ESFERA FEDERAL E AS PRÁTICAS DE RECUPERAÇÃO

O sistema educacional de um país é regulado por normas legislativas educacionais, que por sua vez estabelecem princípios e orientações que vão direcionar a organização e o funcionamento das escolas. Logo, ao interpretar uma lei, faz-se necessário atentar para o contexto no qual foi elaborada.

Neste capítulo, focalizamos as relações entre as determinações estabelecidas pela legislação federal em relação às práticas de avaliação e aos projetos de recuperação relacionados a estas práticas.

2.1 Breve histórico da legislação educacional brasileira

A educação vai ser citada como dever do Estado pela primeira vez na Constituição de 1934, que dedica um capítulo ao tema, responsabilizando a União pela tarefa de definir as Diretrizes da Educação Nacional. Em decorrência, a primeira Lei de Diretrizes e Bases foi criada em 1961, seguida por uma nova versão em 1971, que vigorou até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases mais recente, a de 1996. Com a promulgação da Constituição de 1988, as Leis de Diretrizes e Bases anteriores foram consideradas obsoletas.

2.1.1 Lei nº 4024, de 1961.

Esta lei foi publicada em 20 de dezembro de 1961, quase 30 anos após ser prevista pela Constituição de 1934 e promulgada pelo presidente João Goulart. Foi também assinada por Tancredo Neves, André Franco Montoro, Ulysses Guimarães, Santiago Dantas, entre outros. O primeiro projeto foi encaminhado pelo Poder

Executivo ao Legislativo em 1948 e foram necessários 13 anos de debates para chegar ao texto publicado.

Nesta Lei, inexistem dispositivos legais relacionados às práticas de recuperação escolar. A lei divide o ensino médio em dois ciclos: o ginasial, composto por quatro séries, e o colegial, composto por três séries. Estas eram divididas horizontalmente nos ramos normal e técnico. (BRASIL, 1961, IMESP).

Ao final de 1961, foi aprovado o Plano Nacional de Educação para o período de 1962 a 1970, com a intenção de atender às exigências da Carta de Punta Del Leste no que se referia à eliminação do analfabetismo. No Plano, o homem é visto mais como veículo de desenvolvimento econômico do que como pessoa (FAZENDA, 1985, p.51 Apud QUAGLIATO, 2003, p.39). Romanelli (2006, p.34) assinala que neste período eram intensas as discussões sobre a reprovação em massa e a aplicação dos recursos na escola primária.

2.1.2 Lei nº5692, de 1971

A Lei 5.692/71 foi sancionada pelo presidente Emilio Garrastazu Médici e pelo Ministro Jarbas G. Passarinho durante o regime militar. Essa época foi uma época de ditadura e do “milagre econômico”, que se estendeu de 1969 a 1973, combinando o extraordinário crescimento econômico com taxas relativamente baixas de inflação.

O PIB cresceu 11% na média anual, tendo seu pico em 1973, com uma variação de 13%. A inflação anual não passou de 18%. Isso parecia de fato um milagre. Houve também grande investimento de capital estrangeiro e uma grande expansão do comércio exterior. Segundo FAUSTO (2002, p. 487), “um dos setores mais importantes do investimento estrangeiro foi o da indústria automobilística, que liderou o crescimento industrial”.

O governo Médici não se limitou à repressão, utilizando a propaganda para promover o Brasil ao status de “grande potência”, contando com o apoio da expansão das telecomunicações.

Em documento elaborado pelo MEC em 1971, verifica-se um modelo de educação altamente seletiva. Assim, “a demanda não era atendida, e muitos daqueles que ingressavam nas escolas eram excluídos no decorrer do processo de escolarização”. (QUAGLIATO, 2003, p.43). A escola era destinada para poucos que se adequavam aos padrões desenvolvimentistas da época, sendo que todos os que não se encaixavam em tais padrões acabavam por ser excluídos do sistema por meio de evasões e de sucessivas reprovações.

A formação atribuída pela escola deveria ter um cunho profissionalizante, pois a educação tinha como finalidade colaborar de modo decisivo para o aumento da produção brasileira. Para tanto, era necessário qualificar a mão de obra e a formação escolar era entendida como ferramenta para estimular o desenvolvimento econômico, seguindo a perspectiva da legislação em voga, onde o produtor é privilegiado em detrimento do indivíduo.

Surge nesse momento o dispositivo legal que determina a obrigatoriedade da recuperação escolar para alunos de rendimento escolar insuficiente. Seu texto já trás novas possibilidades de organização do tempo para aprender. Encontramos no capítulo 1, artigo 11, parágrafo 1º, a seguinte menção: “Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente”.

No parágrafo 1º do artigo 14, encontramos a designação sobre a verificação do rendimento escolar: “Na avaliação do aproveitamento a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida”.

Sobre a promoção através da recuperação, o parágrafo 2º estabelece que: “O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento”.

Além da recuperação, esta lei introduz outras inovações, como a introdução da função do PCP (Professor Coordenador Pedagógico) e o Conselho de Classe. Introduz

ainda um currículo de 1º e 2º graus com um “núcleo comum” em âmbito nacional e uma “parte diversificada”, para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. Esta LDB propõe escolaridade de oito anos, que deverá ser contínua. (BRASIL, 1971).

2.1.3 A Lei nº 9394, de 1996

Essa lei foi sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato de Souza em 20/12/1996, mas seus primeiros anteprojetos foram apresentados ainda em 1988.

Se examinarmos as diferentes versões da Lei, é possível observar que o texto foi se transformando paulatinamente com o passar do tempo. A Lei se pauta no princípio do direito universal à educação para todos e pretende disciplinar a educação escolar, que se desenvolve predominantemente por meio de ensino e aprendizagem, em instituições próprias.

Atualmente, não se discute o direito à universalidade da educação apesar das constantes barreiras que prejudicam milhões de seres humanos, especialmente as crianças na base da educação formal. A Conferência de Jontiem, realizada na Tailândia em 1990, corroborou a idéia de que a educação básica para todos deveria ser uma meta dos governos, o que trouxe novos desdobramentos para a regulamentação da Lei nº 9394/96.

Em relação às Leis anteriores, a Lei nº 9394/96 trouxe diversas mudanças, tais como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas), considerando-a como a primeira etapa da Educação Básica. O texto da Lei, aprovado em 1996, é resultado de um longo embate que durou cerca de oito anos, entre duas propostas distintas.

A primeira, conhecida como Projeto Jorge Hage, tramitou originalmente na Câmara dos Deputados. O projeto foi elaborado a partir de um processo de debate aberto com a sociedade, tendo como interlocutor privilegiado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Já a segunda proposta foi apresentada ao Senado pelos

senadores Darcy Ribeiro, Mauricio Correia e Marco Maciel e foi negociada com o Ministério da Educação, desconsiderando o processo que já estava em andamento na Câmara. Entretanto, “esses projetos se diferenciavam principalmente quanto ao papel do Estado na educação” (MURANAKA, 1998, APUD ADRIÃO et al, 2001, p.10).

Assim, a LDB aprovada em 1996 é um marco para compreender a dinâmica da educação brasileira ao final da década de 90, os movimentos reformistas da educação nacional e o papel exercido pela recuperação e pelo reforço na perspectiva de uma escola cidadã e democrática, que tenha na aprendizagem o epicentro de sua existência.

O texto da Lei reflete o embate desses dois projetos, com predominância do segundo, que contou com amplo apoio do governo Fernando Henrique Cardoso, principalmente na fase final de tramitação.”(ADRIÃO et al, 2001, p. 10). A Lei institui a avaliação do rendimento escolar em nível nacional, visando a qualidade do ensino e desencadeando programas de avaliação em larga escala.

Em relação ao contexto sócio-escolar, verifica-se que o Brasil, na época da aprovação da Lei, era um país com uma alta taxa de reprovação, se comparado a outros países da América Latina. Por outro lado, a Conferência de Jontiem havia proposto a universalização da educação e do ensino, visando propiciar a todos o acesso aos bens culturais da humanidade. No Brasil, a educação era considerada vital para o desenvolvimento do país, sendo que a repetência trazia um prejuízo cumulativo aos cofres públicos. Com base nessas afirmações, podemos entender a motivação existente na sociedade brasileira em relação à implantação do regime da progressão continuada e da organização do ensino em ciclos.

As práticas de recuperação, enquanto mecanismos de apoio à aprendizagem, são mencionadas no texto da LDB de 1996 como propostas que regulam o processo de ensino-aprendizagem, a organização dos tempos escolares em ciclos de progressão, um regime flexível de organização que propunha adequar-se às aprendizagens do coletivo escolar sem abandonar os mais fragilizados socialmente à própria sorte (sem apoio formal para progressão de sua aprendizagem).

Sobre a importância e a necessidade da recuperação para articular a aprendizagem, a organização dos tempos de ensino e a aprendizagem em ciclos, buscamos referência nas pesquisas e encontramos um amplo estudo sobre ciclos. Assim, “(...) nos textos analisados insiste-se sobre a necessidade de que sejam criadas condições específicas de organização do trabalho escolar, que permitam atendimento diferenciado aos alunos, tendo em conta as suas necessidades” (SOUSA et al, 2004, p.20). Ou seja, o acesso à educação formal deve prever o respeito pelo ritmo de aprendizagem do aluno e pelas diferenças encontradas entre os diversos alunos.

2.2 Um caminho para compreender as normatizações: a hierarquia das leis: Constituição Nacional, Leis Federais, Leis Estaduais

Encontramos em Gullane (1978, p.4) a afirmação de que: “(...) os conceitos legais evoluem lentamente e de que os dispositivos legais posteriores relacionam-se com os anteriores”. Afirma o autor que “(...) na hierarquia das leis, temos em primeiro lugar a Carta Magna à qual, hierarquicamente, todos os textos legais se subordinam”.

Nosso entendimento é o de que a LDB de 1996 traduz os avanços sinalizados na Constituição de 1988, na busca da sociedade igualitária e equânime por meio da educação escolar voltada para a cidadania.

Ainda em Gullane (1978, p.4), localizamos a afirmação de que: “(...) encontramos dispositivos que direta ou indiretamente se relacionam com a recuperação escolar na Constituição do Brasil de 1979”. Estes dispositivos relacionam-se aos aspectos de desenvolvimento cognitivo qualitativo em detrimento do quantitativo, com as primeiras impressões que sinalizam para a formação humanística e inspirada no contexto político, ou seja, a abertura política vai influenciar a oxigenação do pensamento educacional, no que se entende como sendo os primórdios da educação voltada para o desenvolvimento pleno do cidadão.

Assim, no capítulo IV, onde a constituição trata da família, da educação e da cultura, o artigo 176 estabelece: “(...) a educação deve ser inspirada no princípio da

unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. É direito de todos e dever do Estado e será dada no lar e na escola”.

A seguir, o artigo 177, parágrafo II, determina que: “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”. Gullane assinala que “(...) o termo educação, citado na Carta Magna, deve ser entendido logicamente da forma mais abrangente possível em termos de extensão, tanto a totalidade dos cidadãos como a globalidade dos aspectos do indivíduo” (1978, p.4).

Podemos deduzir que a Constituição pretende garantir “uma educação satisfatória” em todos os aspectos. Segundo Gullane (1978, p.5), “a recuperação escolar encontra aqui sua plena e indiscutível constitucionalidade, assim como o termo “obrigatoriamente” se relaciona à impossibilidade de qualquer instituição de ensino furtar-se a esta responsabilidade.

Verificamos por meio do exposto até o momento, que nossa legislação, em tese, é bem avançada no que regulamenta as práticas de recuperação e reforço de aprendizagem. Mas, como as pessoas que se beneficiariam deste processo entenderam este direito? Os professores, principais atores da educação formal, entendem a recuperação como um momento importante no processo de sistematização do conhecimento? Esse questionamento orientou e direcionou os rumos de nossa pesquisa de campo, que se propôs a ouvir os professores da rede escolar estadual sobre as práticas de recuperação ao final do ciclo I.

2.3 Legislação sobre recuperação e avaliação da aprendizagem

2. 3.1 Lei nº 9394, de 1996

Em seu título IV, o artigo 9º, parágrafo VI da LDB de 1996 assinala o seguinte: “A União incumbir-se-á de assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino”.

No que tange à recuperação, no artigo 12 do título IV, a lei estabelece que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de “prover os meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento” (parágrafo V). Já no artigo 13, estabelece que “os docentes incumbir-se-ão de estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.”

Encontramos no Capítulo II, art 24, parágrafo V, as seguintes designações de avaliação da aprendizagem: “(...) a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

No Estado de São Paulo, a legislação seguiu tanto a orientação da Carta Magna como da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, buscando privilegiar a educação de qualidade em detrimento da quantidade de conteúdos, o que acabou por ocasionar um erro de interpretação entre o professorado, como veremos no capítulo da pesquisa de campo.

Embora se tratasse de uma proposta diferenciada e ousada, com vistas a universalizar com qualidade a educação básica, parece-nos que a falta de explicitação fez com que a lei não fosse entendida e aplicada pelos professores de modo geral. E conforme nos relatam Abud e Silva, os mecanismos para avaliação e recuperação de aprendizagem só tem sentido quando efetivamente compreendidos por docentes para sua aplicabilidade em contextos escolares:

Para que possa alcançar suas finalidades, é imprescindível que a avaliação seja pensada como uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino. É preciso que o docente conheça a representação que cada aluno já traz consigo a respeito do que vai ser ensinado, para que a cada momento do processo possa verificar como o educando interage com o objeto do conhecimento e com os seus pares (ABUD e SILVA, 2006, p 89)

2.3.2 A recuperação: modo de viabilizar o fluxo

As atividades de recuperação visam melhorar a aprendizagem, sendo consideradas medidas de apoio para que ela possa desenvolver-se. Neste sentido, podem ser vistas como mecanismos auxiliares para a regularização do fluxo de alunos, favorecendo a promoção do aluno independentemente do modo de organização da escolarização formal, seja em séries anuais ou ciclos.

Sobre a intenção de regularizar o fluxo, encontramos em Gullane (1978, p.5) uma menção aos antecedentes da Lei nº 5692/71, quando cita o relatório do grupo de trabalho instituído pelo Decreto nº 65.189, de 18 de setembro de 1969, para propor a reforma do então primeiro grau.

Nesse documento, a relatora Nise Pires propôs preceitos aos quais a educação fundamental deveria atender, dos quais destacamos: continuidade, flexibilidade e variedade (liberdade e disponibilidade), atendimento pedagógico diversificado em função das condições do educando, sobretudo quanto às características da infância e da pré-adolescência, o que parece indicar uma preocupação efetiva com a aprendizagem, ainda que por motivos relacionados à necessidade de mão de obra para o furor desenvolvimentista do governo militar.

Com relação aos currículos e programas, afirma a relatora que estes “devem ser organizados e desenvolvidos de modo que atendam às diferentes condições dos alunos, permitindo um fluxo escolar contínuo”, ou seja: a recuperação visa oxigenar o fluxo escolar de maneira que não haja um percentual tão alto de evasão e de reprovação em função de conteúdos não assimilados.

2.3.3 Estudos de recuperação: um novo tempo para aprender

A recuperação, considerada como outra forma de estruturar o tempo para aprender, já havia surgido na década de 70 e permanece na Lei nº 9394/96, o que implica numa organização da escola para a ordenação do tempo e do espaço para aprender. Entretanto, desde a década de 90 do século passado, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, passou-se a delinear novas possibilidades de organização do tempo formal de escolarização.

Muitas discussões surgiram a partir desta questão e sobre tal tema, a LDB assinala em seu capítulo 2, artigo 23, que “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” BRASIL (1996).

Em São Paulo, embora a legislação que regulamentou a aplicação da LDB definisse a organização do sistema em ciclos como progressão de aprendizagem, as escolas continuaram no sistema seriado, dificultando ainda mais o entendimento dos professores sobre as reformulações e o novo sentido atribuído à recuperação e aos seus desdobramentos, tais como: recuperação paralela, recuperação contínua e recuperação de ciclos.

Levando-se em consideração a nova possibilidade de organização dos tempos de ensinar e aprender da educação básica brasileira, em atendimento ao artigo 23 do capítulo 2, as atividades de recuperação representam uma possibilidade alternativa de estruturar o tempo para aprender e de encontrar um novo contexto.

Assim, saindo da organização seriada dos tempos escolares, a recuperação passa a ser tratada como uma forma diversa de organização da escolaridade, o que sugere mudança na trajetória da recuperação. Propõe-se recuperar conhecimentos, capacidades, aprendizagens ou habilidades nos alunos que não atingiram as expectativas de desempenho, buscando promovê-los nesta nova organização dos tempos, saindo do contexto seriado de ensino e aprendizagem e entrando no contexto de ciclos.

2.3.4 Considerações

Verificamos na Lei nº 4024/61 a inexistência de dispositivos legais relativos a atividades de recuperação. Estas atividades, enquanto mecanismos de apoio à aprendizagem, são instituídas como ato legal na Lei nº 5692/71, num momento de expansão econômica no qual se pretendia que a educação contribuísse para o aumento da produção brasileira.

Observamos na Lei nº 9394/96 uma ênfase no trato da forma organizacional da escola, o que pressupõe a necessidade de reorganização do currículo escolar, e em particular, do processo de avaliação da aprendizagem, sendo a recuperação parte integrante desse processo.

