

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

ALESSANDRO MARCELINO DE CAMPOS

**A RECUPERAÇÃO PARALELA EM MATEMÁTICA: ENTRE
O PRESCRITO E O REALIZADO**

Itatiba
2012

ALESSANDRO MARCELINO DE CAMPOS

**A RECUPERAÇÃO PARALELA EM MATEMÁTICA: ENTRE
O PRESCRITO E O REALIZADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade São Francisco, sob orientação da Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato, para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa: Matemática, cultura e práticas pedagógicas.

Itatiba
2012

371.399.51 Campos, Alessandro Marcelino.
C21r A recuperação paralela em matemática: entre o prescrito e o realizado. / Alessandro Marcelino Campos. -- Itatiba, 2012.
145 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.

Orientação de: Adair Mendes Nacarato.

1. Fracasso escolar. 2. Sucesso escolar. 3. Relação com o saber. 4. Recuperação paralela em matemática. 5. Condição de trabalho docente. I. Nacarato, Adair Mendes. II. Título.

ALESSANDRO MARCELINO DE CAMPOS

**A RECUPERAÇÃO PARALELA EM MATEMÁTICA: ENTRE
O PRESCRITO E O REALIZADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade São Francisco, sob orientação da Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato, para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa: Matemática, cultura e práticas pedagógicas.

Data de Aprovação: 24/02/2012

Banca examinadora:


Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato - Orientadora e Presidente


Profa. Dra. Regina Célia Grandó
Examinadora


Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella
Examinadora

“O fracasso escolar não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado Fracasso escolar”.

(CHARLOT, 2000, p.16)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a DEUS, que me fortaleceu nas horas de dificuldades e permaneceu ao meu lado.

A minha Mãe, uma pessoa simples, mas com muita fé e perseverança, que me acompanhou a cada instante.

A meu pai, que, sem conhecer a escola, mostrou-me a importância de estudar.

A meus irmãos, cunhados (as) e sobrinhos que, em sua humildade, puderam contribuir com carinho e atenção.

A meus amigos, que apareceram em minha vida de maneira tão especial, acreditaram em mim e acompanharam-me a cada instante.

Às escolas, aos alunos e aos professores que permitiram que esse trabalho fosse realizado.

Às pessoas que não acreditavam em mim. Através delas aprendi a perdoar e a precaver-me contra o mundo.

A minha Orientadora, ADAIR, a quem agradeço, com muito carinho, pela sua dedicação e companheirismo.

Às professoras Regina Célia Grando e Jussara Cristina Barboza Tortella, que, com olhares atentos, fizeram valiosas observações para a qualidade deste trabalho.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

OBRIGADO POR TUDO!

“Aprendemos a voar como pássaros, e a nadar como peixes, mas não aprendemos a conviver como irmãos.”

Martin Luther King.

DEDICATÓRIA

A meus pais, por terem compreendido minha ausência pessoal e financeira.

A meus irmãos, que me apoiaram a todo o momento.

À professora Adair, por ter aceitado a orientação e, principalmente, por mostrar que educação se faz com luta e conquista.

Às professoras parceiras, que, sem questionamentos, após perceberem a importância da pesquisa, aceitaram colaborar.

A meus amigos que acreditaram em mim e me apoiaram constantemente.

À Secretaria de Educação do Município de Itatiba, que abriu a porta da sua unidade escolar para que eu pudesse realizar a pesquisa.

A todos os professores que acreditam que o ato de ensinar se faz a partir do ato de aprender.

“Uma escola que seja plural, mas não excludente. Uma escola que possa escutar as crianças e se construir para e com elas.”

(BARBOSA, 2007, p.1079)

CAMPOS, Alessandro Marcelino de. **A recuperação paralela em matemática:** entre o prescrito e o realizado. 2012. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco. Itatiba/SP.

RESUMO

Esta dissertação tem como foco a recuperação paralela e o fracasso escolar. Foi realizada na rede municipal de Itatiba e na rede estadual paulista e teve como questão norteadora: “Quais são as percepções de alunos e professores sobre a recuperação paralela e as implicações para a sustentação do fracasso escolar em matemática?”. Seus objetivos são: 1) apresentar como os documentos legais, produzidos pelos diferentes sistemas de ensino, prescrevem os projetos de recuperação paralela aos alunos com lacunas conceituais; 2) identificar como o fracasso escolar em matemática vem sendo produzido em sala de aula a partir da ótica dos alunos; 3) apontar como os professores que atuam nas aulas de recuperação paralela percebem esse projeto oficial. Os dados foram produzidos com base em entrevistas com alunos e com três professoras em processo de recuperação paralela; em observações de aulas de duas professoras; e em análise documental. A análise centrou-se em três categorias e evidenciou que, embora os sistemas de ensino garantam, legalmente, as classes de recuperação para os alunos com defasagens conceituais em matemática, há um grande distanciamento entre o prescrito e o realizado. Os resultados corroboram nossa hipótese inicial: o fracasso escolar é produzido na escola e por ela, e a forma como os processos de recuperação paralela vêm sendo implantados nas escolas pouco tem contribuído para a aprendizagem matemática dos alunos.

Palavras-chave: fracasso escolar; sucesso escolar; relação com o saber; recuperação paralela em matemática; condições de trabalho docente.

CAMPOS, Marcelino de Alessandro. **The parallel recovery in mathematics: between the prescribed and performed.** 2012. 145 p. Dissertation (Master of Education). Graduate studies in Education. Universidade São Francisco. Itatiba / SP.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the parallel recovery and school failure. It was held in the municipal network of Itatiba and in the state public network; its main question was: "What are the perceptions of students and teachers on the parallel recovery and the implications that support school failure in mathematics?". Its objectives are: 1) show how legal documents, produced by different education systems, prescribe recovery parallel projects to students with conceptual gaps, 2) identify how school failure in mathematics is produced in the classroom from the perspective of students, 3) point out how teachers working in parallel recovery classes perceive this official Project. The data were produced based on interviews with students and three teachers in the process of parallel recovery and in classroom observations of two teachers, and also on document analysis. The analysis focused on three categories and showed that, although the education systems ensure, legally, recovery classes for students with conceptual gaps in mathematics, there is a large gap between what is prescribed and really performed. The results support our initial hypothesis: school failure is produced at school and through it, and the way the parallel recovery processes are being implemented in schools contributes very little to the mathematical learning of students.

Key words: school failure, school success; relationship with knowledge, parallel recovery in mathematics; conditions of teaching.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR	18
1.1 A caminhada do pesquisador	18
1.2 Caminhando para a pesquisa	20
1.3 O fracasso escolar: uma produção histórica na e pela escola	22
1.4 O fracasso escolar e a recuperação paralela no campo da pesquisa	25
1.5 Delimitação do tema e escolha dos participantes	29
2 O DISCURSO DO FRACASSO ESCOLAR: ALGUMAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS	31
2.1 Fracasso escolar: alguns elementos históricos.....	33
2.2 Fracasso escolar e a relação com o saber	36
2.3 As diferentes culturas que se entrecruzam na escola e a produção do fracasso escolar.....	42
2.3.1 O processo de aculturação nas escolas públicas.....	43
2.3.2 Incorporação da aculturação e a rotulação do fracasso escolar	45
2.3.3 Culturas escolares e os adolescentes excluídos nos ambientes escolares.....	47
2.4 O sucesso escolar em meio à problematização do fracasso escolar	49
2.5 A avaliação: lógica dos ciclos e progressão continuada.....	54
2.5.1 Reorganização em ciclos e progressão continuada.....	57
2.5.2 Avaliação: lógica dos ciclos e progressão continuada e possibilidades de inclusão escolar.....	58
2.6 Recuperação paralela: espaço para superação ou manutenção do fracasso escolar?	61
2.7 O ensino de matemática e a produção do discurso do fracasso escolar	63
2.7.1 O Ensino de matemática e as situações de fracasso escolar	65
3 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS: DISPOSITIVOS LEGAIS	71
3.1 A Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).....	71

3.1.1	Obrigatoriedade da Recuperação Paralela.....	72
3.2	Legalização da recuperação paralela na rede pública estadual de São Paulo.....	76
3.3	Legalização da recuperação paralela na rede municipal de Itatiba: Projeto Integração	80
3.4	Algumas sínteses	82
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	84
4.1	O problema e os objetivos da pesquisa.....	85
4.2	As professoras parceiras	86
4.2.1	Ana	87
4.2.2	Karina	88
4.2.3	Nívea.....	88
4.3	Os alunos	88
4.4	Os instrumentos para a produção de dados	89
4.4.1	Entrevistas	89
4.4.2	Registros	91
4.4.3	Observações em sala de aula	92
4.4.4	Análise documental	93
4.5	O processo de análise	93
5	A RECUPERAÇÃO PARALELA EM MATEMÁTICA: POSSÍVEIS INTERPRETAÇÕES PARA O DISCURSO DO FRACASSO ESCOLAR	95
5.1	As condições de funcionamento da recuperação paralela	97
5.1.1	As condições de trabalho docente das professoras que atuam na sala de recuperação	98
5.1.2	As condições para a aprendizagem dos alunos.....	108
5.2	A seleção dos alunos para a recuperação paralela.....	112
5.3	A recuperação paralela em matemática: uma rede de relações	122
5.4	Sínteses do capítulo	128
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
6.1	Nossa interpretação sobre as percepções dos alunos.....	133

6.2 Nossa interpretação sobre as percepções das professoras	135
6.3 Entre o prescrito e o realizado	136
REFERÊNCIAS	140
Teses e dissertações do banco de dados da CAPES.....	144

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Dissertações e teses com a temática da recuperação paralela no estado de São Paulo.....25

Quadro 2 – Dimensões de progressão continuada e ciclos, de acordo com Freitas (2003, p.73-76).....56

FIGURA

FIGURA 1: Esquema de triangulação dos dados para análise.....94

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa centra-se na recuperação paralela em matemática e na discussão sobre o fracasso escolar. Partiu da experiência do pesquisador, como professor iniciante, atuando em sala de reforço (recuperação paralela) e coordenando a formação continuada de professores que atuavam em salas de recuperação na rede municipal de Itatiba.

A discussão teórica envolve os seguintes eixos: o fracasso e o sucesso escolares; a aculturação provocada pela instituição escolar; a cultura escolar e cultura juvenil; a avaliação, a progressão continuada e o sistema de ciclos; e o ensino de matemática e a produção do discurso do fracasso escolar. Nossos principais interlocutores foram: Bernard Charlot (2000, 2005, 2009), Bernard Lahire (1997), Juarez Dayrell (2007), Luiz Carlos de Freitas (2003), Maria Cármen S. Barbosa (2007), Maria Helena Souza Patto (1993), Miguel Arroyo (2009, 2011), Phillipe Perrenoud (1995, 1999), Pierre Bourdieu (1990) e Ubiratan D'Ambrosio (1996).

O trabalho também traz uma análise dos documentos legais que abordam a recuperação paralela: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) (BRASIL, 1996), Resoluções 92 (SÃO PAULO, 2009a) e 93 (SÃO PAULO, 2009b) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e o Projeto Integração da Secretaria Municipal de Educação de Itatiba (ITATIBA, 2009). A leitura desses documentos subsidiou a análise do material produzido.

Os sujeitos da pesquisa foram três professoras, que atuam em salas de recuperação: duas da rede municipal de Itatiba e uma da rede estadual paulista, e os alunos de duas dessas professoras, participantes dessas salas. Os dados foram produzidos em 2010, em entrevista com esses sujeitos, no diário de campo do pesquisador e nos relatórios que as professoras da rede municipal elaboraram ao final do ano.

O texto está organizado em seis capítulos.

- O primeiro trará a narrativa pessoal do pesquisador, sua aproximação com o objeto de investigação, o mapeamento das pesquisas no campo da recuperação paralela no estado de São Paulo e a delimitação do objeto.
- O segundo capítulo apresentará o referencial teórico que subsidia a pesquisa.
- O terceiro capítulo exporá a legislação que fundamenta a recuperação paralela, nos âmbitos federal, estadual e municipal.

- O caminho metodológico traçado será apresentado no quarto capítulo.
- A análise, entrelaçando os dados produzidos com o referencial teórico, constituirá o quinto capítulo.
- Finalmente, as ponderações e reflexões produzidas pela pesquisa serão reveladas nas considerações finais.

1 TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR

A escola nem sempre consegue atingir seus objetivos, deixando à margem uma parcela da população estudantil que, por não conseguir acompanhar os ritmos e os tempos escolares, acaba vivendo uma situação de fracasso.

Como ator do ambiente escolar, sempre refleti sobre os alunos enviados para a sala de recuperação paralela e questionava-me por que esses alunos, segundo a visão de alguns professores, não conseguiam aprender.

O trabalho aqui apresentado é resultado de uma investigação sobre a sala de recuperação paralela, entre o prescrito e o idealizado, visando conhecer o papel da escola na produção e/ou na superação do “fracasso”.

Assim, as leituras sobre o fracasso escolar proporcionaram-me escrever sobre o tema, buscando entender o fracasso escolar numa visão mais ampla, ou seja, entender os inúmeros fatores que provocam a situação de exclusão escolar de inúmeras crianças em nosso país.

Para entender tal contexto, julgamos necessário narrar a trajetória do pesquisador e sua aproximação com o objeto de pesquisa.

A escrita dos capítulos ora será feita na primeira pessoa do singular, quando se referir à trajetória do pesquisador, ora na primeira pessoa do plural, quando se referir à produção desta dissertação. Assim, neste capítulo ressalto minha caminhada até chegar à pós-graduação e à delimitação desta pesquisa.

1.1 A caminhada do pesquisador

Minha caminhada em direção à pesquisa iniciou-se a partir de meu ingresso na Universidade São Francisco, em 2005. Pensava nos alunos do ensino básico, pois a vida acadêmica do futuro professor começa na educação básica. Essa reflexão foi possível durante as disciplinas de Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado no curso de Matemática. Decidi fazer minha regência nos estágios voltada para um ensino de matemática com abordagens didáticas diferentes daquelas da época em que estudei. Percebi a diferença do ensino do século XX para o XXI: antes, em uma aprendizagem tecnicista, o aluno pensava, mas não expunha suas ideias; atualmente reconhecemos que o aluno precisa de autonomia para expressar seus pensamentos e a construção destes.

Em contraponto, a instituição escolar, que deveria ter evoluído com a humanidade, mantém as características da escola moderna de 1970 e desconsidera a contemporaneidade juvenil.

Viajando ao passado e refletindo sobre a profissão que escolhi, lembro-me da escola em que estudei e dos episódios que ocorreram naquele período, ora agradáveis, ora desagradáveis. Quando estava no sétimo ano do ensino fundamental, um professor disse em voz alta, para toda a sala, que eu tinha capacidade de cursar uma universidade, mas, em decorrência de minha situação financeira, não teria condição de manter-me na graduação. Fui para casa arrasado, não queria voltar à escola. Afinal, buscava na escola um dos degraus para escrever uma nova história, e a pessoa em que eu me espelhava acreditava que o financeiro sobressaísse ao conhecimento adquirido. Antes desse acontecimento, a patroa de meus pais havia dito que eu estava estudando para “*arriar burro*”, pois meu estudo não serviria para nada. Para mim, foi dupla decepção. Minha mãe, uma pessoa humilde e simples (estudou até o segundo ano do ensino fundamental I), mais uma vez veio em meu socorro e, por mais que eu acreditasse na fala dessas pessoas, ela conseguiu “erguer meu astral”, dizendo-me que tudo dependeria de mim. Voltei à escola com apenas um objetivo: o de estudar e me formar professor de matemática.

No ano de 2000 terminei o ensino médio e fui trabalhar com minha família na agricultura. Nunca gostei daquela vida difícil: acordar às 4 horas da manhã e dormir à meia-noite, todos os dias. Foi naquele momento que decidi sair à luta: percebi que estava fazendo aquilo que a sociedade jarinuense almejava: “*Filho de agricultor tem que ser agricultor*”. Voltei a estudar e ingressei em um curso de dança. Nesse tempo, trabalhava na roça durante o dia e fazia o curso à noite e nos finais de semana. Comecei a trabalhar como *freedancer* em restaurantes e clubes, um período de sofrimentos e vitórias. Trabalhava com um único objetivo: conseguir dinheiro para cursar a graduação. Cada dia era uma luta, pois estava contra a sociedade agricultora jarinuense: um homem fazendo dança? Fiquei sem amigos e mal visto pela comunidade; acreditavam que tinha me tornado um garoto de programa. Lutava dia e noite contra uma sociedade injusta e cruel. Cada pedra no caminho ou cada obstáculo encontrado era mais um motivo para olhar a vida com soberania e garra.

Meu objetivo ainda não estava realizado. Em 2005, ingressei na Universidade São Francisco, com dois ideais: o primeiro, alcançar minha formação acadêmica e o

segundo, mostrar para a sociedade jarinuense que, mesmo vivendo em uma sociedade capitalista e preconceituosa, as conquistas dependem daquilo em que acreditamos e que almejamos, e a vitória vem para aquele que luta. Fui o pioneiro de meu bairro a fazer uma graduação; a comunidade parecia estagnada, sem objetivo e sem expectativas. Agora já existem vários jovens dentro das universidades, em busca de um ideal.

Cada conquista partiu de inúmeros esforços, e foi por esses esforços que, em 2008, conclui a graduação em matemática. Surgiu, a partir daí, outro objetivo: o de levar para dentro de cada escola em que passasse uma educação matemática de construção e significação. Foi nessa luta constante que, em 2010, ingressei no mestrado, em busca de entender o fracasso escolar em matemática e o significado das classes de recuperação paralela ou do projeto de reforço nas escolas públicas.

Estudar a problemática do fracasso escolar dentro do projeto de recuperação paralela é analisar uma nova relação existente entre a escola e a juventude, analisar uma nova realidade em um Brasil contemporâneo, onde os problemas e desafios são extremamente tensos. As mutações pelas quais passam os jovens afetam diretamente o papel social da escola. Afinal, o entrecruzamento de culturas que ocorre na escola, o fracasso escolar e a forma pela qual os conteúdos são trabalhados não contribuem para a legitimação do papel da escola e ampliam a quantidade de alunos em situação de fracasso.

Relatarei a seguir o caminho percorrido até chegar ao objeto de pesquisa.

1.2 Caminhando para a pesquisa

Toda pesquisa está relacionada aos interesses e às inquietações do pesquisador. Comigo não tem sido diferente. Como professor de matemática da escola pública, tenho enfrentado muitos desafios na sala de aula. Embora ainda esteja na fase de professor em início de carreira, já atuo no magistério desde a época do curso de graduação. Nesse período já trabalhei na rede municipal de ensino de Itatiba, como professor contratado e hoje atuo como OFA¹ na rede pública estadual.

Nessas experiências profissionais, tenho me questionado quanto ao aluno com dificuldades em matemática. Seria essa dificuldade própria do aluno ou estaria relacionada a uma prática pedagógica pouco ou nada significativa para ele? Ter

¹ OFA- Professores Ocupantes de Função Atividade

significado e conseguir se apropriar do mínimo de certo conhecimento é compreender o que fazer com o conhecimento adquirido e, a partir deste conhecimento, mudar a realidade.

Na convivência com outros professores, constato que essa angústia também está presente entre eles: os docentes com os quais convivo não sabem o que fazer para possibilitar o acesso ao conhecimento pelos alunos. Como lidar com aqueles que trazem o estigma de fracassados, principalmente em matemática? Todo ano a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo divulga o IDESP², revelando o baixo desempenho dos alunos na área de ciências exatas. Parece que a realidade não muda. Há alunos e professores desinteressados, cansados e sem expectativas, vivendo uma era de comodismo, ou professores desanimados diante de tantas prescrições advindas das secretarias de educação, sem o apoio necessário para seu cumprimento, e muitas instituições não estão preparadas para receber uma nova juventude. São jovens provenientes das camadas populares da sociedade e obrigados pela legislação a estarem na escola. O ambiente escolar passou a ser uma constante arena de conflitos: de um lado, os alunos provenientes de diferentes culturas, com diferentes expectativas; de outro, uma cultura escolar que pouco dialoga com essa diversidade cultural.

Pude compreender melhor esse cenário, quando, no ano de 2009, fui convidado para coordenar um projeto da rede municipal de Itatiba, “Projeto Integração de Matemática”. Trata-se de um novo nome para a recuperação paralela, mudado pelo simples fato de que o termo “recuperação” estaria esgotado, na visão de discentes e docentes. Esse projeto visa incluir, na rede regular de ensino, os alunos com dificuldades. No contato com os professores que atuavam nesse projeto, percebi que a angústia não era apenas minha, mas de toda a rede de ensino, e que a presença do fracasso escolar permeava o projeto de maneira forte. Essas inquietações me mobilizaram a buscar o mestrado e canalizar meus esforços numa pesquisa voltada à questão do fracasso escolar em matemática, até como forma de entendê-lo enquanto fenômeno educacional. Busco compreender quais os fatores que podem produzi-lo. Penso que os alunos com dificuldades e que estão sendo enviados para a recuperação paralela — da forma como esta vem sendo realizada na maioria das escolas — dificilmente poderão aprender matemática e ser, de fato, incluídos na sala regular.

² IDESP- Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

Com esses objetivos, ingressei no mestrado em Educação, na Universidade São Francisco, em 2010.

1.3 O fracasso escolar: uma produção histórica na e pela escola

Parece interessante reiterar que o foco central desta pesquisa está no fracasso escolar em matemática e no processo de Recuperação Paralela. Para entendê-los, julgamos ser relevante uma breve reflexão sobre o papel que a escola vem desempenhando. Não podemos falar do fracasso escolar sem refletir sobre a escola, pois ela possui o papel importantíssimo na formação da vida acadêmica de qualquer cidadão. E mais: muitos dos matriculados em escolas públicas ou que ali já estudaram encontram nela a única forma de acesso ao conhecimento científico.

Desde o século XVIII, a escola tem sido apontada como a instituição mais apropriada para educar as crianças, o que favoreceu a criação e a consolidação dos sistemas de ensino em diversas partes do mundo (NÓVOA, 1995). No Brasil, essa rede passou a se expandir efetivamente, sobretudo, após a década de 1930. Assim, podemos dizer que ainda é recente, em nosso país, a história da escola e esta tem se configurado entre nós como uma instituição indispensável para a formação das crianças.

Mas, se seu reconhecimento foi tardio, sua valorização intensificou-se nas últimas décadas, levando o País a legislar e a normatizar o processo de democratização e universalização da educação básica para todos. Tal processo, também conhecido como massificação da educação, trouxe algumas consequências sérias para os sistemas de ensino.

Charlot (2005) aponta alguns paradoxos que a escola está vivendo.

1. Solicitou-se à escola que abrisse suas portas ao meio, ou seja, houve um discurso contundente, acompanhado da publicação de documentos legais, garantindo a abertura da escola às camadas populares. Mas, ao mesmo tempo que se abre, ela vive em constantes buscas para se proteger das agressões. Como diz o autor (CHARLOT, 2005, p. 102): “afinal, deve-se abrir ou proteger nossas escolas?”.

2. À escola é solicitado que “leve em consideração a diferença, especialmente a diferença entre as crianças, ao mesmo tempo em que se pede igualmente, com uma insistência crescente, a integração dos jovens à nação” (CHARLOT, 2005, p.102).

Como atender a essas solicitações contraditórias? Ainda, segundo o autor, a diferença, apesar de todo o discurso pela inclusão, continua sendo rejeitada pela escola, a qual, na maioria das vezes, permanece trabalhando pelo universalismo.

3. A escola deve garantir aprendizagens e valores fundamentais, mas, ao mesmo tempo, lhe é solicitada a formação profissional para todos. Como isso pode ser possível?

Além dessas contradições que a escola vive, há ainda que considerar que ela, tal como foi criada na modernidade, com objetivos explícitos de normatização e disciplinamento, não atende às necessidades das crianças e dos jovens atuais. Vivemos, sem dúvida, a crise da escola e a emergência do fracasso escolar. Crise esta que a sociedade não consegue compreender e a leva a julgar a escola pública, conforme seus princípios, como fracassada. Para Charlot (2005), a crise da escola é decorrente do próprio processo de democratização, de sua abertura a todas as camadas da população. “A partir do momento que disponibiliza o ensino a todos, a seleção já não é feita fora da escola, é feita dentro dela, por meio das distribuições nas diferentes séries, seções, opções ou outros” (CHARLOT, 2005, p.110). Complementaríamos, dizendo que a seleção é feita entre aqueles alunos que se adaptam às normas escolares e aqueles cujas culturas de origem entram em contradição com as culturas escolares. Essa crise se acentua, quando da escola são exigidas eficácia e qualidade, com “a obrigatoriedade de resultado nos professores e mais amplamente nos atores do sistema educacional” (CHARLOT, 2005, p.114).

Os atores que atuam na escola encontram, cada vez mais, dificuldades em lidar com os grandes desafios que lhes são postos. Seus gestores e professores parecem não estar preparados para enfrentar a diversidade de público que chega até ela, uma vez que ela continua trabalhando na lógica do início do século XX, quando era destinada apenas à elite. Nessa visão escolar, muitos alunos não conseguem acompanhar essa lógica e são rotulados como “fracassados” e derrotados escolarmente, recebendo tratamentos diferenciados em outro ambiente da escola, como se fossem diferentes dos alunos considerados regulares – as salas de recuperação.

Porém outra lógica subjaz a esta e é anterior a ela: as crianças e os adolescentes vão à escola porque, de um lado, há a obrigatoriedade legal; de outro, os pais das classes menos favorecidas ainda acreditam na educação como meio de ascensão social. Acontece que muitos alunos já têm consciência de que a escolarização não lhes garantirá um futuro melhor; no mundo globalizado não há emprego para todos e,

diferentemente de outros tempos, anos de estudo talvez pouco representem para a busca de um *status* social.

Aliado a tudo isso, ocorre que as culturas de sala de aula pouco mudaram nos últimos anos e, se mudaram, muitas vezes foi para pior, ou seja, não se tem garantido nem mesmo a alfabetização científica de crianças e jovens, e, nessa falta de alfabetização, muitos deles são excluídos da escola e ficam à mercê de uma sociedade cruel e elitista.

No caso da matemática, a situação parece se agravar ainda mais. Os alunos não veem sentido naquilo que é trabalhado na matemática escolar. Mudanças curriculares têm sido implantadas mundialmente, com vistas à melhoria do ensino de matemática; o campo da pesquisa em educação matemática tem se ampliado; uma série de ações governamentais tem sido imposta às escolas e a seus professores; no entanto, poucas transformações têm ocorrido nas salas de aula e, por este motivo, 20% dos alunos são enviados para a sala de recuperação paralela, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Itatiba, em 2009³. Dos 80% restantes, quantos de fato, aprendem matemática?

Evidentemente, o assunto não é simples, e são vários os fatores que se inter-relacionam e precisam ser analisados conjuntamente. No entanto, acreditamos que a formação docente seja um dos elementos-chave nesse processo. Os cursos de licenciatura em matemática não conseguem dar conta de formar um professor capaz de lidar com essa diversidade de público e de tempos de aprendizagem. Muitos docentes são muito bem intencionados, mas pouco conseguem fazer em termos de ajudar os alunos a avançarem no conhecimento matemático. A lógica da padronização e da homogeneização de currículos e práticas, movida principalmente pelas avaliações externas, tem levado um número crescente de alunos à exclusão matemática.

Quais fatores interferem nesse processo? Como os alunos se percebem nesse processo? Quais os estigmas que marcam os alunos que são enviados às salas de recuperação paralela? É possível pensar em outras práticas mais inclusivas para esses alunos? Essas são questões que nos acompanharão durante a trajetória desta pesquisa. Partimos da hipótese de que o fracasso escolar seja produzido na escola e por ela e de que a forma como os processos de recuperação paralela vêm sendo implantados nas

³ Esses dados são enviados anualmente às escolas da rede. Não dispomos de informações das demais redes.

escolas pouco tem contribuído para a aprendizagem matemática dos alunos.

Essas foram as principais motivações que nos levaram à realização desta pesquisa.