A reordenação dos tempos escolares através das reformas de políticas públicas com a introdução do sistema de ciclos busca um tempo mais adequado ao coletivo estudantil para que a aprendizagem se processe. Evita-se desta forma a repetência, ao propor a progressão dos alunos na trajetória escolar por um período maior do que as séries anuais.

Assim, a possibilidade de reprovação do aluno fica limitada ao final dos ciclos, ou condicionada à sua frequência escolar, o que em nosso entendimento faz sentido, já que frequência irregular pressupõe aprendizagem regular e deficitária, salvo exceções.

A legislação federal não estabelece sob quais condições deverá a recuperação ocorrer, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) elaborar as normas que organizam o seu sistema de ensino, a partir do texto estabelecido na LDB.

Esse fato justifica a continuidade de nosso estudo no capítulo a seguir, quando nos dedicamos à caracterização das práticas de recuperação no regime de progressão continuada no Estado de São Paulo, bem como do impacto dessas práticas junto aos professores.

CAPÍTULO 3

A RECUPERAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS NO ESTADO DE SÃO PAULO: REGULAMENTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

3.1 A implantação do regime de progressão continuada e a organização do ensino em ciclos

A instituição do regime de progressão continuada no ensino do Estado de São Paulo foi realizada pela Deliberação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo 09/97, a qual aponta os benefícios que uma mudança dessa natureza deve trazer, tanto pedagógicos como econômicos.

Entretanto, a progressão continuada já havia sido apresentada no Programa de Governo Mario Covas/Geraldo Alckmin, em 1994 (SOUZA et ali, 2007). Durante as gestões 1995-1998 e 1999-2002 diversas medidas foram sendo implantadas, tais como: Reorganização da Rede Física, Classes de Aceleração, Municipalização de Ensino, Progressão Continuada e Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (SARESP). Tais medidas foram posteriormente publicadas como Comunicado SE de 22/0395, com o título: “Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo”, no período de 1995 a 1998 (SOUZAS, 1997).

Num primeiro momento (1995), a então Secretária da Educação de São Paulo promoveu uma grande mudança nos espaços físicos e estruturais da rede estadual por meio da alteração da nomenclatura oficial das escolas estaduais, até então denominadas escolas de primeiro grau e de segundo grau, e que de acordo com a LDB (9394/96) passaram a denominar-se Escolas Estaduais, atendendo aos alunos de ensino fundamental e médio.

É importante ressaltar que as escolas de Ciclo I atendiam aos alunos da 1ª a 4ª

série, e em tese, deveriam receber mobiliário, acervo bibliográfico e multimídia adequado para a iniciação à alfabetização e letramento em todas as áreas do conhecimento, bem como um Projeto Pedagógico adequado às demandas de cada comunidade escolar.

Tais projetos deveriam conter propostas para encaminhamento dos alunos às práticas de recuperação contínua e paralela, considerando que todos os alunos, independente de seu ponto de partida, pudessem beneficiar-se dos avanços engendrados pela educação sistemática e contínua.

Este primeiro momento da Secretaria de Educação (1995 até 1998) se constituiu, de acordo com a recuperação da memória dos professores que vivenciaram o período, um momento em que as tensões chegaram ao seu ponto máximo, já que todas as mudanças foram realizadas sem um debate com os grupos e comunidades interessadas, num projeto de política educacional que parece não ter sido apropriado por professores, pais e demais beneficiários do sistema público de ensino no Estado de São Paulo.

Acreditamos que é fundamental esta breve retrospectiva sobre a história da educação paulista no período para que possamos entender como se materializaram as reformas no sistema estadual de ensino, com o propósito de sinalizar as contradições contidas numa legislação que embora avançada, não alcançou aos grupos que dela se beneficiariam.

Quando se ouve os relatos de professores sobre os fatos ocorridos na época, fica explícito que possivelmente a interpretação equivocada sobre o significado da progressão continuada iniciou-se possivelmente na própria metodologia utilizada para a proposição de tais mudanças ao grupo docente. Assim, as mudanças foram propostas obedecendo a uma ordem hierárquica, em audiências públicas nas quais não se abriam debates para que os professores pudessem ser ouvidos.

A Resolução SE 32, de 19/4/2005 alterou dispositivos da Resolução SE nº 15, de 22/02/05 e estabeleceu que nas escolas que funcionam em dois turnos diurnos, as atividades de recuperação devem ser desenvolvidas no mesmo turno de funcionamento da classe, após o término das aulas regulares, com a carga horária de três aulas semanais

para o Ciclo I.

Depois de concluída a primeira etapa, buscou-se então adequar a legislação educacional às necessidades da política educacional, sinalizadas na publicação “Escola de Cara Nova” e de “*repensar a escola e processos de aprendizagem*”. Foi assim que em 1997, a Deliberação CEE 09/97 instituiu no Sistema Estadual de Ensino o Regime de Progressão Continuada.

A Deliberação fixava, entre outras atribuições, parâmetros para acesso ao sistema formal de educação no que tangencia a idade referencial, a organização e duração dos ciclos e determinava que o sistema de avaliação tinha como função básica garantir a progressão de um ciclo para outro, conforme interpretação dada ao artigo 1º em seu § 3º:

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

O texto legal sinalizava com rigor os requisitos necessários para adequação do sistema de avaliação aos preceitos da progressão continuada, acentuando a importância de garantir a todos os alunos o acesso aos conhecimentos mínimos para inclusão no “mundo altamente tecnológico da sociedade do conhecimento” (SOUZA, 2005, p. 36).

Dessa forma, o regime de progressão continuada da maneira como foi implantado em São Paulo em 1997, tinha o objetivo de diminuir as taxas de repetência e a evasão escolar. Previa que os alunos fossem avaliados anualmente e pudessem ser reprovados apenas ao final de cada ciclo (4ª série e 8ª série), à medida que não alcançassem o rendimento escolar esperado.

A Deliberação CEE nº 09/97 aponta ainda a necessidade de acompanhamento constante dos alunos pelo grupo escola, família e autoridades educacionais diretamente ligadas à implementação de políticas educacionais como Conselhos Tutelares, Varas da Infância e Juventude e etc, as quais deveriam realizar o acompanhamento e garantir o cumprimento pleno dessa determinação.

No relatório elaborado pelos Conselheiros Francisco Cordão e Nacim Walter Chiecco (1997), fica explícito que o próprio CEESP acreditava ser necessário esclarecer com precisão as implicações da implementação dos ciclos e os impactos que se seguiriam no sistema educacional, apontando a necessidade de diminuir as resistências e “convencer” os docentes dos benefícios da proposta:

Um ponto de resistência a uma mudança dessa magnitude poderia ser creditado aos profissionais da educação e às famílias diretamente envolvidas. Mas, as experiências já apontadas da organização em ciclos, demonstram que, atualmente, não é tão presente e forte esse tipo de resistência. De fato, professores, supervisores, administradores e demais especialistas da educação têm demonstrado um elevado grau de compreensão e maturidade quanto aos graves problemas educacionais que nos afligem, entre eles o da repetência e a conseqüente defasagem idade/série. (Deliberação CEE 09/97)

No mesmo texto, os conselheiros citavam a necessidade, por parte da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, de engendrar esforços para materializar o regime de progressão continuada bem como seu pleno entendimento em toda a comunidade escolar, sempre com o propósito de esclarecer os benefícios do regime às comunidades escolares do Estado de São Paulo.

Como o regime de Progressão Continuada exigia um novo tratamento para as questões que pontuavam a avaliação no cotidiano das escolas, em 17 de dezembro de 1997, o mesmo CEESP aprovou a Indicação CEE 22/97, que disciplinou a avaliação na organização da escolaridade em ciclos, com a intenção de regular o processo ensino-aprendizagem na perspectiva de uma progressão contínua acompanhada de diagnósticos periódicos e de uma avaliação externa rigorosa com a intenção de aperfeiçoar a proposta.

A Indicação CEE 22/97 pretendia acima de tudo regulamentar os parâmetros de aplicação dessa avaliação no regime de progressão continuada, bem como suas funções e limitações dentro de um sistema que, em tese, tinha como intenção declarada promover o acesso qualitativo e universalizado ao ensino fundamental de oito anos, com instrumentos apropriados para desenvolvimento de habilidades e competências entre os alunos.

Neste momento histórico, as práticas de recuperação assumiram sem dúvida uma importância crucial para que o sistema obtivesse sucesso junto aos alunos do sistema público. A indicação 22/97 indicava que:

O caráter radical da idéia de progressão continuada provoca, sem dúvida, saudáveis questionamentos em um sistema impregnado da tradição seletiva como se tem caracterizado o nosso. Colocadas às questões nos termos desta Indicação, novas perspectivas e atitudes podem ser valorizadas. E, se, ao final de algum ciclo, algum aluno ainda apresentar defasagens sérias na aprendizagem, apesar das recuperações paralelas a que se submeteu, tal aluno deve prolongar a referida recuperação com programação específica, voltada aos conteúdos do ciclo ainda não dominados, pelo tempo necessário. (CEESP: Indicação 22/97)

Dessa forma, o Egrégio Conselho Estadual de Educação de São Paulo traduzia na Indicação 22/07 as inquietações dos docentes das escolas estaduais no processo de apropriação dos conceitos que embasaram a progressão continuada. A Indicação também sinalizava que o processo de avaliação gradual e permanente exigia um acompanhamento constante de aprendizagem, regulado pelas práticas de recuperação e de reforço.

A Indicação CEE 8/97, que por sua vez fundamentava a Deliberação 9/97, também afirmava textualmente que;

(...) poderá ser contemplada a hipótese de adoção de ciclos parciais, sem descaracterizar o regime de progressão continuada ou de progressão parcial, segundo necessidade e conveniências de cada Município ou escola.

O texto remete-nos à proposta pedagógica da escola, que é, na verdade, a peça-chave e que vai definir todos os passos do projeto escolar: objetivos, metas, meios, recursos, critérios, etc... Assim, o regimento escolar deverá ser elaborado à luz da proposta pedagógica. Não se pode esquecer, ainda, que a elaboração da proposta pedagógica será o exercício da autonomia da escola.

3.2 Práticas de Recuperação

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, ao referir-se no Capítulo IV à promoção e à recuperação dos alunos no Parecer CEE 67/98, estabelece no Art 80 as seguintes normas:

Artigo 80 - Os critérios para promoção e encaminhamento para atividades de reforço e recuperação, inclusive as intensivas programadas para o período de férias ou recesso escolar, serão disciplinados no regimento da escola.

1º - Todos os alunos terão direito a estudos de reforço e recuperação em todas as disciplinas em que o aproveitamento for considerado insatisfatório.

§ 2º - As atividades de reforço e recuperação serão realizadas, de forma contínua e paralela, ao longo do período letivo, e de forma intensiva, nos recessos ou férias escolares, independentemente do número de disciplinas.

§ 3º - Excepcionalmente, ao término de cada ciclo, admitir-se-á um ano de programação específica de recuperação do ciclo I ou de componentes curriculares do ciclo II, para os alunos que demonstrarem impossibilidade de prosseguir estudos no ciclo ou nível subsequente.

A Indicação CEE 05/98, por sua vez, explicitou o conceito de recuperação no regime de progressão continuada, afirmando que dentro do processo de ensino-aprendizagem, recuperar significa voltar, tentar de novo, adquirir o que perdeu, e não pode ser entendido como um processo unilateral. Se o aluno não aprendeu, o ensino não produziu seus efeitos, não havendo aqui qualquer utilidade em atribuir-se culpa ou responsabilidade a uma das partes envolvidas (professor ou aluno).

À medida que os alunos não aprendem da mesma maneira e nem no mesmo ritmo, o que eles podem aprender em uma determinada fase depende de seu nível de amadurecimento, de seus conhecimentos anteriores, de seu tipo de inteligência, mais verbal, mais lógica ou mais espacial. Assim, no cotidiano da sala de aula, convivem pelo menos três tipos de alunos que têm "aproveitamento insuficiente": os imaturos, que precisam de mais tempo para aprender; os que têm dificuldade específica em uma área do conhecimento; e os que, por razões diversas, não se aplicam, não estudam, embora tenham condições.

Para recobrar algo perdido, é preciso sair à sua procura e o quanto antes melhor; inventar estratégias de busca, refletir sobre as causas, sobre o momento ou circunstâncias em que se deu a perda, pedir ajuda, usar uma lanterna para iluminar melhor. Se a busca se restringir a dar voltas no mesmo lugar, provavelmente não será bem sucedida. Assim, a recuperação da aprendizagem precisa:

- ser imediata, assim que for constatada a perda, e contínua;
- ser dirigida às dificuldades específicas do aluno;
- abranger não só os conceitos, mas também as habilidades, procedimentos e atitudes.

Entretanto, quando a recuperação imediata ou contínua não conseguir produzir os efeitos desejados, outros recursos precisam ser utilizados. O modelo de recuperação da escola deve proporcionar a maior quantidade de situações que facilitem uma intervenção educativa oportuna e que seja, ao mesmo tempo, o mais integrador e adequado a todo o alunado.

Além da recuperação imediata e contínua, pode-se ter ainda a recuperação paralela, a intensiva ao final dos bimestres, a intensiva ao final de ano e a intensiva de férias. A recuperação paralela deve ser preferencialmente feita pelo próprio professor que viveu com o aluno aquele momento único de construção do conhecimento. A recuperação intensiva, no final dos bimestres ou trimestres, abrange uma quantidade maior de conteúdos e deve-se considerar que pode sobrecarregar o aluno que já está iniciando o novo período. Mas, ainda assim, tem o mérito de não deixar os problemas se acumularem ao longo do ano letivo.

A recuperação intensiva, ao final do ano, que abrange toda a matéria desenvolvida em 200 dias letivos, possibilita que o aluno trabalhe com os conceitos básicos necessários para o prosseguimento do curso. A recuperação intensiva nas férias é a última oportunidade de aprender um conteúdo também mínimo, mas pode renovar a esperança e muitas vezes o desejo daquele aluno de voltar a frequentar a escola.

Nas escolas, entretanto, parece ter havido uma interpretação equivocada e distorcida do texto legal, já que se instituiu a proposta do “espontaneísmo” na sistematização do ensino público, como se verá no capítulo deste trabalho denominado “vozes dos professores”.

3.3 A Resolução SE 15, de 22/02/2005

A Resolução SE 15, de 22.02.2005, dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino, partindo da premissa de que cabe à escola garantir a todos os seus alunos oportunidades de aprendizagem que possam promover continuamente avanços escolares e que a recuperação constitui parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem e tem como princípio básico o respeito à diversidade de características, de necessidades e de ritmos de aprendizagem de cada aluno.

Para tanto, a Resolução estabelece alguns aspectos que devem ser assegurados:

- A necessidade de assegurar condições que favoreçam a implementação de atividades de recuperação paralela, significativas e diversificadas que atendam à pluralidade das demandas existentes em cada escola;
- Os indicadores do processo de aprendizagem do aluno evidenciados nas avaliações externas, principalmente no SARESP;

Em seu art.1º, estabelece que a “recuperação da aprendizagem constitui mecanismo colocado à disposição da escola e dos professores para garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelo aluno durante o seu percurso escolar e ocorre de forma contínua e paralela, ao longo do ano letivo, e ao final do ciclo I e ciclo II do ensino fundamental”.

Já em seu artigo 2º, estabelece que a “recuperação contínua está inserida no trabalho pedagógico realizado no dia a dia da sala de aula e decorre da avaliação diagnóstica do desempenho do aluno, constituindo intervenções imediatas, dirigidas às dificuldades específicas, assim que estas forem constatadas”

Em relação a quem se destina, o artigo 3º estabelece que a “recuperação paralela é destinada aos alunos do ensino fundamental que apresentem dificuldades de aprendizagem não superadas no cotidiano escolar e necessitem de um trabalho mais direcionado, paralelo às aulas regulares”;

Com vistas ao desenvolvimento das atividades de recuperação paralela, o artigo 4º determina que “cada unidade escolar deve elaborar projetos especiais a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo na seguinte conformidade: a) no primeiro semestre, a partir do início de março até o final de junho; b) no segundo semestre, a partir do início de agosto até o final de novembro”;

O parágrafo único do art 4º indica que “As atividades de recuperação paralela não eximem o professor da classe/disciplina da responsabilidade de realizar a recuperação contínua, a partir da avaliação diagnóstica, desde o início do ano letivo”;

O artigo 5º se destina aos projetos de recuperação paralela, que devem ser elaborados mediante proposta do Conselho de Classe/Série, a partir da análise das informações registradas nas fichas de avaliação diagnóstica, preenchidas pelo(s) professor (es) da classe, e devem conter: identificação das dificuldades do aluno, objetivos, atividades propostas e procedimentos avaliatórios, critérios de agrupamentos de alunos e de formação de turmas e período de realização com previsão do número de aulas e horário;

Segundo o § 1º desse artigo, os “projetos de recuperação devem apresentar de forma detalhada o trabalho a ser desenvolvido com: a) os concluintes dos Ciclos I e II que foram promovidos com recomendação ou obrigatoriedade de recuperação paralela desde o início do ano letivo; b) os alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos em classes regulares”.

O inciso 2º, do capítulo 5º, determina que as “turmas, constituídas, em média, por 25 alunos, podem ser organizadas por série, por disciplina, por área de conhecimento ou por nível de desempenho nas diferentes habilidades. Já o inciso 3º estabelece que “as atividades de recuperação paralela serão desenvolvidas no mesmo turno de funcionamento da classe, após o término das aulas regulares, na seguinte conformidade: a) no ciclo I: 3 aulas semanais; b) no ciclo II: 2 aulas semanais”. O inciso 4º estabelece que “ cada unidade escolar conta com um crédito de horas equivalentes a 5% da carga horária total anual do conjunto de classes em funcionamento na escola a ser utilizado durante os períodos previstos para o desenvolvimento dos projetos de recuperação paralela”.

O artigo 6º estabelece quem são os responsáveis pela implementação dos projetos de recuperação paralela. Com relação à Direção da Escola e Coordenação Pedagógica, cabe de acordo com a legislação: “(a) elaborar, em conjunto com os professores envolvidos, os respectivos projetos, encaminhando-os à Diretoria de Ensino para aprovação; b) coordenar, implementar, acompanhar e avaliar os projetos propostos, providenciando as reformulações, quando necessárias; c) informar aos pais as dificuldades apresentadas pelo aluno, a necessidade de recuperação, os critérios de encaminhamento e a forma de realização; d) disponibilizar ambientes pedagógicos e materiais didáticos que favoreçam o desenvolvimento dessas atividades”.

Ao docente da classe e/ou da disciplina, enquanto responsável pela aprendizagem do aluno, cabe as seguintes atribuições: “(a) identificar as dificuldades de cada aluno, pontuando com objetividade as reais defasagens diagnosticadas ao longo do bimestre ou bimestres; b) propor a realização de atividades adequadas às dificuldades detectadas; c) avaliar continuamente o desempenho do aluno, registrando os avanços observados em sala de aula e na recuperação paralela”.

Já em relação aos docentes responsáveis pelas aulas de recuperação paralela, cabem as seguintes atribuições: “a) desenvolver atividades significativas e diversificadas capazes de levar o aluno a superar as dificuldades de aprendizagem; b) utilizar os diferentes materiais e ambientes pedagógicos para favorecer a aprendizagem do aluno; c) avaliar os avanços obtidos pelos alunos e redirecionar o trabalho, quando as dificuldades persistirem; d) participar das reuniões de HTPC e dos Conselhos de Classe/Série e de capacitações promovidas pela Diretoria de Ensino”.

Ao Conselho de Classe/Série, cabe: “a) analisar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, propondo o encaminhamento para atividades de recuperação paralela; b) avaliar o desenvolvimento dos projetos de recuperação paralela, sugerindo alterações para o seu aprimoramento”;

Às Diretorias de Ensino, por meio da Equipe de Supervisão e da Oficina Pedagógica, cabem as seguintes atribuições: “a) orientar, acompanhar e avaliar a implementação dos projetos de recuperação da aprendizagem; b) analisar os projetos apresentados pelas escolas, aprovando-os, quando as ações propostas forem compatíveis com o diagnóstico das dificuldades apresentadas pelos alunos; c) gerenciar o crédito

total de horas equivalente ao conjunto de créditos das unidades escolares de sua jurisdição, podendo remanejá-los e redistribuí-los entre as escolas; d) capacitar as equipes escolares e os professores encarregados das atividades de recuperação paralela.

No inciso 1º, a Resolução determina que “quando o docente responsável pelas atividades de recuperação paralela não for o mesmo da classe regular, a responsabilidade pela aprendizagem do aluno deve ser compartilhada por ambos, assegurando-se, nas HTPC e nos Conselhos de Classe/Série, a troca de informações e o entrosamento entre eles”. No inciso 2º, estabelece que “as decisões e os encaminhamentos dos Conselhos de Classe/Série deverão constar em ata e na ficha individual de acompanhamento do aluno”.

No artigo 7º, indica que: “cabe a cada Coordenadoria de Ensino, em sua respectiva área de atuação, acompanhar e avaliar a execução das atividades desenvolvidas pelas Diretorias de Ensino em relação à recuperação contínua e paralela”.

E no artigo 8º, determina que “cabe à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas expedir instruções para o desenvolvimento de projetos especiais de recuperação paralela, quando houver demandas que requeiram a realização desses projetos”.

Por fim, no artigo 9º, estabelece que “os resultados obtidos nas atividades de recuperação paralela serão considerados na análise do desempenho do aluno e incorporados às avaliações realizadas nas atividades regulares, em sala de aula”.

Verificamos que a Resolução estabelece três formas de recuperação a serem utilizadas pelas escolas: a contínua, realizada pelo professor como resultante da avaliação diagnóstica (ao longo do ano), a paralela (projetos especiais de março a junho e de agosto a novembro) e ao final de cada ciclo.

Embora as determinações da Resolução sejam explicitadas com clareza, dependiam para sua concretização da iniciativa das escolas em se mobilizarem a fim de construir projetos de avaliação paralela e dependiam da criatividade do professor para realizar a avaliação contínua.

Segundo o art. 5º, os projetos de recuperação paralela devem ser elaborados a partir de proposta do Conselho de Classe/Série, baseando-se em informações registradas nas fichas de avaliação diagnóstica, preenchidas pelo(s) professor (es) da classe, contendo: identificação das dificuldades do aluno, objetivos, atividades propostas e procedimentos avaliatórios, critérios de agrupamentos de alunos e período de realização com previsão do número de aulas e horário.

Como se pode perceber, a Resolução era abrangente e bem intencionada, mas na verdade deixava para escolas e professores toda a iniciativa a respeito da avaliação contínua e paralela. Entretanto, a maioria dos professores não tinha preparo para desenvolver projetos dessa natureza. Além disso, houve falta de recursos humanos e físicos para a realização de projetos de reforço e recuperação.

Segundo Souza et ali (2007), a manutenção de uma concepção de ensino fragmentado também limitou o potencial desses projetos, pois limitaram-se a mais aulas, sendo, na maioria das vezes, considerados como um castigo para os alunos que não cumprem as regras determinadas pela escola.

Cabe-nos salientar que o grupo docente adquire na interpretação da lei uma função preponderante para a fluidez da proposta, pois cabia ao grupo de cada comunidade escolar definir as modalidades, funções e articulações necessárias para que o projeto pedagógico fosse desenvolvido com sucesso, incluindo-se nesta proposta as ações para recuperação e reforço de aprendizagem com sucesso, a partir de diagnósticos de dificuldades explicitados a partir de uma proposta de evolução ascendente dos ciclos.

3.4 Uma nova agenda da educação do Estado de São Paulo

Em 20 de agosto de 2007, com a mudança da Secretária de Educação, Maria Helena Guimarães de Castro anunciou no Jornal Folha de São Paulo uma nova agenda da educação para o Estado de São Paulo.

Segundo a agenda, o acesso à escola nos últimos anos se universalizou, já que 98,6% da população de 07 a 14 anos do Estado de São Paulo está na escola, segundo o IBGE. Na faixa etária entre 15 e 17 anos, há 86,4% de estudantes em São Paulo, o maior índice do Brasil.

Entretanto, embora o desafio da inclusão tenha sido superado, resta o esforço para enfrentar o desafio da qualidade e a melhoria efetiva do aprendizado nas escolas paulistas. Esse esforço pela busca de qualidade e de resultados deve começar desde o início da vida escolar, já que o processo de alfabetização de uma criança é fundamental.

Entre os diversos itens elencados para a nova agenda, destacam-se a formação inicial dos professores, que terão programas que estimulem a capacitação. Como reforço dessa política educacional, foi enfatizado o acompanhamento pedagógico, com a criação de um coordenador específico para cada segmento da vida escolar. Outra importante providência foi a definição das expectativas de aprendizagem para cada série, que foi considerado um elemento fundamental para a qualidade da educação.

Ainda de acordo com o artigo publicado na Folha de São Paulo, o governo já implantou o projeto Ler e Escrever, com prioridade para a alfabetização das crianças nas séries iniciais, que, entre outras medidas, prevê a presença de um professor auxiliar nas salas de aula. Considera-se que o processo de alfabetização de uma criança é fundamental.

A Secretária Maria Helena Guimarães considera que já que a aprendizagem é cumulativa, o baixo desempenho em leitura e escrita nas séries iniciais provoca graus sucessivamente maiores de fracasso escolar nas séries subseqüentes. O objetivo é ambicioso, porém atingível: todos os alunos de oito anos plenamente alfabetizados até 2010.

A partir de 2008, o Estado de São Paulo iniciou a implantação do ensino fundamental de nove anos. Para tanto, foi imprescindível um plano de ações articuladas entre Estado e Prefeituras, que permitisse a execução de uma política pública educacional para todo o Estado.

O ensino médio, por sua vez, terá uma estrutura curricular com ênfase na sondagem vocacional. Os avanços incessantes na evolução tecnológica desafiam os jovens a se manterem constantemente preparados para os desafios da vida profissional. Assim, a rede estadual vai investir no ensino profissionalizante como optativo aos cursos noturnos e estabelecer parcerias com o setor privado para elevar a qualidade de ensino de informática e línguas.

Faz parte também dessa agenda a necessária avaliação das unidades escolares em função de critérios que comprovadamente afetam a qualidade do aprendizado. Esses critérios, de acordo com toda a experiência acumulada e a melhor literatura nacional e internacional, passam pelas avaliações de aprendizado (tanto externas, como provas estaduais e federais, como as taxas de aprovação e reprovação), pela assiduidade dos professores e pela estabilidade do quadro de profissionais da escola, entre outros fatores.

Trata-se, portanto, de uma proposta que tem por objetivo valorizar o esforço do conjunto da equipe da escola. Não se trata de avaliar individualmente os professores e tampouco comparar o desempenho das escolas da rede entre si, o que aprofundaria as desigualdades do sistema. A idéia é comparar a escola em relação a ela mesma, considerando sua evolução no tempo em relação ao seu ponto de partida.

Por essa razão, antes do final de 2008, pretende-se realizar uma avaliação das 5.550 escolas individualmente e cada uma delas receberá metas. Em 2009, na mesma época, haverá nova avaliação, comparável à do ano anterior.

De acordo com os resultados obtidos, as escolas que apresentarem melhor evolução receberão uma remuneração adicional, a qual beneficiará o conjunto dos seus funcionários: diretor, supervisor, professores, pessoal administrativo. Já as escolas que apresentem uma situação mais crítica, receberão apoio especial para superar as dificuldades.

Trata-se, portanto, de um esforço coletivo para mudar para melhor a qualidade da educação. Tal esforço pressupõe a seriedade de propósito do governo, a coragem de promover mudanças e a participação ativa da rede qualificada de mais de 245 mil professores, supervisores e diretores de escola, que devem ser reconhecidos e motivados pela importância do seu trabalho.

A Resolução SE 61, de 24/9/2007 introduz alguns aspectos que mudam o cenário do processo da avaliação do aluno nas escolas estaduais paulistas, considerando que as sínteses dos resultados registradas nos documentos escolares do aluno devem se constituir em referenciais objetivos das condições de aprendizagem apresentadas pelo aluno em seu percurso formativo, decorrentes do processo de avaliação a que foi submetido ao longo do ano letivo.

Assim, o registro das sínteses bimestrais e finais dos resultados da avaliação do aproveitamento do aluno, em cada componente curricular, será efetuado em escala numérica de notas em números inteiros de 0 (zero) a 10 (dez). Por sua vez, as sínteses bimestrais e finais devem decorrer da avaliação do desempenho escolar do aluno, realizada por diferentes instrumentos de avaliação e de forma contínua e sistemática, ao longo do bimestre e de todo ano letivo.

No art 4º, a Resolução estabelece que ao final do semestre/ano letivo, o professor deverá emitir, simultaneamente, a nota relativa ao último bimestre e a nota que expressará a avaliação final, ou seja, aquela que melhor reflete o progresso alcançado pelo aluno ao longo do ano letivo, por componente curricular, conforme a escala numérica especificada no artigo 1º desta resolução.

A Resolução SE 26, de 5 de março de 2008 altera a Resolução SE nº 06, de 24 de janeiro de 2008, e dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino. Assim, o capítulo 1º descreve a recuperação de aprendizagem como um mecanismo colocado à disposição da escola e dos professores com vistas a garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelos alunos durante o seu percurso escolar, podendo ocorrer de quatro formas diversas:

- 1-) contínua: é a avaliação que está inserida no trabalho cotidiano escolar e é constituída de intervenções pontuais e imediatas.
- 2-) paralela: destinada aos alunos com dificuldades de aprendizagem não superadas e que necessitem de um trabalho mais direcionado, em paralelo às aulas regulares, com duração variável;
- 3-) intensiva: destinada aos alunos que apresentem necessidade de superar dificuldades e competências básicas que são consideradas como imprescindíveis ao prosseguimento de estudos em etapa subsequente. Deve ocorrer em períodos previamente estabelecidos.

4-) de ciclo: destinada aos alunos que demonstrem não ter condições para prosseguir seus estudos na etapa posterior e constitui-se em um ano letivo de estudos.

O § do artigo 3º estabelece que as atividades de recuperação paralela serão desenvolvidas no ciclo I com 3 aulas semanais, ou no mesmo turno de funcionamento da classe, após o término das aulas regulares e/ou fora do horário regular de aulas, inclusive aos sábados. No § do artigo 3º, a Resolução determina que quando os projetos de recuperação paralela não puderem ser desenvolvidos por professor titular, o docente ocupante de função atividade poderá assumir a docência dessas aulas, com algumas restrições especificadas pela resolução.

Como podemos observar, a recuperação torna-se um ponto crucial do processo de ensino aprendizagem, assumindo a função de mecanismo colocado à disposição do docente e do aluno para garantir a aprendizagem do aluno durante o seu percurso escolar.

Após o estudo do histórico da introdução da progressão continuada e da organização do ensino em ciclos nas escolas estaduais paulistas, bem como das sucessivas mudanças que estão sendo introduzidas com a finalidade de aperfeiçoar as práticas de recuperação, partimos para o estudo de campo, buscando nas vozes dos professores o entendimento da importância do processo da recuperação para o sucesso de aprendizagem..

CAPÍTULO 4

O DISCURSO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO SOBRE O SISTEMA DE RECUPERAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS

4.1 Finalidade da Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo teve a finalidade de investigar como os professores das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas estaduais paulistas entenderam e desenvolveram as práticas de recuperação propostas após a implementação do regime de progressão escolar e a organização da escolarização em ciclos. Logo, nosso objetivo principal foi o de explorar se afinal houve mudança efetiva nas práticas de recuperação nas escolas do Ciclo I do Ensino Fundamental após essa implantação.

Acreditamos que para realizar uma atividade de pesquisa é fundamental promover o confronto entre os dados, as evidências e as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico que foi acumulado até esse momento. Neste caso, o papel do pesquisador é muito importante, pois ele deve servir de veículo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa de campo (Ludke e André, 1986).

Vale ressaltar que nossa pesquisa de campo retrata um momento decisivo para desvendar as práticas de recuperação utilizadas concretamente pelos professores do ciclo I, visto que retrata uma época de transição entre duas gestões da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (agosto de 2007), as quais se apóiam em diferentes concepções de avaliação e, conseqüentemente, de recuperação.

4.2. Tipo de pesquisa de campo: exploratório-descritivo

Com o propósito de alcançar tal finalidade, optamos por um estudo de campo de caráter exploratório-descritivo. Segundo Gil (1995), as pesquisas desse tipo têm como

principal objetivo a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno. Uma das principais características deste tipo de pesquisa está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, que no nosso caso específico foi um questionário com perguntas abertas e fechadas.

Dentre as pesquisas exploratório-descritivas, estão aquelas que buscam estudar as características de um grupo, bem como as que têm como objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de um determinado grupo de pessoas. Nesse caso, as pesquisas podem proporcionar uma nova visão do problema em pauta. São as pesquisas mais utilizadas pelos pesquisadores quando estão preocupados com a atuação prática. Por essa razão, consideramos que esse tipo de investigação está perfeitamente de acordo com o propósito de nossa pesquisa de campo.

4.3. Tipo de abordagem, amostra e técnicas utilizadas na coleta de dados

Nossa abordagem foi quanti-qualitativa, uma vez que utilizamos tanto procedimentos estatísticos para apresentar os dados de algumas respostas do questionário que foi aplicado, como também utilizamos as respostas dos professores dadas às perguntas em aberto.

Segundo Marconi e Lakatos (2002), o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e muitas vezes sem a presença do entrevistador. Em nosso caso, nós permanecemos na sala no momento da aplicação, pois foi-nos permitida a entrada num Curso de capacitação sobre avaliação de ciclo (ciclo I) em agosto de 2007.

Essa capacitação foi proporcionada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo aos professores que no ano de 2007 ministravam aulas nas salas de recuperação ao final do ciclo I, com o objetivo de contribuir para possíveis ajustes nos processos de aprendizagem dos alunos que devido a diversas razões a serem apresentadas no decorrer do texto, não obtiveram progressão em sua aprendizagem que lhes possibilitasse avançar nos estudos.

Pudemos, por essa razão, acompanhar o processo de elaboração das respostas por parte dos professores. Antes da aplicação, o questionário foi aplicado a 10 professores para que se pronunciassem com respeito ao entendimento das perguntas.