1.4 O fracasso escolar e a recuperação paralela no campo da pesquisa

Não é nosso objetivo realizar um mapeamento amplo das pesquisas que abordam a temática do fracasso escolar. Traremos apenas aquelas referentes ao estado de São Paulo, considerando os trabalhos disponíveis no banco de tese da CAPES. Foram tomadas como referências as dissertações e as teses defendidas na década de 2000, após a publicação da LDB (Lei 9394/96). O Quadro 1, a seguir, traz as pesquisas identificadas:

Quadro 1– Dissertações e teses com a temática da recuperação paralela no estado de São Paulo

Autor/a	Ano	Modalidade	Título	Instituição
Raquel Cristina Cortez	2004	Mestrado	Recuperação escolar e as diferentes modalidades de execução	USP (Educação)
Andréia Regina de Oliveira	2004	Mestrado	Relação escola e famílias: a visão de professoras e mães de alunos de classes de recuperação paralela	UFSCar (Educação)
Neyliane Rocha da Silva Souza	2006	Mestrado	“Promovido pelo conselho de classe” ou “Retido no ciclo II” – qual é a diferença?	PUC - SP (História, Política, Sociedade)
Selma de Araújo Torres Omuro	2006	Mestrado	A recuperação de ciclo II na visão de alunos da rede estadual paulista de ensino	PUC – SP (História, Política, Sociedade)
Josilda M. B. Silva	2007	Doutorado	Os programas de recuperação paralela e a qualidade do ensino paulista	UNESP/ Araraquara (Educação Escolar)
Rosana P. Biani	2007	Mestrado	A progressão continuada rompeu com o mecanismo de exclusão?	UNICAMP (Educação)
Eliane M. Cristovão	2007	Mestrado	Investigações matemáticas na recuperação de ciclo II e o desafio da exclusão	UNICAMP (Educação)

			escolar	
Fábio H. Pereira	2008	Mestrado	Encaminhamentos a recuperação paralela: um olhar de gênero	USP (Educação)
Maurílio Machi	2009	Doutorado	A progressão continuada no sistema de ciclo, a atuação e a formação do professor	UNESP/ Marília (Educação)
Edenilce H. J. Elliott	2009	Mestrado	Estudo de recuperação paralela na proposta curricular do estado de São Paulo (gestão 2007-2010)	PUC/ São Paulo (Currículo)
Maria Thereza Camargo Cardoso	2009	Mestrado	Representações sociais de professores de ensino fundamental sobre recuperação na escola	Centro Universitário Moura Lacerda (Educação).
Roseli F. L. Caldas	2010	Doutorado	Recuperação Escolar: discurso oficial e cotidiano educacional - um estudo a partir da psicologia escolar	USP (Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano).

Fonte: banco de tese da CAPES – dissertações e teses defendidas na década de 2000.

Algumas dessas pesquisas se aproximam do nosso foco, mas apenas a de Cristovão (2007) traz como eixo a recuperação paralela em matemática. No entanto, essa autora teve como foco de análise as possibilidades e as contribuições de práticas exploratório-investigativas, mediadas pela participação colaborativa de um grupo de professoras de matemática da rede estadual paulista do interior do estado. O foco da pesquisa centrou-se no tipo de atividade desenvolvida com os alunos e no protagonismo destes com o ensino e a aprendizagem em matemática. Nesse sentido, não identificamos aproximações entre a nossa pesquisa e a da autora, uma vez que nosso objetivo não se centra nas práticas de sala de aula.

Cortez (2004) discutiu e analisou a recuperação paralela e as diferentes modalidades de execução. A pesquisa foi realizada com professores de Rio Claro e Conchal, duas cidades de São Paulo. A autora analisou duas modalidades de reforço: uma, em que dois professores trabalhavam juntos dentro da sala de aula, com o objetivo de sanar as dificuldades dos alunos; outra, que lhe permitiu analisar como estavam ocorrendo as aulas de reforço e recuperação paralela. Concluiu que a interação dos professores e os resultados satisfatórios na aprendizagem acontecem mais quando os professores dividem as tarefas entre eles, dentro da mesma sala, ou seja, a primeira modalidade. Evidenciou, ainda, que a forma como algumas políticas públicas são implantadas – no caso desta pesquisa aqui referida, a progressão continuada e a recuperação paralela – pode ocasionar resistências entre os membros da comunidade

escolar.

O trabalho de Oliveira (2004) teve como objetivo investigar as inter-relações entre professoras e famílias de alunos que frequentavam a sala de recuperação paralela. Participaram da pesquisa cinco professoras da sala regular de 4ª série, quatro professoras da sala de recuperação paralela, seis famílias de crianças que frequentavam a sala de recuperação, na cidade de Jaboticabal/SP. Os dados evidenciam como resultado positivo dessa relação o envolvimento das famílias na vida acadêmica dos filhos, tanto na visão dos pais, quanto dos professores. No entanto, a escola é quem decide como, quando e por que as famílias devem participar do ambiente escolar e, embora as professoras, no discurso, defendam a importância da parceria família e escola, esta não se empenha para a mobilização e a participação dos pais.

O objetivo do trabalho de Souza (2006) foi investigar e traçar o perfil de um grupo de 16 alunos do ensino fundamental II de uma escola estadual de Santo André/SP, participantes do Projeto de Recuperação Paralela. Foram investigadas as percepções dos alunos, dos pais e dos professores sobre a recuperação paralela, indicando que estes percebem o reforço escolar como “situação de fracasso escolar”. Os resultados revelam, ainda, que a recuperação não acontece; tira dos alunos a possibilidade de recuperar sua aprendizagem, e ela se faz sem critérios para promover e reter um aluno.

Omuro (2006) desenvolveu uma pesquisa analítico-descritiva sobre a visão dos alunos de ensino fundamental II da rede estadual paulista de São Paulo, em uma cidade do Vale do Ribeira, a respeito da sala de recuperação paralela. A pesquisa partiu de um estudo preliminar envolvendo um grupo focal de quatro alunos de uma sala de recuperação de ciclo II, em 2004; a partir desse estudo, a autora entrevistou oito alunos matriculados em classe de recuperação de ciclo, em 2005. Analisou também os cadernos dos alunos e documentos escolares. Os resultados foram: alguns alunos responsabilizaram a si próprios pelo fracasso escolar, outros relacionaram suas dificuldades a fatores externos. A maioria desses alunos apresentou dificuldades em estabelecer uma relação significativa com os saberes escolares.

A pesquisa de Silva (2007), que tem como foco a progressão continuada e o conceito de qualidade do ensino, analisou a estrutura e o funcionamento dos programas de recuperação paralela com alunos do 6º do ensino fundamental em um município do interior paulista. A coleta de dados foi realizada pela observação de aulas, por entrevista

coletiva com os professores da sala de recuperação e por entrevista semiestruturada com os professores coordenadores. Para analisar a visão dos alunos, a autora utilizou a redação como fonte de pesquisa. Como resultados, aponta que o conceito de qualidade em educação não pode prescindir de um ensino que assegure o sucesso escolar de todos os alunos por meio de uma formação que respeite a diversidade cultural, social e cognitiva de cada um. Nesse sucesso estaria incluído o domínio de conhecimentos e conteúdos culturais.

A pesquisa de Biani (2007), realizada na rede estadual da cidade de Campinas, teve como foco a implantação da progressão continuada, com o trabalho de campo realizado em duas classes de 4ª série. A autora concluiu que a progressão continuada não rompeu com o mecanismo de seleção, fracasso e exclusão – esta, antes realizada fora dos muros da escola, agora ocorre com os alunos dentro dela e seus mecanismos estão intimamente relacionados aos processos avaliativos.

O trabalho de Pereira (2008) centrou-se num projeto de recuperação paralela voltado à leitura e à escrita e foi realizado no município de Embu, com dados da Secretaria Municipal de Educação de Embu/SP sobre alunos enviados para o projeto de recuperação “Projeto Letra e Livro”, do ensino fundamental I. O autor concluiu que a não adequação da criança a um ofício de aluno valorizado pelas professoras pode fazer com que ela seja considerada portadora de dificuldade de aprendizagem. Algumas destas, percebidas pelas professoras, estão relacionadas às questões de gêneros.

A pesquisa de Elliott (2009) teve seu foco no campo do currículo escolar, com uma pesquisa bibliográfica documental, tomando como referência as LDB e os dispositivos legais delas decorrentes, e pesquisa de campo com alunos de 5ª e 6ª séries (6º e 7º anos) de duas escolas públicas estaduais de Osasco. A autora identificou uma forte disparidade entre o que é proposto pelas políticas públicas no que se refere a recuperação paralela e reforço e às necessidades dos alunos. Seu foco foi a sala de recuperação de língua portuguesa.

A pesquisa de Caldas (2010), numa perspectiva histórico-cultural de cunho etnográfico, foi realizada em uma escola estadual na cidade de São Paulo e revelou grande distanciamento entre as propostas oficiais e sua concretização no cotidiano escolar. Segundo a autora, foi consensual, entre os participantes da pesquisa (professores, gestores, pais e alunos), a percepção da fragilidade e do descrédito da função da recuperação e o esvaziamento do sentido dessa prática pedagógica.

Os trabalhos de Cardoso (2009) e Machi (2009) diferenciam-se dos demais por terem o foco no professor. Cardoso (2009) fundamenta seu trabalho na Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici. Os participantes da pesquisa foram dez professores do ensino fundamental de uma escola do interior paulista. A autora utilizou a técnica da entrevista reflexiva e o grupo de discussão. Os resultados apontam uma maior familiaridade dos professores com a recuperação contínua e com a recuperação de 42 dias – realizada na rede estadual paulista no início de 2009; isso porque os professores se sentiram envolvidos com a implantação dessa recuperação intensiva.

O trabalho de Machi (2009) teve seu foco na formação do professor e faz uma análise documental, com base na Deliberação CEE nº 9/97 (SÃO PAULO, 1997), na LDB (BRASIL, 1996) e na pesquisa de campo, tendo como participantes futuros professores egressos da escola pública e que a ela retornam como profissionais da educação. Na análise das vozes dos sujeitos, o autor traz reflexões sobre o descaso com que a educação é tratada e a forma equivocada como as políticas públicas são implantadas. Para ele, a pesquisa em educação nem sempre possibilita responder aos desejos e aos enunciados.

Esse breve mapeamento possibilita situar nossa pesquisa no cenário da educação pública paulista. Alguns desses estudos têm o foco próximo ao nosso, uma vez que buscaram compreender como o processo de recuperação paralela tem sido implantado na rede pública. No entanto, nosso trabalho se diferencia por centrar-se nas percepções de alunos e professoras, participantes em classes de recuperação paralela em matemática, nas cidades de Itatiba e Jarinu. Espera-se que ele possa trazer novos olhares para esse campo de investigação ou corroborar resultados já identificados nas pesquisas realizadas.

1.5 Delimitação do tema e escolha dos participantes

Após a delimitação do foco, a questão central da pesquisa passou a ser: “Quais são as percepções de alunos e professores sobre a recuperação paralela e as implicações para a sustentação do fracasso escolar em matemática?”.

E estes são seus objetivos:

1) apresentar como os documentos legais, produzidos pelos diferentes sistemas de ensino, prescrevem os projetos de recuperação paralela para os alunos com lacunas conceituais;

2) identificar, a partir da ótica dos alunos, como o fracasso escolar em matemática vem sendo produzido em sala de aula;

3) apontar como os professores que atuam nas aulas de recuperação paralela percebem esse projeto oficial.

Delimitado o foco, a questão e os objetivos da pesquisa, buscamos encontrar professores que aceitassem cooperar conosco. Encontramos três profissionais, aqui denominadas: Ana, Karina e Nívea – nomes fictícios. Ana era professora de recuperação paralela da rede estadual de ensino, onde ministrava aulas de reforço para o ensino médio. Karina e Nívea trabalhavam na rede municipal de Itatiba, no Projeto Integração de Matemática.

Assim, os sujeitos da pesquisa são três professoras, aqui denominadas “parceiras”, e seus alunos, cujo número variou conforme a professora, pois, embora os projetos, enquanto institucionalizados, estipulassem um número de alunos para constituição de turmas, na prática isso não aconteceu.

No próximo capítulo trataremos a discussão teórica que sustentará a análise do material produzido. Tomaremos como referência os trabalhos de autores que discutem o fracasso e o sucesso escolar.

2 O DISCURSO DO FRACASSO ESCOLAR: ALGUMAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. (CHARLOT, 2000, p. 63)

A expressão “fracasso escolar” tem sido utilizada cada vez mais, tanto nos meios educacionais quanto na mídia. Muitas vezes ela é utilizada sem que haja uma compreensão de seu significado. O que caracteriza o fracasso escolar? Por que alguns alunos aprendem e outros não? Estaria o fracasso escolar relacionado com a aprendizagem? Com a prática do professor? Com a forma como a escola está organizada? O fracasso escolar existe como objeto de estudo?

Para Charlot (2000, p. 13, grifos do autor), trata-se de “um objeto de pesquisa inencontrável”. Sem dúvida, ele está relacionado com “práticas ou situações e supostamente explicam o ‘vivido’ e a ‘experiência’”. Segundo esse autor, trata-se de uma expressão polissêmica, que pode remeter a diferentes processos e situações, mas, na maioria das vezes, de maneira muito vaga. Destaca ele:

A questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc. (CHARLOT, 2000, p. 14, grifos do autor).

Na análise desse autor, o fracasso escolar — expressão que o autor sempre utiliza entre aspas — é um objeto de discurso, produzido na escola e por ela. E mais, analisa ele: o fracasso escolar não existe, mas existem alunos em situações de fracasso, histórias que não acabam bem e são decorrentes das relações que esses alunos estabelecem com o saber. Não há dúvida de que há alunos que não conseguem acompanhar as aulas, que não aprendem, são reprovados na série. “Mas não existe algo chamado ‘fracasso escolar’, que pudesse ser analisado como tal. Para estudar o ‘fracasso escolar’, deve-se, portanto, construir um objeto de pesquisa” (CHARLOT, 2000, p. 87,

grifos do autor). Para chegar a essas conclusões, o autor analisa como a sociologia, a psicologia e a antropologia têm tratado a questão do sujeito em situação de fracasso. No entanto, sua opção é por analisar o “fracasso escolar” do ponto de vista da relação com o saber.

Outra autora que muito contribuiu para a discussão sobre a “produção do fracasso escolar” foi Patto (1993), que faz a análise de como ele foi sendo produzido historicamente no contexto educacional. Destaca que a escola ainda trabalha com o aluno ideal — geralmente distante das camadas populares — e que a concepção de que o fracasso escolar decorre de diferenças culturais ainda prevalece em muitas análises. Em seus estudos, partindo do pressuposto de que ele seja uma produção da escola, a autora defende a possibilidade de transformações no cotidiano escolar, com base na análise e na compreensão das práticas nele presentes. Nesse sentido, acompanhar com a autora a trajetória histórica dessa produção pode significar compreender o atual contexto, em que não existe mais a marca da reprovação, embora haja um grande contingente de alunos excluídos do processo educacional — ou por evadirem-se da escola ou por serem promovidos, ano após ano, sem adquirirem os saberes mínimos que as diferentes disciplinas escolares possibilitam. Para Patto (1993, p. 340): “as explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem”.

Se o fracasso escolar é um discurso ou uma categoria de análise produzida pela própria instituição escolar, Lahire (1997) nos diz que também o “sucesso escolar” é uma produção da escola. Para ele, o sucesso escolar é uma expressão tão vaga quanto o fracasso. Ambas são “o produto discursivo histórico de uma configuração escolar e econômica singular” e são marcadas por “extrema variabilidade” (LAHIRE, 1997, p. 54), pois variam historicamente.

Foi no diálogo com esses e outros autores que produzimos o presente capítulo. Nele traremos alguns elementos dessa trajetória histórica do fracasso escolar, algumas concepções de fracasso escolar e a questão da aculturação e o quanto ela exclui adolescentes e jovens do processo de escolarização.

2.1 Fracasso escolar: alguns elementos históricos

Não é nossa intenção traçar um amplo panorama da produção histórica do fracasso escolar. Apoiar-nos-emos em algumas ideias de Patto (1993), com o objetivo de compreender como a problemática se fez presente em alguns momentos da história educacional brasileira.

O fracasso escolar ganhou força a partir da década de 1980, porém sempre foi visto como algo inaceitável no meio educacional. As tentativas de sanar esse problema nunca foram bem-sucedidas, e os estudantes das camadas populares muitas vezes foram cobaias dessas mudanças, gerando reflexões negativas por parte da sociedade. No entanto, não se trata de um conceito recente, pois ele aparece na literatura educacional desde o período anterior à República.

Embora nosso foco seja o período pós-República, é importante destacar que, anteriormente a ela, as poucas tentativas de pensar numa escola pública para todos não lograram êxito. Por exemplo, a Constituição de 1824 garantia a gratuidade do ensino primário a todos os cidadãos, mas não incluía os índios e os negros — isso significava que parte da população já era excluída da escolarização inicial. Essa constatação evidencia que, nem mesmo a declaração dos direitos humanos previstos na Constituição, apoiada nos ideais da Revolução Francesa, foi contemplada de verdade.

Num período subsequente, a escola de ensino primário expandiu-se por todos os vilarejos do País, e, com isso, o Estado voltou sua atenção para o ensino secundário e os cursos superiores, com a intenção de não perder prestígio perante a elite. Por mais que o nascimento da República tivesse como ideal um Estado liberal e a expansão da democracia, tal como aconteceu no contexto francês, no período pós-Revolução Francesa, como ressalta Patto (1993), a elite continuava com o passaporte para os melhores cargos, assim prevalecendo o prestígio e o poder.

No Brasil, no período pós-República (1889-1930), o campo político foi marcado pela manipulação de votos e pelos arranjos, pois a elite continuava no poder através dos coronéis; por mais que se falasse em uma democracia liberal, usava-se de uma política autoritária e elitista, mantendo, assim, uma grande semelhança com o Império, pois o País mantinha 75% da população analfabeta. Segundo Patto (1993, p. 56): “Em 1930, ano do ocaso da primeira república, o crescimento da rede pública de ensino era inexpressivo em comparação com as estatísticas referentes ao império e o país possuía

cerca de 75% de analfabetos”. No que diz respeito ao pensamento liberal, destaca a autora:

Mas é importante ressaltar que no pensamento liberal não se trata de preconizar uma sociedade na qual as desigualdades desaparecerão: trata-se de justificá-la sem colocar em xeque que vem substituir a sociedade de castas, esta sim, tida como inevitavelmente injusta. (PATTO, 1993, p. 29).

Todos os movimentos para a reforma educacional no Brasil, no início do século XX, ficaram conhecidos como reforma para uma “escola nova”. Uma escola que não foi capaz de aceitar as diferenças e trabalhar com elas; por mais que se falasse de uma escola nova, esta continuava a ser um lugar arcaico, onde se trabalhava em prol de uma educação elitizada, e a classe menos favorecida economicamente permanecia no isolamento do conhecimento científico. E mais: o sociocultural dos novos alunos não era aceito no ambiente escolar, nem pelos profissionais da educação, nem pelas políticas públicas.

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico que, segundo Nagle, caracterizaram a última década da primeira república, não resultaram de imediato em mudanças significativas no panorama escolar brasileiro: apesar das várias reformas educacionais ocorridas no país durante as quatro décadas desse período, as oportunidades de educação escolar das classes populares continuavam muito pequenas. (PATTO, 1993, p. 58).

Há que considerar que, naquele momento, para uma escola voltada às elites, o que prevalecia era a ideia de êxito escolar, como destaca Charlot (2009, p. 26): “Todavia, por interessante que seja a ideia de qualidade social da educação, ela remete também às condições do êxito escolar e pode desviar o olhar do escândalo social e antropológico que continua sendo o fracasso na escola da massa das crianças das classes pobres”.

As reformas educacionais falharam. Charlot (2009), ao analisar o contexto das escolas francesas, considera que, no período republicano, não existia fracasso escolar, mas sim, êxito escolar.

Por muito tempo, a maior parte da população só cursava alguns poucos anos de escola, para ler, escrever e calcular, ou nem sequer tinha acesso à escolarização. Assim, os que freqüentavam a escola e não conseguiam apropriar-se dos saberes e competências propostos por ela, ou seja, os que “fracassavam”, não chamavam a atenção:

ficavam misturados àqueles que nunca tinham sido escolarizados. Quanto aos alunos que seguiam estudando além da escola primária, a maioria não encontrava grandes dificuldades e, quando fracassava, isso não acarretava conseqüências graves: as redes sociais de que participavam suas famílias lhes possibilitavam uma inserção profissional. (CHARLOT, 2009, p. 14).

O autor considera que seu país tentou sanar a concepção de fracasso escolar contratando profissionais para realização de testes de inteligência — Binet e Simon que, juntos, construíram o teste de inteligência em 1905. Esse teste era aplicado aos alunos que não conseguiam acompanhar a escola e, portanto, eram considerados “retardados” e, após o teste, encaminhados a uma sala especial. Pode-se dizer que nesse período o fracasso escolar era descartado, utilizando-se o êxito dos alunos para fugir à explicação da situação de fracasso. Com isso, fortaleciam a evasão escolar.

Continuamos na mesma concepção das décadas anteriores a respeito do fracasso escolar, em que a culpa recaía sobre a família ou sobre o próprio sujeito “fracassado”, contradizendo a citação de Charlot, acima. Mas, para Patto (1993, p.123), “a escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal”. As escolas não estão adequadas nem preparadas para receber os alunos das camadas populares. Patto (1993) chega à conclusão de que o fracasso escolar é um fator atribuído à família, mas, com a evolução da pesquisa educacional, passou a ser atribuído também à infraestrutura – física ou pedagógica – das instituições escolares.

Segundo Charlot (2009), a questão sobre o fracasso escolar foi designada com esses termos a partir das décadas de 1960 e 1970, com a democratização do ensino. Assim, a França e o Brasil passaram a receber matrículas de jovens de todas as faixas etárias, mas não conseguiam proporcionar a todos o domínio da leitura e da escrita. Com o ingresso das camadas populares na escola, o foco das análises se deslocou para as teorias do capital cultural.

Na década de 1970, do ponto de vista do debate acadêmico, as teorias compensatórias, que procuravam explicar o fracasso escolar com bases nas teorias das carências culturais, afetivas e alimentares no interior do eixo médico-higienista, que medicalizava alguns alunos, especialmente os pobres, que não conseguiam aprender, estabelecendo uma relação entre desnutrição, dificuldade visual e/ou auditiva e aprendizagem. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2009, p.111).

Sendo assim, se, na época dos republicanos, os fracassados eram os filhos de

camponeses, atualmente são os filhos de pessoas que necessitam da educação pública; muitos não conseguem apropriar-se dos saberes e das competências escolares e, ao longo dos estudos, carregam dificuldades e são rotulados como fracassados. A grande problemática da incompetência da educação está no processo de aculturação que a escola impõe. Por “aculturação” entendemos o processo no qual a cultura que a escola impõe — quase sempre pautada na ideologia da classe dominante — se sobrepõe à cultura que os alunos trazem de sua socialização primeira e das práticas sociais nas quais estão inseridos e não leva essa cultura em consideração.

Desde o início da escolarização, a produção do fracasso escolar tem sido atribuída às classes menos favorecidas, pelo fato de serem formadas por camponeses, desempregados, operários. Assim, os desfavorecidos socialmente e culturalmente passaram a ser rotulados como fracassados e culpabilizados por suas dificuldades, pela questão social ou pela carência cultural.

Charlot (2009), numa outra perspectiva, considera o fracasso escolar como uma questão sociológica, didática e pedagógica e analisa o fracasso escolar e as relações com o saber.

2.2 Fracasso escolar e a relação com o saber

As políticas públicas, especificamente aquelas que se referem à educação, acabam por ter que atender às demandas da sociedade. Emerge, nesse ínterim, o papel da escola para atender às exigências da legislação que garante o acesso à escola e também para cumprir outra função ainda mais complexa: aculturar o estudante que nela ingressa.

A política é dever e a arte de garantir direitos, não cabe a morosidade na sua garantia. Passaram-se quase três décadas em que solenemente proclamamos: educação, direito de todo cidadão e dever político do estado. Porém, continuamos negando a efetivação desse direito para milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos populares, aos quais é negado o direito a um percurso formador digno, sem interrupção, próprio de seu tempo humano. (ARROYO, 2009, p.152).

Devido às particularidades da escola, em nosso caso, a da rede pública, aumentam cada vez mais as dificuldades por parte da equipe escolar para compreender e acompanhar quais são essas demandas e os problemas delas decorrentes. A primeira diz respeito ao conflito entre os saberes escolares que são ensinados ao corpo discente e

aqueles que, de fato, permeiam o universo da comunidade escolar, pois, por mais que se reconheça a importância da escola, tais saberes, muitas vezes, não fazem sentido algum para os alunos, haja vista que não condizem com a realidade vivida por eles.

Para Charlot (2000, p. 80), a relação com o saber é “o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizagem e a nós mesmos”.

A relação com o saber refere-se a formas de relacionar o mundo, o objeto e o conhecimento, ampliando uma rede de representações e significados: “O sujeito é relação com o saber”, ressalta Charlot (2000, p. 82). Sendo assim, questionamos a respeito das representações de mundo de nossos alunos e da relação com o saber; afinal: O que se deve ensinar? O que se deve aprender? São perguntas para as quais as instituições escolares encontraram algumas respostas parciais e que se tornaram dificuldades e desafios dos contextos escolares. Afinal, existe constantemente uma relação entre o mundo e o homem e a aprendizagem que norteia essa relação:

O homem só tem um mundo porque tem acesso ao universo dos significados, ao “simbólico”, e nesse universo simbólico é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo. Assim, a relação com o saber, forma de relação com o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente, com a linguagem. (CHARLOT, 2000, p.78).

Charlot (2000) ressalta a importância da linguagem na relação com o saber, porém Vygotsky (2000) já dizia que a linguagem possui um lugar central na função de intercâmbio social: como comunicação com seus semelhantes e como pensamento generalizante. A linguagem ordena o real, agrupando, em uma mesma classe de objetos, eventos e situações. Para ele, é na função de generalizar que a linguagem se torna um instrumento de pensamento; ela é o

sistema simbólico básico de todos os grupos humanos [...] é o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo. (OLIVEIRA, 1993, p. 36).

Assim como Charlot (2000), Vygotsky (2000) afirma que esse sistema simbólico é a linguagem. Ao longo do desenvolvimento, os indivíduos deixam de usar as marcas externas e passam a utilizar os signos internos, representações que substituem os objetos

do mundo real. Assim, qualquer que seja a aprendizagem, ela terá uma ligação direta com o mundo e com o indivíduo em transformação, compondo uma relação com o saber.

Charlot (2000, p. 85) ressalta que essa relação é “uma relação social, [é] porque o homem nasce em um mundo estruturado por relações sociais”. Ao nascer, o homem necessita da aprendizagem para ingressar no mundo e precisa das formas simbólicas para tal façanha. Assim, como afirma o autor,

a relação com o saber inclui provavelmente representações que não são “artefatos”. Frequentemente, porém, são representações de outras coisas, não do saber. De maneira mais geral, a “relação com” inclui representações que não são necessariamente as representações daquilo a que a relação se refere. Assim, a relação com a escola pode envolver representações da escola, mas, também, do futuro, da família, presente e futura, do trabalho e do desemprego na sociedade da amanhã, das tecnologias modernas, etc. (CHARLOT, 2000, p. 84, grifos do autor).

A relação com o saber é uma relação social, que ocupa um lugar na histografia, tornando-se também histórica, e concretiza-se nas representações escolares, dependendo da posição que cada indivíduo ocupa na sociedade: “cada um ocupa na sociedade uma posição, que é também uma posição do ponto de vista do aprender e do saber” (CHARLOT, 2000, p. 85). Assim, o indivíduo constrói-se pela influência do social, “a influência é uma relação e não uma ação exercida pelo ambiente sobre o indivíduo” (CHARLOT, 2000, p. 78).

O autor evidencia que o aluno estabelece uma relação com o saber, propiciando-nos uma profunda reflexão, pois, para analisar o fracasso escolar, é preciso analisar a relação que o sujeito estabelece com o saber, uma vez que “o fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso” (CHARLOT, 2000, p. 16). Segundo ele, para alguns alunos, o saber está no gosto de aprender, enquanto, para outros, somente no ato de ser aprovado; por isso, o (in)sucesso está ligado à relação entre a escola, o indivíduo e o saber.

Para Charlot (2000), a relação com o saber é subsidiada em três dimensões: a primeira toma-o como objeto, um saber descontextualizado, sem relação entre duas vertentes; a segunda refere-se à realização de uma atividade, ou seja, ao uso do saber para realizar uma atividade; e a terceira implica o saber relacionar, isto é, saber fazer relações com o mundo. E, para que esta terceira dimensão aconteça, é necessária a

mobilização, pois isso faz sentido ao indivíduo, e ele desenvolve as atividades com mais segurança. A partir dessas três relações, fica evidente que a origem social não é a causa do fracasso escolar:

É verdade que o fracasso escolar tem relação com a desigualdade social. Mas isso não permite, em absoluto, dizer-se que “a origem social é a causa do fracasso escolar”! Por um lado, as sociologias da reprodução lidam com posições e diferenças entre posições e, não, com o conjunto desses fenômenos agrupados sob a expressão “fracasso escolar”. (CHARLOT, 2000, p. 24, grifos do autor).