Além de utilizarmos a técnica do questionário para levantar dados sobre como os professores da rede pública estadual paulista desenvolvem as práticas de recuperação em suas escolas e como se posicionam frente a elas, realizamos também uma entrevista com a Professora Rosângela Aparecida Hilário, membro da equipe pedagógica do Centro de Referência em Educação Mário Covas, que nos forneceu subsídios valiosos para interpretar e compreender as respostas dadas ao questionário. Também levamos em consideração o depoimento do Professor João Palma, Conselheiro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

Ao utilizarmos a abordagem qualitativa e quantitativa, utilizamos as principais vantagens que cada uma delas pode oferecer para subsidiar a investigação. Segundo Martins (1989), enquanto a pesquisa quantitativa utiliza técnicas estatísticas e modelos matemáticos (porcentagens), a pesquisa qualitativa parte de modelos não tradicionais, permitindo ao pesquisador ficar mais próximo dos dados coletados, desenvolvendo de uma ou outra forma os componentes analíticos conceituais e categóricos da explicação a partir dos próprios dados.

Ainda segundo o autor, enquanto a pesquisa quantitativa se inicia com o estudo de uma amostra, procura por correlações estatísticas e generaliza o encontrado na amostra mediante procedimentos estatísticos, a pesquisa qualitativa busca uma compreensão particular daquilo que se estuda no momento. O que se almeja então é sempre a compreensão do que está sendo estudado e não apenas a explicação do que está acontecendo. Além disso, a pesquisa quantitativa se preocupa com os fatos tal como ocorrem objetivamente e a pesquisa qualitativa se preocupa com os fenômenos tal como eles se mostram ao pesquisador.

Em nossa pesquisa de campo, pretendemos não só explicar as práticas de recuperação que estão sendo utilizadas na escolarização da escolaridade em ciclos, como também compreender como elas ocorrem e quais os obstáculos que os professores estão encontrando para a sua efetivação.

A técnica do questionário foi o instrumento que utilizamos para coletar os dados que pretendíamos obter junto aos professores do Ciclo I da rede pública estadual paulista, após o mesmo ter sido aplicado a um grupo de professores previamente selecionado como um pré-teste com a finalidade de alcançar maior precisão. Após algumas modificações resultantes deste processo, o questionário foi aplicado a um grupo de trinta professores da 1ª à 4ª série da região central da capital de São Paulo, num momento em que se encontravam reunidos para realizar um Curso de capacitação junto à Diretoria de Ensino da Região Centro, e compõe-se dos seguintes itens:

1. Dados pessoais e profissionais: idade; estado civil; nome da escola em que trabalha, tempo em que trabalha na escola, série ou ciclo em que trabalha e situação funcional;
2. Formação profissional: curso superior, magistério, curso de extensão ou especialização, há quanto tempo trabalha no magistério;
3. Práticas de recuperação após a introdução da progressão continuada e organização da escolaridade em ciclos: estratégias e práticas de avaliação e de recuperação utilizadas, quem são os responsáveis por essas práticas, material utilizado nas atividades de recuperação, até que ponto a recuperação acontece como parte do processo ensino-aprendizagem e a nova dimensão pedagógica alcançada após a introdução do sistema de progressão continuada;
4. Posicionamento do professor frente às práticas de recuperação (as mudanças sugeridas no sistema de recuperação praticado atualmente).

4.4. Análise dos dados

Os dados obtidos foram muito relevantes, pois nos permitiram verificar o posicionamento dos professores da rede pública estadual de São Paulo com respeito às práticas de recuperação efetivadas em suas escolas.

Com a finalidade de facilitar a exposição dos diversos assuntos, dividimos os resultados em categorias de análise que nos permitiram agregar as diversas respostas dadas às perguntas do questionário: avaliação e recuperação no ensino organizado em ciclos, ciclos e mudanças nas práticas de recuperação, dificuldades e avanços nas práticas de recuperação na escolarização organizada em ciclos.

4.4.1. Perfil da amostra

Em relação à idade, 80% dos professores se situam na faixa entre 25 e 52 anos, sendo que a idade média é de 44 anos. Já em relação ao estado civil, 57% são casados, 3% são divorciados, 3% são viúvos, 23% são solteiros, 3% são separados e 10% não responderam. O total de professores investigados pertence ao sexo feminino (100%).

Quanto aos bairros nos quais se localizam as escolas dos professores pesquisados, podemos apontar os seguintes: Vila Pompéia, Carandiru, Bela Vista, Barra Funda, Casa Verde, Água Fria, Mooca, Santana, Marechal Deodoro, Consolação, Perdizes, Jardim São Paulo, Limão, Vila Guilherme, Parque Peruche e Vila Santa Maria. Todavia, entre as 30 professoras respondentes ao questionário, 20% não identificaram o nome da escola e/ou bairro onde a mesma se situa.

Em relação ao tempo de trabalho nas escolas nas quais lecionavam por ocasião da pesquisa, havia professores que trabalhavam há 1 mês ou 5 meses e outros que trabalham há 26 anos, sendo que a média de tempo de trabalho na escola atual era de 4 anos e 6 meses. Já em relação à série ou ciclo, 13% são professores de 4ª série, 27% são professores da: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série do ciclo I, 20% são professores de salas de recursos, sendo 3% professores de deficientes visuais e 3% de deficientes mentais, 13% são professores coordenadores pedagógicos (PCP) e 20% dos professores não responderam a esta questão.

Em relação à situação funcional, 33% dos professores são efetivos e 67% dos professores são OFA (ocupante de função-atividade/ professor não concursado).

4.4.2. Formação Profissional:

Do total da amostra, 83% já concluíram o curso superior, sendo que 43% cursaram pedagogia, 13% história, 3% psicologia, 3% biologia, 3% geografia, 3% letras e 7% educação artística. Entre os 17% que não possuem diploma de curso superior, 10% ainda estão cursando Pedagogia e 7% cursaram Magistério.

Em relação aos cursos de especialização já concluídos pelos professores, 57% dos professores realizaram algum curso de especialização e 43% dos professores não cursaram nenhum. As principais instituições onde os cursos foram realizados foram: Universidade Mackenzie, Faculdades Campos Salles, Puc, Uninove, Unifai, Usp, Unicamp. Os cursos mais citados entre os professores foram: psicopedagogia, educação especial, cidadania e cultura, deficiência mental, comunicação, mestrado em gestão escolar, mestrado em educação e pró-gestão.

Quanto ao tempo em que trabalham no magistério, 7% dos professores que trabalham há mais de um ano em escolas, 30% trabalham há mais de 5 anos e 63% trabalham no magistério há mais de 10 anos.

4.4.3 Categorias de Análise

As categorias de análise são também denominadas de categorias descritivas (LUDKE e ANDRÉ, 1986). O referencial teórico geralmente oferece a base inicial de conceitos a partir da qual se faz a primeira classificação dos dados coletados.

Entretanto, para chegar às categorias de análise, é preciso reler inúmeras vezes as respostas, até que o pesquisador fique “impregnado” do conteúdo coletado nas respostas dadas. É preciso ainda que a análise não se prenda somente ao que está explícito nas respostas, mas que possa ir mais a fundo, buscando mensagens implícitas, aspectos contraditórios e temas silenciados.

Essas categorias, devidamente equacionadas, facilitam a apresentação dos dados coletados, mas não esgotam a análise, pois o pesquisador deve ultrapassar a descrição

dos dados obtidos, acrescentando um novo elemento à discussão do assunto em pauta. Esse acréscimo pode significar uma nova perspectiva teórica ou o levantamento de novos questionamentos que precisarão ser explorados em investigações futuras.

Em nossa pesquisa de campo, identificamos três categorias de análise complementares, que condensam os dados obtidos no questionário e das entrevistas: avaliação e recuperação no ensino organizado em ciclos; ciclos e mudanças nas práticas de recuperação; dificuldades e avanços nas práticas de recuperação no ensino organizado em ciclos.

4.5 Avaliação e recuperação no ensino organizado em ciclos

Em relação ao modo como é realizada a avaliação das escolas, 60% dos professores afirmam que realizam uma avaliação contínua dos alunos, 17% afirmam que estabelecem uma íntima relação entre os resultados obtidos nas avaliações e a participação do aluno nas atividades de classe (avaliação formativa) e 13% dos professores avaliam seus alunos por meio de provas escritas bimestrais. Apenas 3% se referem à realização de sondagens regulares sobre o conteúdo que foi aprendido pelos alunos efetivamente e 3% que menciona formas diversificadas de avaliação, tais como: trabalhos, provas, observação. Da amostra, 3% dos professores utilizam a chamada oral como forma de avaliação.

Tabela 1: Tipos de avaliações realizadas pelos professores

%	Tipo de avaliação
60%	Avaliação contínua
17%	Resultados de avaliação e observação de alunos
13%	Provas escritas bimensais
3%	Sondagens regulares
3%	Formas diversificadas de avaliação
3%	Chamada oral

No tocante ao modo como se realiza as práticas de recuperação da aprendizagem para aqueles alunos que não conseguem aprender, verificamos que em 37% dos professores se referem à recuperação paralela e 13% se referem à recuperação ao final do ciclo.

A recuperação de ciclo é realizada com grupos de no mínimo vinte e cinco alunos e no máximo trinta alunos que não foram considerados aptos a prosseguirem os estudos no Ciclo II e precisam refazer e rever parte dos conteúdos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Para tanto, os professores utilizam um material específico para trabalhar com os alunos, cuja aplicação, em tese, é acompanhada pelas Diretorias de Ensino² para ajustes e mensuração de desenvolvimento de aprendizagem.

Quanto à recuperação paralela, esta pode assumir diversas modalidades: atividades de recuperação em horário diferenciado durante o semestre, atividades de recuperação em dois meses a cada semestre, atividades diárias de recuperação feitas pela professora ao final da aula.

Do total da amostra pesquisada, 18% dos professores desenvolvem projetos de recuperação fora do horário de aula para os alunos com maiores dificuldades, sendo que estes alunos são agrupados por tipo de dificuldade, tais como: produção de texto, alfabetização e matemática e 18% professores citam atividades de reforço desenvolvidas fora do horário da aula para os alunos que apresentam dificuldades. Alguns se referem à necessidade de realizar a recuperação paralela e ao descaso com que é vista essa atividade:

Eu acho que ninguém está muito preocupado com a recuperação nas escolas... A recuperação tem que acontecer no começo ou no final das aulas, porque se for marcada em outro horário, os alunos acabam faltando...Então, efetivamente, a recuperação acaba não funcionando como deveria e a responsabilidade cai sempre sobre o professor, que não tomou providências... (Ana Maria, professora há 7 anos).

² Órgão normativo da Secretaria Estadual de Educação.

Observamos que para as práticas de recuperação da aprendizagem existem diferentes organizações de tempo. Em algumas escolas, essas práticas se realizam nos meses de março a junho e de agosto a novembro. Em outras escolas, a recuperação é desenvolvida como atividade diária no período de aula. Há também escolas em que as atividades são desenvolvidas após o horário da aula e outras se organizam no sentido de desenvolver as atividades fora do horário de aula três vezes por semana. Em algumas instituições de ensino as atividades são desenvolvidas no final de cada bimestre e ainda existem aquelas que adotam a prática de recuperar ao final de cada conteúdo, retomando o conteúdo sempre que necessário.

Os professores, em geral, concordam com as iniciativas e as diferentes organizações de tempo para o desenvolvimento das práticas de recuperação e alegam que estas são necessárias “sempre que existem defasagens de aprendizagem”. Concordam que “devem ser propostas atividades de recuperação sempre depois de detectada a dificuldade do aluno”.

Assim, mediante a existência de dificuldades entre os alunos, os professores devem oferecer novas explicações sobre o assunto, desenvolver novas atividades escolares e novas avaliações diagnósticas, pois dessa forma os alunos poderão sanar as dúvidas que encontrarem. O relato abaixo exemplifica a necessidade de atividades de recuperação:

Eu acho que deve haver recuperação sempre que um aluno não consegue aprender, o mais depressa possível...Senão, vai se tornando uma bola de neve...Mas não basta assegurar o tempo para as atividades de recuperação, é preciso que os professores utilizem outras formas para explicar o assunto, utilizem materiais didáticos diferentes...Senão, não adianta... (Sônia, professora há 8 anos)

No que se relaciona aos responsáveis pelas atividades de recuperação da aprendizagem nas escolas, verificamos que em 77% das escolas quem desenvolve as atividades de recuperação é o professor de sala de aula, sendo que em 40% dessas escolas o coordenador pedagógico auxilia o professor, 3% auxiliam o professor tanto o coordenador pedagógico como o diretor e 3% acentuam que todo o trabalho de recuperação deve ser realizado em equipe.

Em 13% das escolas são contratados professores especialmente para desenvolver as atividades de recuperação, em tese, com atividades diferenciadas e com projetos de recuperação de aprendizagem feitos a partir de diagnóstico desenvolvidos pelos professores das salas de aula. Os demais não responderam.

Ciclos e mudanças nas práticas de recuperação

Para boa parte dos professores que responderam aos questionários (63%), houve mudanças significativas nas práticas de recuperação na organização da escola em ciclos, principalmente porque elas oferecem uma segunda chance para que os alunos possam progredir sem “esbarrar” na repetência.

Outros 37% dos professores, entretanto, se declararam contra a recuperação na escolaridade organizada em ciclos por considerar que não há respaldo suficiente aos professores para trabalhar com as práticas de recuperação e que o tempo que antecedeu a recuperação foi: *”... longo demais... perdeu-se no caminho... e é difícil resgatar uma dificuldade que a recuperação paralela não conseguiu resgatar”*.

Em virtude dessa controvérsia, encontramos afirmações bastante elucidativas em relação ao significado da recuperação de ciclos entre os professores:

A recuperação no sistema de ciclos representa antes de mais nada uma grande oportunidade para diminuir as dificuldades do aluno e para proporcionar atividades diferenciadas usando outros materiais didáticos daqueles usados em sala de aula, que possam suprir as dificuldades de aprendizagem encontradas entre os alunos... (Edna, professora há 10 anos)

A recuperação de ciclos significa um novo tempo de aprendizagem... é quando o aluno consegue recuperar um tempo no qual não conseguiu desenvolver sua aprendizagem...

A recuperação significa recuperar em um ano os quatro anos que ele não conseguiu aprender... é a oportunidade do aluno refazer novamente a série em que está defasado...é a oportunidade de melhorar o aprendizado... é a oportunidade de rever todos os conhecimentos que foram desenvolvidos pelo professor nos últimos quatro anos... (Marly, professora há 14 anos)

A recuperação ao final do ciclo tem como objetivo promover o progresso dos alunos e ajudar aqueles alunos que apresentam dificuldades para aprender e se desenvolver como pessoa...(Rute, professora há 6 anos)

A meu ver, a recuperação de ciclos representa uma luta contra a discriminação neste país. A discriminação, por sua vez, significa uma segregação do aluno, pois a educação, do jeito que é organizada, não é bem estruturada para atender os alunos que ficaram retidos na mesma série... (Amália, professora há 11 anos)

A recuperação de ciclos evita que o aluno se torne um repetente. Um aluno repetente é, muitas vezes, uma vítima do descaso do professor, da escola, da família e da sociedade. A escola se preocupa mais com quem aprende do que com quem não consegue aprender... Por isso, a recuperação de ciclos vem mudar um pouco essa injustiça em nosso país... (Dulce, professora há 12 anos).

Em geral, as crianças que não aprendem são crianças que não tiveram chance alguma na vida vivem à margem da sociedade, ninguém se importa com elas e por isso sofrem as conseqüências no final do ciclo... quando enfim se percebe que aprenderam muito pouco...(Roseli, professora há 10 anos).

Acho que a recuperação ao final do ciclo não consegue resgatar tudo aquilo que foi ensinado e que não foi devidamente aprendido pelo aluno. Se a recuperação paralela não conseguiu resolver...depois de quatro anos já não tem jeito... (Vera, professora há dez anos).

Embora haja orientação aos professores que vão ficar responsáveis pela avaliação ao final do ciclo, o professor percebe que ele não consegue desenvolver um bom projeto de recuperação porque o aluno não está nem aí...não há reforço nem da escola, nem da família...e o professor não consegue motivar os vinte e cinco alunos que ficaram de recuperação porque se eles ficaram é porque apresentam sérias dificuldades, que não se resolvem de uma hora para outra...(Sônia, professora há 12 anos).

Da amostra pesquisada, 63% dos professores consideram que a recuperação de ciclo é significativa para a aprendizagem, e a grande maioria defende que o fato de não haver repetência é crucial para que não se acentue ainda mais a desigualdade social e

cultural em nosso país, pois as crianças que sofrem com a reprovação acabam abandonando a escola e se tornam vítimas das injustiças sociais.

Por essa razão, consideram que a recuperação é basicamente uma forma de auxiliar o aluno que tem dificuldades de aprendizagem e que não conseguiu aprender durante os quatro anos de duração do ciclo. Logo, a recuperação de ciclos representa um momento de retomada de conhecimento, de revisão de conteúdos que o aluno não aprendeu, podendo representar uma nova chance para o aluno, pode acolhê-lo ao invés de “jogá-lo” para o ciclo seguinte sem a mínima condição de aprender o que vai ser ensinado.

Por outro lado, 37% responderam que a recuperação de ciclo não tem dado certo. Desses professores, 13% discordam terminantemente com os moldes e as modalidades na qual é desenvolvida a recuperação de ciclo. Outros 10% afirmam que: quatro anos representa um tempo muito longo e que depois é difícil recuperar tudo o que foi estudado, e não foi aprendido. Outros 10% declaram que não há respaldo suficiente ao professor para atender aos alunos com a autonomia e competência necessária, mostrando seu desagrado ao afirmar que o governo não deu atenção necessária a esses alunos ao longo dos quatro anos do ciclo e também não dá respaldo suficiente ao professor para desenvolver a recuperação de ciclo.

Do total da amostra, 3% alega que o sucesso das práticas de recuperação depende basicamente do interesse do aluno, dos professores, da coordenação e também do grau de envolvimento dos pais em relação ao avanço do filho, ou seja, o incentivo.

Tabela 2: Porcentagem dos professores a favor e contra a recuperação ao final do ciclo:

A favor da recuperação ao final do ciclos	63%
Contra a recuperação ao final do ciclo	37%
Total	100%

Do número total de professores que responderam ao questionário, 80% afirmam que a recuperação que têm vivenciado acontece como parte do processo ensino aprendizagem e justificam que se trata de uma oportunidade de aprender mais, do aluno se desenvolver e também pode significar um momento em que os professores utilizem subsídios e metodologias diferenciadas que possam favorecer o desenvolvimento do aluno.

Assim, toda modalidade de recuperação, seja contínua, paralela ou de ciclo, busca suprir defasagens de aprendizagem nos alunos. Uma das professoras assinala “... *que a recuperação muitas vezes desperta ensino e aprendizagem*”, o que pode favorecer o interesse do aluno em aprender.

Em relação à questão se, de fato, a recuperação alcançou uma nova dimensão pedagógica após o sistema de ciclos; 57% dos professores da amostra acreditam que a recuperação alcançou uma nova dimensão pedagógica após a introdução do sistema de progressão continuada. Esses professores afirmam que a partir da implantação da progressão continuada a recuperação passou a ser um instrumento importante, pois é mais uma oportunidade de ensinar ao aluno, inclusive utilizando formas diferentes de ensinar.

Alguns professores (10%) afirmam que embora do ponto de vista teórico tenha havido a introdução de uma nova dimensão pedagógica, na prática, entretanto “*não temos visto resultados que confirmem essa nova dimensão*”. Reconhecem, entretanto, que “*ainda existe muita dificuldade em entender a avaliação como meio de investigar o conhecimento do aluno e o seu desempenho*”. Alguns assinalam a importância do “*repensar do professor e da equipe da escola e no descobrir novos mecanismos para atingir a aprendizagem*”.

Por outro lado, 33% dos professores posicionaram-se contrários a proposição de que a recuperação alcançou uma nova dimensão pedagógica após a introdução do sistema de progressão continuada. Há os que afirmam que não há tempo nem sequência nas práticas de recuperação para sanar as dificuldades escolares encontradas pelos

alunos, havendo interferências muito comprometedoras, entre as quais, segundo eles, podem ser destacadas as freqüentes trocas de profissionais durante o processo.

Há docentes que sinalizam com o fato de muitos professores que trabalham com a avaliação de ciclos na verdade não a entenderem e não a aceitarem verdadeiramente. O fato parece comprometer todo o trabalho de recuperação que é feito ao final dos ciclos. Entre este grupo de professores que aceitaram participar da investigação há quem afirme que muitos colegas não aceitam e não entendem esta nova dimensão pedagógica introduzida com a reorganização da rede em 1997. Da amostra, 13% dos professores afirmam que a recuperação do jeito que foi concebida no projeto de reorganização da escolaridade em ciclos não acontece como parte do processo de ensino-aprendizagem, e apontam como principal razão o fato de que “a recuperação da quarta série não é válida, pois fica muito difícil recuperar quatro anos em um único ano”.

Tentar recuperar quatro anos em um ano apenas não dá mesmo... Muitos alunos apresentam dificuldades que foram se acumulando e o professor muitas vezes nem sabe por onde deve começar... (Beatriz, professora há 13 anos)

No que tange ao material didático específico utilizado para a recuperação ao final do ciclo I, denominado “Ensinar Para Valer”, verificamos que 47% dos professores afirmam utilizar o material, 27% dos professores não utilizam o material, 3% informam que o material ainda não chegou em sua escola, 10% alegam que não têm contato com o material por que não trabalham com a sala de recuperação de ciclo e 13% não responderam à questão.

Do total da amostra, 43% dos professores avaliam positivamente o material e algumas professoras tecem elogios ao material, como o que se segue:

(...) o professor responsável para avaliação de ciclo utiliza essa material quase sempre, sim, pois é um material excelente e de alta qualidade pedagógica e que serve de base para que o professor alfabetize e aprofunde os conhecimentos do aluno (Marta, professora há 4 anos).

Eu acho o material de altíssima qualidade...é muito bom mesmo...mas sempre só como ponto de apoio...(Solange, professora há 7 anos).

Em relação ao uso do material pelos professores, pudemos detectar diversas variações na modalidade de uso do mesmo. Algumas respostas indicam que alguns professores se apropriam do material e passam a criar novas possibilidades de uso, como, por exemplo, complementando o material com atividades elaboradas por ele próprio a fim de enriquecer as atividades e para adequar o material à realidade na qual trabalha. Outros professores buscam apoio em outros materiais e utilizam o material fornecido pela Secretaria de Educação como apoio, não apenas como única fonte.

E ainda há aqueles que afirmam que o material é muitas vezes utilizado rotineiramente e integralmente, sem questionamentos. Uma das professoras assinalou que utiliza o material seguindo religiosamente as orientações recebidas periodicamente pelas assistentes técnico-pedagógicas. Há outros professores, contudo, que fazem observações críticas no tocante à formação necessária para que possam utilizar o material adequadamente, e afirmam que há descaso com o professor ao não capacitá-lo adequadamente:

Muitos professores utilizam o material didático de uma forma rotineira, sem criatividade, sem questionar o material recebido. Mas isso acontece porque ninguém capacita o professor para que ele saiba usar o material de recuperação de modo adequado...Então, quando chega a hora, cada um faz o que pode...(Selma, professora há 5 anos)

Os professores citam ainda outro recurso que pode ser usado para apoiar o aluno no processo de ensino-aprendizagem: a recuperação paralela ou projetos de reforço. Do total da amostra, 87% dos professores afirmam que são desenvolvidas atividades de recuperação paralela e contínua em suas escolas e 13% não responderam.

As respostas indicam que existem diferentes organizações dos tempos das atividades de recuperação paralela. Em algumas escolas elas são realizadas três vezes por semana com uma hora de duração após o período de aula; em outras escolas desenvolvem-se projetos no primeiro e no segundo bimestre. A maioria, entretanto, afirma que “as atividades são realizadas após o horário de aula”, pois se forem realizadas em outro horário é provável que o aluno não compareça.

No tocante aos instrumentos utilizados para avaliar e indicar os alunos que necessitam de recuperação paralela, 30% dos professores indicaram a utilização de sondagens, 27% indicaram o uso de avaliação diagnóstica, 13% referem-se à avaliação contínua, 10% utilizam a observação, 7% utilizam a avaliação feita pelo professor da sala de aula, 3% fazem o mapa da sala, 3% se referem ao acompanhamento do desenvolvimento diário do aluno, 3% trocam idéias com outros professores e 3% não responderam à questão.

Quanto aos instrumentos utilizados para avaliar o desempenho do aluno na recuperação, foram citados inúmeros, tais como: exercícios, produções individuais, produções coletivas, auto-avaliação, observação diária do professor, sondagem de leitura escrita, trabalhos, provas, acompanhamento do desenvolvimento do aluno, análise de produções e avanços de desempenho, atividade de leitura e interpretação, registros, avaliação do professor da sala de origem, testes, participação oral, verificação diária, observação do envolvimento, avaliação contínua das atividades desenvolvidas.

4.6 Dificuldades e avanços das práticas de recuperação na escolarização organizada em ciclos

No tocante à opinião dos professores sobre as normas que designam as atividades de recuperação na organização do ensino que pretendem favorecer a progressão bem sucedida, 60% dos professores concorda com a proposição de atividades de recuperação paralela aos alunos com dificuldades de aprendizagem através de novas e diversificadas oportunidades para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades básicas visando favorecer a progressão bem sucedida (conforme versa o artigo 51 das Normas Regimentais das Escolas Estaduais de São Paulo). Entretanto, 17% dos professores não concordam com a norma e 23% dos professores não responderam.

Uma das professoras assinalou que com a divisão do ensino fundamental em ciclos, as escolas puderam se organizar para propiciar um ambiente adequado e o

desenvolvimento de projetos específicos para cada ciclo. Por essa razão, acredita que seja uma oportunidade a ser dada ao aluno. Ressalva, no entanto, que a nova organização dos tempos de ensino é favorável ao aluno desde que haja realmente recuperação.

Entretanto, outra professora acredita que os resultados seriam melhores se “fosse reservado um período maior para a recuperação no final do ano”. Há ainda quem denuncie que “*o numero de alunos em sala de aula, estabelecido por força da lei, é muito grande, o que dificulta o trabalho a ser realizado*”. Outra professora assinala que “*por lei a educação deve favorecer o desenvolvimento do aluno em sua formação e o professor deve adotar o mecanismo que for necessário para o sucesso do aluno*”.

Uma das afirmativas para justificar a discordância com a norma é a de que “*os ciclos são longos e a sua criação não significou a inclusão e acesso de todos os alunos ao conhecimento*”³ Há quem diga que existem muitos projetos, mas falta tempo e o planejamento fica sem ser desenvolvido, resultando na falta de atenção necessária às dificuldades. Uma das professoras acredita que “*a solução para o favorecimento da aprendizagem e recuperação dos alunos com dificuldades esteja na capacitação dos profissionais e melhores salários, o que contribuiria para a redução do índice de fracasso escolar*”.

Em relação à viabilidade ou não da norma que propõe atividades de recuperação aos alunos com dificuldades de aprendizagem, 60% dos professores afirma que é “viável efetivar a progressão bem sucedida do aluno na prática escolar através das atividades de recuperação e reforço”.

Para esses professores, é importante utilizar o material específico de recuperação, sendo ressaltada a necessidade do comprometimento dos professores, pois somente assim é que os projetos de recuperação poderão ser viáveis. As respostas positivas sugerem que a recuperação favorece a promoção do desenvolvimento do aluno e propicia uma nova oportunidade para aprender. As respostas negativas vêm associadas ao desenvolvimento do processo e a atuação de quem o promove, seja o professor ou o coordenador.

³ Palavras da Professora Rosângela Hilário, em nosso contato no CRE Mario Covas.

No que se refere às mudanças que os professores entendem como necessárias nas práticas de recuperação do Ciclo I da rede estadual no momento em que o questionário foi respondido (agosto de 2007), um total de 47% dos professores apontou os seguintes aspectos como emergenciais:

- a) Ampliar a utilização dos materiais e projetos de recuperação em todas as séries favorecendo a não retenção;
- b) Iniciar a recuperação no primeiro dia de aula,
- c) Realizar avaliação classificatória;
- d) Proporcionar mais encontros de capacitação e formação continuada aos professores
- e) Designar Assistentes técnico-pedagógicos competentes na elaboração, desenvolvimento e gestão de práticas pedagógicas para realizar as atividades de capacitação dos professores,
- f) Compor classes com o número máximo de 20 alunos,
- g) Buscar desenvolver maior seriedade e comprometimento por parte do professor.
- h) Mudanças nos ciclos (menos tempo).
- i) Realização de recuperação final em dezembro.
- j) Aumentar o período de aulas
- k) Recuperação diária e contínua sem a preocupação de cobrança burocrática, visando a aprendizagem, não deixando acumular dificuldades.
- l) Maior apoio pedagógico por parte da equipe de gestão.

É importante ressaltar que alguns dos conceitos utilizados pelos professores como, por exemplo, “avaliação classificatória”; “maior comprometimento na função docente” não foram explicitados em maiores detalhes pelos professores no que tangencia sua utilização. Ainda do total da amostra, 10% dos professores não mudariam nada e 43% não responderam.

Além das respostas dos professores da rede Estadual de São Paulo, reveladas no questionário que utilizamos na coleta de dados, tivemos oportunidade de realizar uma entrevista com a Professora Rosângela Aparecida Hilário, do Centro de Referência em Educação Mário Covas, SP (anexo), além de participar de debate sobre Progressão Continuada realizado no Auditório do Jornal Folha de São Paulo na segunda quinzena

de dezembro de 2008, quando o Prof. João Palma, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, apresentou dados que complementaram os dados recolhidos entre os questionários respondidos pelos professores (anexo). Os dados obtidos na entrevista e no debate complementaram aqueles apresentados até o momento e sinalizaram com ações já para o período letivo de 2008.

Segundo o Conselheiro João Palma, embora a reprovação represente sempre um elemento de exclusão, é preciso diminuir a repetência sem prejudicar a qualidade de ensino. Não obstante, os dados apresentados pelo SARESP indicam que atualmente 36% dos alunos terminam a 1ª série sem saber ler e escrever.

Os resultados do ENEM, por sua vez, indicam notas inferiores a 50 pontos entre os 100 possíveis, além de grande defasagem na leitura e interpretação de textos entre os alunos concluintes do Ensino Médio, classificado por ele como resultado do entendimento enviesado das políticas e processos da progressão continuada.

Além destes dados, por si só preocupantes, o professor citou ainda os resultados do SAEB em São Paulo no ano de 2007, o qual representava a maior queda do país. Diante dessa situação, foi preciso (segundo o Professor Palma) lançar mão de medidas urgentes, as quais a Professora Maria Helena Guimarães de Castro, atual Secretária de Educação do Estado de São, começou a materializar para o ano de 2008, com as seguintes medidas iniciais:

- Manter a progressão continuada com reformulações no seu formato e avaliação;
- Reverter à situação sinalizada pelos índices em médio prazo com medidas de fortalecimento da função formativa da escola, além da adequação das propostas curriculares no Estado de São Paulo aos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- Utilizar os sistemas de avaliação como diagnóstico para introduzir mudanças paulatinas e sistêmicas;
- Dividir o ciclo atual para dois anos quanto ao efeito de promoção (1º e 2º/ 3º e 4º)

- Aproveitamento dos resultados do SARESP/2007 de modo que os alunos não sofram prejuízo nem em sua escolaridade e nem em sua aprendizagem. Seriam desenvolvidas atividades de reforço nos primeiros quarenta e cinco dias do ano letivo de 2008, com ênfase em Português e Matemática.
- Presença de dois professores em sala de aula na primeira série do Ensino Fundamental.

De acordo com a Professora Rosângela Aparecida Hilário, o desenvolvimento das práticas de recuperação ao final de ciclo (no entendimento do professores) praticamente inexistem, salvo algumas exceções, já que elas dependem da iniciativa de cada professor e da apropriação pelo mesmo quanto ao significado da recuperação e de sua aplicação entre os alunos que chegam com diferentes repertórios sociais e culturais.

Não obstante, a professora admite que a recuperação é uma das molas mestras do regime de progressão continuada, já que para que o mesmo ocorra é fundamental tanto a recuperação contínua como a paralela.

A professora Rosângela destaca o fato de que, quando a Professora Rose Neubauer assumiu a Secretaria da Educação no Estado de São Paulo tinha a missão de estruturar, gerir e reorganizar todo o sistema estadual de maneira a favorecer a universalização do ensino fundamental.

Assim, os problemas decorrentes da falta de condições físicas e estruturais, de formação de professores, e da necessidade do pleno entendimento da recuperação como alavanca da progressão continuada foram contidos por meio de Resoluções e Portarias que deveriam orientar as práticas educativas nas escolas.

Entretanto, sendo o sistema estadual gigantesco e diferenciado, não houve como acompanhar a implantação da reorganização por parte dos gestores da SEESP, permitindo que cada escola criasse seu próprio entendimento sobre conteúdos mínimos e máximos, que ao final eram cobrados numa mesma escala por meio do SARESP/Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar, instituído a partir de 1998 com

finalidade de ajustar conteúdos às competências e habilidades esperadas ao final de cada ciclo.

O parecer 67/98 do Conselho Estadual de Educação, que deu origem às Normas Regimentais para as escolas estaduais, deu autonomia às escolas para que estas desenvolvessem seus projetos político-pedagógicos baseando-se na avaliação diagnóstica da sua comunidade.

Entretanto, pouquíssimas escolas elaboraram os seus projetos político-pedagógicos. As Diretorias de Ensino, que representam o órgão intermediário entre as Escolas e a Secretaria da Educação, também não deram abertura para projetos arrojados.

A professora Rosângela não acredita que essa falta de abertura tenha ocorrido por autoritarismo, mas sim devido à dificuldade de supervisionar e de acompanhar esses projetos de modo sistemático e contínuo, já que não havia supervisores suficientes para essa tarefa. Então, o que se buscou construir foi um projeto político-pedagógico modelo, que todas as escolas parecem ter adotado.