Nas décadas de 1970 e 1980, o fracasso escolar era analisado apenas por questões sociais, mas Bernard Charlot (2000, p. 17) trouxe uma nova visão da relação com o saber, fazendo outra leitura, que mostra a relação do aluno com o mundo:

Mas o fracasso escolar não é apenas diferença. É também uma experiência que o aluno vive e interpreta. [...] A expressão “fracasso escolar” designa: as situações nas quais os alunos se encontram em um momento de sua história escolar, as atividades e condutas desses alunos, seus discursos.

Outra dificuldade enfrentada na escola – em especial na rede pública –, bloqueando a relação com o saber, consiste na diversidade cultural. Isso porque, embora a diferença seja uma constante em qualquer tipo de ambiente escolar, nas escolas públicas existem outros elementos a considerar, como a desigualdade socioeconômica, a desigualdade intelectual em relação aos indivíduos aculturados pela elite – processo que pode ser denominado de “inferiorização” das camadas populares. Para Arroyo e Abramowicz (2009, p. 12), o fenômeno do fracasso escolar representa

um novo momento de pensar e intervir na relação política, que pode ajudar a ressituar uma preocupação que toca tão de perto os educadores dos coletivos populares e que condiciona o direito à educação de tantos milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos pobres, negros, das periferias e dos campos. As vítimas reagem a mais essa inferiorização.

Essas duas dificuldades vividas no interior das escolas vinculam o fracasso escolar à relação com o saber, pois “toda relação consigo é também uma relação com o outro, e toda relação com o outro é também relação consigo próprio” (CHARLOT, 2000, p. 46), e esta se dá por meio da apropriação na construção do sujeito, podendo se

firmar pelo sucesso ou insucesso. Assim, “o fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos” (PATTO, 1993, p. 343).

Voltando à problemática da diferença socioeconômica, esta reside no fato de que, por vivermos em uma era em que o valor está no *status* que o poder econômico proporciona, as esferas – como a escola – que não consideram esse fator como o mais relevante acabam por perder a importância. Em suma, o aluno não associa a sua participação na escola à ascensão socioeconômica — tal como ocorria em épocas passadas —, fato que acaba por desvalorizar o ensino e os saberes presentes na escola: “não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 63).

O acesso das camadas populares à escola tem gerado um forte conflito: de um lado, os saberes escolares que, validados pela comunidade científica, cabe à escola transmitir; de outro, o conhecimento que os alunos querem realmente aprender. Se os professores não conseguirem mobilizar os alunos para os saberes escolares, dificilmente a escola promoverá a relação do aluno com o saber. Há que buscar formas de trabalhar com a diferença – seja socioeconômica, seja cultural – na escola. Sobre esse conflito, Charlot (2005, p. 105) afirma: “o espaço público não suporta a diferença”.

Segundo o autor, as escolas públicas, em vez de desenvolverem um trabalho com qualidade, pautado nos conhecimentos, abrigam uma classe dominante que trabalha como se os alunos das classes menos favorecidas fossem meros “coitados”. Evidencia-se, conseqüentemente, o descaso com a formação e com os saberes científicos; parece ser comum àqueles que atuam nesses ambientes escolares a oferta do mínimo e do mais simplista dos saberes, uma vez que consideram o corpo discente incapaz de adquiri-los.

Também é característica de algumas escolas públicas sua associação com a ocorrência de violência. Para o autor, a escola não sabe se deve abrir a porta ou se proteger contra as agressões, ou seja, a questão da violência deve ser amplamente abordada e discutida no ambiente escolar ou, simplesmente, coibida. Sobre isso, Charlot (2005, p.111), reitera; “que seja abertura ou fechamento, o problema não é esse, o problema é saber de que está se falando, de qual tipo de abertura é passível de produzir quais efeitos e para resolver quais problemas”.

Desse modo, convém ressaltar que, dadas as condições às quais a escola está

submetida, tornam-se recorrentes fatos de violência, seja dentro dela ou em seu exterior. Tal questão está associada à diversidade cultural e socioeconômica que envolve os indivíduos nela atuantes, já que a própria diferença entre eles acaba por ser geradora de conflitos. E cabe à escola amenizar tais conflitos. Não esperamos que seja possível — e nem pretendemos — extinguir as diferenças, mas, sim, que o respeito a elas seja um saber a ser desenvolvido nesse ambiente escolar. Por fim, cabe ao grupo de profissionais “levar em conta a diferenças ou tentar acertar no que é comum a estes jovens” (CHARLOT, 2005, p. 102).

O fracasso escolar não é apenas uma questão social, mas tem ligação direta com o saber, pela mobilização: “mobilizar é pôr em movimento” (CHARLOT, 2000, p. 54). O autor faz um paralelo com a visão sociológica do fracasso escolar:

Bourdieu raciocina em termos de sistemas de diferenças: às diferenças de posições sociais dos pais correspondem diferenças de posições escolares dos filhos e, mais tarde, diferenças de posições sociais entre esses filhos na idade adulta. Há a reprodução das diferenças. Como se opera essa reprodução? Novamente através de diferenças: às diferenças de posições sociais dos pais correspondem, nos filhos, diferenças de “capital cultural” e de *habitus* (disposições psíquicas), de maneira que os filhos ocuparão, eles próprios, posições diferentes na escola. (CHARLOT, 2000, p. 20. grifos do autor).

Para Charlot (2000), o fracasso escolar decorre de condições de apropriação de saberes e não ocorre por transmissão de um capital cultural. O olhar de Charlot para o fracasso valoriza a prática cotidiana na relação com o saber:

Procurar compreender o fracasso como uma situação que advém durante uma história é considerar que todo indivíduo é sujeito, por mais dominado que seja. Um sujeito que interpreta o mundo, resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito. Praticar uma leitura positiva é recusar-se a pensar o dominado como objeto passivo, “reproduzido” pelo dominante e completamente manipulado, até, inclusive, em suas disposições psíquicas mais íntimas. (CHARLOT, 2000, p. 31).

A partir desse ideal, Charlot (2000) mostra-nos que a discussão sobre o fracasso escolar, necessariamente, precisa de uma visão mais profunda, um olhar amplo, em decorrência da temática discutida. Não podemos olhá-lo apenas a partir de um contexto, mas precisamos adotar uma perspectiva ampla para analisar a escola, os alunos, os pais e a sociedade:

É verdade que certas crianças não conseguem adquirir certos conhecimentos. É verdade que muitas delas não têm as bases necessárias para apropriar-se deles. É verdade que elas provêm frequentemente de famílias populares. Não são esses fatos que eu questiono, mas a maneira como eles são teorizados em termos de faltas, deficiências e origem, sem que sejam levantadas a questão do sentido da escola para as famílias populares e seus filhos, nem a pertinência das práticas da instituições escolar e dos próprios docentes ante essas crianças. O que questiono é também a triagem que dessa maneira é feita entre os fatos. Está comprovado também que certas crianças de meios populares têm sucesso, apesar de tudo, na escola. Isso deveria fragilizar a teoria da deficiência e da origem: nem todas essas crianças sofrem uma desvantagem por causa de sua origem; deveríamos olhar esses fatos mais atentamente. (CHARLOT, 2000, p. 28).

O fracasso escolar acabou ocupando lugar central nas discussões relativas ao processo de democratização da educação básica. Com isso, pouco se discute sobre o sucesso de alunos das camadas populares. Como aponta o autor, é necessário um olhar mais cuidadoso para a problemática do insucesso escolar. Se, em épocas passadas, as histórias de insucesso escolar eram camufladas com a exclusão dos alunos pela escola, atualmente, a legislação — como será discutido no capítulo 3 — tenta garantir a permanência do aluno, criando mecanismos para a suposta recuperação de saberes escolares mínimos. Dessa forma, parece-nos que o debate pouco tem avançado sobre a relação que os estudantes das camadas populares estabelecem com o saber.

2.3 As diferentes culturas que se entrecruzam na escola e a produção do fracasso escolar

Na escola há o entrecruzamento de diferentes culturas: as culturas escolares, a cultura da escola e a cultura de referência dos alunos. Cada escola, mesmo pertencendo a uma rede de ensino, mantém suas características próprias, que dependem da comunidade na qual está inserida; do perfil dos alunos, dos professores e dos gestores; das festas e comemorações que realiza; dos projetos que desenvolve, etc. Porém a grande tônica das discussões sobre fracasso escolar parece ser a cultura de referência dos alunos. Ela pode fornecer deficiência para o sucesso escolar, na análise de Charlot (2000, p. 26): “Em segundo lugar, a teoria do conflito cultural: a deficiência é a

desvantagem dos alunos cuja cultura familiar não está conforme com o que o sucesso escolar supõe”.

A cultura de nossos alunos tem adentrado as instituições escolares, mas, muitas vezes, ainda há resistências por parte dos gestores e professores, que ainda se mantêm atrelados às culturas escolares de outras épocas, quando a escola ainda era destinada à minoria da população. A não aceitação dessas diferentes culturas afeta diretamente a aprendizagem dos alunos. Segundo Souza (2000, p. 22):

em várias partes do mundo, constata-se que crianças oriundas de grupos social, cultural ou etnicamente marginalizados, têm um rendimento escolar inferior à média das crianças dos grupos culturalmente dominantes. [...] No caso das crianças migrantes ou filhas de migrantes, o fracasso se explica pelo fato delas não dominarem plenamente os códigos lingüísticos, simbólicos e comportamentais da cultura dominante da sociedade na qual estão inseridas. Porém, não são apenas os migrantes que estamos considerando aqui como culturalmente marginalizados. No Brasil, os negros, por exemplo, estão cultural e socialmente excluídos. Apesar de uma presença demográfica expressiva, 44,2% (4,9% de pretos e 39,3% de pardos) [dados do Censo 1991], este grupo pode ser identificado com as minorias, se tomarmos como referências as relações de poder, o acesso aos bens materiais e aos direitos de cidadania.

Pode-se dizer que o processo de aculturação afeta principalmente as escolas públicas, pela diversidade de culturas nelas existentes.

2.3.1 O processo de aculturação nas escolas públicas

Ao olharmos para as questões que afetam o cotidiano das escolas públicas, bem como para suas características, não podemos ignorar que, por representarem uma escola com uma cultura própria, os atores que nela convivem provêm de um processo de aculturação também próprio. Isso porque os alunos, os pais, os professores e a equipe gestora e administrativa estão em contato com culturas muito particulares. Do mesmo modo, se compararmos uma escola “regular” com uma instituição de ensino de uma aldeia indígena ou de uma comunidade ribeirinha, por exemplo, perceberemos que, de cada uma delas, emana uma cultura própria e muito peculiar.

As escolas da atualidade estão postas diante de uma disputa — até mesmo desigual — travada pelos mais diversos meios de comunicação em massa, que despejam

na sociedade uma imensidão de informações, que os alunos recebem e não sabem o que fazer com elas. Frequentemente, a televisão, a internet e outras mídias passam a ter lugar de destaque e preferência na constituição da cultura dos alunos, o que torna difícil para a escola cumprir seu papel de formação crítica, pois o desenvolvimento do saber científico acaba por ficar em segundo plano. Em consequência disso, muitos alunos, por não conseguirem dar conta das propostas escolares ou por não perceberem o sentido delas, são enviados aos projetos de recuperação paralela.

De acordo com Taborda (2008, p.150), é preciso reconhecer a “escola como lócus de produção-circulação-reprodução”. Nessa concepção, a escola é um lugar de cultura, mas também de conflitos, pois recebe sujeitos de vários grupos sociais e com culturas diversificadas. Assim, se analisarmos a cultura de uma escola de periferia, de escolas rurais ou de bairros afastados, essa variedade cultural torna-se ainda mais marcante, pois, indiscutivelmente – em razão das condições socioeconômicas; de suas origens; ou do nível de acesso que têm à leitura, à informação, ao entretenimento, dentre outros –, existem vários perfis de alunos que integram o corpo discente de uma escola pública.

Sobre esse aspecto é preciso considerar que cabe à escola — e somente a ela — proceder à constituição de uma cultura típica e intrínseca a esse ambiente, sem tentar ignorar as culturas nas quais os alunos estão inseridos. Nesse ínterim, o aluno tem que se adaptar diariamente e se apropriar de uma cultura em massa que a sociedade exige. Por outro lado, embora ele não seja explicitamente coibido a desconsiderar as culturas de referência, o fato de ter de acatar aquilo que é inerente às instituições escolares, acaba por inseri-lo (ainda que forçosamente) no processo de aculturação escolar.

Sendo assim, é nas práticas de aculturação escolar que nasce, muitas vezes, o conflito, já que o indivíduo passa a ter de se apropriar de uma cultura que pouco se relaciona com a dele, sem que sejam considerados sua constituição; seus costumes, hábitos e ritos; sua sociabilidade; suas histórias de vidas, etc. A escola pouco tem trabalhado com a coexistência de diferentes culturas em seu interior.

Apesar de reconhecermos que a escola acultura seus educandos — ainda que se valendo de uma certa violência moral —, é preciso considerar que ela o faz, tendo em vista a constituição de uma sociedade igualitária, em que todos devem ter, em tese, as mesmas oportunidades. Isso advém de uma ideologia – que se apoia, como já apontado aqui, na concepção de que *a escola é para todos* – em que o conceito de organização

cultural é muito importante para a formação do indivíduo e para seu crescimento pessoal. A democratização de acesso ocorre, mas, nos processos educativos, nem sempre as oportunidades são as mesmas.

2.3.2 Incorporação da aculturação e a rotulação do fracasso escolar

Nas escolas públicas, a aculturação predominante acaba por se tornar algo rude, já que nela predomina a cultura, ou seja, conhecimentos científicos e valores morais de uma classe social hegemônica, o que não converge com a bagagem cultural que muitos alunos possuem ou consideram importante. Por esse motivo, deparamo-nos com a marginalização constante de alunos no interior das escolas, pois a resistência à cultura escolar gera conflitos que, muitas vezes, se manifestam de forma violenta e repressiva, seja entre alunos e professores; entre alunos e alunos; entre alunos e gestores; ou entre professores e gestores, contribuindo para o aparecimento de alunos em situações de fracasso ou, pior ainda, de escolas em situações de fracasso.

Nesse enlace vivido no interior da escola, o processo de aculturação passa a ser um grande fator para a situação de fracasso dos indivíduos ali inseridos e para a perda do papel formador da escola e do mundo de sociabilidade juvenil dos jovens. Onde está a relevância nos grupos sociais? Afinal, “o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil” (DAYRELL, 2007, p. 1110).

O aluno rotulado como fracassado, muitas vezes, não encontra saída, pelo fato de estar sempre em processo de aculturação: há uma cultura familiar que predomina na constituição de sua subjetividade e há outra que vive em constante presença – a *cultura social*. Nessa busca constante para construir uma nova cultura, árdua tarefa, a escola deixa, muitas vezes, em plano secundário seu papel, que é de possibilitar acesso aos conhecimentos científicos acumulados historicamente e formar cidadãos críticos, capazes de fazer suas próprias escolhas e produzir o “novo”.

A relação da aculturação com o fracasso escolar focaliza-se em dois pontos centrais, como destaca Charlot (2009): primeiramente, o fracasso escolar é uma questão social. O professor, muitas vezes, não encontra saída para solucionar o problema dentro das instituições. Nessa perspectiva, a aculturação é um processo que pode colocar o aluno em situação de fracasso. Para proporcionar uma educação escolar, inicialmente,

seria preciso combater a desigualdade social, e este paradoxo não pertence às escolas e, sim, ao sistema político, pois “o fracasso escolar é um objeto sociológico mais do que um objeto pedagógico” (CHARLOT, 2009, p. 17).

Os alunos buscam nas escolas uma inserção socioprofissional — este é o segundo ponto apontado pelo autor. A crença de que a escola é um caminho para conseguir um bom emprego é um *vírus* que está nos indivíduos, e estes, ao chegarem às escolas, deixam para segundo plano o processo de conhecimento e, em primeiro, o suposto *diploma*, pois este, sim, irá fortalecer a vida profissional.

Como salienta Charlot (2009), o fracasso escolar tornou-se filho da democratização da escola, ou seja, ele se tornou mais presente nas discussões a partir do maciço acesso da população à escola. Em momentos como esse, a escola cria outros mecanismos para manter a sua lógica de funcionamento. O autor ressalta como exemplo o procedimento do governo francês, em 1905, quando utilizou de seu poder para separar os alunos em situação de fracasso, situando-os como retardados e excluindo-os, com base nos testes de inteligência.

Essa exclusão, no Brasil, apesar dos dispositivos criados para manter o aluno na escola (regime de progressão continuada, recuperação paralela, articulação da escola com o conselho tutelar, inclusão de alunos com deficiências e a escola de tempo integral), continua predominando, por mais que se fale de inclusão; a escola não consegue trabalhar com os alunos considerados diferentes, pois parte do princípio de que esses alunos trazem consigo inúmeros problemas – agora não só nos aspectos pedagógicos, mas inclusive e, principalmente, os relativos ao desinteresse e à violência. O que, muitas vezes, não se considera é que esses alunos foram constituídos em culturas as quais os docentes ainda não conseguem compreender nem aceitar como legítimas e valorizá-las. Com isso, o conhecimento ensinado nas escolas não está fazendo sentido a esse novo adolescente/jovem de um Brasil contemporâneo. O discurso pedagógico mantém-se atrelado à tradição pedagógica de uma escola de outros tempos, de outros perfis de alunos. Considerar a coexistência de diferentes culturas no cotidiano escolar pode ser uma forma de superação do fracasso escolar. Isso exigiria uma escola funcionando com outra lógica, como afirma Barbosa (2007, p.1079): “uma escola que seja plural, mas não excludente. Uma escola que possa escutar as crianças e se construir para e com elas”.

A aprendizagem tem que ocorrer pela relação com o saber, e só é possível por

meio do desejo ou do prazer pelo conhecimento, o que acontece quando a escola trabalha com situações que o estudante consegue solucionar, sem proporcionar a ele nenhum tipo de humilhação ou constrangimento. A escola, como um coletivo, precisa buscar formas efetivas de inclusão dessas crianças e desses jovens e possibilitar a coexistência dessas diferentes culturas e o respeito por elas.

2.3.3 Culturas escolares e os adolescentes excluídos nos ambientes escolares

Na contemporaneidade, a diversidade acompanha nossa criança, que desde cedo já faz parte da instituição escolar e, ao mesmo tempo, pertence a um grupo que tem sua própria cultura. Barbosa (2007, p.1077) ressalta que “as culturas infantis de hoje não são iguais às culturas infantis de ontem, elas se manifestam e se estruturam num outro tempo e espaço”. A escola não está preparada para receber um novo formato de infância e de juventude; assim, muitos alunos se perdem no decorrer do tempo, não conseguem acompanhar os demais e são rotulados como fracassados e excluídos das salas de aulas. Forma-se, assim, outro grupo, os dos alunos derrotados culturalmente e cientificamente. Barbosa (2007) afirma que a escola é o espaço de confronto das culturas pessoais; temos que dar a ela mais reconhecimento; afinal é a única instituição que abriga todas as crianças, jovens e adultos. Mas ela trabalha com atividades descontextualizadas. A autora ressalta também que, com a inserção da mulher no mercado de trabalho, as crianças estão entrando na escola cada vez mais cedo, se misturando e produzindo culturas; ou, ainda, ficando com babá, com vizinhos e tendo contato cada vez mais cedo com as mídias e as tecnologias. São essas crianças que chegam à escola, com experiências múltiplas, muitas vezes sem terem tido acesso às atividades lúdicas. A escassez da receptividade para com essas crianças gera a crise da qual as crianças são protagonistas dentro da escola. Elas necessitariam de outros espaços, de outras práticas; mas, para muitas escolas, esse lugar é a sala de recuperação paralela. Muitos alunos, ao se desinteressarem pelos conteúdos sem sentido trabalhados pela escola, acabam se tornando indisciplinados em sala de aula; muitas vezes, essa indisciplinada é expressa em brincadeiras e, como punição, esses alunos acabam sendo encaminhados à sala de recuperação paralela. Mas não acreditamos que esse seja o lugar adequado para essa função.

As famílias das camadas populares continuam acreditando na importância da

escola, querem que a situação econômica dos filhos melhore. Mas a falta de socialização das novas gerações contribui para o fracasso escolar, como afirma Dayrell (2007). Ele salienta: “assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe” (DAYRELL, 2007, p.1106). Os jovens querem melhoria de vida e a procuram na escola e no trabalho, mas, na maioria das vezes, a resposta não vem; no trabalho, são os baixos salários; na escola, não são aceitos. Essa instituição, que deveria fornecer as ferramentas intelectuais e culturais para um futuro melhor, para uma formação cidadã, os exclui. “Enfim, parecemos que demandamos da escola recursos e instrumentos que os tornem capazes de conduzir a própria vida, em uma sociedade na qual a construção de si é fundamental para formar seu destino.” (DAYRELL 2007, p.1126).

Nessas condições, sem expectativas de mudanças, adolescentes e jovens acabam se entregando às violências constantes, uma vez que eles também são vítimas da violência simbólica para com eles. Dayrell (2007) salienta que a sociabilidade presente no mundo juvenil exige-lhes: comunicar-se; mostrar, embora por meio de brigas e discussões, que estão presentes; construir identidades; ter autonomia, etc. Os jovens da classe baixa, segundo ele, vivem em constante confronto, pois valores e comportamentos familiares são postos em dúvida no grupo social, na mídia e na escola.

O mesmo autor (2007, p.1117) afirma que temos assistido à redução da qualidade da educação escolar e analisa: “quando se trata de jovens pobres, ainda mais se for negros, há uma vinculação à ideia do risco e da violência, tornando-os classe perigosa”. Isso muda por completo a visão dos jovens com relação à escola. O jovem, afirma ele, acaba sendo excluído da instituição, pois ou ele é bom ou mau; ou é inteligente ou tem dificuldade. E recebe também outros títulos, inclusive de fracassado. Se educar é transformar, fica difícil, para jovens que buscam uma nova realidade, assumir o papel de alunos em meio a tantos problemas.

Fazem-se necessários uma mudança e o reconhecimento da diversidade sociocultural dos alunos, para que aqueles provenientes das camadas populares possam sair da zona de fracasso. No entanto, não nos podemos esquecer de que na escola também há sucesso escolar e que esse precisaria ser analisado paralelamente à problematização do fracasso escolar.

2.4 O sucesso escolar em meio à problematização do fracasso escolar

O insucesso nas camadas populares tem sido percebido há bastante tempo, e temos que pensar em uma escola que instrua todos os indivíduos, e não apenas a elite. No entanto, não há como desconsiderar que, nesse contexto, surge também o sucesso, e, para diminuir o fracasso, é preciso analisar e entender o sucesso escolar existente nesse meio de enlace. Se a pesquisa sobre o fracasso escolar é recente, sobre o sucesso escolar no meio das camadas populares é ainda mais.

Para Lahire (1997), docentes e gestores reclamam da não participação dos pais na vida escolar dos filhos; no entanto, ele contradiz esse pensamento generalizado, dizendo que, direta ou indiretamente, os pais participam, sim, como, por exemplo, comprando cadernos para que os filhos possam dirigir-se à instituição escolar. O objetivo de sua pesquisa foi compreender, entre os resultados escolares, o fracasso e o sucesso; e verificou que os saberes escolares podem ser adquiridos pelas crianças.

As pesquisas de Bourdieu (1990) e Lahire (1997) mostram que as formas de interação social na escola afetam diretamente o sucesso ou o fracasso escolar, e vários fatores interferem na relação com o sucesso escolar e podem aproximar ou distanciar os alunos das experiências escolares: a educação pela família, a mobilização pessoal e o esforço dos pais em ajudar seus filhos. Não analisaremos a contribuição das famílias dos estudantes das camadas populares para o sucesso ou insucesso dos filhos, mas neste subitem, discutiremos a presença do sucesso no meio de tanto insucesso.

O social exerce um poder indiscutível no ensino, segundo Bourdieu (1990, p. 28), que define o *habitus* como a relação entre o indivíduo e a sociedade: “o sociólogo descobre a necessidade, a coação das condições e dos condicionamentos sociais, até no íntimo do ‘sujeito’ sob a forma do que chamo de **habitus**” (BOURDIEU, 1990, p. 28, grifo do autor). *Habitus* é a tomada de decisão, a escolha e a forma como o indivíduo age. O sucesso escolar perpassa pelo *habitus*:

“Todavia, o *habitus* não é algo estático ou eterno. A teoria do *habitus* possui uma perspectiva histórica, diacrônica, contemplando uma perspectiva de movimento. Em consonância com sua visão de sociedade, Bourdieu (2002b) reafirma o caráter histórico desse conceito: “... produto da história, o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, e portanto história em conformidade com os esquemas engendrados por essa mesma história” (p. 178). (PIOTTO, 2009, p. 5).

Para Bourdieu, além do *habitus*, há o capital cultural que influencia diretamente no sucesso escolar. Esse termo surgiu da necessidade de explicar o rendimento das crianças de classes diferentes; para ele, o sucesso pode ser pensado pela distribuição desigual da economia: “o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família” (BOURDIEU, 1998, apud PIOTTO, 2009, p. 5). Portanto, o sucesso é a união do *habitus* com o capital cultural.

A respeito do capital cultural, Bourdieu (1999, apud OTTO, 2007, p. 5) diz:

Assim, compreende-se porque a pequena burguesia, classe de transição, adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas suas expectativas, confundindo os valores do êxito social com os do prestígio cultural. Diferentemente das crianças oriundas das classes populares, que são duplamente prejudicadas no que respeita à facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la, as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura.

Para ele, a ascensão proporcionada pela cultura é o meio que a classe média encontra para a valorização escolar e é um fator muito relevante, que, por falta de recursos financeiros, não predomina nos meios populares, onde a ascensão acontece por caminhos mais árduos, muitas vezes distanciando seus membros de sua realidade. Essa longevidade pode distanciar alguns alunos do conhecimento escolar.

Porém, Lahire (1997) vem mostrar que, apesar do déficit do capital cultural, existe o sucesso no meio das camadas populares; o autor mostra histórias de crianças carentes de capital cultural, com situações econômicas difícilímas, mas com um sucesso espantoso na escola. Para ele, não se pode entender a escolaridade como um fator econômico, social ou cultural. O sucesso e a família interligam-se, mesmo que os membros familiares dos alunos não sejam alfabetizados:

A personalidade da criança, seus “raciocínios” e seus comportamentos, suas ações e reações são incompreensíveis fora das relações sociais que se tecem, inicialmente, entre elas e os outros membros da constelação familiar, em um universo de objetos ligados às formas de relações sociais intrafamiliares. De fato, a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou

seja, os membros de sua família. (LAHIRE, 1997, p. 17, grifos do autor).

Se a família tem participação no sucesso ou no fracasso de um estudante, ambos dependem da afetividade proporcionada por ela e não de algo hereditário, visto haver sucesso nas camadas populares. A afetividade pode ser o ponto central para o sucesso. Os traços de personalidade da criança são produtos de socializações passadas, em particular, das relações estabelecidas com o outro na primeira infância. Nesse sentido, “as *condições de existência* de um indivíduo são primeiro e antes de tudo as *condições de coexistência*” (LAHIRE, 1997, p.18, grifos do autor).

Esse autor não traz uma discussão sobre sua concepção de afetividade. No entanto, identificamos uma aproximação de suas ideias com as de Vygotsky, para quem não há como separar, no sujeito, os aspectos intelectuais dos afetivos; ou seja, há uma aproximação da dimensão afetiva no funcionamento psicológico do ser humano. Segundo Oliveira (1992, p. 83), embora não haja, na obra de Vygotsky, um item específico sobre afetividade, “destaca-se como uma constante em seu pensamento a importância das conexões, profundas, entre as dimensões cognitiva e afetiva do pensamento psicológico do homem”. Para Vygotsky, o desenvolvimento psicológico é resultado da inserção do homem num determinado contexto cultural e ocorre por meio dos processos de internalização das formas culturalmente dadas. Esse processo de internalização corresponde à própria formação da consciência e

é também um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade. A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas e um patamar meramente intelectual. Envolve também a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com as outras pessoas. (OLIVEIRA, 1992, p. 80).