O não entendimento do que era a progressão continuada e do que representava esse processo de recuperação dentro do sistema de progressão continuada fez com que não se efetivasse uma proposta de recuperação de conteúdos e aprendizagens. Assim, o que se efetivou foi a recuperação de nota, ou seja, a incompreensão de uma proposta que a princípio se mostrava boa, coerente, mas que não foi entendida, não foi apropriada, incorporada, trabalhada e apoiada por quem se responsabilizaria em implementá-la. O sentido da avaliação continuada e processual não foi incorporado pelos professores. Logo, não se conseguiu chegar à recuperação continuada... O que se institucionalizou foi apenas à idéia de promoção automática (Profª Rosângela Hilário)

Em relação aos aspectos que podem favorecer ou não a efetivação da recuperação, a professora Rosângela destacou os que se seguem:

Aspectos favoráveis:

- Pretende-se recuperar a aprendizagem, não só o conteúdo;
- Existe um foco, um objetivo claro;

- O professor tem noção de que as crianças têm dificuldades de aprendizagem, emocionais ou físicas;
- A recuperação não é estigmatizada;
- Existe um compromisso do professor com a aprendizagem dos alunos.

Aspectos desfavoráveis:

- Repete-se a metodologia de sala de aula e isso não funciona;
- Utiliza-se espaço físico inadequado ou deficitário da escola para desenvolver atividades de recuperação;
- Há gestões descomprometidas com a recuperação contínua e paralela;
- Falta de um diagnóstico preciso das dificuldades enfrentadas pelos alunos;

Segundo a professora:

O professor tem que acreditar que ele tem condições de fazer a diferença para aquele aluno que não consegue aprender... Mas o professor está cada vez mais descrente, não sonha mais... Ele tem que levantar de manhã e acreditar que naquele dia vai contribuir para a melhora de alguém. Mas o professor não se sente mais importante, ele acha que apenas cumpre tarefas. (Profª Rosângela).

Quanto ao futuro das diversas práticas de recuperação no processo ensino-aprendizagem, a Profª Rosângela demonstra uma atitude questionadora:

Medidas estão sendo tomadas para cuidar da recuperação, enquanto processo contínuo que recupera quem não consegue aprender. Existe uma equipe cuidando disso para que não ocorra o que já aconteceu. Neste momento, eu não tenho uma resposta. Até 2007, eu diria que os processos de recuperação que existiam nas escolas eram burocráticos, tendo como objetivo recuperar apenas índices, notas. Mas eu espero que nesses novos projetos haja realmente a viabilização de uma recuperação na qual o aluno tenha uma probabilidade de aprender. Neste momento, eu não sei como isso vai funcionar, quem sabe daqui a dois anos seja possível falar sobre isso... (Profª Rosângela)

Em relação às medidas anunciadas para o ano letivo de 2008 pela Secretária de Educação do Estado de São Paulo, Professora Maria Helena Guimarães de Castro, e suas repercussões nas práticas de recuperação, a professora Rosângela não tem opinião consolidada. Considera que se as mudanças forem acompanhadas de esclarecimentos precisos, se forem compreendidas pelos professores da rede, darão certo.

Em relação à existência de dois professores em sala de aula, a professora assinala que essa medida tem o papel de fortalecer as rotinas escolares pedagógicas. Baseia-se, para sua efetivação, num acordo estabelecido com faculdades privadas que enviarão seus alunos dos cursos de letras e/ou pedagogia para realizar estágios nas escolas estaduais paulistas. Entretanto, o estagiário não pode substituir o professor, não pode intervir em sala de aula, não tem autoridade de um professor e existe um limite de um estagiário por turma.

Considerações

Este capítulo teve como finalidade apresentar os resultados obtidos em nossa pesquisa de campo. Para tanto, utilizamos três fontes de pesquisas:

1. As respostas fornecidas a um questionário por um grupo de professores da 1ª à 4ª série da rede pública estadual de ensino paulista, os quais participaram de um treinamento em agosto de 2007 com a finalidade de saberem utilizar o material de Recuperação de Ciclo denominado “Ensinar para Valer”;
2. Entrevista semi-estruturada com a Professora Rosângela Aparecida Hilário, do Centro de Referência em Educação Mario Covas;
3. Debate sobre progressão continuada, do qual recortamos as palavras do Conselheiro João Palma, do CEE do Estado de São Paulo.

Nosso objetivo principal foi o de explorar se afinal houve mudança efetiva nas práticas de recuperação nas escolas do ciclo I do Ensino Fundamental após a reforma que instituiu o regime de progressão continuada e organizou a escolaridade em ciclos.

Os resultados obtidos nos permitiram diversas considerações, que retratam a postura dos professores em relação às práticas de recuperação em nossas escolas.

Em relação à 1ª categoria de análise, denominada Avaliação e Recuperação no Sistema de Progressão Continuada, os professores se referem a três tipos de avaliação: a contínua, a paralela e a de ciclo. Mais da metade dos professores (60%) afirmam que realizam uma avaliação contínua, com base na observação dos alunos, sondagens regulares sobre aprendizagem de conteúdo, provas e sondagem inicial.

Em relação à recuperação paralela, esta pode assumir assume diversas modalidades: atividades de recuperação em horário diferenciado durante o semestre, atividades de recuperação em dois meses a cada semestre, atividades diárias de recuperação feitas pela professora ao final da aula.

Já a recuperação de ciclo, realizada a cada quatro anos, é feita com grupos de vinte e cinco alunos retidos na 4ª série do Ensino Fundamental e os professores utilizam um material específico para trabalhar com os alunos.

Quanto aos responsáveis pelas atividades de recuperação da aprendizagem nas escolas, verificamos que em 77% das escolas quem desenvolve as atividades de recuperação é o professor de sala de aula.

Em relação à segunda categoria de análise utilizada para apresentar os dados da pesquisa, ciclos e mudanças nas práticas de recuperação, 63% dos professores afirmaram que houve mudanças significativas no sistema de ciclos, principalmente porque afastam a fantasma da repetência, mas 37% se declaram contra a recuperação no sistema de ciclos por considerar que não há respaldo suficiente aos professores para trabalhar com as práticas de recuperação e que o tempo que antecede a recuperação é longo demais (quatro anos).

Mais da metade dos professores (57%) afirmaram que a partir da progressão continuada a recuperação passou a ser um instrumento importante, pois é mais uma oportunidade para ensinar o aluno, inclusive utilizando formas diferentes de ensinar.

Mas 33% dos professores colocaram-se contrariamente, afirmando que não há tempo nem sequência nas práticas de recuperação para sanar as dificuldades escolares

encontradas pelos alunos, havendo interferências muito comprometedoras, entre elas a troca de profissionais.

Em relação à 3ª categoria de análise, denominadas dificuldades e avanços das práticas de recuperação na escolarização em ciclos, 47% dos professores consideram que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo deveria promover algumas mudanças rápidas, tais como: ampliar a utilização de materiais e projetos de recuperação para todas as séries favorecendo a aprendizagem; iniciar a recuperação já no primeiro dia de aula; realizar avaliação classificatória; proporcionar mais capacitação aos professores, designar ATPS competentes para realizar as atividades de capacitação dos professores, compor classes com o número máximo de 20 alunos; desenvolver no professor mais comprometimento em relação à recuperação; realizar práticas de recuperação final em dezembro, aumentar o período de aulas, propor recuperação contínua, propiciar às escolas mais apoio pedagógico.

Em relação à entrevista com a Professora Rosângela Hilário, destacamos alguns aspectos relativos à recuperação, tais como: deve haver um objetivo claro para haver intervenção eficaz, a recuperação não deve ser estigmatizada, deve existir um compromisso do professor e do gestor para com a aprendizagem por parte dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central de nossa pesquisa foi o de investigar o significado atribuído pela Lei nº 9394/96 às práticas de recuperação nas escolas, bem como o modo como tais práticas foram sendo introduzidas no cotidiano das escolas estaduais paulistas a partir da implantação do regime de progressão continuada, por meio da Resolução SE nº 4/98, que organizou o ensino fundamental em dois ciclos com base nos seguintes objetivos: universalização da escola e inclusão de todos os estudantes no sistema formal de educação, abertura para novas oportunidades de conhecimento, uso das novas tecnologias de informação e busca de melhoria dos índices paulistas nas avaliações institucionais nacionais e internacionais.

Embora a idéia da progressão continuada fosse amplamente aceita por todos os que estavam vinculados à educação no momento de sua implantação, as estratégias e subsídios criados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo nos anos posteriores não foram suficientes para garantir as alterações necessárias na organização escolar.

Apesar das orientações do Conselho Estadual de Educação sobre a importância de se garantir a participação dos educadores na formulação da proposta, a Secretaria da Educação não criou espaços suficientes de discussão com os educadores e mesmo com a comunidade. Assim, a única forma de comunicação foi por meio de documentos enviados às escolas pela SEE, que por sua vez se mostraram insuficientes para provocar uma mudança de atitude em relação à concepção seriada de ensino.

Logo, não houve o entendimento pleno do significado da avaliação e da recuperação no regime de progressão continuada, nem a mobilização e engajamento dos docentes, propiciando o desenvolvimento de projetos desprovidos do sentido pedagógico que deveriam possuir.

Embora a organização da escolaridade em ciclos pressuponha uma avaliação contínua e comprometida com o diagnóstico das dificuldades, essa organização não raro tem se traduzido como um simples arranjo aritmético das séries do ensino fundamental, já que a organização não seriada de ensino ainda é um desafio a enfrentar. As práticas

de recuperação, por sua vez, intrinsecamente ligadas à avaliação, se propõem a ajudar aqueles alunos que não atingiram as expectativas de desempenho, buscando promovê-los nesta nova organização escolar.

Desde a instituição da progressão continuada e a organização do ensino em ciclos (1998), pudemos observar uma sucessão de resoluções por parte da SEE, sempre com a finalidade de solucionar os entraves que surgiam nas escolas, como a Resolução SE 26 de 05 de março de 2008, que considera a recuperação da aprendizagem como “um mecanismo colocado à disposição da escola e dos professores com vista a garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelos alunos durante seu percurso escolar” (SÃO PAULO, SE 06/2008).

Não obstante, apesar das sucessivas deliberações normativas, não houve mudanças substanciais nas práticas de recuperação, em função da falta de recursos físicos e humanos para a realização de projetos nessa área. Essa falta de recursos limitou drasticamente o potencial desses projetos e acabou por resumi-los a mais aulas, representando para o aluno não um outro espaço para aprender, mas um castigo por não ter conseguido cumprir as regras determinadas.

Entretanto, no regime de progressão continuada, é preciso que a escola detecte o problema do aluno que não consegue aprender e possa dar-lhe um atendimento especial, mediante o desenvolvimento de um sistema de recuperação com atendimento individualizado, já que é muito importante que a escola proporcione um meio alternativo e novo tempo para que o aluno possa aprender. De acordo com a porcentagem de professores que participaram de nossa amostra, 47% consideram que a SEE/SP deveria compor classes de recuperação ao final de ciclo com o número máximo de 20 alunos e desenvolver no professor mais comprometimento em relação aos projetos de recuperação, além de propiciar às escolas um apoio pedagógico mais eficiente.

Com a finalidade de apresentar os resultados de nossas reflexões baseadas em nossa pesquisa teórica e de campo que procuraram desvendar o papel desempenhado pelas práticas de recuperação ao final do Ciclo I no desenvolvimento do aluno, destacamos alguns aspectos administrativos, políticos e pedagógicos, que se entrelaçam a todo o momento:

1) Em relação aos aspectos administrativos, verificamos que as práticas de recuperação desenvolvidas nas escolas estaduais paulistas no Ciclo I, após a implantação do regime de progressão continuada, sofreram interferências de inúmeras variáveis que nem sempre favoreceram o alcance dos objetivos propostos e anunciados. O primeiro deles se refere ao papel assumido pela administração escolar, que se preocupou em determinar espaços, projetos e horários para a ocorrência das práticas de recuperação, mas não se preocupou em declarar metas para o progresso escolar dos alunos. Assim, não houve diagnóstico e registro das dificuldades e avanços das crianças durante o processo de recuperação que pudessem permitir uma avaliação objetiva de sua real contribuição.

2) Em relação aos projetos de recuperação, verificamos que sua concretização ficou dependente da formação do professor envolvido e da autonomia que conseguiu alcançar na escola, já que os documentos orientadores preocuparam-se basicamente em explicitar burocraticamente a necessidade de desenvolver a recuperação como um direito da criança, sem que houvesse acompanhamento de gestores para contribuir em eventuais ajustes;

3) Em relação aos aspectos político-pedagógicos, verificamos que as propostas de recuperação foram formuladas de forma abrangente, sem prever ações relacionadas à sistematização, fortalecimento e acompanhamento regional. Dessa forma, os alunos freqüentemente confundiram a recuperação com um castigo, que é o estigma sofrido pelas crianças que em algum momento tiveram de passar por classes de recuperação paralela ou de ciclo. Houve também falta de estrutura que possibilitasse ao professor a criação de condições para desenvolver um trabalho diferenciado em sua escola;

4) O sistema de atribuição de aulas para recuperação desestimula a formação continuada por parte do professor e isso provocou o desestímulo e a indiferença gradativa dos professores pelos projetos de recuperação. É fundamental que professores, gestores e agentes executores da política educacional se conscientizem de que as avaliações não são para “classificar” e estigmatizar crianças que apresentam dificuldades em sua trajetória escolar, nem para legitimar resultados empreendidos pelas escolas em disputas com vistas à bonificação financeira das equipes escolares. A avaliação no regime de

progressão continuada tem a função básica de regular o sistema de ensino, de sinalizar ajustes necessários para propiciar novos avanços pedagógicos e de provocar a inclusão de todos os estudantes. Apesar de partirem de pontos diferentes e a despeito da diversidade social, cultural e racial, todos devem alcançar resultados positivos em seu processo de escolarização.

5) O processo de avaliação no regime de progressão continuada deveria ter função de regular o sistema educacional e não o de penalizar ou premiar alunos, de classificar escolas ou de servir como critério para financiamento da educação. No caso da inevitável utilização da avaliação para essas finalidades, acredita-se que é mais lógica a inversão das prioridades: escolas com resultados muito abaixo do esperado precisariam de uma intervenção pedagógica mais diferenciada, com vistas ao seu fortalecimento, com viagens culturais, acesso aos livros, visitas a museus, exposições fotográficas, teatro e cinema, pois estas ações, ao promover o desenvolvimento pessoal e cultural dos alunos, propiciam sem sombra de dúvida uma verdadeira recuperação de aprendizagem, contextualizada e justificada em sua cidadania.

Concluindo estas reflexões iniciais, mas sem esgotar o debate, o qual se desdobra a todo o momento, acreditamos que infelizmente a escola de Ciclo I ainda não conseguiu alcançar totalmente os objetivos previstos para os projetos de recuperação no regime de progressão continuada. Embora a grande maioria (96%) da população escolar de 7 a 14 anos se encontre matriculada, o desafio da inclusão ainda não foi totalmente superado, pois resta promover o acesso com qualidade e a melhoria efetiva do aprendizado nas escolas paulistas. Esse esforço pela busca de qualidade e de resultados deve começar desde o início da vida escolar, já que o processo de alfabetização de uma criança é fundamental. Além disso, é imprescindível cuidar da formação dos professores e o acompanhamento pedagógico da vida escolar.

Na verdade, a avaliação de aprendizagem na organização do ensino em ciclos só ratificou dificuldades sociais e estruturais, sem que houvesse propostas de intervenção capazes de facilitar a apropriação dos saberes pelas crianças com mais dificuldades de aprendizagem. Embora o acesso das crianças às escolas da rede pública lhes tenha sido facultado, grande parte delas ainda não teve direito pleno ao conhecimento que lhes possibilite usufruir uma cidadania plena e sem preconceitos de nenhuma espécie.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Maria. José Milharezi e SILVA, Maria de Lourdes Ramos. *Em busca de uma prática de avaliação no ensino da leitura*. In: SILVA, Elisabeth R. e CASTRO, Solange T R. ***Formação do Profissional Docente***. Taubaté: Cabral, 2006.

ADRIÃO, Tereza, MINTO, César Augusto; OLIVEIRA, Romualdo Portela (et al). ***Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal***. São Paulo: Xamã, 2001.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido, et al. ***As Reformas Educacionais: Com a Palavra os Professores, APEOESP, Progressão Continuada ou Promoção Automática?*** Revista de Educação, São Paulo, n.13, abril. 2001.

Reformas da Secretaria

de Educação do Estado de São Paulo: considerações críticas, APEOESP, ***Progressão Continuada ou Promoção Automática?*** Revista de Educação, São Paulo, n.13, abril. 2001.

ARCAS, P. H. ***A Avaliação da Aprendizagem no Regime de Progressão Continuada: o que dizem os alunos***, dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003.

ARELARO, L. R. G. ***A (ex) tensão do Ensino Básico no Brasil: o avesso de um direito democrático***, tese de doutoramento. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1988.

ASSIS, H. de. ***O Projeto Recuperação no Contexto da Progressão Continuada: Um estudo Sobre a Perspectiva dos Professores***, dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2006.

AZEVEDO, J. C. ***Ensino por Ciclos: a democratização do conhecimento na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre***. Pátio, Porto Alegre: Artes Médicas, v.1, nº0, Fev. /Abr/1997.

AZEVEDO, M. A & MARQUES, M. L. (orgs.). ***Alfabetização Hoje*** – 2ª. ed. – São Paulo: Cortez; 1995.

BARBOSA, M. L. P. F.. ***“Uma Reflexão teórica acerca da prática avaliativa”***. Série Idéias nº. 8, São Paulo: FDE, 1998.