Nesse sentido, a socialização na primeira infância é fundamental para o desenvolvimento psicológico da criança e para a constituição de sua identidade. Mas, segundo Lahire (1997), esses traços de personalidade, dependendo das formas das relações sociais, podem ser atualizados e mobilizados. Desse modo, não há como assumir a ideia de “evolução cognitiva natural e universal, comum ao conjunto das

crianças de uma mesma faixa de idade” (LAHIRE, 1997, p.19). O autor complementa:

só podemos compreender os resultados e comportamentos escolares das crianças se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constitui seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual esses esquemas podem “reagir” quando “funcionam” em formas escolares de relações sociais. (LAHIRE, 1997, p. 19, grifos do autor).

As famílias com um grau de cultura maior podem proporcionar um avanço à aprendizagem de seus descendentes, mas este não é o único e primordial instrumento para o sucesso escolar, pois as histórias contadas por pais, oralmente, por exemplo, têm o poder de modificar e estruturar a vida de qualquer pessoa. O sucesso depende da interligação entre escola, família e comunidade. Os alunos em situação de fracasso, segundo Lahire (1997), são casos de solidão na escola, uma vez que não interiorizaram suas relações familiares como formas de enfrentar as regras do jogo escolar.

Realmente, eles não possuem as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão, portanto sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não podem ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis. (LAHIRE, 1997, p.19)

Tais ponderações do autor nos remetem à necessidade de a escola ter um olhar mais cuidadoso para com esses alunos em situação de fracasso, buscando um trabalho em parceria com as famílias.

A escola e a família, segundo Bourdieu (2003), são responsáveis por transmitir o capital cultural:

Ao se eximir de trabalhar de forma metódica e sistemática, através da mobilização de todos os meios disponíveis, desde os primeiros anos da escolaridade, em proporcionar a todos, na situação escolar, o contato direto com obras ou, pelo menos, um substituto aproximativo dessa experiência, a instituição escolar abdica do poder, que lhe incumbe diretamente, de exercer a ação continuada e prolongada, metódica e uniforme, em suma, universal ou tendendo à universalidade; ora, tal ação é a única capaz de produzir em série, provocando grande escândalo entre os detentores do monopólio da distinção culta, indivíduos competentes, providos dos esquemas de percepção, de pensamento e de expressão que são a condição da apropriação dos bens culturais, e dotados da disposição generalizada e

permanente para se apropriar de tais bens. A Escola [...] poderia compensar (pelo menos, parcialmente) a desvantagem inicial daqueles que, em seu meio familiar, não encontram a incitação à prática cultural, nem a familiaridade com as obras, pressuposta por todo discurso pedagógico sobre as obras, com a condição somente de que ela utilize todos os meios disponíveis para quebrar o encantamento circular de processos cumulativos ao qual está condenada qualquer ação de educação cultural (BOURDIEU, 2003, p. 108).

Partindo dessa concepção, a ocorrência do fracasso escolar entre as classes pode ser sociológica; a desigualdade social não é apenas mediada pelo fator econômico, mas também está relacionada ao fator cultural. É este que legitima o (in)sucesso dentro do ambiente escolar, sendo peculiar no êxito escolar.

Segundo Perrenoud (1999, p. 9), o fracasso escolar pode ser superado pela superação da “indiferença às diferenças” – conceito utilizado por Bourdieu (1996) para definir a igualdade e a reprodução escolar:

a indiferença às diferenças transforma as desigualdades iniciais, diante da cultura, em desigualdades de aprendizagem e, posteriormente, de êxito escolar, como mostrou Pierre Bourdieu (1966). Com efeito, basta ignorar as diferenças entre alunos para que o mesmo ensino: engendre o êxito daqueles que dispõem do capital cultural e lingüístico, dos códigos, do nível de desenvolvimento, das atitudes, dos interesses e dos apoios que permitem tirar o melhor partido das aulas e sair-se bem nas provas; provoque, em oposição, o fracasso daqueles que não dispõem desses recursos e convença-os de que são incapazes de aprender, de que seu fracasso é sinal de insuficiência pessoal, mais do que da inadequação da escola.

Lahire (1997, p. 25) vai além. Julga necessária a afetividade no contexto escolar; e mais: por trás da afetividade e do sucesso nas escolas, fica “a ordem moral doméstica”, subtítulo estipulado pelo autor para explicitar que as famílias que não conseguem ajudar seus filhos com capital escolar utilizam sua autoridade a fim de que eles valorizem a instituição que frequentam. Quando isso acontece, com a união da família para a construção do conhecimento e o comprometimento constante na vida escolar do filho, o sucesso escolar acaba prevalecendo:

Se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o fracasso ou o sucesso escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra. (LAHIRE, 1997, p. 19-20).

O autor (LAHIRE, 1997, p. 28, grifo do autor) salienta que filhos de famílias populares têm sucesso na escola, pois há “pais que aceitam viver no desconforto para permitir que os filhos tenham tudo o que necessitam para ‘trabalharem’ bem na escola”. Este pode ser considerado um gesto de afetividade — não nos referindo à epistemologia da palavra, mas ao significado contextual. Assim, a organização familiar assume um papel importantíssimo no sucesso.

É sem dúvida, no estilo de vida familiar com um todo, na ordem moral doméstica, que é, indissociavelmente, uma ordem mental, que podemos reconstruir os princípios de produção de comportamentos adequados do ponto de vista escolar. [...] Os horários da família, por exemplo, são de grande precisão, e a regularidade parece ser uma importante qualidade familiar. (LAHIRE, 1997, p. 294).

A escola contemporânea vive mais um dilema, pois, ao centrar a problemática na grande parcela de “fracassados” em seu interior, acaba por esquecer os sucessos existentes, ou seja, atrás dos insucessos, os sucessos acabam escondidos. Estes precisam ser considerados.

Pensar em sucesso escolar nas camadas populares é ter um dinamismo para relacionar família, afetividade e escola. Afinal, o insucesso predomina sobre o sucesso, mas há o sucesso, e neste pode estar a resposta para a pergunta: *o que fazer para melhorar o ensino público?*. Se há sucesso escolar nas camadas populares, então a teoria do déficit cultural como promotor do fracasso escolar não se sustenta, como analisa Charlot (2000); ou, então, caberia à escola a promoção desse capital cultural.

Como apontado no início deste capítulo, o sucesso e o fracasso escolar são produções discursivas da própria instituição escolar. Ambos estão diretamente relacionados aos processos de avaliação que ocorrem nas escolas.

2.5 A avaliação: lógica dos ciclos e progressão continuada

O ato de avaliar sempre esteve presente na humanidade; seja na escola, seja no cotidiano, somos sempre avaliadores e avaliados a todo o momento. Freitas (2003) salienta que avaliação é uma rede de relações, desde concepções políticas até formas implícitas que permeiam a avaliação.

Como já apontamos neste texto, a escola é uma construção histórica, e nessa construção a avaliação sempre esteve presente, embora tendo assumido formas e perspectivas específicas a cada época. Interessam-nos, neste trabalho, em particular, as formas de organização da escola básica, levando em consideração a avaliação de desempenho do aluno, após a promulgação da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96) (BRASIL, 2010)⁴, a qual propôs novas formas de organização da educação básica, em seu artigo 23:

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

Os sistemas de ensino poderiam organizar o ensino fundamental por ciclos, possibilitando aceleração de estudo para alunos com atraso escolar ou avanço nos cursos e nas séries, mediante a verificação da aprendizagem (conforme inciso V, Art. 24, que será discutido no próximo capítulo desta dissertação). Tal forma de organização da educação básica é denominada progressão continuada. Assim, no Art. 32, § 2º, ficou estabelecido que: “os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino”.

Para Freitas (2003, p. 13), a “temática dos ciclos e da progressão continuada diz respeito a como se organizam os tempos e os espaços da escola”. Esse autor analisa a concepção equivocada sobre ciclo e progressão continuada, uma vez que há confusão no entendimento de que a progressão continuada é uma proposta de ciclos. Para ele:

[...] trata-se da diferenciação entre estratégia de “organizar a escola por ciclos de formação que se baseiem em experiências socialmente significativas para a idade do aluno” e de “agrupar séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno” [...], a primeira exige uma proposta global de redefinição de tempos e espaços da escola, enquanto a segunda é instrumental - destina-se a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação etc.). (FREITAS, 2003, p. 9, grifos do autor).

⁴ Em nosso trabalho utilizaremos o texto atualizado da LDB (5ª edição, 2010), uma vez que vários de seus artigos sofreram modificações.

Nessa diferenciação, o autor adota a primeira concepção e apresenta o seguinte quadro, aqui nomeado Quadro 2:

Quadro 2 – Dimensões de progressão continuada e ciclos

DIMENSÕES CONTRADITÓRIAS DE CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO, CICLOS E AVALIAÇÃO	
Progressão Continuada	Ciclos
Processo histórico conservador de otimização da escola atual, imediatista e que visa ao alinhamento da escola às necessidades da reestruturação produtiva.	Projeto histórico transformador das bases de organização da escola e sociedade, de médio e longo prazo, que atua como resistência e fator de conscientização, articulado aos movimentos sociais.
Fragmentação curricular e metodológica que no máximo prevê a articulação artificial de disciplinas e séries (temas transversais, por exemplos).	Unidade curricular e metodológica de estudos em torno de aspectos da vida, respeitando as experiências significativas para a idade (ensino por complexos, por exemplos).
Conteúdo preferencialmente cognitivo-verbal.	Desenvolvimento multi-lateral, baseado nas experiências de vida e na prática social.
Aponta para a alienação, para o individualismo do aluno e a subordinação do professor e do aluno, aprofundando relações de poder verticalizadas na escola (incluindo a ênfase no papel do diretor e no do especialista).	Favorece a auto-organização do aluno, o trabalho coletivo e a cooperação no processo, criando mecanismos de horizontalização do poder na escola.
Treinamento do professor; preparação do pedagogo como especialista distinto do professor (e vice-versa), com o fortalecimento da separação entre o pensar e o fazer no processo educativo.	Formação do professor em educador.
Uso de tecnologias para substituir o professor e/ ou acelerar os tempos de estudo.	Subordinação das tecnologias ao professor, com a finalidade de aumentar o tempo destinado pela escola à formação crítica do aluno.
Sistema excludente e/ou hierarquizador (auto-exclusão pela inclusão física na escola).	Educação como direito de todos e obrigação do Estado.
Desresponsabilização da escola pelo ensino. Terceirização/privatização.	Educação de tempo integral.
Retirada da aprovação do âmbito profissional do professor, mantendo inalterada a avaliação informal com característica classificatória.	Ênfase na avaliação informal com finalidade formativa e ênfase no coletivo como condutor do processo educativo.
“Avaliação” formal externa do aluno e do professor (de difícil utilização local) como controle.	Avaliação compreensiva, coletiva e com utilização local.
Avaliação referenciada em conteúdos instrutivos de disciplinas, padronizados em habilidades e competências.	Avaliação referenciada na formação e no próprio aluno, ante os objetivos da educação e a vida (formação + instrução).

Fonte: Freitas, 2003, p. 73-76

Após essa breve introdução do que sejam o ciclo e a progressão continuada, vamos discutir os processos avaliativos desses sistemas como possibilidades de inclusão.

2.5.1 Reorganização em ciclos e progressão continuada

A proposta da lógica de ciclos e progressão continuada foi um mecanismo para possibilitar a inclusão das crianças nas escolas; para tentar melhorar a aprendizagem; e para, de fato, realizar um trabalho pedagógico qualitativo. Progressão continuada e ciclo foram implantados no estado de São Paulo em 1998.

O processo educativo, segundo Freitas (2003, p. 13), é definido por inúmeros termos: “ciclos de formação, progressão continuada, avaliação, promoção automática, reforço, programas de aceleração – eis alguns novos vocábulos introduzidos no cotidiano da escola nos últimos anos”. Para ele, o mais importante de tudo isso são a sala de aula e o tempo, ou seja, não podemos falar de avaliação sem pensar no espaço e nos tempos escolares:

O espaço mais famoso da escola é a sala de aula e o tempo mais conhecido é o da seriação das atividades e dos anos escolares. Essa construção obedece a certas finalidades sociais, já que a escola é uma instituição social. Pode-se mesmo dizer que a escola institui seus espaços e tempos incorporando determinadas funções sociais, as quais organizam seu espaço e seu tempo a mando da organização social que a cerca. A escola, portanto, não é um local ingênuo sob um sistema qualquer. Dela, espera-se que cumpra uma determinada função. (FREITAS, 2003, p.14).

A reflexão sobre o espaço e o tempo proporciona a compreensão da ligação direta desses dois fatores com a aprendizagem. Segundo Freitas (2003), o confronto na implantação dos ciclos e da progressão continuada está literalmente ligado ao nível socioeconômico, e este é um fator que invadiu o espaço escolar. Todavia, jamais conseguiremos uma escola para todos, e “isso significa que não podemos ingenuamente afirmar que a forma que a escola assumiu na sociedade capitalista esteja voltada para ensinar tudo a todos” (FREITAS, 2003, p.18).

Para o autor, essa reorganização da escola foi uma forma de “compensar os efeitos das diferenças socioeconômicas, em uma tentativa de permitir ritmos diferenciados e espaços maiores de tempo (pelo menos em teoria)” (FREITAS, 2003, p. 20).

A seguir, vamos entender a avaliação como possibilidade de inclusão.

2.5.2 Avaliação: lógica dos ciclos e progressão continuada e possibilidades de inclusão escolar

A avaliação é o ponto central dentro das instituições escolares e depende da lógica de organização da escola. Para Freitas (2003, p. 40), “ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social”. Tal separação criou a necessidade de avaliar artificialmente, uma vez que a avaliação passou a ser uma prática escolarizada, ou seja, “colocou como centro da aprendizagem a aprovação do professor, e não a capacidade de intervir na prática social” (FREITAS, 2003, p. 40).

O autor aborda três componentes no ato de avaliar na sala de aula. São eles:

1. Avaliação instrucional: avalia domínio de habilidades e conteúdos em provas, chamadas e trabalhos, etc.
2. Avaliação do comportamento: é o controle no ambiente escolar que permite ao professor exigir do aluno obediência às regras. Essa exigência está relacionada ao fato de o professor aprovar ou reprovar o aluno.
3. Avaliação de valores e atitudes: “consiste em expor os alunos a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhação perante a classe” (FREITAS, 2003, p. 41-42). Trata-se, assim, da lógica da submissão.

Os dois últimos componentes avaliativos são mecanismos criados pelos professores para manutenção da relação de poder na sala de aula no processo de ensino e de aprendizagem. A retirada de artifícios como nota e reprovação gerou o não entendimento da progressão continuada e dos ciclos.

O autor intercala nesses três processos avaliativos dois planos: o formal e o informal⁵. No plano formal, o ato avaliativo ocorre através de nota de provas e trabalhos (que ele denominou “avaliação instrucional”) e, no plano informal, os juízos de valor (denominados por ele “avaliação do comportamento e de valores e atitudes”).

Partindo dessas concepções de avaliação, Freitas (2003, p. 46) salienta que a escola assume um papel social, tendo como funções “hierarquizar, controlar, e formar valores pela sociedade (submissão, competição, entre outros)”. E isso só pode acontecer a partir

de uma triangulação entre a avaliação instrucional, a comportamental e a de valores e atitudes, cobrindo tanto o plano formal como o informal. Daí porque, mesmo que se retire a avaliação formal, como

⁵ Duplicidade avaliativa discutida por Freitas (2003), porém ressaltada por Perrenoud (1986).

no caso da progressão continuada ou dos ciclos, os aspectos perversos da avaliação informal continuam a atuar e a zelar pela exclusão dos alunos. (FREITAS, 2003, p. 46).

Ainda com relação ao papel social da avaliação, Barreto (2001, p. 49) reforça que esta pode levar a uma interação entre a escola e a família:

A avaliação deve ter um caráter contínuo, que supõe trocas constantes entre avaliador e avaliado, o que pode implicar, dependendo do nível de ensino, maior interação com as próprias famílias dos educandos, especialmente no caso das crianças menores. As mudanças em relação ao indivíduo apontam na direção da autonomia e, em relação ao social, na direção de uma ordenação democrática e, portanto, mais justa da sociedade.

A não compreensão desse caráter social da avaliação, complementada pela retirada da avaliação formal no regime de progressão continuada, pode afetar diretamente “as ações do professor e do aluno no plano informal da sala de aula” (FREITAS, 2003, p. 46).

Sem dúvida, essa é a complexidade enfrentada pela escola e por seus atores no que diz respeito aos processos avaliativos. Por mais que se fale de inclusão e que a avaliação seja pautada nessa perspectiva, o que constatamos é um processo totalmente diferente. A exclusão continua a prevalecer; a diferença está no fato de que ela ocorre no final do ciclo, em vez de ser no processo:

Valendo-se agora da “retenção pedagógica” em lugar da “reprovação por série”, criam-se dentro dos ciclos ou da progressão continuada “trilhas diferenciadas de progressão”, as quais conduzem a diferentes pontos de terminalidade: alguns se ajustam em profissões menos nobres, outros progredem em direção a profissões nobres e, como antes, um grupo é eliminado entre um ciclo e outro ou ao final de um ciclo, depois de ter sido guardado quatro anos na escola na categoria de “excluído potencial” (FREITAS, 2003, p. 48, grifos do autor).

Fica evidente que a progressão continuada e os ciclos trazem um novo olhar para o processo avaliativo, além de comporem um processo permanente dentro da escola. Um aspecto importante a ser destacado diz respeito à visibilidade que a progressão continuada e a organização da escola por ciclos dão aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Assim explica Freitas (2003):

guardar todos os alunos dentro da escola, independentemente de terem aprendido ou não, dá mais visibilidade àqueles alunos que não aprenderam e que antes eram simplesmente expulsos da escola pela

reprovação administrativa. A visibilidade do aluno que não aprende é percebida, erradamente, pelos pais e pela sociedade como um problema do ciclo ou da progressão continuada; entretanto, é produto da velha lógica da escola e da avaliação [...]. No esquema seriado, tais alunos não incomodavam, pois eram eliminados do sistema, permanecendo nele somente quem aprendia. Nos ciclos e na progressão continuada, esses alunos permanecem no interior da escola, exigindo tratamento pedagógico adequado. (FREITAS, 2003, p. 49-50).

Para esse pesquisador, a recuperação paralela e o reforço são ações da lógica dos ciclos e jamais têm como objetivos eliminar a avaliação formal e informal; e as possibilidades de sucesso do sistema em ciclo “dependem das políticas públicas e das concepções de educação que estão na base dos ciclos” (FREITAS, 2003, p. 51).

A avaliação escolar está ligada diretamente à percepção do professor do ato de avaliar; assim, muitas vezes, a avaliação informal sobressai-se à formal. Segundo Freitas (2003, p. 69), “a reprovação está mais ligada à avaliação informal, e menos à formal”. As características dos dois planos avaliativos decorrem da lógica do professor, e, muitas vezes, o plano informal ajuda o professor nas decisões a serem tomadas:

No plano da avaliação formal, estão as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação, com provas e trabalhos que conduzem a uma “nota”; no plano da avaliação informal, estão os “juízos de valor”, invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais, tendo sido construídos pelos professores e alunos nas interações diárias. (FREITAS, 2003, p. 43-44, grifos do autor).

Nosso pressuposto é de que o plano informal tem sido predominante nos critérios de definição dos alunos a serem encaminhados às salas de recuperação paralela. Como a progressão continuada tem sido interpretada equivocadamente como promoção automática, o caráter formativo da avaliação do desempenho escolar acabou se perdendo. A nota deixou de ser o dispositivo de poder do professor. Este, às vezes até de forma inconsciente, acaba se pautando na avaliação informal como forma de classificação dos alunos em sala de aula. Para o aluno, os efeitos podem ser perversos, uma vez que a avaliação informal deixa marcas profundas na subjetividade dos sujeitos. Os juízos morais sobre um aluno, reiteradamente usados na escola, são por ele incorporados, e ele passa a sentir-se fracassado: convence-se, muitas vezes, de que não tem capacidade intelectual de aprender.

2.6 Recuperação paralela: espaço para superação ou manutenção do fracasso escolar?

Classificar e eliminar são práticas enraizadas nas instituições escolares e, por meio dessas práticas pouco significativas, excluimos muitos alunos da sala regular e os colocamos em uma zona de risco ou em situação de fracasso. Assim, acreditamos que essa zona, que aqui denominamos “projeto reforço”, possivelmente contribua para o fracasso escolar, em razão do modo como vem sendo desenvolvido. O ato de classificar vai além da aprendizagem, pois agora adentra nas escolas a classificação comportamental ou a avaliação informal. Como salienta Arroyo (2011, p. 352):

Recentemente, além de classificar os alunos(as) por seu rendimento na aprendizagem, passamos a classificá-los por suas condutas. As classificações morais invadem as escolas e reforçam a velha cultura da classificação. [...] Em realidade não temos problemas em respeitar os tempos de aprendizagem e de socialização. O problema está na dificuldade de aceitar que todos os alunos têm a mesma capacidade de aprender os saberes e os valores. O difícil para a cultura social, pedagógica ou docente é aceitar a igualdade da condição humana.

Tal classificação incorporada às escolas públicas está isolando os alunos nas salas regulares, formando um grupo de “fracassados”, que são excluídos dos processos considerados normais, e assim se mantêm um tempo maior nas escolas. A reprovação ao final dos ciclos acaba se constituindo numa forma de permanência do aluno na escola, sem que suas lacunas conceituais sejam necessariamente superadas. Como destacado por Freitas (2003, p. 17), a escola não tem cumprido seu papel de “ensinar com qualidade todos os seus alunos”.

Ela não sabe como trabalhar com a classificação, e envia para o projeto “recuperação” alunos que, muitas vezes, não têm dificuldade de aprendizagem, mas, sim, são indisciplinados ou assim considerados. Estes são também indivíduos mal classificados, na visão de muitos profissionais da educação: “na atualidade é retomada outra classificação mais complicada e arriscada, a classificação moral” (ARROYO, 2011, p. 353).

Alguns alunos, ao entenderem o verdadeiro motivo pelo qual foram enviados para a sala de recuperação, incorporam a situação que a escola lhes impôs e se assumem como “fracassados”. O sistema tende a fracassar, e com o passar do tempo, ninguém

consegue sobreviver; assim, os indivíduos internalizam, “ao longo do percurso escolar, que cada um pertence a uma categoria, a uma turma, a um grupamento” (ARROYO, 2011, p. 355).

Nessa perspectiva, os alunos enviados à sala de recuperação paralela pertencem ao grupo dos que têm menos capacidade de aprender e de se socializar, regredindo consideravelmente aos olhos de todos, no ensino e na aprendizagem. Porém, são espertos o suficiente para entenderem e compreenderem o que os professores não têm coragem de dizer explicitamente: “vocês irão para a turma dos repetentes, ou dos lentos ou dos aceleráveis ou indisciplinados, porque pensam, aprendem lentamente, porque não progridem continuamente ou porque não têm boas condutas” (ARROYO, 2011, p. 354).

Portanto, esse procedimento de classificação, separação, retenção, não é e nunca vai ser a melhor maneira de trabalhar com o conhecimento, e jamais irá garantir a igualdade da aprendizagem. É evidente que essa igualdade nunca existiu e nunca irá existir, pois todas as pessoas têm diferenças temporais de aprendizagem, e a escola está demorando para respeitá-las: “as resistências à organização da escola em ciclos não estão em aceitar que cada tempo da vida tem que ser respeitado. As resistências estão em ter de tratar todos os alunos como iguais” (ARROYO, 2011, p. 352). O tempo de que falamos é o tempo de ensinar e de aprender, exclusivo para quem realmente trabalha na educação, respeitando a condição sócio-histórica dos estudantes:

Reconhecer essa condição social, histórica, temporal do conhecimento e de sua produção exige mudanças radicais em nossa docência, no trato do currículo e dos conteúdos de que somos profissionais. Elaborar um currículo não é listar competências e habilidades neutras a serem repassadas e ensinadas. Preparar uma aula não é preparar um cardápio, menos ainda requeitar pratos ou enlatados a serem repassados a alunos atentos ou desatentos, com fome ou sem fome do conhecimento. (ARROYO, 2011, p. 219).

Nessa concepção de Arroyo, buscamos a compreensão do fracasso escolar dentro das salas de recuperação paralela. As legislações tentam garantir a todos o direito de aprendizagem e a superação das dificuldades. A escola acata as legislações e busca garantir a recuperação paralela a todos, mas ainda permanece presa aos modelos não inclusivos, organizados em grupos de alunos. Para Nogueira e Nogueira (2006, p. 94), na visão de Bourdieu, “a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam a mesmas chances”.

Os critérios utilizados para o agrupamento dos alunos é outro fator para a emergência do fracasso escolar, pois o agrupamento pelo ritmo de aprendizagem é um critério arcaico, já que estamos falando de desenvolvimento cognitivo:

Em realidade não passam dos velhos critérios seletivos, classificatórios, hierárquicos, preconceituosos e excludentes com que as normas das secretarias nos obrigam a enturmar. Há uma diferença: agora são os próprios coletivos docentes orgulhosos de terem conquistado sua autonomia, mas para seguir enturmando com os mesmos preconceituosos critérios, apenas revestidos das roupagens da moda. Com novas roupagens classificatórias: turmas aceleradas, turmas desaceleradas, turmas de nível cognitivo A ou Z, ou turmas de ritmos lentos ou rápidos de aprendizagem, turmas de progressão contínua ou descontínua. (ARROYO, 2011, p. 342)

Acrescentamos mais algumas roupagens: a sala dos que têm sucessos e a dos que têm insucessos; a dos atentos e a dos desatentos; a de intelectuais e a de fracassados. E, nesses agrupamentos, a escola ainda não conseguiu resposta para a realização de um trabalho significativo e faz da sala de recuperação paralela fator determinante para a produção do fracasso escolar.

A escola é regida por um rol de disciplinas que compõem o seu currículo e são consideradas imprescindíveis para a formação crítica dos alunos. Então, questionamos: por que só existe reforço para as disciplinas de português e matemática? Qual é o *status* da matemática como disciplina escolar? Na próxima seção buscaremos analisar esse contexto.

Discutir o fracasso escolar, neste país, quase sempre remete às disciplinas de português e matemática, uma vez que elas têm sido as únicas consideradas nas avaliações externas. Ora, avaliar as proficiências do aluno em língua materna é totalmente compreensível, uma vez que qualquer cidadão precisa ser letrado. O que se questiona é o fato de a matemática também ser objeto de avaliação e, justamente nessa disciplina, as avaliações externas apontarem os baixos desempenhos dos alunos. Na próxima seção traremos alguns elementos para essa reflexão.

2.7 O ensino de matemática e a produção do discurso do fracasso escolar

É notório que nas escolas há um número considerável de alunos com dificuldades em matemática e em situação de fracasso; a maioria é reprovada ou é encaminhada para

a sala de recuperação paralela. Muitas vezes, até mesmo os considerados com bom raciocínio matemático e que conseguem compreender os conceitos matemáticos não têm obtido sucesso em provas externas, como: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB e Prova Brasil), Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), Olimpíada Estudantil Astra de Matemática, destinada aos alunos do 9º ano e realizada pela diretoria de Jundiá (ASTRA).

Há tempos que se fala sobre as dificuldades em aprender matemática e sobre as deficiências no ensino da matemática, muitas delas devidas à não compreensão, pelos alunos, dos conteúdos matemáticos das séries em que estão matriculados. As avaliações externas, principalmente o SARESP, têm apontado que os alunos não possuem os conhecimentos matemáticos requeridos para a(o) série(ano) avaliada(o). Raramente se questiona a pertinência das questões da prova ou o distanciamento entre as práticas avaliativas das salas de aula e os testes das avaliações externas.

O IDESP⁶ vem mostrando a deficiência no ensino da matemática: no ensino fundamental, o índice recuou de 2,84, em 2009, para 2,52, em 2010; e, no ensino médio, de 1,89, em 2009, para 1,81, em 2010. Esse recuo é preocupante para nós, educadores, uma vez que essa menção tende a reforçar a existência de um fracasso no ensino da matemática e, conseqüentemente, a própria aprendizagem matemática dos alunos. Evidentemente, a análise da história da educação matemática brasileira sinaliza para a existência de problemas no ensino dessa disciplina – quer pelas lacunas nos saberes profissionais dos que atuam nessa área, decorrentes da qualidade questionável dos cursos de formação docente, quer pelos currículos engessados que pouco contribuem para um ensino que produza sentidos para os alunos – principalmente os das camadas populares.

Evidencia-se, em pesquisas como as de Charlot (2000, 2005), que os alunos não estabelecem relação com o saber das disciplinas ministradas dentro da escola (português, história, matemática, etc.). A relação prevalece somente com a escola em si, com os colegas e com os professores, deixando os saberes de lado, inclusive os matemáticos, predominando um discurso da matemática como algo difícil e acessível a poucos. A própria escola e a sociedade ressaltam esse papel de filtro social da

⁶ IDESP: O índice é feito levando-se em conta dados de aprovação, reprovação, abandono e os resultados no Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

matemática, mostrando-a como algo classificatório e eliminatório, que proporciona aos alunos uma condição nada boa. Prova disso é que, na maioria dos concursos públicos, a matemática está presente de maneira tecnicista e é responsável pela eliminação de muitos candidatos.

Muitos alunos se sentem incapazes de aprender matemática, pois esta, afinal, na maioria das vezes, é dissociada dos contextos mais próximos deles, o que gera uma barreira para a aprendizagem matemática.

Não se trata de fazer, aqui, o discurso de uma matemática voltada para o cotidiano dos alunos – discurso que tem prevalecido nos espaços escolares e pouco tem contribuído para a formação do seu pensamento matemático. Defendemos aqui uma concepção de matemática escolar que possibilite o desenvolvimento de proficiências tais, como: “a capacidade de expressão pessoal, de compreensão de fenômenos de argumentação consistentes e refletidas, de problematização e enraizamento dos conteúdos estudados em diferentes contextos e de imaginação de situações novas” (SÃO PAULO, 2008, p. 44-45). Assim, entendemos que a matemática escolar, com suas especificidades, nos possibilita uma “leitura de mundo”.

Na seção seguinte, traremos alguns elementos que nos ajudarão a refletir sobre o ensino da matemática escolar.

2.7.1 O Ensino de matemática e as situações de fracasso escolar

Quando se constata que um aluno está com dificuldades em matemática, estas, muitas vezes, são atribuídas aos conceitos iniciais trabalhados na escola, principalmente no campo da aritmética. No entanto, sabe-se que os alunos, quando chegam à escola, já possuem conhecimentos numéricos.

Quando se observa que os elementos constituintes dos dois sistemas fundamentais para a representação da realidade – o alfabeto e os números – são apreendidos conjuntamente pelas pessoas em geral, mesmo antes de chegarem à escola, sem distinções rígidas de fronteiras entre disciplinas ou entre aspectos qualitativos e quantitativos da realidade, tal ausência de interação causa estranheza. (MACHADO, 1990, p. 15).

Esse aluno, ao iniciar sua escolarização, passa a ter contato com a matemática escolar, muitas vezes desconectada de situações significativas, pautada em

procedimentos algorítmicos, de pouca compreensão, que não apresentam desafios ou problemas cuja solução esse aluno se mobilize para encontrar.

A cultura escolar, no que diz respeito à matemática, tem sido marcada por alguns dogmas, como salientado por Machado (1990): a matemática é exata, abstrata; a capacidade para aprendê-la é inata; seu ensino se justifica pelas aplicações práticas e pelo desenvolvimento do raciocínio.

Machado (1990) reforça que, se a matemática apresenta, por si só, tais características, então outros setores de conhecimentos (outras ciências) não são exatos; e, partindo dessas premissões, naturaliza-se o discurso de que é normal várias pessoas encontrarem dificuldades em matemática.

Estariam esses dogmas nas bases do discurso do fracasso em matemática? Esse é um conflito permanente dentro da escola, e mais: “a matemática e o seu ensino têm sido considerados independentes do contexto sociocultural” (D’AMBROSIO, 1990, p. 56). O autor aponta outro agravante na escolarização:

A matemática está impregnada de “tomar decisões”, mas a abordagem ao pensamento matemático foi erroneamente caracterizada como um processo de descoberta, isto é, resolução de problemas tirados de seu próprio conhecimento através de método indutivo-dedutivo. (D’AMBROSIO, 1990, p. 57, grifos do autor)

Estariamos vivendo uma era de decadência do ensino de matemática? Muito se tem falado sobre a importância de aprender a matemática de maneira significativa. Tal pressuposto encontra-se no próprio documento curricular que orienta as práticas escolares: os Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo esse documento, a importância da matemática estaria no

seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares (BRASIL, 1997, p. 29).

No entanto, nossa experiência nos aponta que ainda prevalece em muitas escolas um ensino tradicional de matemática, ou seja, uma matemática que pouco possibilita o desenvolvimento dessas capacidades intelectuais, dificultando a aprendizagem da maioria dos alunos. Um modelo contraposto seria aquele ambiente escolar em que a matemática se mostrasse

como uma ciência dinâmica, portanto passível de reformulações constantes, de imprevisibilidade, sendo questionável porque é passível a erros e os permite. E, também, porque tem espaços para a criatividade e para o uso de várias soluções para uma mesma questão, que não é isenta ou neutra às influências externas e conjunturais, tendo relações com o contexto social, cultural e político como as demais ciências. (CRUZ, 2006, p.63).

Um conjunto de fatores tem contribuído para o ensino tecnicista da matemática. Dentre eles, destacamos alguns:

- ✓ O próprio processo de formação do professor de matemática, que nem sempre possibilita a constituição de um repertório de saberes profissionais para o exercício do magistério. As licenciaturas em matemática são marcadas por um modelo de formação no qual prevalece um conjunto de disciplinas de conteúdos matemáticos específicos, desvalorizando uma formação didático-pedagógica necessária ao enfrentamento da complexidade da sala de aula.
- ✓ As próprias condições de trabalho docente: baixa remuneração, carga excessiva de trabalho, classes superlotadas, etc. Diante disso, o professor não dispõe de tempo para estudar, preparar suas aulas, buscar metodologias diferenciadas que atendam a salas de aulas heterogêneas.
- ✓ Falta de trabalho de parceria nas escolas, que dê suporte ao trabalho do professor, fornecendo-lhe ajuda para as dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula: alunos desinteressados, alunos com defasagens conceituais, alunos de inclusão, falta de materiais didáticos, etc. O trabalho do professor, na maioria das vezes, é solitário (TARDIF; LESSARD, 2005).

Diante dessas dificuldades, o professor, muitas vezes, reproduz práticas inadequadas que vivenciou quando estudante, ou acaba se apoiando única e exclusivamente no livro didático como recurso didático. Não se trata de uma crítica aos livros didáticos de matemática, até porque, após o processo de avaliação pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), muitos deles vêm se apresentando com propostas interessantes. No entanto, se o professor não for um consumidor crítico do livro didático, este acaba por não cumprir seu papel na formação matemática dos alunos.

Há de se considerar que o livro didático é de vendagem nacional e não leva em conta as realidades regionais e as culturas de referência dos alunos, como apontado por Barbosa (2007). A criança pertence a uma sociedade ativamente participante, onde a construção do novo se dá a partir de interações com os pares, com os professores e com

outros adultos. Ao deparar, em sala de aula, com contextos artificiais, muitos deles criados pelos livros didáticos, se o professor não for capaz de provocar mediações e interações ricas para os alunos, estes poderão ficar com lacunas conceituais e, se não superadas, entrar em situação de fracasso em matemática.

Alguns estudos têm se tornado o foco dos estudos da educação matemática e revelam que a Matemática escolar é, muitas vezes, praticada pelos professores na dependência do livro didático com a problematização dos conteúdos de modo artificial, distante do cotidiano, com prioridade exclusiva do cálculo; com hierarquização e descontinuidade dos conteúdos, desconhecendo, muitas vezes, que a relação pedagógica é permeada pela tensão entre a cultura do grupo de alunos e alunas e seus professores, entre outros fatores. (CRUZ, 2006, p. 64).

Como nos diz D'Ambrosio (1996, p. 67): “uma educação neste modelo não merece ser chamada como tal. Nada mais é que um treinamento de indivíduos para executar tarefas específicas”.

Não há como desconsiderar o valor depositado na disciplina matemática que, culturalmente, sobressai sobre as outras disciplinas. Parece não se considerar que todas as ciências são responsáveis pela evolução da humanidade. Essa supremacia da matemática escolar e a forma como ela mesma tem sido trabalhada podem contribuir para a sustentação de situações de fracasso:

No universo escolar, não deveria se fazer distinções entre as disciplinas, no entanto ao lado da Língua Portuguesa, a Matemática se sobressai como disciplina de prestígio no universo educacional. Em linhas gerais, a disciplina matemática marca um diferencial nos estudos escolares e acadêmicos, seja pelo tamanho da carga horária disponibilizada semanalmente na estrutura curricular, seja pelo quantitativo de alunos que ficam retidos nos seus conteúdos, em diferentes séries e níveis de escolarização. (CRUZ, 2006, p. 66).

O aluno percebe essa fragmentação e vê a matemática como uma ciência distinta das outras. Mesmo tendo sua linguagem própria, ela está interligada a outras disciplinas. Portanto, a dificuldade atribuída à matemática e à sua imagem seletiva é provocada pela constante divulgação de que ela é algo nobre e que, para aprendê-la, há que ter um certo dom. Sem dúvida, trata-se de um mito que perpassa o discurso da sociedade:

No ambiente escolar ainda existe um grande “mito” de superioridade, em torno da aprendizagem da matemática, embora muitos valores

contemporâneos sejam entre os de mais prestígio social do que o desempenho acadêmico. Se, para muitos, a matemática significa “tortura”, para outros, o fato de ter o domínio nos conteúdos e boas notas na disciplina matemática significa ocupar um lugar de “endeusamento” no microuniverso da sala de aula. (CRUZ, 2006, p. 69, grifos da autora).

As situações de fracasso em matemática se dão a partir de inúmeros fatores entrelaçados: o poder imposto à matemática deixa o aluno com medo, inseguro e desmotivado para a disciplina, causando, muitas vezes, um bloqueio entre ele e o professor, entre ele a disciplina. Isso pode deixar o ensino cada vez mais distante do aluno, colocando-o em situação de fracasso.

Tal medo da disciplina, como um discurso imposto pelo senso comum de que a matemática é eliminatória e classificatória, uma disciplina superior às demais, produz identidades no sentido de que quem aprende tem sucesso, e quem não aprende será um “fracassado”. Assim, classificam-se os alunos dentro da sala, excluindo-os, simultaneamente, da escola, o que aumenta o índice de evasão e de reprovação.

Muitos alunos, inseguros diante da matemática, criam uma barreira entre eles e o professor de matemática e, conseqüentemente, com a própria matemática escolar. Por isso, não conseguem arriscar, em uma determinada atividade proposta pelo professor, pois receiam ser ridicularizados pelos colegas da sala. Então, muitas vezes, se calam no seu mundo de dúvidas ou respondem por meio de indisciplina constante dentro da sala de aula.

Desmotivado pelo fato de não conseguir apoio dentro da sala, nem por parte dos amigos ou do professor, o aluno internaliza a visão de que nunca conseguirá aprender matemática e que sempre será um fracassado matematicamente, e, com essa imposição, se autoexclui do processo de aprendizagem.

Evidentemente, há outros fatores na base dessa problemática de não aprendizagem em matemática. No entanto, não é nosso objetivo nesta pesquisa analisar os problemas de aprendizagem. Queremos apenas compreender como muitos desses alunos que não aprendem matemática são enviados para a sala de recuperação paralela – dispositivo legal criado para ajudar os alunos a superarem suas defasagens de aprendizagem. A questão que se coloca é: até que ponto as redes de ensino têm, de fato, conseguido cumprir com esse dispositivo? Quais são os critérios para enviar os alunos para as salas de recuperação? Até que ponto há um trabalho coletivo nas escolas, que possibilite identificar alunos com defasagens conceituais e elaborar propostas de ajuda a

esses alunos?

No próximo capítulo, traremos os dispositivos legais que criaram as salas de recuperação.

3 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS: DISPOSITIVOS LEGAIS

A educação é direito de qualquer cidadão e dever do Estado, conforme o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, ela é um bem público, garantido por lei, que deve ser respeitado e cuidadosamente fornecido como um bem de qualidade, cercado de boas condições e preparo, tendo a escola como um ambiente para sua propagação.

A Constituição deixa claro, na declaração de efetivação desse direito, que esse bem, que podemos denominar como um bem social, não deve ser reservado apenas às camadas privilegiadas da população, mas deve ser destinado a todos, pois é através da educação que se promove a cidadania.

A constituição estabelece os princípios gerais do País, e cada setor deve traçar seus princípios próprios. No caso da educação, seus princípios são estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assunto da próxima seção.

3.1 A Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

O Brasil teve em 1961 a sua primeira LDB (Lei 4024/61), que passou por uma reforma em 1971 (Lei 5692/71). Esta vigorou até 1996, quando foi promulgada uma nova LDB (Lei 9394/96). Essa lei (BRASIL, 2010) é que nos interessa no presente trabalho.

Constituída para estabelecer normas organizacionais para a educação brasileira, ela foi o primeiro documento a olhar e a fornecer o conceito de educação escolar, trazendo uma visão geral do que é realizar uma educação. A garantia de uma boa educação é dever da união federal, do estado e dos municípios, pois os cidadãos necessitam de formação plena, porém não podemos nos esquecer de salientar que essa conquista educacional, que se iniciou em décadas anteriores, foi possível por meio da democratização do ensino. No artigo 2º da Lei 9394/96 (BRASIL, 2010), consta que “a

educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No artigo 3º, esta mesma lei prevê uma educação pública para todos.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Uma escola só conseguirá ser para todos, se ninguém for excluído, tanto no sentido próprio da palavra, quanto no sentido figurado, ou seja, se não houver exclusão com a saída de alunos da escola, nem exclusão daqueles que, embora permanecendo na escola, são dela excluídos – os “fracassados”. Para corrigir tais distorções, a lei previu algumas ações, das quais nos interessam as questões relacionadas à recuperação paralela. Isso porque a LDB adotou um processo político-pedagógico voltado para corrigir o fluxo de reprovação e evasão e respeitar o artigo citado acima; e instituiu a implantação do ciclo, de classes de aceleração e da progressão continuada. Pode-se dizer que foram procedimentos para enfrentar o fracasso na educação.

Seu artigo 24 dispõe sobre a recuperação paralela e a recuperação contínua e traz, nas entrelinhas, a perspectiva de uma escola que efetivamente garanta aprendizagem para todos e uma educação de qualidade. Abordaremos a recuperação paralela e a forma como ela é amparada pela lei.

3.1.1 Obrigatoriedade da Recuperação Paralela

Pode-se dizer que a recuperação paralela ganhou força e obrigatoriedade a partir da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, uma vez que a Constituição Brasileira estabeleceu os direitos, os deveres e as responsabilidades dos municípios, dos estados, do Distrito Federal e da União. Assim, a LDB, para atingir esses propósitos, traz, além

de outros aspectos, a obrigatoriedade da recuperação paralela, como ponto forte para qualquer criança que não tenha atingido todas as competências e habilidades pertinentes ao ciclo em que se encontra. O inciso V do artigo 24 (BRASIL, 2010) estabelece que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Constatamos, assim, que a recuperação faz parte do ensino e do processo de avaliação, evidenciando que todos os alunos têm direito à recuperação, para atender à diversidade de aprendizagem existente na sala de aula.

O objetivo implícito da aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, a fim de corrigir o fluxo, é diminuir ou erradicar o fracasso escolar. Assim, a progressão e a classificação dos alunos de baixo rendimento poderão acontecer de maneira mais justa, oferecendo direitos iguais à educação.

A lei garante a todas as crianças o acesso à educação, porém, o grande desafio é manter a qualidade do ensino e a permanência do aluno na escola. A LDB, ao prever a reprovação por ciclo e a recuperação contínua e paralela, visou a diminuir a retenção nas escolas públicas brasileiras e a consequente evasão. Para obter esse sucesso escolar, a LDB, no artigo 23, conforme acima referido, propôs a organização da educação básica em ciclos e o regime de progressão continuada.

A proposta de ciclos – em que o aluno possui um tempo maior para sanar as dificuldades de uma determinada série/ano – foi um meio encontrado pela LDB para superar o “fracasso escolar” e dar espaço para o sucesso escolar. Porém, podemos questionar: a reprovação por ciclo é suficiente para superar o insucesso escolar? Alguns pesquisadores vêm apontando que os dois dispositivos legais não são suficientes para acabar de vez com o “fracasso escolar”, por mais que seja dever do Estado garantir uma educação de qualidade. Para Arroyo (2009, p.153, grifos do autor),

faltam políticas compulsórias que proibem segregar, reprovar,

interromper percursos humanos e escolares; que proíbem manter e reter adolescentes com crianças, jovens com adolescentes, por “problemas de aprendizagem”, por “lentos, desacelerados”, por imaginários e práticas preconceituosas ou por culturas escolares e docentes segregadoras. A garantia de direitos e o dever do Estado e de suas instituições para garanti-los já não podem continuar adiadas até que aconteçam a conversão dos segregadores e a melhoria da qualidade da escola e da qualificação docente.

Partindo da análise de Arroyo (2009), fica evidente, no inciso III do artigo 13 da LDB (BRASIL, 2010), que o docente precisa “zelar pela aprendizagem dos alunos”, e é de sua responsabilidade realizar atividades a fim de proporcionar uma educação de qualidade, favorecendo o acompanhamento contínuo e paralelo, para que a aprendizagem aconteça de maneira eficaz. O inciso IV desse mesmo artigo ressalta a importância de o educador “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”, de buscar caminhos e atividades que promovam a recuperação da aprendizagem, quer a recuperação paralela – aquela desenvolvida no período contrário ao da aula – quer a contínua, desenvolvida durante as aulas, no período regular.

A recuperação, respeitando a legislação, visa a atender à diversidade e ao ritmo de cada aluno; a valorizar o sujeito em questão; e a atender à pluralidade existente na escola, seja ela cultural ou econômica.

Entendemos que não é suficiente atribuir responsabilidades ao professor. É preciso analisar como as instituições vêm promovendo ações e provendo formações aos professores, no sentido de garantir o cumprimento da lei. Não cumpri-la implica crime de responsabilidade, conforme estabelece o parágrafo 4º do artigo 5: “Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade”.

As instituições escolares, para atender à exigência legal, precisam, também, cumprir o artigo 12 da referida Lei (BRASIL, 2010), que ressalta como incumbências da escola:

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas aula estabelecidas;
- IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos

alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; VIII – notificar ao Conselho Tutelar do município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

Dessa forma, a Lei prevê a obrigatoriedade da escolarização a todas as crianças e a todos os adolescentes, com dispositivos para que as famílias assumam, também, tal responsabilidade.

A educação de qualidade depende de todos os envolvidos, porém, aos professores são destinadas algumas tarefas, como ressalta o artigo 13 do mesmo documento legal (BRASIL, 2010):

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Em síntese, a LDB prevê um processo de democratização de acesso à escola básica e também de permanência dos alunos, ao normatizar formas de atendimento àqueles estudantes que se encontram em situações de fracasso, para oferecer a eles possibilidades de recuperações contínuas e paralelas que lhes permitam manter-se na(o) série(ano) adequada(o), correspondente a sua idade. Tal lei propõe também processos de integração da comunidade com a escola e condições para o desenvolvimento do trabalho do professor.

Sabemos que os textos das legislações são sempre muito bem elaborados, incorporam resultados de pesquisa e anseios da comunidade escolar. A questão que nos instiga, porém, é: como esses documentos chegam até as escolas? Como os diferentes sistemas de ensino os ressignificam? Que condições físicas e econômicas são dadas às escolas e a seus atores para o cumprimento desses dispositivos legais?

Tais questões nos mobilizaram para conhecer como a Secretaria de Educação do estado de São Paulo e a do município de Itatiba interpretaram e implementaram a recuperação paralela. Esse será o conteúdo das próximas seções.

3.2 Legalização da recuperação paralela na rede pública estadual de São Paulo

Tão logo foi promulgada a Lei 9394/96, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo organizou o regime de progressão continuada no ensino fundamental, por meio da Deliberação CEE N° 09/97, de 30/07/1997 (SÃO PAULO, 1997). Em seu artigo 1º, tal deliberação estabelece o ensino fundamental de oito anos, organizado em ciclos.

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

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

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

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

Deste então, o estado de São Paulo adotou dois ciclos para o ensino fundamental: ciclo I (1ª a 4ª série, atualmente do 1º ao 5º ano) e ciclo II (5ª a 8ª série, atualmente do 6º ao 9º ano).

Tal deliberação não criou dispositivos para a recuperação paralela, o que seria disposto na Resolução SE 93, de 8/12/2009 (SÃO PAULO, 2009b). Enquanto a Resolução SE 92/2009 (SÃO PAULO, 2009a) dispôs sobre a recuperação aos alunos do ciclo I do ensino fundamental, a SE 93/2009 (SÃO PAULO, 2009b) regulamentou os estudos de recuperação dos alunos do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio, das escolas da rede pública estadual. Em seu artigo 1º, esta resolução traz os objetivos da recuperação:

Os estudos de recuperação, destinados aos alunos dos cursos regulares do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio, das escolas da rede pública estadual, visam a garantir de forma contínua, paralela e ao final do ciclo, oportunidades de superação das dificuldades

encontradas ao longo de seu processo de escolarização. (SÃO PAULO, 2009b, p. 1).

No artigo 2º, a Resolução garante a todos os alunos o direito aos estudos de recuperação. Tais estudos devem:

I - constar da proposta pedagógica da escola e ser organizada mediante proposta do Conselho de Classe/Ano e ou do Professor Coordenador e implementada de acordo com o disposto nesta resolução;

II - ser assegurados ao aluno de forma imediata, como recuperação contínua ou paralela, tão logo diagnosticadas as dificuldades de aprendizagem, como um mecanismo que busca desenvolver e/ou resgatar as competências e as habilidades necessárias à interação do aluno com os conteúdos do currículo que vêm sendo trabalhados pelos docentes;

III - se constituir em propostas próprias que, priorizem as ações resultantes de reuniões de trabalho e/ou formação coletiva, pontuem as intervenções pedagógicas viabilizando a retomada dos conhecimentos, saberes e conceitos não compreendidos pelos alunos. (SÃO PAULO, 2009b, p. 1).

A organização das turmas para a recuperação paralela da rede estadual cabe à escola, porém seguindo critérios dispostos no artigo 5º da SE 93/2009:

I - prioritariamente, em grupos de alunos do mesmo nível de ensino, organizados por classe/série, por dificuldades de aprendizagem ou por outros critérios;

II - em caráter excepcional, e de forma individualizada, para aqueles alunos que necessitam, temporariamente, de um trabalho específico. (SÃO PAULO, 2009b, p. 2).

A Resolução 93 (SÃO PAULO, 2009b) prevê, ainda, que a recuperação paralela seja nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. O documento explicita quais são as incumbências dos professores das classes de recuperação no Artigo 6º:

Artigo 6º - Aos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática da grade curricular do ciclo II e/ou do ensino médio, caberá:

I - identificar as dificuldades dos alunos, definir os conteúdos, as expectativas de aprendizagem e os procedimentos avaliatórios a serem adotados, explicitando a natureza das competências, habilidades e conteúdos que deverão ser desenvolvidos com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, bem como com os concluintes do ciclo I, promovidos para o ciclo II, com indicação de recuperação paralela, desde o início do ano letivo;

II - avaliar sistematicamente o desempenho dos alunos, registrando os avanços observados em sala de aula e na recuperação paralela, com vistas a sinalizar o tempo necessário de permanência deles na recuperação, para superação das dificuldades diagnosticadas;
III - elaborar, juntamente com o Professor Coordenador, a proposta de recuperação a ser aprovada pelo Dirigente Regional de Ensino, após a devida apreciação conjunta do Supervisor de Ensino e do Professor Coordenador de Oficina Pedagógica da respectiva disciplina, com parecer conclusivo do Supervisor de Ensino;
IV - definir, no Conselho de Classe Final, quais os alunos que necessitam de recuperação desde o início do ano letivo subsequente explicitando quais as dificuldades a serem sanadas;
V - incorporar os resultados da avaliação das atividades de recuperação na síntese do desempenho bimestral do aluno, registrando esses resultados e substituindo a nota do aluno no bimestre, quando inferior à obtida na recuperação. (SÃO PAULO, 2009b, p. 2-3).

Nesse artigo, fica evidente que, para o bom desenvolvimento do trabalho de recuperação da defasagem, se faz necessária a participação ativa do professor da sala regular, e em nenhuma hipótese cabe apenas ao professor da sala de recuperação paralela essa difícil tarefa.

Nos artigos seguintes, essa mesma resolução aborda o papel do professor da sala de recuperação e dos gestores das instituições:

Artigo 7º- Aos docentes responsáveis pelas aulas de recuperação paralela, caberá:

I - identificar detalhadamente as dificuldades de aprendizagem dos alunos apontadas pelos professores das disciplinas previstas nesta resolução;

II - desenvolver atividades significativas e diversificadas que levem o aluno a superar suas dificuldades de aprendizagem;

III - utilizar diferentes materiais e ambientes pedagógicos que favoreçam a aprendizagem do aluno;

IV - manter contato permanente com os professores das classes dos alunos e com o respectivo Professor Coordenador;

V - avaliar continuamente os alunos atendidos, aferindo os avanços conquistados, com vistas à sua permanência ou não nas atividades de recuperação;

VI - zelar pela incorporação e registro dos resultados da avaliação das atividades de recuperação, na síntese do desempenho bimestral obtido pelo aluno na respectiva disciplina;

VII - cuidar do registro, em ata, dos encaminhamentos decididos pelos Conselhos de Classe e na ficha individual de acompanhamento do aluno;

IX - subsidiar os professores da respectiva disciplina na seleção, organização e desenvolvimento da recuperação contínua.

Artigo 8º- ao Diretor de Escola e ao Professor Coordenador, caberá:

I - elaborar, em conjunto com os professores envolvidos, as respectivas propostas, encaminhando-as à Diretoria de Ensino para

apreciação conjunta da Supervisão de Ensino e da Oficina Pedagógica e posterior aprovação pelo Dirigente Regional de Ensino;

II - definir, juntamente com o professor responsável pela recuperação paralela, os critérios de agrupamento dos alunos e/ou de formação dos grupos, o local, período e horário de realização e o encaminhamento de informações aos pais ou responsáveis;

III - coordenar, implementar e acompanhar as propostas aprovadas, providenciando as reformulações, quando necessárias;

IV - disponibilizar ambientes pedagógicos e materiais didáticos que favoreçam o desenvolvimento das atividades propostas;

V - informar aos pais as dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como a necessidade e objetivo da recuperação, os critérios de encaminhamento e a forma de realização;

VI - avaliar os resultados alcançados nas propostas implementadas, justificando sua continuidade, quando necessário;

VII - promover condições que assegurem a participação dos professores responsáveis pela recuperação em ações de orientação técnica promovidas pela Diretoria de Ensino. (SÃO PAULO, 2009b, p. 3-4).

Vemos, assim, que a legislação estadual está coerente com o que propõe a LDB. O texto traz orientações explícitas de como organizar as classes de recuperação paralela, bem como os critérios para a seleção dos alunos. O documento deixa evidente que o trabalho coletivo é o principal fator para o bom desempenho da sala de recuperação paralela. A escola, seguindo esses princípios, poderá reverter o quadro dos alunos rotulados como fracassados, incluindo-os, de fato, na sala regular e em condições de acompanhar o curso.

A recuperação paralela nas escolas acontece no período contrário ao das aulas. No caso da rede estadual paulista, a escola divide as aulas em três períodos, sendo 10 aulas pela manhã, 10 à tarde e 10 à noite, totalizando 30 aulas de português e 30 de matemática. As escolas menores, com menor número de salas, contam com 20 aulas de português e 20 de matemática. A atribuição das aulas de recuperação é realizada no início do ano letivo, juntamente com as aulas das salas regulares. Qualquer professor inscrito para participar do processo legal de atribuição de aulas do estado de São Paulo pode escolher esses blocos de aulas. O professor pode escolher 10, 20 ou 30 aulas, desde que as aulas da sala regular da escola em que o professor pretende trabalhar tenham se esgotado, ou seja, uma escola X tem 20 aulas de recuperação paralela de matemática e 60 aulas de matemática para sala regular; as aulas da recuperação paralela só podem ser atribuídas a um professor se as 60 aulas da sala regular tiverem sido escolhidas. As aulas de recuperação são divididas, a critério da escola, por ano(série) ou

por dificuldade de aprendizagem. Cada turma poderá ter, no máximo, 20 alunos.

Conhecidas as disposições legais do sistema estadual, precisamos conhecer como a rede Municipal de Itatiba regulamentou a recuperação paralela.