BARRETO, E. S. & SOUSA, S.M Z.L. ***Estudos Sobre Ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão***. Educação e Pesquisa, vol.30, n.01, 2004.

Reflexões sobre as políticas de ciclos no

Brasil. Cadernos de Pesquisa, vol.35, n. 16, 2005.

BARDIN, Laurence. ***Análise do Conteúdo***. Lisboa: Edições 70, 2000.

BELO de AZEVEDO, I.. *O Prazer da Produção Científica*, Piracicaba: Editora UNIMEP, 5ªed, 1989.

BRZEZINSKI, I. (org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2 002.

CORTEZ, R. C. *Recuperação escolar e as diferentes modalidades de execução*. Dissertação de mestrado, São Paulo: FEUSP, 2004.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da Aprendizagem: Revendo conceitos e posições In: SOUZA, C. Prado. (ORG) *Avaliação do Rendimento Escola*. Campinas: Papirus, 2005.

FACHIN, O. *Fundamentos de Metodologia*. São Paulo: Saraiva, 2005.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. 10ed; São Paulo: Edusp, 2002.

FERNANDES, C. O. *Escola em Ciclos: uma escola inquieta: o papel da avaliação*. In: KRUG, A.R.F (org) *Ciclos em Revista: a construção de uma outra escola possível*. Vol 1, Rio de Janeiro: Wak, 2007.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1998.

GLÓRIA, D. M. de A . *A escola dos que passam sem saber: a prática da não – retenção escolar na narrativa de alunos e familiares*. Revista Brasileira de Educação, jan/fev/mar/abr/2003 n° 22.

GULLANE, A. *Recuperação Escolar: dimensões legais e pedagógicas*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 1978.

HOBBSAW, E. *Sobre História* São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOUAISS. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KRUG, A R. F.. *Ciclos de formação: uma proposta político – pedagógica transformadora*. 3ª ed., Porto Alegre: Mediação, 2006.

KUG, A R. F. (Org) *Ciclos em revista: a construção de uma outra escola possível*. Vol 1. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2007

LIMA, E. S. *Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: Sobradinho, 2002.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar* – 17ª ed, São Paulo: Cortez, 2005.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. de, *Contextualização da recuperação intensiva*, www.CENPSP.gov.br,1999 – texto elaborado a partir de palestra dada na CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de São Paulo), em 12/1998, publicado no site em 1999, acessado em 09/2007.

MAINARDES, J. *Organização da escolaridade em Ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa*, Educação e Pesquisa, vol.3, n.01,2006

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. *Técnicas de Pesquisa*. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, J. e BICUDO, M.A.V. *A pesquisa qualitativa em psicologia*. São Paulo: Moraes, 1989.

PAIVA, Y. M.S.. *Recuperação de alunos no Ensino de 1º Grau: Operacionalização e Problemas do Professor*, dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1978.

PARO, V. H. *Progressão Continuada e Ignorância*, 2003. www.mec.gov.br

PATTO, M. H. Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PENIN, S. T. de S. *Qualidade de Ensino e Progressão Continuada* In: KRASILCHIK, M. (Org). *USP fala sobre Educação*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2000.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed. 1999.

_____. *Os ciclos de Aprendizagem. Um caminho para Combater o Fracasso Escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002

QUAGLIATO, F.T.. *Estudos de Recuperação no Ensino Fundamental: Aprendizagem ou Discriminação?* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. São Paulo:, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

ROMANELLI, O de O . *A História da Educação no Brasil*. 3ª ed, Petrópolis, RJ, 2006.

SEVERINO, A J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez. 22ªed. 2002.

SOUSA, S. M. Z. L. *Avaliação da Aprendizagem: Teoria, Legislação e Prática no Cotidiano de Escolas de 1º. Grau*. Idéias n.8. São Paulo: FDE, 1998.

_____. *Avaliação da aprendizagem: Natureza e Contribuições da Pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990*. Tese de Doutorado, FEUSP, SP. 1994.

_____. *Avaliação da aprendizagem na escola de 1. Grau: Legislação, Teoria e Prática*. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1986.

_____. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: KRASILCHIK, Myriam (Org.) *USP Fala Sobre Educação*. São Paulo: USP, 2000.

_____. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUZA, C Prado. *Avaliação do Rendimento Escolar* (Org), Campinas: Papirus, 2005.

_____. *A Avaliação na Organização em Ciclos*, Revista de Educação, nº13, 2001, APEOESP.

SOUZA et al, *O Estado do Conhecimento Ciclos E Progressão Escolar (1990 – 2002)* Relatório Final, outubro/2004 (Faculdade de Educação da USP, São Paulo, SP).

_____. *Progressão Escolar e Ciclos: Fundamentos e Implantação, Ciclos em Revista: a construção de uma outra escola possível*. Vol.1, 2ª Rio de Janeiro: Wak, 2007.

SOUZA, C.P. de. *Descrição de uma trajetória na/da educação*. Série Idéias, São Paulo: FDE, nº 30, 1998.

VALE, J. M. F. do. *Os Estudos de Recuperação: Análise do problema na Rede Escolar Estadual de São Paul*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1975.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança – por uma práxis transformadora*. 5ª ed, São Paulo: Libertad, 1989.

VIANNA, H. M. *Avaliação Educacional - Teoria – Planejamento – Modelos*. São Paulo: Ibrasa, 2000.

Referências de Legislação

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação/Conselho Estadual de Educação. Parecer 67: *Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais de São Paulo*, 1998.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Regulamenta os Sistemas de Ensino, Constituição, Avaliação, Recuperação entre outras e dá providências.

BRASIL, Lei 5692 de 1971. Sistematiza os Sistemas de Ensino Nacional e altera a Lei 4024/61 (Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação de São Paulo/SEESP

Resoluções 4, de 15/01/98. Dispõe sobre composição curricular e organização escolar. Institui a progressão continuada.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria de Educação de São Paulo/SEESP.

Resolução SE 15, de 22/02/2005. Dispõe sobre estudos de recuperação paralela na rede estadual de ensino.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação de São Paulo/SEESP.

Resolução SE 32, de 19-4-2005. Altera dispositivo da Resolução SE nº 15 de 22/02/05.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria de Educação de São Paulo/SEESP.

Resolução SE nº 15, de 22-02-2005. Dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino.

SÃO PAULO (Estado), Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

Deliberação CEE 09/97, Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental.

SÃO PAULO (Estado), Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

Indicação CEE 22/97, Dispõe sobre a Avaliação e Progressão Continuada.

SÃO PAULO, Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

Parecer CEE 67/98 - Institui as Normas Regimentais Básicas Para o Estado de São Paulo.

SÃO PAULO, Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

Indicação CEE 05/98 – Explicita o conceito de recuperação para rede estadual de ensino.

Artigos veiculados na imprensa e outras publicações

Jornal Folha de São Paulo, 20/08/2007.(Qual a notícia?)

IMPrensa Oficial do Estado de São Paulo/IMESP S/A, Coleção AEC. 1965/1981; *Documentos Básicos para a Reforma do Ensino de 1º e de 2º Graus*, leis 4024/61 e 5692/71.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO em EDUCAÇÃO

PROJETO: A Recuperação no processo de ensino aprendizagem: legislação e discurso de professores da rede pública estadual de São Paulo

QUESTIONÁRIO: O DISCURSO DE PROFESSORES SOBRE A RECUPERAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS

Prezado (a) professor (a)

Este questionário tem o objetivo de investigar o que os (as) professores (as) pensam sobre as práticas de recuperação existentes hoje nas escolas do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino e se elas atingem realmente as finalidades às quais se propõem. Pretendemos identificar se houve mudança efetiva nas práticas de recuperação nas escolas do ciclo I do Ensino Fundamental após a reforma que instituiu o sistema de progressão continuada (ciclos).

O questionário faz parte de um projeto de pesquisa de mestrado intitulado: “A Recuperação no processo de ensino aprendizagem: legislação e discurso dos professores da rede pública estadual de São Paulo”, que vem sendo desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Gostaria de comunicá-lo (a) que, respeitando critérios éticos da metodologia de pesquisa, não será necessário se identificar. Esclarecemos que não se trata de um teste. Por meio de suas informações pretendemos obter uma visão ampla e objetiva acerca do assunto. As respostas são individuais e solicitamos que responda com o máximo de sinceridade às questões formuladas a seguir.

OBS.: Se, eventualmente, o espaço disponível para o registro de sua resposta não for suficiente, solicitamos que conclua as suas anotações no verso da folha, colocando também o número de identificação da resposta.

Grata pela sua atenção e disponibilidade.

Márcia Josefina Nória

Email: marcianorcia@gmail.com - fone (11) 5083 6308

I - Dados pessoais

Idade: _____ Estado Civil _____

Nome da escola em que trabalha: _____

Bairro da escola: _____

Há quanto tempo trabalha nessa escola? _____

Série ou ciclo em que trabalha: _____

Situação Funcional: Efetivo () OFA ()

II - Formação profissional

Curso Superior concluído? Sim () Não () Qual (is)? _____

_____ Ano de Conclusão: _____

Fez magistério? Sim () Não ()

Você fez ou está cursando algum curso de especialização ou extensão?

Sim () Não () Qual? _____

Qual foi/é a duração? _____ Em qual Instituição? _____

Há quanto tempo trabalha no magistério?

Menos de 1 ano () mais de 1 ano () mais de 5 anos () mais de 10 anos ()

III - Recuperação após introdução da progressão continuada (ciclos)

1. Como é feita a avaliação dos alunos em sua escola?

2. Como é feita a recuperação em sua escola?

3. Quando são realizadas as atividades de recuperação? Por quê? Você concorda?

4. Quem é o/a responsável pelas atividades de recuperação desenvolvidas em sua escola?

5. Para você o que significa a recuperação de ciclo?

6. Você acha que a recuperação de ciclo vale a pena?

Sim () Não () Justifique

7. A recuperação que você tem vivenciado acontece como parte do processo ensino-aprendizagem?

Sim () Não () Justifique:

8. Você acha que a recuperação alcançou uma nova dimensão pedagógica após a introdução do sistema de progressão continuada?

Sim () Não () Justifique:

9. Você utiliza o material didático específico para a recuperação ("Ensinar para valer")?

Qual é a sua opinião sobre ele? Como você o utiliza?

10. Além do processo de recuperação, há em sua escola projetos de reforço? Caso a resposta seja afirmativa, como são realizados?

11. Quais os meios ou instrumentos que você utiliza para verificar quais os alunos que precisam de reforço?

12. Quais os instrumentos que você utiliza para avaliar o desempenho do aluno na recuperação?

13. As normas regimentais básicas das escolas estaduais de São Paulo assinalam em seu Artigo 51 – “A organização do ensino fundamental em dois ciclos favorecerá a progressão bem sucedida, garantindo atividades de reforço e recuperação aos alunos com dificuldades de aprendizagem, através de novas e diversificadas oportunidades para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades básicas”.

Você concorda com o texto acima? Sim () Não () Qual é a sua opinião?

14. O que é recomendado pelo art. 51, é viável na prática escolar?

Sim () Não () Por quê?

15. O que você mudaria na recuperação que é praticada atualmente? Por quê?

ANEXO 2

Evento Agora – Folha de São Paulo – Debate sobre o Sistema de Progressão Continuada das escolas públicas do Estado de São Paulo

Data: 11/12/2007

Local: auditório da Folha de São Paulo; Rua Barão de Limeira, 425, 9º andar, São Paulo, Campos Elíseos, SP.

Tema: Educação Continuada

Transcrição parcial da comunicação oral ocorrida no evento.

Registro realizado por Márcia Josefina Nórcia.

Documento anexo da Dissertação de Mestrado: *A Recuperação no Processo Ensino – Aprendizagem: Legislação e Discurso de Professores, FEUSP/2008.*

Chamada: O sistema de Progressão Continuada implantado nos anos 90 com o objetivo de diminuir as taxas de repetência e a evasão escolar prevê que os alunos sejam aprovados anualmente e passem por avaliação ao final de cada ciclo (4ª série e 8ª série), quando podem ser reprovados, caso não alcancem o nível de conhecimento esperado. Reduzir o drama da repetência; em 1997 era o seu objetivo, quando ocorreu a implantação.

Debatedores: Professora Wilma Delboni, Diretora de Ensino Fundamental da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) – esteve ausente por motivo de saúde, foi substituída pelo Prof. João Palma, Conselheiro do CEE (Conselho de Estado da Educação), antigo Coordenador da CENP.

Professora Zonaide Faustione, pesquisadora do CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação , Cultura e Ação Comunitária).

Prof. Carlos Ramiro, presidente da APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo).

Coordenação: Jornalista Antônio Rocha Filho

Introdução: “O Sistema de progressão continuada foi implantado em 1997 com o objetivo de garantir a inclusão, reduzir a repetência e evasão que levam ‘à exclusão. ‘ Houve problemas na implantação, ainda existem problemas no Estado de São Paulo que provocam efeitos colaterais, como as queixas de pais que alegam que os filhos não

sabem ler e escrever e a ausência de um sistema de recuperação para corrigir a deficiência” (PALMA).

“A Professora Maria Helena (Secretária de Estado da Educação), prevê mudanças de ciclo de possibilidades de reprovação e dois professores em sala de aula” (PALMA).

“Os dados do SARESP indicam que 36% dos alunos terminam a 1ª. série sem saber ler e escrever. Os resultados do ENEM indicam notas inferiores a 50 e o SAEB mostra uma queda em São Paulo, a maior do país”. (PALMA).

O Professor João Palma, um dos 24 conselheiros do CEE, diz que “ sempre defendeu o sistema de Ciclos e que os problemas não tem a ver com os ciclos ou Progressão continuada. O sistema de Progressão é minoritário, em média o sistema é seriado. Em São Paulo, com progressão Continuada é desprezível a reprovação.(...)”

Em 1984, no governo Montoro foi introduzido o Ciclo Básico, já num processo de desseriação”. (...)” A reprovação é um elemento de exclusão. É preciso diminuir a repetência, mas também garantir a qualidade “(...)”. “ A recuperação paralela nunca conseguiu de fato se introduzir, o que seria um estudo adicional para acompanhar o problema da progressão continuada”(...) “ Geralmente se ataca a Progressão pela qualidade , mas também existem fatores externos, tais como: nível sócio econômico das famílias, nível de escolaridade dos pais, financiamento, política educacional”(...)”

O professor Palma mencionou as medidas anunciadas pela secretária da educação, Professora Maria Helena Guimarães de Castro para o ano de 2008, são elas:

- Manter a Progressão Continuada
- Reverter à situação em médio prazo
- Utilizar os sistemas de avaliação como diagnóstico para introduzir mudanças
- Dividir o 1º ciclo de 2 em 2 anos para efeito de promoção: 1º e 2º/ 3º e 4º.
- Aproveitar o resultado desse ano do SARESP para os alunos que estão sendo promovidos, mas se houver necessidade de reforço; será dada a atividade de reforço nos primeiros dias do ano, com ênfase em Português e Matemática.
- dois professores em sala de aula

O professor Palma complementa: “ No sistema seriado o fracasso da escola e da política é jogado no aluno, existe a cultura da reprovação”.

O professor RAMIRO, representante da APEOESP assinala: “A educação precisa ser uma política de Estado”.(...)

“A implantação da Progressão Continuada foi realizada sem consultar ou discutir com a Rede, comunidade e alunos, desta forma foi implantada a aprovação automática”(...). A situação de trabalho é precária, houve redução de 300 escolas, houve redução de carga horária, aumento de número de alunos, as salas de aula não tem material pedagógico, faltam recursos humanos, o professor é assistente social, enfermeiro, pai, mãe e psicólogo.’(...) “Nesse contexto as mudanças vem de cima para baixo. Ao profissional da educação resta o giz e quatro paredes. Existem professores que gostariam de dar aula embaixo de uma árvore, mas são impedidos”.

A professora ZORAIDE FAUSTINONE comenta a cultura da reprovação ao afirmar que “no início da década de 80 já se pensou que era um bem para o aluno reprová-lo. Refere-se a ela própria como confiante nesse propósito, tendo mudado de concepção quando iniciou os estudos de mestrado e percebeu a dimensão social e política da reprovação. Considera que a escola seriada não reflete a dimensão social e política da reprovação (...) Os pais são levados a achar que a reprovação vai ajudar seus filhos”.Uma rede como a de São Paulo tem escolas boas e escolas ruins.”

FAUSTINONE assinala: A história da educação brasileira é uma história de avanços e recuos. Em 1982, Montoro fez uma consulta à Rede pública estadual e a Rede se mostrou reacionária.

RAMIRO observa a “ falta de formação continuada para os professores”. Segundo ele,”a escola não tem padrão de qualidade, falta estrutura, em geral o culpado é o profissional da educação”. Para PALMA, “não existe condição necessária para o trabalho para atingir a qualidade de ensino desejada. (...), deveria haver articulação entre os três níveis de ensino”. FAUSTINONE acrescenta, “há dificuldade para os professores trabalharem com classe heterogênea. A idéia de um segundo professor em classe pode ser boa, mas se não for bem articulada, pode ser mais uma boa idéia a ser queimada”.