3.3 Legalização da recuperação paralela na rede municipal de Itatiba: Projeto Integração

O documento da Secretaria Municipal de Educação de Itatiba (SMEI) traz como nomenclatura para a recuperação paralela o Projeto Integração de Matemática e de Português. Iremos focar o “Projeto Integração de Matemática”. Seu objetivo é salientado na primeira página do documento, escrito e aprovado em agosto de 2009:

O Projeto Integração tem como objetivo integrar o aluno com dificuldades de aprendizagem ao fluxo normal da sala de aula. Pesquisas apontam e a própria experiência confirma, que crianças e adolescentes que ficam em defasagem de conteúdo e conseqüentemente de idade, frequentemente abandonam a escola engrossando um grupo que, além de não exercer plenamente a cidadania, sente dificuldade em ingressar no mercado de trabalho, estando condenado a exercer funções de baixa remuneração e levar uma vida de horizontes limitados. Isso quando não procura meios mais fáceis de ganhar o sustento, à margem da legalidade. (ITATIBA, 2009, p. 1).

A SMEI faz do Projeto Integração de Matemática um dispositivo para o cumprimento da LDB. Assim como a Secretaria de Educação do estado de São Paulo elaborou a Resolução 93/2009, este documento (ITATIBA, 2009) dispôs sobre estudos de recuperação paralela aos alunos do ciclo I (do 1º ao 5º ano) e do ciclo II (do 6º ao 9º ano) do ensino fundamental da rede municipal de educação.

O Projeto Integração é bastante amplo, pois, além de prever atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, prevê também a forma de organização das turmas de recuperação paralela, na própria escola ou em polos.

O Projeto Integração atende à necessidade de integrar alunos com dificuldades de aprendizagem ao fluxo normal da sala de aula, sem acumular defasagens na aprendizagem. Assim, os alunos que não puderem ser atendidos dentro da recuperação contínua, serão encaminhados para o Projeto Integração em período contrário ao das aulas regulares, que continuarão freqüentando. Para tanto, a SME organizará o atendimento em espaços da própria escola, ou em pólos

para atendimento de um grupo de escolas, com professores trabalhando as defasagens verificadas nos componentes curriculares Português e Matemática. O Projeto contemplará também, quando forem indicadas, turmas de aceleração para atender, além das dificuldades de aprendizagem, a necessidade de avanço em relação ao ciclo por estar, o aluno, em defasagem com seu grupo de idade. (ITATIBA, 2009, p.1)

Além de prever ações para os alunos, o projeto traz também diretrizes para a atuação com essas turmas:

1. Organizar grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem com o objetivo de garantir a eles o domínio de conteúdos, atitudes e habilidades que permitam que acompanhem sua turma na classe em que estão matriculados.
2. Organizar, na SME, um grupo de professores que possa:
 - apoiar e acompanhar coordenadores e professores envolvidos no trabalho com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, promovendo capacitação no que for necessário e orientando as atividades de planejamento;
 - orientar os coordenadores e professores que sentirem dificuldade em realizar a recuperação contínua;
 - ouvir os alunos, observá-los e analisar suas produções, de modo a identificar não só as dificuldades, mas também as causas das mesmas;
 - observar as práticas usadas em sala de aula com os alunos com dificuldades, com o objetivo de organizar procedimentos que garantam uma intervenção diferenciada;
 - identificar conhecimentos, atitudes e habilidades que sejam reconhecidos como fundamentais para trabalhar nas classes de aceleração, quando elas se fizerem necessárias.
3. Selecionar professores que possam atuar diretamente com alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, de modo que eles superem as mesmas, ao mesmo tempo em que promovam sentimentos de segurança e de auto-estima.
4. Propiciar ao grupo de professores:
 - a. oportunidades de estudo, de elaboração de atividades e de avaliações que contribuam para identificar avanços e dificuldades, constituindo-se, o avaliar, em ponto de partida para as atividades posteriores;
 - b. o desenvolvimento da prática de reflexão sobre procedimentos e sua adequação às dificuldades detectadas. (ITATIBA, 2009, p.2)

A atribuição de aulas para essas turmas inicia quando a rede libera aulas de recuperação, o que pode ocorrer a qualquer momento, no decorrer do ano letivo. As aulas podem ser atribuídas para todos os professores, efetivos ou contratados. São quatro aulas por série ou ciclo, dependendo da escolha feita pela escola. A sala pode

conter até 15 alunos. Cada professor pode assumir até 37 aulas em toda a rede. O número de alunos enviados para a recuperação paralela não pode ultrapassar 20% dos alunos da escola. O professor da sala regular pode, se quiser, assumir aula de recuperação da sua turma, sem nenhuma restrição.

O projeto prevê, ainda, que os alunos a serem encaminhados à recuperação paralela passem por uma avaliação diagnóstica pelo professor da sala regular. Segundo o documento: “só serão aceitos aqueles cujas dificuldades realmente excederem as possibilidades da recuperação contínua” (ITATIBA, 2009, p. 3).

3.4 Algumas sínteses

Uma educação de qualidade é prevista pela LDB. Portanto, cabe aos estados e aos municípios desenvolver ações que promovam o atendimento à lei. A Constituição Brasileira – já assinalamos aqui – deixa explícito que a qualidade do ensino é dever dos estados, dos municípios e do Distrito Federal. Nesse sentido, tanto a rede estadual, quanto a rede municipal tornam as salas de recuperação paralela um dispositivo para confirmar e respeitar o artigo 12 da Lei 9394/96 (BRASIL, 2010).

As duas redes assumem a concepção de que o trabalho em equipe é um dos pontos centrais para o desenvolvimento da aprendizagem e para a inclusão dos alunos em situação de fracasso na sala regular.

Para a recuperação paralela, nas duas redes, as aulas são desenvolvidas em horário que não coincida com o das aulas regulares, ou seja, em período contrário ao da sala regular. A rede estadual dá uma abertura neste quesito, pois, o item 3.3 da instrução CENP nº1, de 11-1-2010 explicita que “em havendo disponibilidade de horário o professor responsável pela recuperação paralela poderá auxiliar o professor da classe nas atividades de recuperação contínua”. Sem dúvida, essa seria uma estratégia interessante, pois possibilitaria que os dois professores – o da turma regular e o da turma de recuperação paralela – trabalhassem de forma cooperativa, com melhor observação das dificuldades dos alunos e o planejamento conjunto de alternativas para ajudarem na superação dessas dificuldades.

Entendemos ser a escola a instituição responsável para que se cumpra a deliberação nacional da educação. Portanto, ela precisa ser um espaço para o trabalho coletivo, de forma a atender a todos os alunos, sem distinção de raça, cor, gênero ou

credo. Ao proceder assim, estará cumprindo rigorosamente o artigo 24 da LDB, fornecendo a recuperação paralela a todos que não conseguem acompanhar o rendimento da sala regular. No entanto, não podemos desconsiderar que o rendimento do aluno precisa ser diagnosticado a partir de uma avaliação formal, que leve em consideração o seu desenvolvimento cognitivo, pautando-se nas suas reais aprendizagens. Nesse sentido, um trabalho de parceria entre os dois professores, o das aulas regulares e o das atividades de recuperação, pode minimizar os aspectos informais da avaliação.

Não podemos deixar de questionar o fato de apenas as disciplinas de Português e Matemática contarem com a recuperação paralela. Defendemos que todas as disciplinas da grade curricular são merecedoras de uma mesma atenção por parte das políticas públicas. Seria essa limitação decorrente das avaliações externas, que só focalizam essas duas disciplinas escolares?

Se os documentos legais são explícitos na forma de organização da recuperação paralela, nossa inquietação refere-se ao quanto essa legislação é cumprida, de fato. Nesse sentido, a presente pesquisa visa analisar como esses dispositivos legais são implementados e percebidos pelos professores e pelos alunos envolvidos em salas de recuperação.

No próximo capítulo, buscaremos mostrar o caminho percorrido pela pesquisa, ou seja, a metodologia que acompanhou nosso trabalho, para, em seguida, no capítulo 5, trazermos a análise dos dados produzidos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa, uma vez que não busca a verdade absoluta nem solução para determinado problema, mas pretende analisar os dados de maneira mais ampla e chegar a uma interpretação possível para a questão da recuperação paralela e do fracasso escolar em matemática. Nossa opção pela abordagem qualitativa decorre do fato de que, na “educação as coisas acontecem de maneira tão intrincável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). Nessa abordagem, “os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes dos inícios dos estudos”, mas buscam consolidar, por meio da pesquisa, a problemática investigada (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Ainda com relação à abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 220) ressaltam:

A investigação qualitativa envolve pegar nos objectos e acontecimentos e levá-los ao instrumento sensível da sua mente de modo a discernir o seu valor como dados. Significa aperceber-se da razão por que os objectos foram produzidos e como isso afecta a sua forma bem como a informação potencial daquilo que está a estudar.

Esta pesquisa, já o destacamos, foi decorrente de nossas experiências, ora como professor de matemática, ora como formador do Projeto Integração de Matemática da rede municipal de Itatiba. A partir desse contato com o ensino de matemática, ingressamos na pesquisa para buscar respostas às angústias da profissão docente e proporcionar reflexões sobre os alunos considerados em situação de fracasso.

O termo “Projeto Integração de Matemática” foi uma nomenclatura dada para a recuperação paralela pela Secretaria de Educação de Itatiba, em razão do esgotamento da palavra “recuperação”, tanto na visão dos alunos quanto na dos professores.

A pesquisa foi desenvolvida em duas redes diferentes: Rede Municipal de Itatiba e Rede Estadual Paulista. Também contou com a participação de três professoras, duas da rede municipal e uma da rede estadual, e de seus alunos da sala de recuperação. O fato de tomarmos duas redes como objeto de estudo inevitavelmente levará a uma comparação entre as formas como cada uma vem implantando a recuperação paralela. No entanto, nosso interesse maior é conhecer de que modo um dispositivo legal que

interfere diretamente no cotidiano escolar vem sendo implementado e quais as convergências e/ou divergências em sua implementação. Há também que considerar que o sistema municipal de ensino, mesmo tendo sua autonomia administrativa, continua subordinado ao sistema estadual.

O desenvolvimento de uma pesquisa em Educação necessita da colaboração de profissionais que aceitem dela participar, e, além da parceria, o compromisso é primordial. Com esse propósito, fizemos contato com duas professoras do grupo de formação do Projeto Integração de Matemática em 2009 – da rede municipal de Itatiba – e com outra professora da rede Estadual.

Gostaríamos de esclarecer alguns entraves burocráticos que acabaram por comprometer e atrasar a pesquisa de campo. Inicialmente solicitamos a autorização da Secretaria da Educação para a realização da pesquisa. Tão logo obtivemos essa anuência, encaminhamos o processo ao Comitê de Ética da USF (Universidade São Francisco). Sua aprovação demorou três meses, uma vez que o Comitê se reúne mensalmente, e, a cada submissão, o avaliador apontava pendências no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – o que implicou em duas devolutivas do processo. Quando, finalmente, saiu a aprovação pelo Comitê, retornamos à Secretaria de Educação de Itatiba para solicitar a permissão para conversar, realmente, com as professoras e com os alunos e para observar as aulas nas escolas. Novamente foi um processo demorado, exigindo várias idas à Secretaria em busca da carta de autorização. Quando todo o processo se completou, já se aproximava o final do ano letivo de 2010. Embora tivéssemos “corrido contra o tempo”, não foi possível acompanhar as aulas de uma das professoras nem entrevistar seus alunos.

Traremos, nas próximas seções, nossa questão de investigação, nossos objetivos e a apresentação das participantes; e descreveremos todos os procedimentos metodológicos.

4.1 O problema e os objetivos da pesquisa

Buscando analisar como os professores e os alunos percebem a recuperação paralela e o fracasso escolar em matemática, na rede municipal de Itatiba e na rede estadual paulista, apontamos como questão central de nossa investigação: “*Quais são as percepções de alunos e professores sobre a recuperação paralela e as implicações para*

a sustentação do fracasso escolar em matemática?”. Nosso entendimento do conceito de percepção aproxima-se daquele defendido por Poletini (1996, p. 32): as percepções podem “ser vistas como indicações (introspecções) que os professores têm atualmente via reflexão sobre suas experiências presentes e passadas”. No caso deste estudo, essas reflexões foram produzidas pelos participantes da pesquisa (professoras e alunos) nos momentos das entrevistas. Isso porque, como discutiremos ainda neste capítulo, entendemos, na perspectiva de Szymanski (2004), que toda entrevista promove momentos de reflexão tanto pelo entrevistador, quanto pelo entrevistado.

Nossa busca da resposta para a questão acima indicada determinou nossa pesquisa, cujos objetivos assim descrevemos:

1) apresentar como os documentos legais, produzidos pelos diferentes sistemas de ensino, prescrevem os projetos de recuperação paralela aos alunos com lacunas conceituais;

2) identificar como o fracasso escolar em matemática vem sendo produzido em sala de aula a partir da ótica dos alunos;

3) apontar como os professores que atuam nas aulas de recuperação paralela percebem esse projeto oficial.

4.2 As professoras parceiras

Durante o ano de 2009, ao participar como formador de professores no âmbito do Projeto Integração de Matemática da Rede Municipal de Educação de Itatiba, tivemos contato com algumas professoras. Duas delas destacaram-se pelo comprometimento e pelo respeito ao projeto, e, por conhecermos seu trabalho, fizemos o convite para que elas cooperassem com nossa pesquisa. Elas aceitaram e serão aqui denominadas Karina e Nívea – nomes fictícios.

Quanto à terceira professora, Ana (nome também fictício), o convite foi realizado no dia da atribuição de aulas na Diretoria Regional de Jundiaí/ SP. Participamos da mesma atribuição de aulas da rede paulista, na Diretoria de Jundiaí. Em uma conversa informal com a professora, soubemos que ela havia escolhido aulas na sala de recuperação paralela. Ao fazermos o convite, a professora aceitou de imediato

cooperar com a pesquisa.

Sim, as professoras foram escolhidas com muito cuidado. Buscamos docentes que tivessem comprometimento com a educação e que, realmente, fariam esforços para tentar sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Acreditamos que nossa profissão consiste em estar em relação constante com o outro e consigo mesmo. Nóvoa (1991) salienta que a formação real do professor está na interação com a sociedade, pois o homem necessita do grupo para constituir-se homem, e isso só é possível por meio da cultura predominante de cada grupo. Essas professoras, provavelmente, estavam imbuídas dessa crença, quando decidiram assumir as salas de recuperação paralela.

As tais salas, assim como as demais, necessitam de professores comprometidos, para mostrar o outro lado da moeda: o respeito às diferenças culturais, aos tempos de aprendizagem e às ideias dos alunos. O professor que assume a sala de recuperação precisa ter perfil para tal, uma vez que sua tarefa consiste em modificar o que já teve início e sem sucesso, ou seja, cabe a ele tentar garantir alguma aprendizagem dos alunos. Dessa forma, ao selecionarmos essas três professoras parceiras, que apresentamos em seguida, tínhamos tais expectativas quanto a seu trabalho.

4.2.1 Ana

Ana, 32 anos, é licenciada em Matemática pela Universidade São Francisco, egressa no ano de 2008. Ao término do curso, foi ministrar aulas como professora contratada na rede estadual na cidade de Jarinu, que contava com quatro escolas estaduais. Foi para uma escola considerada violenta, onde o índice de evasão era grande, porém, com sua enorme vontade de trabalhar e ingressar no magistério, superou os problemas encontrados na instituição.

Em 2010, ano da pesquisa, Ana continuava na mesma escola e ministrava 20 aulas no ensino fundamental regular e outras 10 aulas na sala de recuperação paralela para o ensino médio. Essas aulas foram atribuídas na atribuição legal, no início do ano letivo de 2010. A recuperação paralela na rede estadual acontece no período contrário das aulas regulares; o diretor escolhe a quantidade de aulas necessária para a sua escola, podendo ser 20 aulas, 40 aulas ou 60 aulas de cada disciplina (português e matemática), e depois divide as aulas durante os períodos, de modo que não atrapalhe o aluno de frequentar a sala regular. No estabelecimento onde Ana lecionava havia um total de 20 aulas de recuperação em português e 20 em matemática, ministradas por duas professoras de matemática e uma de português.

4.2.2 Karina

Karina, 39 anos, é licenciada em Matemática pela Universidade São Francisco, também egressa em 2008. Ainda na graduação, já ministrava aulas como professora contratada na rede estadual paulista. No ano de 2009 ingressou como professora contratada na rede municipal de Itatiba, permanecendo com sala regular e turmas de reforço (recuperação paralela). Foi uma experiência que lhe permitiu, no ano de 2010, permanecer na rede municipal, para ministrar quatro aulas em cada uma das duas salas do Projeto de Integração de Matemática, cada uma em uma escola. Além do projeto Integração, Karina trabalhava em duas escolas particulares: em uma atuava como plantonista do ensino fundamental e, na outra, como professora de matemática.

4.2.3 Nívea

Nívea, 27 anos, é licenciada em Matemática pela Universidade São Francisco, egressa em 2008. Na época da graduação, já trabalhava na rede estadual paulista como professora substituta.

Em 2010, assumiu a sala do Projeto de Integração de Matemática da rede Municipal de Itatiba. Tinha três turmas, cada turma com quatro aulas. Além das salas do Projeto, tinha 20 aulas na sala regular. À noite atuava com aulas na rede estadual paulista, em turmas de EJA e de ensino regular.

4.3 Os alunos

Cada professora tinha, em média, 15 alunos em cada turma, escolhidos pelos professores da sala regular e pela equipe gestora. Cada turma tinha 4 aulas semanais.

Participaram dessa fase da pesquisa 15 alunos das salas de recuperação paralela, sendo 14 da professora Karina e uma aluna da professora Ana – os alunos da classe de Ana raramente iam às aulas; quando iam, era de forma alternada, em média um ou dois alunos em cada dia; ao longo do ano, compareceram sempre esses mesmos alunos. Não foi possível entrevistar os alunos da professora Nívea, por falta de tempo, como já expusemos, devido aos entraves burocráticos para a realização da pesquisa.

4.4 Os instrumentos para a produção de dados

A pesquisa contou com a utilização de alguns instrumentos de coleta de dados, próprios da pesquisa qualitativa:

- entrevistas semiestruturadas com alunos de classes de reforço e com as professoras que atuam nessas classes;
- observações de aulas;
- produção de diário de campo;
- análise documental.

A seguir explicitaremos a forma de utilização de cada instrumento.

4.4.1 Entrevistas

A entrevista, para Szymanski (2004), é o encontro entre duas ou mais pessoas para uma conversação sobre um determinado assunto. É um dos principais instrumentos para trabalhar em uma pesquisa qualitativa, pois oferece subsídios para o encaminhamento e para a reflexão sobre o projeto, seja no seu direcionamento ou na sua mudança, para a qual o pesquisador deve estar preparado no decorrer da pesquisa.

Na perspectiva de Szymanski (2004), a entrevista deve ter: aquecimento, questões desencadeadoras, compreensão (momento de refletir e mudar alguma coisa), sínteses (para trazer a entrevista para o foco em questão) e devolutiva, buscando um melhor desempenho do entrevistador. O aquecimento antecede a entrevista, é o momento de reflexão sobre o que irá acontecer e de apresentação de algumas questões ao entrevistado. Toda entrevista necessita de uma questão que desencadeie o diálogo; o entrevistado precisa de um momento para refletir se irá mudar ou manter sua fala na hora da entrevista. Após esse momento, denominado “compreensão”, o entrevistador necessita sistematizar a entrevista para encaminhá-la para o seu foco. Ela se inicia no momento do diálogo.

A entrevista com as três professoras parceiras da pesquisa foi realizada em grupo, no laboratório de Matemática da Universidade, no dia 01 de setembro de 2010.

Inicialmente as entrevistas haviam sido combinadas para ser realizadas individualmente. Mas, tão logo iniciamos a conversa com Ana, primeira entrevistada, as outras duas professoras chegaram ao laboratório, e a entrevista passou a ser coletiva. Assim, ela ocorreu numa roda de conversação entre os envolvidos, com duas horas de

duração, das 15 horas às 17 horas, na presença da orientadora desta pesquisa.

Uma pergunta inicial desencadeou a conversa: “Fale um pouco sobre sua história acadêmica, desde a educação básica até terminar a graduação”. As demais questões que nortearam a discussão foram:

- Como vocês veem o fracasso escolar em matemática?
- Vocês gostam de atuar na sala de recuperação paralela?

A utilização da entrevista como método de coleta de dados proporciona ao pesquisador um olhar para a formação do entrevistado. Trabalhamos com a entrevista na perspectiva reflexiva, de forma a discutir o saber-fazer, os processos de aprendizagem dos alunos e a situação de fracasso vivido pela educação. Por mais que nosso foco não estivesse voltado para as atividades de matemática ou para os conteúdos ensinados, as professoras tiveram todo o espaço para falar de suas práticas; do ensino da matemática; dos conteúdos ensinados e da questão que gostaríamos de analisar – a emergência (ou não) do fracasso escolar em matemática. Foi nessa troca de experiências que puderam refletir sobre suas práticas, possibilitando-nos também pensar sobre o que pesquisávamos.

Há que destacar que o entrevistador precisa fazer a devolutiva da entrevista, para que o entrevistado tenha contato direto com sua fala e possa fazer as alterações ou complementações que julgar necessárias. Esta devolutiva aconteceu para que pudéssemos analisar com mais profundidade o material documentado.

No momento da entrevista com as professoras, ficou evidente a presença do “diferente” em sala de aula, pois, em meio a tanta diversidade cultural, o “diferente” muitas vezes é rotulado de estranho, anormal, o que aumenta o fracasso escolar. Procuramos conhecer o quanto essas professoras estavam preparadas (ou não) para essa diversidade e como vinham sendo seus olhares para a diferença entre os alunos.

A entrevista com os alunos também foi coletiva, numa roda de conversa. A primeira delas foi realizada com 14 alunos da turma de Karina, no dia 17 de novembro de 2010. Optamos por fazer a entrevista somente com os alunos, sem a presença da professora da sala de recuperação, para que eles não ficassem constrangidos. Tal decisão foi assumida após percebermos que os alunos não queriam falar na presença da professora; eles se limitavam a responder “sim” ou “não” para as perguntas que lhes fazíamos, sem formular justificativa para suas respostas. Com a saída da professora, tudo mudou: eles começaram a justificar tudo que diziam, compondo uma roda de

conversa. As questões que nortearam o diálogo foram:

1. Vocês gostam das aulas de Integração?
2. Vocês sabem dos critérios que foram utilizados para a escolha de quem participaria das aulas de recuperação?

Na rede estadual, a professora Ana participou da entrevista com a aluna, pois esta se sentia mais segura em falar, estava matriculada no 3º ano do ensino médio, com formatura já marcada. Assim, para ela, não havia problema algum se a professora falasse para o professor da sala regular o que iria dizer. Foi uma conversa tranquila, ela desabafou e disse o que pensava da situação de recuperação. Essa entrevista foi realizada em 22 de novembro de 2010. As questões foram:

1. Você tem realmente dificuldade em matemática?
2. Você saberia dizer o motivo pelo qual seus amigos não participaram das aulas de recuperação paralela?

A partir dessas questões, foram surgindo outras, proporcionando um momento agradável de diálogo entre os envolvidos na pesquisa. A entrevista com os alunos completou os dados obtidos com as professoras, bem como possibilitou a análise conjunta do material produzido.

As entrevistas foram audiogravadas e transcritas; no caso das professoras, elas tiveram acesso às transcrições para que conferissem e fizessem modificações, se necessário.

4.4.2 Registros

O registro é muito importante, quando se trabalha com pesquisa qualitativa. Em nossa pesquisa, um deles foi o diário de campo, no qual estão registradas todas as vitórias, os avanços, as observações, os sentimentos e emoções e as mudanças dos rumos da pesquisa. O diário de campo foi realizado por nós, nas perspectivas salientadas por Bogdan e Biklen (1994).

Anotávamos tudo o que era possível, logo após cada acontecimento, nas notas de campo e, ao chegar em casa, passávamos tudo para o diário de campo, para não esquecermos, uma vez que tudo precisa ser detalhadamente descrito em uma pesquisa: ideias, estratégias, reflexões, medos, expressões faciais, espaços, estruturas, pessoas envolvidas, palpites. Sempre após uma entrevista gravada, realizávamos o registro no diário de campo, pois na gravação não aparecem as preocupações do entrevistado e do entrevistador, comentários extras feitos após o desligamento do gravador, angústia,

medo, etc.

O diário de campo, numa perspectiva metodológica e como pré-análise da pesquisa, é fundamental, com vistas a complementar os demais instrumentos e trazer as reflexões do pesquisador, suas angústias, os conflitos, as tomadas de decisão e as inseguranças no decorrer da pesquisa. O diário de campo é um meio de registrar as primeiras pré-análises, buscando a reflexão sobre todos os acontecimentos previstos e não previstos, para melhor entender os acontecimentos e já preparar-se para a análise mais detalhada.

Outra modalidade de registro utilizada na pesquisa foi o relatório escrito pelas professoras do Projeto Integração de Matemática da Rede Municipal de Educação de Itatiba. Ele foi produzido ao término do projeto de 2010, e nele as professoras apresentam o que foi feito nas aulas e expõem seus questionamentos sobre o projeto. Foi enviado à Secretaria de Educação, aos cuidados do coordenador pedagógico do Projeto. Tivemos acesso a esse material, que foi utilizado como dados para a pesquisa.

4.4.3 Observações em sala de aula

Com o objetivo de complementar as informações para a documentação da pesquisa e como forma de entrosamento com os alunos antes da entrevista com eles, fomos às salas de aulas de duas professoras parceiras, para observar o processo de produção e interação com o conhecimento. Esse primeiro contato que antecedeu a pesquisa foi o momento de uma parceria rápida com os alunos. Foi uma forma de nos prepararmos para a entrevista que aconteceria em seguida. Registramos, como notas de campo, o que foi possível, para depois utilizarmos essas informações na produção do diário de campo. Sem dúvida, é evidente a importância da observação para um bom registro.

A observação na sala de Karina aconteceu no mesmo dia da entrevista, às 14 horas do dia 17 de novembro de 2010. Estavam presentes 14 alunos; a duração da observação foi de uma aula e meia, ou seja, de 90 minutos, e a entrevista durou 30 minutos. Na escola de Ana a observação também antecedeu a entrevista. Iniciou no momento em que entramos na sala dos professores, às 13 horas do dia 22 de novembro de 2010 e encerrou-se às 15 horas. Foram 2 horas de observação e meia hora de conversa com a aluna. Iniciamos a observação na escola de Ana na sala dos professores,

uma vez que ela ocupava esse espaço, aguardando os alunos que chegavam para as aulas de reforço. Caso algum aluno comparecesse — coisa que era rara —, ela se dirigia para o espaço da biblioteca para o atendimento.

4.4.4 Análise documental

A análise documental incidiu sobre os documentos da Secretaria de Educação de Itatiba e da rede estadual paulista, com o objetivo de identificar quais princípios têm fundamentado o projeto de recuperação paralela e como esses princípios vêm sendo concretizados na prática nas salas de aula. Ou seja, a análise contrastou o que foi prescrito com o que foi realizado. Esse documento é o centro do processo de organização de cada rede, visto ser a forma legal de amparo para o projeto, mas, muitas vezes, o documento não é utilizado por motivo evidente do trabalho do educador, que fica entre o real e o idealizado.

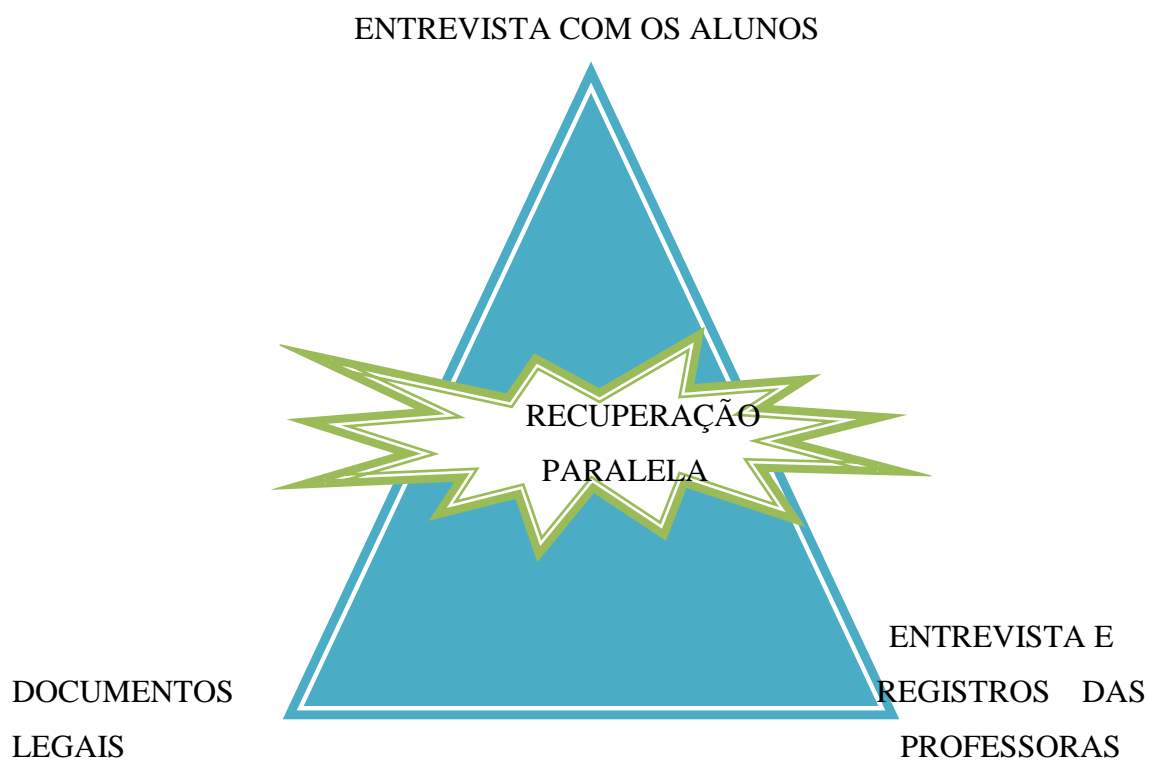
Os dados desses documentos ajudaram na construção do capítulo 3 e serão retomados na análise dos dados no próximo capítulo.

4.5 O processo de análise

A análise foi feita pelo processo de triangulação de instrumentos, que tem como objetivo central identificar as categorias emergentes dos dados, ou seja, “un mismo método de estudio y así incrementar la validez de los resultados” (VALENCIA, 1999, p. 10).

A triangulação com os dados obtidos, conforme revela a Figura 1, pode ser ilustrada pelos seguintes vértices: no primeiro estão os dados relativos aos alunos; no segundo, aqueles relativos às professoras; e, no terceiro vértice, os documentos oficiais.

Figura 1 – Esquema de triangulação dos dados para análise



Fonte: elaborado pelo pesquisador para o acervo deste estudo

Essa triangulação possibilitou a identificação das seguintes categorias de análise:

- 1) As condições de funcionamento da recuperação paralela
- 2) A seleção dos alunos para a recuperação paralela
- 3) A recuperação paralela em matemática: uma rede de relações

No próximo capítulo traremos a análise dessas categorias.

5 A RECUPERAÇÃO PARALELA EM MATEMÁTICA: POSSÍVEIS INTERPRETAÇÕES PARA O DISCURSO DO FRACASSO ESCOLAR

A questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc. (CHARLOT, 2000, p. 14, grifos do autor).

Nosso foco neste estudo centra-se na problematização do fracasso escolar, tomando a recuperação paralela em matemática como objeto de investigação. Partimos do princípio de que a reflexão e a interação entre pesquisador e pesquisados são fundamentais para o processo de interpretação do material produzido. Nenhum diálogo é neutro e todos eles são constituídos de muitas vozes, o que modifica as formas de pensamento:

Não é somente pela fala que um indivíduo dá um salto no pensamento, mas também em seu discurso interior, que é uma forma interna de linguagem, dirigida pelo próprio sujeito sem precisar de um interlocutor, exemplo na solução de um determinado problema, precisa fazer um diálogo consigo mesmo. (OLIVEIRA, 1993, p.51).

A linguagem é formada por palavras e, segundo Bakhtin (1997), não existe palavra solta; qualquer palavra, seja ela escrita ou falada, tem um significado amplo, surge em meio a uma série de acontecimentos e interações sociais. Para Oliveira (1993), com base nas ideias de Vygotsky, também não existem palavras soltas, cada palavra vem impregnada com seus significados. Os significados, para Vygotsky, ocupam lugar central na palavra e, ao mesmo tempo, são atos do pensamento, produzindo-o e modificando-o. Segundo Oliveira (1993, p. 48): “no significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal”. A palavra serve para a organização do mundo real e da comunicação.

Com esses pressupostos, realizamos nossa pesquisa de campo, entrevistando as professoras e seus alunos, e fizemos a leitura dos relatórios que as duas professoras da rede municipal de Itatiba produziram sobre o Projeto Integração de Matemática. Não

havia neutralidade nas nossas questões; durante as entrevistas, a partir de algumas percepções nas falas das entrevistadas, fomos direcionando novas perguntas. Por essas falas, desde o início já fomos identificando o perfil dos alunos enviados às salas de recuperação paralela. Muitos deles, encaminhados por dificuldade de aprendizagem, não estabeleciam relação com os saberes escolares. Assim, começamos a nos questionar sobre o discurso do fracasso escolar. Como pode existir fracasso escolar, se os alunos não têm relação com os saberes? Essa indagação passou a permear nossa pesquisa.

Ao falarmos de discurso, apoiamo-nos em Bakhtin (1997), para quem o discurso não é algo acabado, mas uma relação entre o sujeito e o outro, ou seja, o discurso nada mais é que uma relação entre a linguagem, os gêneros, os estilos, etc. Quando ressaltamos o discurso, não podemos esquecer-nos da força intelectual da palavra, pois “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN, 2006, p.36); é por meio das palavras que se formam as frases, proporcionando uma interação dialógica. Sendo assim, a palavra se torna

o primeiro meio da consciência individual. Embora a realidade da palavra, como a de qualquer signo, resulte do consenso entre os indivíduos, uma palavra é, ao mesmo tempo, produzida pelos próprios meios do organismo individual, sem nenhum recurso a uma aparelhagem qualquer ou a alguma outra espécie de material extracorporal. Isso determinou o papel da palavra como material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior). [...] E a palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior; pode funcionar como signo sem expressão externa. (BAKHTIN, 2006, p. 35).

Foi com este intuito e baseados nessas diferentes vozes, que buscamos parceria com as três professoras mencionadas anteriormente. As interpretações aqui realizadas são decorrentes de nosso olhar; outras interpretações são possíveis.

As transcrições das entrevistas com as professoras e com os alunos; os textos lidos sobre fracasso escolar para a fundamentação desta pesquisa; os registros das professoras; as observações da sala e do espaço escolar foram suficientes para realizar a triangulação e eleger as categorias de análise. São elas:

1. As condições de funcionamento da recuperação paralela. Esta categoria está subdividida em duas outras:

1.1. As condições de trabalho docente das professoras que atuam na sala de recuperação. Nesta subcategoria trazemos os seguintes elementos para análise: o espaço físico no qual aconteciam as aulas de recuperação; a desvalorização profissional

percebida por essas professoras; a formação e o apoio oficial para realização do projeto; o apoio (recebido ou não) da escola; o distanciamento entre o previsto e o realizado; e as cobranças por resultados, principalmente em decorrência das avaliações externas.

1.2. As condições para a aprendizagem dos alunos. Esta subcategoria inclui a análise das condições físicas oferecidas para os alunos, como: espaço, alimentação, horário, distância da escola; a privação do lazer e do brincar; e a condição de trabalhadores dos alunos do curso noturno.

2. A seleção dos alunos para a recuperação paralela. Nesta categoria analisamos: os critérios (explícitos e não explícitos) de seleção dos alunos enviados para a sala de recuperação; a aceitação dos alunos para participar do projeto; o contato dos professores das salas regulares com as professoras da recuperação paralela; o apoio da família e os indícios do uso da avaliação informal para a seleção dos alunos.

3. A recuperação paralela em matemática. Nesta categoria a análise envolve a relação dos alunos com a matemática, com os professores e com a escola; e a relação dos diferentes atores da escola com os alunos da recuperação paralela e os estigmas produzidos.

Na sequência do capítulo traremos a análise destas categorias e subcategorias.

5.1 As condições de funcionamento da recuperação paralela

Será difícil encontrar-nos a nós mesmos nas metáforas de pedagogia e da docência quando os alunos nelas não se encontram mais. O imaginário em que os representávamos está condenado a desaparecer. Já desapareceu no cinema, na mídia, na literatura e nas ciências humanas. Apenas sobrevivia no imaginário escolar. (ARROYO, 2011, p. 11).

Iniciamos com esta epígrafe para evidenciar que o aluno que, muitas vezes, almejamos está em nosso imaginário; a realidade é outra, e, como sinalizaremos a seguir, as políticas públicas não têm conseguido garantir uma educação de qualidade a todos. Os dispositivos legais são bem elaborados e refletem os anseios da comunidade acadêmica – no caso específico deste trabalho, com a questão da recuperação daqueles com defasagens conceituais em matemática.

Como o capítulo 3 revelou, para as salas de recuperação paralela seriam destinados aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem matemática, após diagnósticos realizados pelos professores das salas regulares. Mas, de fato, é isso que acontece?

O material produzido para esta pesquisa traz elementos que nos ajudam a entender o distanciamento que existe entre o que é prescrito e o que, de fato, é realizado. Para melhor compreender esse processo, dividiremos a categoria em duas subcategorias, buscando trazer as vozes das professoras e as dos alunos.

5.1.1 As condições de trabalho docente das professoras que atuam na sala de recuperação

Para a eficácia do ensino e da aprendizagem, seja na sala de aula regular ou na sala de recuperação paralela, o trabalho docente tem que ser visto como profissão. Esse é o primeiro aspecto a considerar em qualquer atividade docente, pois ela não é “uma atividade autônoma, solitária e separada da comunidade de trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 276).

Dentro da sala de aula o professor tem alguma autonomia, forma-se como professor na atividade docente e constitui sua identidade, seja pessoal ou profissional, segundo Tardif e Lessard (2005, p. 277):

[...] o essencial da tarefa docente gira em torno do trabalho em classe e dos alunos, e todas as outras atividades e elementos que compõem a tarefa são periféricos em relação a esse nó central do trabalho interativo. [...] a identidade dos professores, na medida em que estes vivem e vivem, no trabalho em classe, a experiência mais fundamental de sua profissão, a que dá sentido à sua vida profissional. [...] É por isso que sua configuração material também é social, simbólica, humana: entrar numa sala e dar aula é mais que simplesmente penetrar num espaço neutro, é ser absorvido pelas estruturas práticas do trabalho escolar marcando a vida, a experiência e a identidade das gerações de professores; é fazer e refazer pessoalmente essa experiência, apropriar-se dela, prová-la e suportá-la, dando-lhe sentido para si e para os alunos.

A partir desse ponto, questionamos o critério de escolha dos professores que assumem aulas na sala de recuperação. As professoras que participaram desta pesquisa são docentes em início de carreira. Nosso questionamento é: esses professores já conseguiram, em tão pouco tempo de exercício, construir sua identidade dentro da profissão? Segundo Tardif e Lessard (2005), o professor precisa da sala de aula para se constituir como profissional; portanto, acreditamos que, para superar as dificuldades da profissão e a dificuldade intelectual dos alunos enviados para sala de recuperação paralela, seria necessário que as aulas de reforço fossem atribuídas a professores com

uma experiência maior de sala, e não a professores iniciantes.

Os documentos legais – LDB (BRASIL, 2010), Resolução SE 93/20009 (SÃO PAULO, 2009b) e Projeto Integração/SEMEI/2009 (ITATIBA, 2009) – explicitam as condições para o funcionamento das turmas de recuperação paralela: agrupamentos dos alunos, seleção de professores e trabalho coletivo na escola.

No entanto, não é isso que acontece. À professora Ana, por exemplo, foram atribuídas 20 aulas no início do ano letivo, pela Diretoria de Ensino de Jundiaí/SP. No entanto, os alunos não compareciam às aulas. Segundo ela, apenas dois alunos participaram das aulas de recuperação. Mesmo assim, não eram assíduos e raramente os dois estavam presentes no mesmo dia.

A partir desses dados, percebemos que a recuperação paralela continua sendo um *vírus* do sistema de ciclo, pois sua aceitação continua baixa; podemos nos reportar a Patto (1993, p. 58): “apesar das várias reformas educacionais ocorridas no país [...] as oportunidades de educação escolar das classes populares continuavam muito pequenas”. Mesmo que a autora não esteja se referindo aos dias atuais, percebe-se que nada mudou; as reformas são previstas, mas a aceitação e a implantação nas redes nem sempre acontecem como constam nas prescrições. A diferença entre as épocas é que, tempo atrás, como afirma Charlot (2009), existia o êxito escolar, e agora existem alunos em situação de “fracasso”.

As aulas de Ana estavam previstas para o período da tarde, a partir das 13 horas. A turma foi organizada com 15 alunos. Em sua primeira entrevista, em 01 de setembro de 2010, ela informou que a frequência estava muito baixa, quase nula. Quando indagada sobre isso, em nossa visita à escola, em 22 de novembro de 2010, ela afirmou:

Deu uma melhorada. A Regina⁷ continua participando, mas o Josué vem apenas para paquerar as meninas do outro período. A Regina vem para aprender. A melhora foi no fundamental, mas o médio continua o mesmo. Como as turmas eram para ser organizadas em cima das dificuldades, então entraram alunos da 8ª série junto com o pessoal do ensino médio. (Ana, conversa em 22 nov. 2010).

Muitos alunos da escola pública têm esse perfil revelado por Josué, ou seja, muitos veem a escola como um ponto de encontro ou, até mesmo, de lazer. Quando a professora diz que Josué prefere paquerar, ela diz como se não fosse natural um adolescente paquerar na escola. Seria essa uma atitude anormal nos adolescentes? Esses

⁷ Os nomes dos alunos também são fictícios.

jovens apenas “buscam demarcar uma identidade juvenil” (DAYRELL, 2007, p.1110). Para muitos, a escola é lugar de socialização apenas, uma vez que não dispõem desses espaços nas comunidades em que vivem – algumas marcadas pela violência que cerceia o direito de ir e vir das pessoas.

Fica evidente que o objetivo de muitos jovens em relação à escola se distancia daqueles almeçados pelos professores. Talvez a escola não tenha parado para analisar o perfil de seus alunos. A cultura escolar, muitas vezes, está distante da cultura na qual esses jovens estão inseridos; assim, “o fracasso se explica pelo fato delas não dominarem plenamente os códigos lingüísticos, simbólicos e comportamentais da cultura dominante da sociedade na qual estão inseridas” (SOUZA, 2000, p. 22). Como professores, muitas vezes julgamos ou até recriminamos, em nossos alunos, esse tipo de atitude ou outras, dentro da escola; chamamos de indisciplina qualquer atitude diferente e tentamos aculturar esses alunos. Nesse processo, a escola perde seu papel e, às vezes, classifica e separa os jovens – muitos ficam em situação de fracasso, seja dentro da escola, seja na vida pessoal.

Os jovens, segundo Dayrell (2007), produzem culturas, modos de agir e conviver com os pares. E é essa diversidade cultural que não tem sido levada em consideração nas escolas. Para os professores e gestores, as atitudes que fogem aos padrões previstos são consideradas anormais, e sua não aceitação pode colocar os alunos em situação de fracasso, como é o caso de Josué. Parece haver uma relação causal entre paquerar e não aprender. Paquerar na escola não é normal para a professora; assim, o aluno não aprende porque ele paquera. Será que existe essa relação? Ou esse aluno não vê sentido no ato de estudar e procura outros meios para passar seu tempo? Para muitos adolescentes e jovens que não conseguem estabelecer relações com o saber, não deve ser uma situação agradável permanecer cinco horas em um lugar contra a sua vontade, forçados pelos dispositivos legais, pelos pais e pela sociedade. E, no caso de Josué, algumas horas a mais, porque está em situação de fracasso e precisa de ajuda, precisa frequentar a sala de recuperação. Como diz Dayrell (2007, p. 1106): “assistimos a uma crise da escola na relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe”. Qual será o verdadeiro papel da escola para essa sociedade juvenil?

Como declara Ana, a turma inicialmente prevista para atender aos alunos do ensino médio acabou sendo constituída também por alunos do ensino fundamental – e

esses eram justamente os que compareciam às aulas de recuperação paralela. Ela própria analisa a inadequação dos moldes do projeto:

O Projeto no papel pode estar muito bonito, mas na prática ele não funciona. Então eu penso que eles não deveriam ter posto isso para começar no começo do ano. Eles poderiam, sim, contratar os professores; contratar tudo que eles quisessem; mas que eles fizessem um trabalho com os professores; sobre o que vai ser trabalhado; como vai ser essa seleção de alunos; qual o objetivo; ver todos os dados do que precisa para o Projeto, para assim chamar os pais, conversar, explicar como vai ser, não é?! Aí, sim, eu acho que daria certo. Antes você tem uma preparação. Mas eles não passam nada, eu não sei de nada, eu não sei nem o que se passa. Eu não sei nada. Eu tenho lá um livro que eles me deram que é o Ler e aprender, matemática mais... e só. (Entrevista com Ana, 01 set. 2010)

Quanto à ausência dos alunos, parece não ser exclusividade de sua escola:

Eu faço outras coisas, porque eu tenho que ficar lá. Eu tenho que ficar, senão eu ganho falta. Mas é complicado. Eu não sei se é só lá. Apesar de que, quando eu fui à reunião em Jundiá, até então, para várias pessoas não tinha ido nenhum aluno também. Não fui só eu que falei sobre isso. (Entrevista com Ana, 01 set. 2010)

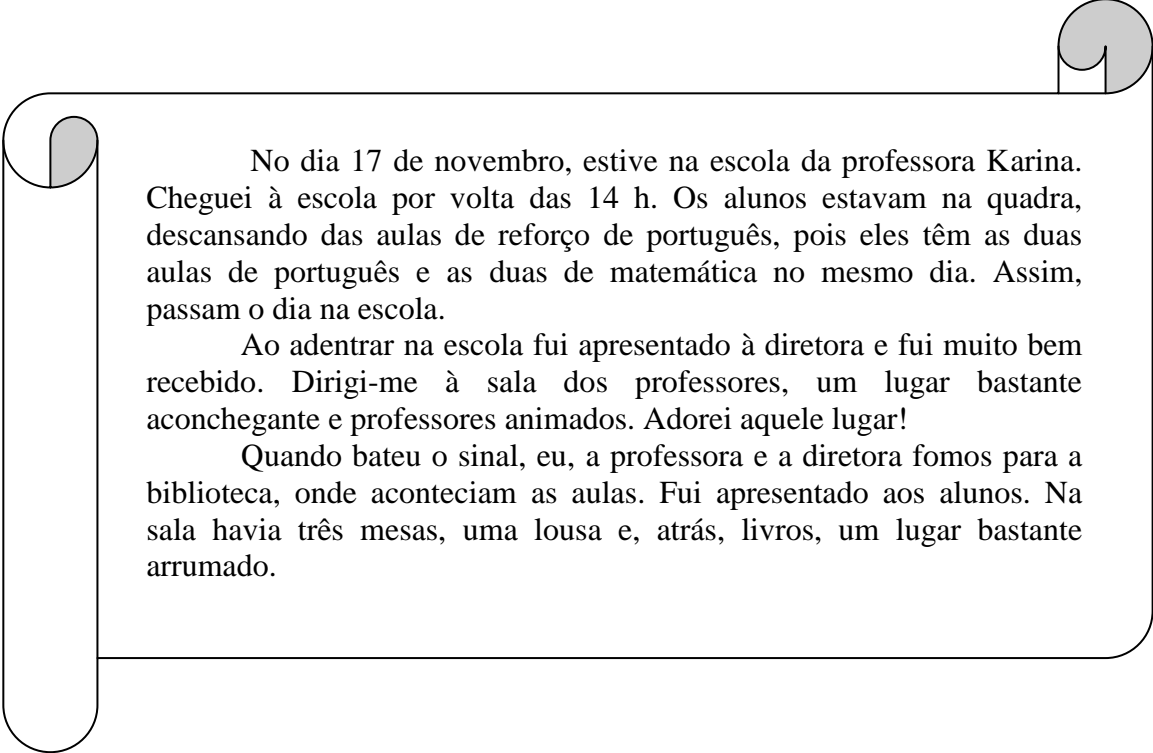
No caso de Karina e Nívea, as aulas lhes foram atribuídas no início do mês de agosto, embora o documento do Projeto Integração previsse “a duração de um ano letivo” (SEMEI, 2009, p. 5). Karina atuava em duas turmas em escolas diferentes: em uma delas – na escola de zona rural –, os alunos compareciam, mas, na outra, não. Somente quatro alunos frequentavam as aulas e, mesmo assim, de forma alternada. Nívea, diferentemente das outras duas, contava com a presença de seus alunos em todas as aulas.

Essas diferentes realidades nos levam a questionar quais as condições de trabalho que existem nessas escolas e se elas são ou não determinantes para que os alunos se mobilizem para as aulas de recuperação paralela.

Um dos aspectos que mais nos chamaram a atenção diz respeito ao espaço físico em que essas aulas aconteciam. Nívea ocupava uma sala de aula regular, com as condições adequadas para a aprendizagem dos alunos. Segundo ela, o espaço proporcionava o bom andamento das aulas: tinha 15 alunos na sala, um espaço arejado e gostoso de trabalhar, os alunos e a professora sentiam-se à vontade para o desenvolvimento do trabalho.

No caso de Karina, que atuava em duas escolas, as condições físicas eram bem

diferentes. Na zona rural, as aulas de recuperação aconteciam na biblioteca da escola. Registramos no diário de campo nossas impressões da escola:



No dia 17 de novembro, estive na escola da professora Karina. Cheguei à escola por volta das 14 h. Os alunos estavam na quadra, descansando das aulas de reforço de português, pois eles têm as duas aulas de português e as duas de matemática no mesmo dia. Assim, passam o dia na escola.

Ao adentrar na escola fui apresentado à diretora e fui muito bem recebido. Dirigi-me à sala dos professores, um lugar bastante aconchegante e professores animados. Adorei aquele lugar!

Quando bateu o sinal, eu, a professora e a diretora fomos para a biblioteca, onde aconteciam as aulas. Fui apresentado aos alunos. Na sala havia três mesas, uma lousa e, atrás, livros, um lugar bastante arrumado.

Karina também destacava esse espaço: *“Eu dou aula na biblioteca. Tem uma biblioteca de mesas grandes. Cadeira almofadada, aí tem um pouco mais de conforto. Uma lousa legal, mas é na biblioteca. É lá que eu dou aula”*. (Entrevista com Karina, em 01 set. 2010).

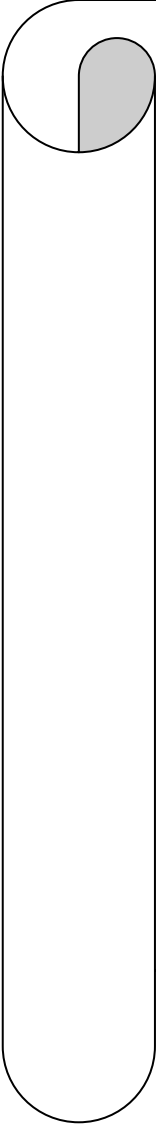
Na escola urbana, as coisas eram bem diferentes. Assim descreve Karina o espaço físico no qual as aulas aconteciam:

A princípio, quando eu peguei essas aulas, falaram que era sétimo e nono ano. Quando eu cheguei lá, falaram que eram todas as séries. Eu dou aula numa salinha assim, que é em um porão. Uma sala que é bem... Arquivo morto. Então está cheio de livros, de sacola; vira uma poeira aqueles livros, a janela não abre. É ruim, o espaço é ruim. A lousa é horrível de escrever. Não é uma lousa lisa, macia. Tudo ali é ruim. Mas é ali que eu dou aula. E aí é tudo misturado. Aí vai sexto, sétimo, oitavo porque a gente tem que formar uma turma. Uma turma de pelo menos uns quinze. A gente precisa montar essa turma, então quem precisa é mandado. (Entrevista com Karina, em 01 set. 2010)

A professora Ana também vivenciava condições nada favoráveis ao seu trabalho.

As aulas de recuperação paralela aconteciam na biblioteca da escola, os alunos das salas de aula regulares atrapalhavam as aulas de recuperação, pois, quando necessitavam de livros ou de algum material que se encontrava na biblioteca, entravam na sala a qualquer momento. Ali havia duas mesas com seis lugares cada uma e vários livros, tanto nas prateleiras quanto no chão. No dia da pesquisa, a sala estava dividida entre duas professoras de matemática, uma do ensino fundamental e outra do ensino médio; a professora de português estava com seus alunos no pátio.

O impacto do espaço físico da escola foi assim descrito no diário de campo:



Acompanhei a professora para a sala onde eram ministradas as aulas de recuperação paralela. Chegamos ao pátio, um lugar pequeno e com grades em volta; os alunos não têm acesso ao jardim; no final do pátio havia um corredor que dava acesso às salas de aula (oito, no total). Logo na entrada do corredor, outra grade. Àquele espaço os alunos têm acesso só após o sinal. Os alunos ficam em filas e o professor chama sua turma e se dirige à sala. Para a turma que o professor faltou, os alunos permanecem no pátio até alguém resolver o que fazer, porém, eles ficam agitados.

As aulas de reforço aconteciam na biblioteca da escola. Faltava organização, havia duas mesas ao centro com seis cadeiras, as prateleiras ficavam ao redor, com muitos livros, sem organização. No chão, muitos livros jogados, em cada canto daquele lugar tinha um livro.

A sala era dividida entre as três professoras de recuperação: as duas de matemática e uma de português. Quando apareciam 50% dos alunos, uma professora ficava na biblioteca, a outra no pátio e a outra no jardim.

No tempo em que permanecemos na biblioteca, fomos interrompidos umas cinco vezes. Pessoas que entravam para buscar livros, dar recados, sem contar com a ausência, naquele dia, de três professores, proporcionando um barulho intenso dos alunos, pois a biblioteca fica do outro lado do pátio. Outro fator de barulho é a porta de ferro da biblioteca que, a cada vez que abre, faz um barulho ensurdecedor.

Quando indagamos a Ana, no dia em que fomos à sua escola, como ela conseguia trabalhar nesse espaço, ela nos respondeu:

Olha, fica difícil trabalhar, mas não temos a quem procurar. Resolvemos esta questão da seguinte forma: uma professora fica na biblioteca, a outra fica no pátio da escola, ou seja, no refeitório, e a outra senta com os alunos na grama do jardim, assim que trabalhamos. Quando falta professor de alguma sala, os alunos do professor que faltou vêm para o pátio e nós assumimos a sala com os nossos alunos. Com certeza o trabalho é melhor na sala, sentimos falta de um espaço só nosso. (Conversa com Ana, em 22 nov. 2010)

Podemos inferir que o espaço para a realização da recuperação paralela é o último a ser pensado nas escolas; isso, talvez, pelo fato de essas aulas serem as últimas a serem atribuídas e, como o grupo de alunos formados para participar da recuperação é uma das últimas coisas que acontece na escola, sempre falta espaço adequado. Assim, as aulas de recuperação podem ser realizadas em qualquer lugar, proporcionando, na maioria das vezes, uma situação de improviso e constrangimento para os alunos e para o professor. Como se já não bastasse serem rotulados pelos colegas ou pelos próprios professores como alunos com dificuldades de aprendizagem e, no caso de muitos deles, sentirem o encaminhamento para a sala de recuperação como um castigo, ainda precisam se submeter a condições distantes daquelas adequadas para o ensino e a aprendizagem nas aulas de recuperação. O professor, por sua vez, tem que se submeter a desenvolver seu trabalho em qualquer lugar.

Como destacado por Karina e Ana, suas turmas sofreram modificações ao longo do trabalho. Karina, que havia recebido apenas duas turmas na atribuição de aulas, ao chegar à escola da zona urbana, deparou com alunos de todos os anos. A Ana, a princípio, foram atribuídas aulas de ensino médio; no entanto, ela precisou receber alunos do 9º ano (8ª série). Podemos questionar: como é possível um professor atender a alunos de tão diferentes séries, numa mesma aula? Se todos os alunos comparecessem às aulas, como as professoras dariam conta dessa diversidade? Até parece que as turmas são montadas com essas características porque já se parte do pressuposto de que os alunos não irão frequentar. A professora Ana, por exemplo, em nossa conversa quando da visita à escola, declarou:

É difícil, porém trabalho conteúdos em que todos têm dificuldades, mas o que eu faço é separar a turma: um dia dou aula para o fundamental e o outro, para o médio. No início da proposta trabalhei junto, mas depois resolvi separar. No dia do ensino médio, continuo

apenas com a Regina, mas que chega sempre atrasada. (Conversa com Ana, em 22 nov. 2010)

Se o espaço físico para o desenvolvimento do projeto é desestimulador, as professoras Ana e Karina também sofrem constrangimentos com os colegas da escola. Ser professora de turmas de recuperação paralela parece ter *status* inferior dentro das escolas.