PALMA é solicitado a explicar a sua afirmação sobre a ausência de recuperação na Rede, ao que ele responde que “não existe estatística que comprove a recuperação na Rede, a Recuperação tem sido rápida, com grupos grandes e um mesmo professor. Se um aluno não respondeu em um ano, não irá aprender em uma semana. A Recuperação não é uma característica da Rede” Levantou-se na platéia a necessidade de reestruturação curricular para a redução do ciclo em 2 anos.

FAUSTINONE acrescenta: “ A escola é imediatista, “domesticante”, preparada para os filhos dos trabalhadores, basta ler e saber fazer as quatro operações. Ao se fazer a revisão curricular, há necessidade de se levar em conta que a educação continuada deve ter um foco”. PALMA afirma” Os programas de capacitação atiram para todos os lados. Os professores não sabem a diferença entre progressão continuada e promoção automática.”

Para FAUSTINONE, “a progressão continuada exige uma reorganização da escola em seus tempos, o professor tem que fazer avaliação contínua e propor recuperação”

PALMA concorda com a necessidade de reorganização da escola, acredita que o professor deve ficar mais tempo na escola, conversar com seus colegas professores, com o apoio da Secretaria da Educação” e acrescenta: “Só eliminando a retenção e não melhorando a condição não existe progressão. Os professores talvez não saibam o que é progressão continuada”. Por isso “Se faz necessário iniciar um processo de discussão com os professores, ter um canal de comunicação com a Rede”, que foi o que aconteceu em décadas passadas com o Projeto Ipê”, segundo Palma. Surge uma pergunta sobre a recuperação pós-turno que deixou de existir e PALMA responde que “havia o problema da permanência na escola”, segundo ele, a criança vai e não volta “.

Para Palma, “ O modelo ideal é recuperar ao longo do ciclo e temos de contar com professores bem formados com material didático. Mas as condições de trabalho são adversas”. Ramiro acrescenta às dificuldades “problemas de saúde dos professores como stress, problemas de voz e coluna.

Foi dirigida a seguinte pergunta à PALMA: - Na década de 70 surge a Lei 5692, a LDB de 1971 que instituiu um mecanismo de apoio a aprendizagem que pretendia favorecer a progressão do aluno e regularizar o fluxo escolar, a recuperação.

Em 1996, a Lei 9394 retoma este mecanismo em seu texto, só que no contexto de Ciclos. Passados tantos anos, o que houve com a recuperação que já se anunciava lá atrás? Ao que PALMA responde: “ O que foi estabelecido em 71 foi tão avançado que mais de 25 anos depois não foi cumprido, se tivesse sido cumprido em 71, não seria necessária a progressão continuada. A LDB de 71 prevê uma nova visão de avaliação, a recuperação, o conselho de classe”.

ANEXO 3

Transcrição de Entrevista

Data: 15/01/2008

Entrevistada: Professora Rosangela Aparecida Hilário

Local: CRE – Centro de Referência em Educação Mário Covas

Av. Rio Branco, 1260 Campos Elíseos-São Paulo – SP.

Transcrição da Comunicação Oral ocorrida na Entrevista.

Registro realizado por Márcia Josefina Nórdia.

Documento anexo da dissertação de mestrado: *A Recuperação no Processo de Ensino-Aprendizagem: Legislação e Discurso de Professores; FEUSP/2008.*

>> Como acontece a avaliação que a Professora tem observado?

RH “O que existe não é a avaliação processual, o professor dá uma série de questões como se isso fosse medir o conhecimento do aluno, o professor ainda não compreendeu a avaliação processual. O professor dá uma prova, duas provas, sei lá quantas provas, o professor soma e divide e transforma aquilo na menção que se utiliza na escola dele, exatamente o que existia no tempo em que eu estudava, o professor da provinhas, dos trabalhos, dá “pontinhos”, se o aluno é comportado, recebe pontinhos”

>>E a recuperação, como acontece?

RH “O professor dá trabalhos, para recuperar nota, principalmente nos primeiros anos, o que existe não é a recuperação de conteúdos e aprendizagem, é a recuperação de nota para ir para frente.

As práticas de avaliação são a prova, os trabalhos, a pesquisa.

A recuperação segue a avaliação, não é para recuperar a aprendizagem, não existe a avaliação processual, isso ainda não foi bem compreendido pelo professor. Muitas vezes o aluno recupera a nota, mas deixa de aprender um conteúdo que vai fazer uma tremenda diferença na frente. O que continua é a regrinha matemática, como se todo o conhecimento fosse possível medir por meio de dez questões respondidas ao acaso.

Embora existam algumas escolas que estão mais avançadas nesse processo, práticas que se destacam, que divergem, não se pode dizer que se tem uma avaliação que diagnostica aprendizagem e situações mais fragilizadas para poder se fazer uma recuperação dos conteúdos e da aprendizagem em geral.”

>> Não existe recuperação no processo de ensino-aprendizagem?

“RH” Não, no meu entendimento, no meu ver não. Salvo algumas raríssimas exceções. Estas questões precisam ser vistas para serem entendidas, a meu ver um caminho é a formação do professor. O professor não é um profissional qualquer, é um agente social,

é um intelectual que trabalha com conhecimento, produzindo conhecimento e reformulando o conhecimento”.

>> Neste contexto, qual é o sentido da recuperação de ciclo na atualidade?

“RH” A experiência que eu tenho com recuperação de ciclo são da região onde atuei. Havia dois perfis de trabalho muito diferentes, o fato de serem menos alunos em sala contribuía. Vou citar uma experiência com ciclo um que considero bem sucedida, como exemplo do primeiro perfil: Uma professora trabalhou varias releituras do chapeuzinho vermelho, os alunos organizaram pensamentos, fizeram estruturação lógica, fortalecimento de competência leitora, foi realizado um trabalho intitulado “ contos de fadas para crianças do século XXI”. Porém vou citar um exemplo do segundo perfil ao qual me refiro: Havia uma professora horrível, que se queixava que as crianças não paravam, não conseguia intervir, não criava, não elaborava, as crianças não trabalhavam. Pergunto: O que diferenciava uma da outra? A primeira trazia as dúvidas, nós pesquisávamos, a segunda era frágil. A recuperação de ciclo funciona em um lugar e em outro não. Em última análise, quem vai realizar o trabalho é o professor; quando existe um professor mais fortalecido, mais dinâmico, a recuperação de ciclo funciona. “Do ponto de vista de conjuntura e infra-estrutura também existem questões, no início existiam projetos muito bons e os professores eram acompanhados sistematicamente”.

>> Você citou fatores internos ao sistema que interferem nos resultados da recuperação de ciclo, como professor despreparado e a falta de infra-estrutura. Você considera que fatores externos como o nível sócio econômico da família, a escolaridade dos pais pode interferir no sucesso ou fracasso do aluno na recuperação?

RH “Eu conheci um trabalho desenvolvido com alunos do ciclo II intitulado” EU AMO POESIA “, com alunos de São Miguel Paulista, filhos de pais semi-analfabetos, retirantes nordestinos; os meninos liam e faziam poesia, o projeto foi bem sucedido, os meninos superaram suas dificuldades. O que fez a diferença no sucesso desse projeto e dos alunos não foi a escolaridade dos pais ou a condição econômica pára comprar livros, foi uma professora de língua portuguesa. Esta professora relatou que no primeiro dia de aula os alunos estavam fazendo bagunça no corredor e ela entra na sala lendo Mario Quintana, depois montou um clube de poesia, hoje eles lêem e escrevem, superaram dificuldades em todas as áreas.

Acho que o convívio com o conhecimento ajuda, mas não é determinante. “Noto um fenômeno mundial, os meninos não estão lendo e escrevendo, se faz importante trabalhar esses processos, trabalhar a palavra, a palavra no mundo é importante, faz entender o mundo, que mundo é esse que está vivendo”.

>> A partir da LDB número 9394/96, tivemos uma proposta de legislação federal com uma atenção maior em relação à organização de tempo de ensino e aprendizagem, no Estado de São Paulo surge uma iniciativa de introdução de novos tempos para o ensino e aprendizagem a partir da introdução do sistema de progressão continuada. A professora acredita que a recuperação passou a ter um novo sentido a partir desta medida?

“RH” Deveria, mas não aconteceu isso. Até porque a recuperação é uma das molas mestras para a progressão continuada acontecer. Para a progressão continuada acontecer deveria funcionar a recuperação contínua e paralela de conteúdos e aprendizagens, só

que o não entendimento do que era a progressão continuada e do que representava esse processo de recuperação dentro do sistema de progressão continuada fez com que a coisa toda degingolasse, então não aconteceu, não se efetivou uma proposta de recuperação de conteúdos e aprendizagens, o que se efetivou foi a recuperação de nota, ou seja, a incompreensão de uma proposta que a princípio se mostrava boa, coerente, mas que não foi entendida, não foi apropriado, incorporada, trabalhada, estudada, por quem se responsabilizaria em implementá-la.”

>> Será que a recuperação passa a ter outro significado a partir de ciclos, a partir da progressão continuada em São Paulo, por que passa a ser inserida no processo de ensino aprendizagem?

RH “Não, ela não passa a ter outro sentido, a progressão continuada não cria um novo contexto para a recuperação por que na verdade, a progressão continuada foi incompreendida, não foi compreendido o sentido da avaliação continuada e processual para se chegar a recuperação continuada” (...)” A progressão continuada de conhecimentos, a idéia de que o aluno vai evoluindo, de que a sua visão de mundo vai se ampliando, o processo do aluno vai se ampliando, isto requer um movimento dialético.”

>> Na medida em que a recuperação não é colocada em seu devido lugar e é incompreendida dentro do processo ensino-aprendizagem e no sistema de progressão continuada, o que existe é a promoção automática ao invés da progressão continuada?

RH “O desconhecimento do sistema levou a institucionalização da idéia:” Não vamos mais reprovar”. A idéia deveria estar atrelada a um processo de construção de conhecimento “(...

“O que se institucionalizou de verdade foi a idéia de promoção automática e eu espero que seja corrigido agora”.(...)

“A proposta é coerente, apropriada para o momento histórico da universalização da educação e que hoje evolui para a busca da qualidade, só que falta um elo, o entendimento, a apropriação e a compreensão”.

“Em São Paulo, temos um problema sério, tudo é macro, grande; Você começa um processo de formação continuada e tem que pensar um número de professores gigantesco”. Quem sabe, agora com a tecnologia, a gente consiga reduzir os problemas, mas eles nunca vão desaparecer por que tudo é muito grande, são seis milhões de alunos”.

>> A recuperação que vem ocorrendo está à parte do processo ensino-aprendizagem?

RH “Infelizmente, está”.

>> Então neste sentido, ela existe só no papel?

RH “Sim, no papel, na intenção do agente público, no campo das idéias. É uma lei avançadíssima, uma resolução super arejada, oxigenada, mas não aconteceu, como diria os jovens: ‘não pegou’”.

>> Como você vê o futuro da recuperação na proposição de inserção no processo de ensino-aprendizagem?

RH “Agora eu vejo uma incógnita, meios e medidas estão sendo tratados para cuidar desses processos, incorporando esses processos de aprendizagem, não de nota, ao cotidiano dos meninos para fazer com que o processo seja permanente, um processo que fortalece quem tem conhecimento e recupera quem não aprendeu. Existe uma equipe cuidando disso para que não ocorra o que já aconteceu. Neste momento eu não tenho uma resposta para te dar. Até 2007 eu diria que os processos de recuperação que existiam nas escolas eram burocráticos, tendo como objetivo recuperar apenas índices, nota. Eu espero que nesses novos projetos haja realmente a viabilização de uma recuperação em que se possa aprender. Neste momento eu não sei como isso vai funcionar, quem sabe daqui a 2 anos seja possível falar sobre como isto pode funcionar, neste momento não é possível ter um prognóstico. Atualmente as coisas estão ainda muito precoces, ainda estão no nascedouro.”

>> Conversamos sobre o não acontecimento de uma nova prática de recuperação a partir da introdução do sistema de progressão continuada nas escolas da rede estadual de São Paulo por uma incompreensão do professor. “Contudo, apesar do exposto, você concorda que a introdução da progressão continuada cria um novo contexto para a recuperação em nível da legislação estadual?”

RH “Concordo, do ponto de vista da legislação: sim sem duvida nenhuma”.

>> Neste sentido, na trajetória da recuperação, desde seu marco inicial na LDB nº 5692/71, existe uma mudança de trajetória do ponto de vista da legislação, naquilo que se propôs inicialmente? A ordenação do ensino em ciclos e o sistema de progressão continuada promovem uma mudança na perspectiva das normas no Estado De São Paulo?

RH “Tem, do ponto de vista da legislação houve mudança. A lei 5692 foi pensada dentro dos parâmetros da universalização, para o aluno que estava chegando na rede pública naquele momento, era um aluno que precisava receber um fortalecimento, para aquele momento histórico de universalização do ensino fundamental. Num primeiro momento ela tem algum viés que contempla este menino que ia chegar, vindo de uma condição social mais fragilizada, com mais problemas para entender os processos formais de conhecimento; reuniram-se varias pessoas que tinham uma visão ousada de educação para pensar um processo de formação e de recuperação que desse conta de atender uma demanda que tinha como meta numero 1 a universalização do ensino fundamental com todas as questões que vinham atrelada a isto, e iam chegar todas as crianças na escola com graus de dificuldades diferentes, mas com algumas dificuldades que precisavam ser superadas.

Já na LDB 9394/96, as questões eram outras.

>> Em relação à esfera estadual, na gestão da professora Rose Neubauer surge o parecer 67/98 do CEE. Qual o seu significado e importância?

RH “A professora Rose Neubauer assume a Secretaria da Educação no Estado de São Paulo com a missão de oportunizar a universalização do ensino fundamental e pensar nos problemas decorrentes em termos de estrutura, em termos de formação de professores, em termos de recuperação. O parecer 67/98 do CEE vai dar origem as Normas Regimentais para as Escolas Estaduais, dá autonomia para que a escola desenvolva o seu projeto político-pedagógico com a avaliação diagnóstica da sua comunidade, com as necessidades de sua comunidade, como devem ser os processos de

construção de conhecimento, como devem ser os processos de recuperação. Pouquíssimas escolas elaboraram os seus projetos político – pedagógico. Existe um órgão intermediário entre as escolas e a Secretaria da Educação que são as Diretorias de Ensino, e as Diretorias de Ensino não deram toda essa abertura para projetos arrojados, não creio que isso tenha ocorrido por autoritarismo, mas por que o quadro da secretaria é pequeno. Supervisionar um projeto desses requer um acompanhamento sistemático e contínuo, que o supervisor não tem condição de fazer, então, o que procurou-se fazer foi um “modelão”, um projeto político – pedagógico que não está muito diferente do que está no parecer 67/98 que é mais uma lei bacana.”

>> Quais os fatores que favorecem ou prejudicam a efetivação da recuperação?

RH “Favorece quando se propõe a recuperar aprendizagem, não só conteúdo”.

“Favorece quando existe um foco, um objetivo claro”.

“Favorece o professor ter noção de que as crianças têm dificuldades de aprendizagem, emocionais ou físicas”

“Dificulta repetir a metodologia de sala de aula, isto não funciona”.

“Favorece quando a recuperação não é estigmatizada”.

“Favorece o espaço físico, às vezes os alunos em recuperação são colocados no pior espaço da escola”

“Desfavorece gestões descomprometidas”

“Favorece um diagnóstico preciso”.

“O que mais favorece é o compromisso do professor com a aprendizagem”.

“O professor tem que acreditar que ele tem condições de fazer a diferença para aquele aluno. O professor está descrente, não sonha mais. Ele tem que levantar de manhã e acreditar que naquele dia vai contribuir para a melhora de alguém”.

“O professor não se sente importante, produzindo, ele cumpre tarefas”.

>> As medidas anunciadas para 2008 pela Professora Maria Helena Guimarães de Castro, Secretária de Estado da Educação, terão repercussão nas práticas de recuperação?

- 1- Ciclos de dois em dois anos para efeito de promoção. Sobre este aspecto, Rosângela ainda não tem opinião consolidada. Considera que se as mudanças forem acompanhadas de esclarecimentos, se forem compreendidas, darão certo.
- 2- Dois professores em sala de aula. Sobre este aspecto, Rosângela assinala que tem o papel de fortalecer as rotinas escolares pedagógicas. Trata-se de um acordo estabelecido com faculdades privadas que mandam seus alunos de cursos de letras ou pedagogia para fazer estágio. O estagiário não pode substituir, não pode intervir em sala de aula, não tem autoridade de professor, existe um limite de um estagiário por turma. Segundo Rosângela, para dar certo essa proposta, o professor regente precisa estar aberto, é preciso que haja “um processo amarradinho”. Acredita-se que a iniciativa vai contribuir, podem ser desenvolvidas atividades que contribuam e recuperem.

>> A professora conhece o material específico para a recuperação: “ Ensinar para valer”? Qual a sua opinião sobre ele?

RH “O material é maravilhoso”.Ensinar para Valer” vale a pena. Vale a pena com acompanhamento e avaliação continuada”.

>> Quais são os projetos para o futuro da recuperação?

RH “O futuro é uma incógnita, estão sendo trabalhados meios e medidas para que este processo seja permanente, fortaleça a aprendizagem e recupere quem não aprendeu. Neste momento não existe resposta. Até o ano passado (2007), os procedimentos eram burocráticos, tinham como objetivo recuperar nota, índice e não a aprendizagem”.