Ana destaca que uma das desvalorizações é decorrente da própria ausência dos alunos ao projeto, uma vez que ela não consegue realizar aquilo para que foi designada. A insatisfação com o tipo de trabalho a ser realizado (ou não realizado, como é o seu caso) pode gerar questões de ordem emocional. Diz ela:

Eles não valorizam o profissional. Você acaba sendo desvalorizada porque você não tem o trabalho. Chegar lá só para assinar o ponto? Não faz sentido. [...] Eu me vejo um nada, porque eu não sirvo para nada. Só vou lá assinar o ponto. Ganho sem fazer nada. E é ruim, porque às vezes eles [referindo-se aos professores da escola] “ah, você está aí? Você não faz nada!”. Aí eu falo: “uma hora ou outra sem fazer nada é bom, mas a semana toda?!” (Entrevista com Ana, realizada em 01 set. 2011).

Se, como afirmam Tardif e Lessard (2005), o professor constitui sua identidade no exercício da profissão docente, Ana tem razão quando expressa sua insatisfação com sua situação. Afinal, como vai constituir-se professora, se não tem alunos? Para ser professora, ela precisa de alunos, pois não podemos ensinar, se não houver alguém para aprender.

Além das dificuldades já apontadas, Karina ainda enfrentava problemas com a professora da sala de aula regular, na escola de zona rural. Segundo ela:

Não adianta um querer mudar, porque atrás de mim tem outros professores. Trabalho com uma professora que fala assim: “Você vai perder as aulas porque eu vou tirar meus alunos do projeto”. Vai tirar por quê? Por que eles não precisam? Vai tirar por que não gosta de mim?! Uma coisa é o pessoal, outra coisa é o profissional.

Esses depoimentos evidenciam o isolamento do professor da sala de recuperação, que não tem apoio nem diálogo com a professora da sala regular, o que dificulta seu trabalho. Segundo Fullan e Hargreaves (2000, p. 20):

O isolamento profissional limita o acesso a novas idéias e a soluções melhores, acumula estresse internamente como uma chaga, fracassa em reconhecer e em elogiar o sucesso e permite a existência e a

permanência da incompetência em detrimento dos estudantes, dos colegas e dos próprios professores. O isolamento permite, ainda que nem sempre produzida, o conservadorismo e a resistência à inovação no ensino.

Esse isolamento dos professores afeta diretamente os alunos da sala de recuperação, pois estes percebem rapidamente que não há cooperação entre os docentes. Tal constatação pode gerar situações de indisciplina tanto na sala regular, quanto na sala de recuperação. O individualismo dos professores cria uma barreira entre o aluno e a aprendizagem. O trabalho do professor da sala de recuperação tem que ser pontual e, para que isso aconteça, deve prevalecer a contribuição do profissional que convive mais tempo com o aluno – o professor da sala regular –, porém o isolamento e o individualismo

possuem várias causas. É comum parecerem uma espécie de fraqueza de personalidade que se revela em competitividade, em atitude defensiva quanto à crítica e em uma tendência a acumular recursos. As pessoas, todavia, são criaturas de circunstâncias, e, quando o isolamento é disseminado, temos de perguntar o que há em nossas escolas que tanto contribui para que ele se crie. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 20).

O “desenvolvimento pessoal e criatividade individual são essenciais. Decidir-se em relação à própria atitude pessoal quanto ao aperfeiçoamento é tão importante quanto decidir acerca das reações coletivas” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 25), porém, quem trabalha ou tem aluno na sala de recuperação precisa interagir com o parceiro, para que o trabalho consiga atingir o objetivo esperado; em outras palavras, o profissional da sala de reforço necessita da parceria, seja ela dos pais, dos gestores ou dos colegas de profissão. O que constatamos na fala da professora Karina, quando se refere a sua colega de trabalho, é o processo de balcanização, salientado por Fullan e Hargreaves (2000, p. 71, grifo do autor): “tais escolas possuem o que poderíamos chamar de uma cultura *balcanizada* do professor – uma cultura composta por grupos separados e, por vezes, competitivos, lutando por posições e por supremacia, tal como estados independentes, com poucas conexões”.

Charlot (2000, p. 14) ressalta que “a questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre a aprendizagem, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes”. O professor precisa exercer sua profissão sempre pensando nos seus alunos. O docente da sala regular tem um grande papel na aprendizagem dos alunos com dificuldades, e a não percepção dessa importância acarreta a permanência da

dificuldade. Nesse caso, não faz sentido o encaminhamento para a sala de recuperação paralela. Este deve ser motivado por lacunas conceituais dos alunos e não pode ter caráter de punição a eles ou aos colegas professores que assumem tais salas – fato destacado por Karina quanto à professora da sala de aula regular da escola na qual atuava.

Outra forma de desvalorizar o trabalho do professor decorre da falta de identificação das especificidades desse ofício, principalmente no caso da recuperação paralela. “Esta divisão do trabalho pode muito bem provocar conflitos de poder entre diferentes segmentos do pessoal administrativo” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 94). Como ressaltam os diferentes documentos – tanto da rede estadual quanto da municipal –, o professor, para atuar nas turmas de recuperação, precisa ter um perfil diferenciado. O documento da Secretaria Municipal de Educação de Itatiba, por exemplo, destaca, quanto ao critério para seleção de professores para o Projeto Integração: “professores que possam atuar diretamente com os alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem de modo que eles superem as mesmas, ao mesmo tempo que promovam sentimentos de segurança e de auto-estima” (ITATIBA, 2009, p. 2). Como promover segurança e autoestima, se o professor, na maioria das vezes, não recebe formação para isso? Como destacou Karina:

Um dia que eu estava estressada, falei que ia deixar tudo, falei; “Essa Prefeitura acha que os professores são tudo: psicólogo, assistente social, psicopedagogo”. Eu falei: “Gente, eu só sou formada em matemática. Eu só sou isso. Agora me mandam um monte de criança tudo com problema. O que eu faço com eles? Eu não sei”. (Entrevista com Karina, realizada em 01 set. 2011)

Todos os documentos destacam a necessidade de um trabalho coletivo na escola, com vistas à recuperação dos alunos com defasagens de aprendizagem e desaconselham a existência de “diversos tipos de relações de poder” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 95). Constatamos, nas três entrevistas, que esse trabalho coletivo inexistente nas escolas. O que existe é a participação da gestão das escolas. Para Nívea, a direção tem papel central para o êxito do Projeto Integração. Segundo ela:

E vai muito da direção, porque o que eu vejo na minha escola, a coordenadora vai nas salas, nos Projetos. Hoje ela foi. Quais alunos não estão vindo? Porque a lista é de quinze. Aí a diretora passa na sala cobrando, liga para os pais, manda bilhete. Se o aluno não está indo, chama para conversar. É mais a direção, mesmo. Eu acredito. (Entrevista com Nívea, realizada em 01 set. 2010).

No caso da escola urbana na qual Karina atuava, a direção se preocupava apenas com a frequência dos alunos às aulas de recuperação; o que, de fato, acontecia na sala de aula parecia não ser preocupação. Já na escola da zona rural, Karina não conseguia dar as suas aulas, dado o desinteresse e a indisciplina dos alunos. Segundo ela, por várias vezes a diretora precisou acompanhá-la em sala, tentando ajudá-la a realizar o trabalho.

Tais constatações nos levam a concluir que a preocupação das escolas investigadas é com a oferta dessa modalidade de recuperação. O espaço físico, as condições de trabalho docente e o desempenho dos alunos não são considerados no processo. No caso da escola estadual, a pressão sobre o desempenho dos alunos se evidencia no momento das avaliações externas. Como destaca Ana: *“Aí o diretor fica bravo porque vai mal. Porque o ano passado foi mal, e não deu quase nada de bônus. Então ele está em cima dos professores de Matemática e Português. Eles estão marcando cerrado”* (Entrevista com Ana, realizada em 01 set. 2010).

Em síntese, é possível afirmar que há um grande distanciamento entre aquilo que é idealizado e prescrito nos projetos de recuperação paralela e aquilo que, de fato, acontece nas escolas. Das quatro aqui analisadas, podemos dizer que, em apenas uma delas – a da professora Nívea – há um olhar diferenciado para o projeto. Posteriormente analisaremos a postura dos professores das salas regulares, evidenciando que nessa escola há um trabalho de parceria. Isso, entre outras razões, talvez justifique o fato de os alunos se interessarem pelas aulas de recuperação paralela. Se o espaço físico e as condições de funcionamento das salas de recuperação são inadequados para os professores e alunos, há também outras condições que inviabilizam a participação efetiva dos alunos nesses projetos. Esse será o tema da próxima subcategoria.

5.1.2 As condições para a aprendizagem dos alunos

A política é dever e a arte de garantir direitos, não cabe a morosidade na sua garantia. Passaram-se quase três décadas em que solenemente proclamamos: educação, direito de todo cidadão e dever político do estado. Porém, continuamos negando a efetivação desse direito para milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos populares, aos quais é negado o direito a um percurso formador digno, sem interrupção, próprio de seu tempo humano. (ARROYO, 2009, p. 152).

Um dos fatores que interferem na aprendizagem é o tempo de permanência

desses alunos na escola. Na escola rural de Karina, os alunos chegavam às 7 horas, o término do período era às 12h20min; eles tinham 40 minutos de descanso; às 13 horas iniciavam as aulas de recuperação paralela de português; e às 15 horas, a recuperação paralela de matemática. Portanto, nesse dia, os alunos permaneciam na escola das 7 horas às 17 horas, como evidenciado por Karina:

eles entram na escola às 7 horas da manhã, moram em sítio, distante da escola. Então eles vêm às 7 horas à escola. Então têm aula no regular, tomam merenda, depois almoçam na escola. Às 13 horas chega a professora de português na quinta-feira. Eles têm aula de reforço de Português das 13horas às 15horas. Às 15 horas entro, eles não querem mais nada, eles não querem mais ter aula. (Entrevista com Karina, realizada em 01 set. 2010).

Assim, às 15 horas esses alunos estavam cansados e não queriam mais ficar naquele espaço; e, como eram obrigados a permanecer até as 17 horas, começavam a “bagunçar”, o que não seria uma “bagunça”, mas, talvez, uma forma que encontravam para brincar e gastar as energias, fazendo algo diferente do ato de estudar. A professora Nívea diz que *“aprender o dia todo eles não aguentam”* (Entrevista com Nívea, realizada em 01 set. 2010). Quando Karina questionou a diretora a respeito do tempo de permanência dos alunos na escola, ela respondeu que tinha que ser assim, pois, em razão da distância entre a casa dos alunos e a escola, com a divisão em dois dias, a frequência seria menor.

A diretora falou: “A gente não pode fazer isso, porque como eles moram muito longe, se for dois dias eles não vêm... os pais também ficam bravos”. Claro que não dá. Dois dias não dá. Porque aí tem despesa de ônibus. A Prefeitura dá alimentação, dá condução e tudo mais, mas dois dias não dá. E ninguém mora perto. São quilômetros da escola, então eles precisam da condução. Aí tem que ser um dia só para tudo. (Entrevista com Karina, realizada em 01 set. 2010).

Além do horário, muitos moram distante da escola, não têm ônibus para voltar, ou seja, são obrigados a permanecer na escola o período inteiro, assim precisam de alimentação, que é oferecida pela escola. Porém alimentar-se fora de casa o dia inteiro e toda a semana não é agradável para ninguém. Além disso, há o cansaço, que leva os alunos a não fazerem nada. Karina fala desse cansaço: *“tem um que dorme, eu falo: ‘vamos Pedro’; aí ele responde: ‘estou cansado, não vou fazer nada’ e não faz, nem com a presença da diretora; e os outros vão fazendo devagar”*. Outro responde à professora: *“quero ir embora não quero ficar aqui”*; e a professora afirma: *“3 horas da*

tarde, eles não aguentam mais” (entrevista realizada em 01 set. 2010).

A escola é uma das únicas instituições que não evolui com o passar do tempo. Arroyo (2011) salienta que, ao perguntar a um grupo de professores das lembranças mais fortes da escola, eles disseram o que nossos alunos poderão dizer daqui alguns anos:

Entre as lembranças mais fortes estão as filas, o silêncio, tantos sentados nas carteiras, sem movimento, as falas dos professores: “cala a boca” “fiquem quietos” e até castigos corporais. Corpos silenciados, quietos, castigados e também corpos soltos, buliçosos, mas apenas nos pátios, nos curtos tempos de recreio. (ARROYO, 2011, p.122).

O castigo enfrentado pelos alunos em situação de fracasso é a privação do lazer do dia, pois ficam o dia todo na escola, além de enfrentarem o isolamento em relação aos colegas da sala de aula, por serem vistos por estes como alunos “fracassados”. Assim, fica

cada dia mais difícil silenciar, controlar ou ignorar seus corpos. Torna-se urgente escutar suas falas, venham em forma de indisciplinas, de desatenção, ou de condutas desviantes, ou venham em forma de corpos atentos e disciplinados. Com essas falas corpóreas estão obrigando-nos a mirá-los com novos olhares e a ter outras posturas perante seus quietos ou irrequietos corpos infantis e até seus explosivos corpos adolescentes e juvenis. (ARROYO, 2011, p. 123).

Na escola de Ana muitos pais não assinaram o termo para a participação de seu filho na sala de reforço, pela distância entre a escola e a casa. Segundo ela: *“no reforço, alguns pais assinaram a autorização para seus filhos participarem das aulas, outros assinaram para não participarem, pela distância da escola até a casa, eu acho”* (Entrevista com Ana, realizada em 22 nov. 2010).

O horário em que são realizadas as aulas de recuperação priva o adolescente e a criança do lazer e do brincar, fazendo com que eles detestem cada vez mais o reforço. Isso fica evidente na fala de alguns alunos, de acordo com a entrevista realizada no dia 17 de novembro de 2010:

Cesar: *Cansei de ficar aqui nesta sala, não posso nem brincar mais.*

Tiago: *Eu gosto da dona de recuperação, mas cansa ficar aqui o dia inteiro, não aguento mais, nem brinco mais.*

André: *Às vezes gosto da aula de recuperação, depois não gosto, cansa ficar aqui, e eu não tenho culpa da dona mandar a gente copiar o livro.*

Essa revolta dos alunos mostra-nos que a escola não está conseguindo mobilizar os alunos para a aprendizagem, nem para a relação com o saber, deixando-os de mentes vazias para buscar outra forma de desafios. A privação do ato de brincar da qual reclamam é porque o espaço escolar não proporciona a interação suficiente entre o aluno e a atividade proposta. Perrenoud (1995, p. 30) salienta:

Se o professor não consegue sempre mobilizar a atenção e as energias, se as actividades que propõe não são sempre significativas como desejaria, não é porque as crianças e os adolescentes sejam apáticos e não se interessem por nada. É porque eles têm outros desafios, outros projetos, que os mobilizam muitos mais e que lhes parecem bem mais significativos que a ficha de matemática ou a composição que lhes é proposta.

O espaço onde aconteciam as aulas não era bom nem para as professoras nem para os alunos, pois, ao irem para a biblioteca, já estavam sendo separados dos demais, já que cada ano(série) tem sua sala. Assim, eles são isolados na biblioteca ou no “cantinho” que sobra dentro da unidade escolar, desfavorecendo tanto o trabalho do professor, quanto o trabalho do aluno. Quando André disse que não gostava de estar ali, foi motivado pelo fato de o espaço não fornecer condições para a aprendizagem. Evidenciamos, pelos espaços onde acontece a recuperação paralela, que a escola não é vista como local de trabalho, e, dentro da escola, a sala de recuperação paralela não é vista como sala de aula. Contudo,

o estudo da docência entendida como um trabalho continua negligenciado. A escola, enquanto organização do trabalho, normalmente, serve apenas como referência implícita ou parcial para a discussão do currículo, das disciplinas, da didática ou das estratégias pedagógicas. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 23).

O espaço da biblioteca nem sempre estava preparado para receber esses alunos. E mais: o uso da biblioteca para atividades de recuperação retira o direito dos demais alunos de frequentar um espaço que é de todos e precisa ser visitado sempre. Portanto, faz-se do espaço de leitura e de pesquisa uma sala de aula improvisada.

Em síntese, podemos dizer que há um grande fosso entre o que é prescrito e o que acontece nas escolas, quanto às condições de implantação dos projetos de recuperação paralela. Tanto as professoras quanto os alunos apontam para as péssimas condições estruturais das escolas para a realização dos projetos. Tais condições interferem na dignidade profissional dos professores e na constituição identitária tanto

destes quanto dos alunos, que, encaminhados às salas de recuperação, não guardarão boas lembranças de suas trajetórias estudantis, além de não terem suas lacunas conceituais superadas.

5.2 A seleção dos alunos para a recuperação paralela

O critério de seleção é um dos pontos centrais para que a sala de recuperação funcione de verdade – tal como consta nos documentos das secretarias de educação. Porém esses critérios deveriam ser apresentados aos alunos, para que, ao serem encaminhados à sala de recuperação, soubessem dos motivos desse encaminhamento.

Tradicionalmente, o desempenho do aluno é traduzido em uma nota e, se essa nota é superior a cinco, é um indicativo de que o aluno tem um desempenho satisfatório. A nota sempre foi um critério classificatório; sempre existiram escores para classificação dos alunos na escola. Por exemplo, no capítulo 2 destacamos os testes de inteligência que, no início do século XX, na França, eram utilizados para separar os alunos considerados normais daqueles tidos como “retardados”. No entanto, nos termos das legislações, a classificação do aluno para a sala de recuperação não pode ser decorrente apenas da nota, mas deve resultar de uma avaliação mais global de seu desempenho, levando em consideração suas reais lacunas e dificuldades conceituais e procedimentais.

Além disso, sabe-se que a nota, muitas vezes, não reflete o desempenho do aluno, até porque, em muitas escolas, os aspectos informais (atitudes e comportamento) entram na composição da avaliação do aluno. A situação tem-se agravado nos últimos anos, diante da distorção que se verifica nas escolas com relação à progressão continuada, que acabou sendo traduzida como promoção automática. Assim, muitos professores, para evitar aborrecimentos na escola ou tensões decorrentes das pressões de gestores para aprovação dos alunos, acabam por lhes atribuir notas independentes do seu desempenho.

O conflito se instaura quando alguns professores identificam lacunas conceituais nos alunos e os encaminham para as aulas de recuperação, mas são alunos que estão com notas boas. Karina, por exemplo, destaca uma situação vivenciada com um aluno:

“Eu não devia estar aqui porque eu tenho cinco em Matemática. Porque que a E. me mandou? Você sabe?”. “Não, eu não sei. Se ela

te mandou aqui é porque você tem algum tipo de dificuldade”. “Mas eu tenho cinco. Com cinco passa”. Falei: “Mas bom isso você conversa com a E. ou com a diretora”. “Ah, não vou fazer nada, eu sei que eu consigo tirar”. (Entrevista com Karina, realizada em 01 set. 2011).

Como declarado por Karina, em seu relatório final:

Este é o segundo ano que trabalho neste projeto e um dos problemas em comum que percebi, trabalhando em três escolas diferentes, é que o professor da classe regular acaba encaminhando para o projeto não só os alunos que têm dificuldades, mas também o aluno que é indisciplinado. (Karina, relatório, dez. 2010).

Diante desses fatos, há que questionar quais são os critérios utilizados para a classificação dos alunos. A classificação moral que está invadindo as salas de aula tem como objetivo separar “os bons e os maus, os do bem e os do mal, os ordeiros, disciplinados e os indisciplinados, drogados, violentos” (ARROYO, 2011, p. 353) e, após essa classificação, muitos são enviados à sala de recuperação paralela, alterando o perfil dos alunos, mas são poucos os que realmente têm dificuldades de aprendizagem. Assim, fica claro que a nota não é o único critério de envio dos alunos para o reforço, porém muitos professores a usam para classificar e aprovar os alunos. Quando o assunto é sala de recuperação, porém, a nota fica para o segundo plano e prevalece a avaliação informal. Quando o aluno fala de sua nota, a lógica para ele é: se ele tem nota, o que estaria fazendo na sala dos “fracos”? A nota é algo internalizado por todos os envolvidos na educação e, nessa lógica, não necessitam de reforço aqueles alunos que têm nota acima de cinco. Esses são enviados para a sala de recuperação para serem diferenciados dos demais. Muitos professores acreditam que rotulá-los como fracassados é a melhor maneira de proporcionar-lhes a reflexão sobre seus atos, considerados anormais. Assim:

As classificações escolares ocultam os critérios reais. Alguns alunos podem não ser tão lentos, mas fizeram méritos para serem catalogados como indisciplinados, desinteressados, até violentos. Serão segregados para não contaminarem os bem-comportados, atentos e interessados. Mais uma classificação coincidente com a classificação social. Mas por que cada vez mais alunos engrossam essa categoria dos violentos, indisciplinados, malcomportados tanto nas escolas quanto na sociedade e na mídia? Será porque respondem à violência com que a sociedade os trata? Será porque nasceram sem valores? [...]. O fato é que terão de ser catalogados e segregados por não terem a sensibilidade para com a disciplina e a vontade de aprender. Sobretudo, por chegarem à escola sem educação, sem bons

comportamentos, sem valores. (ARROYO, 2011, p. 355).

Vamos retomar o que diz a legislação. O Artigo 5º da SE 93/2009 indica quais devem ser os critérios para selecionar os alunos para a recuperação paralela:

I - prioritariamente, em grupos de alunos do mesmo nível de ensino, organizados por classe/série, por dificuldades de aprendizagem ou por outros critérios;

II - em caráter excepcional, e de forma individualizada, para aqueles alunos que necessitam, temporariamente, de um trabalho específico.

De forma similar, o Projeto Integração prevê:

Os alunos serão selecionados a partir de avaliação diagnóstica e após a análise da necessidade de atendimento pelo Projeto. Só serão aceitos aqueles cujas dificuldades realmente excederem as possibilidades da recuperação contínua. Os agrupamentos serão feitos considerando as dificuldades e não o ciclo correspondente à matrícula. O número de alunos por turma será de quinze, mas quando necessário serão analisadas outras possibilidades. (ITATIBA, 2009, p. 3).

No entanto, na prática, essa seleção não é feita com esse cuidado, e os alunos percebem as incoerências e acabam por questionar o professor da sala de recuperação. Por exemplo, os alunos de Karina, na entrevista, em 17 de novembro de 2010, deixaram evidente sua indignação a respeito do projeto e do modo como foi feito o encaminhamento. Trazemos suas falas:

Pedro: Não, porque só tenho 7 e 8 em matemática, não sei por que a professora me colocou aqui, não faço nada na aula dela, mas tenho nota, e ela me mandou pra cá.

Maria: Eu estou aqui porque minha mãe e meu pai obrigaram eu ficar, pois eles trabalham à tarde, então é melhor eu ficar aqui do que em casa, sozinha, meu bairro é violento. Eu não consigo fazer as coisas e a dona me mandou pra cá.

Tiago: Eu vim para cá porque na sala fico planejando o futebol e não estudo, então deve ser por isto que a dona me enviou para o reforço, aquela chata, não gosto dela mesmo.

Patrícia: Eu tenho dificuldade em matemática deve ser por isto que estou aqui.

José: Eu não sei por que estou aqui, se tenho 7 e 8. Tem muitos lá que têm só vermelha e não estão aqui, a professora deve não gostar de mim, tem gente mais burro do que eu.

Cesar: Eu não gosto de matemática e nem da dona, deve ser por isto que ela me enviou, aquela dona nem sabe dar aula.

Julia: Eu tenho muita dificuldade, minha mãe pediu para me colocar aqui, porque ela também tem dificuldade em matemática; na reunião ela pediu pra dona colocar eu aqui.

O professor deixa a nota sempre em primeiro lugar e, quando se fala em recuperação, que ofereceria um tempo maior para a aprendizagem, os muitos educadores utilizam esse espaço para castigar “o diferente”. Segundo Charlot (2009, p. 29): “a mobilização intelectual supõe um desejo, a do prazer”, prazer esse que precisa ser despertado pela escola. Se o aluno é dirigido para a sala de recuperação sem mobilização, jamais poderá retornar à sala regular com a estima elevada para o conhecimento. Aquele espaço passa a ser visto como um lugar de castigo, e não de aprendizagem. Esse parece ser o perfil da sala de recuperação de Karina, pois muitos alunos que ali estão não têm o perfil de aluno com dificuldades em matemática. Pedro e José não veem sentido no reforço, pelo fato de suas notas serem boas; ficam revoltados, quando identificam alunos na sala com notas vermelhas e não estão de reforço. Para Tiago, o futebol é mais importante do que aquilo que a professora ensinava. Para Charlot (2009, p. 31), isso acontece porque

na escola, o mundo existe na forma de objetos de pensamento. Alguns deles, como os da matemática, não podem existir de outra forma. Outros mudam de forma ao serem escolarizados: o São Paulo de que fala a geografia é diferente do São Paulo em que vive o aluno.

Como já destacamos, na concepção de Freitas, a avaliação informal sobressai dentro da sala de aula, e os educadores continuam classificando “os alunos entre aqueles que querem estudar e se esforçam e aqueles que não querem nada com a dureza” (ARROYO, 2011, p. 103-104). Porém poucos param para pensar no distanciamento entre a escola e esse aluno que, aparentemente, nada quer. Nesse sentido, Dayrell (2007) pode nos ajudar a compreender as necessidades da juventude. Os adolescentes e jovens têm opiniões, sabem de suas necessidades e carências. O que eles não conseguem perceber é sentido nos assuntos da escola.

Percebemos que os alunos não sabem qual foi o critério e nem o motivo pelo qual foram encaminhados para a recuperação. Assim, tiram suas próprias conclusões para justificar essa seleção: o motivo teria sido a relação que tem com a professora da sala regular; ou o simples fato de a mãe não saber matemática. Poucos falam do motivo real – até porque o desconhecem. Quando questionamos José sobre a sua fala e o termo

“burro” que ele utilizava, ele, indignado, disse que tinha perguntado para a professora sobre o critério usado para enviá-lo à sala de recuperação, pois, afinal, sua nota era altíssima. Ela lhe respondeu que, se continuasse com o questionamento, seria enviado à diretoria:

Desculpa, mas é verdade, perguntei pra ela, e ela me disse que iria me enviar pra diretora se eu falasse de novo, e no outro dia a diretora falou que eu tinha que ficar de reforço porque a dona mandou e que bagunço demais na aula dela, daí eu tinha que ficar mais dias na escola que os outros. (Entrevista com José, realizada em 17 nov. 2011).

Nessa discussão, não há como desconsiderar a relação professor-aluno e a questão da afetividade. Os alunos das camadas populares nem sempre têm o apoio e a atenção no seio familiar, mesmo porque muitos pais ficam muito distantes dos filhos, por conta do trabalho, da sobrevivência. Muitos são criados por avós ou parentes. São carentes de atenção e acolhimento. A afetividade esperada do professor é no sentido do acolhimento ao aluno, de dar voz e saber ouvi-los, levar em consideração o que eles têm a dizer e considerar suas falas como importantes. Nem sempre a indisciplina é falta de respeito, pode ser necessidade de chamar a atenção do professor. Se cognição e afetividade são indissociáveis, estariam esses alunos fadados a permanecer em situação de fracasso escolar?

Há um descompasso entre o que a legislação aponta como critérios para classificação dos alunos e aqueles utilizados pelos professores da sala regular; muitos docentes têm seus próprios critérios, que nem sempre convencem os alunos. Assim, estes vão às aulas de recuperação com essa revolta, o que gera conflitos constantes, impossibilitando um ambiente de aprendizagem. Há uma diversidade de sentimentos dentro da sala de recuperação, e o trabalho que deveria acontecer não acontece. Para Perrenoud (1995, p. 29):

Em qualquer escola existe uma vida relacional muito rica e diversificada entre alunos ou entre estes e os adultos. Raiva, amor, desejo, inveja, admiração, devoção, submissão, apatia, entusiasmos, alegria, prazer, angústia, expectativa, frustração, dominação, competição, cooperação, rejeição, segregação, filiação, aprovação, isolamento, marginalidade, liderança, sexualidade, defesa do território, sentido de propriedade, legalidade e partilha: todas as componentes da vida sentimental e relacional dos adultos se encontram na escola, as atitudes, as paixões, os mecanismos de agressão e de defesa, de identificação ou de projecção que funcionam, de resto, em todas as situações.

A escolha de Tiago foi por planejar o futebol dentro da sala regular e não prestar atenção nas aulas da professora. Para Perrenoud (1995), isso acontece pelo “ofício de aluno”: muitos estão na sala, mas suas mentes estão ausentes, realizando outras atividades mentalmente, deixando para trás o ato de aprender. Há, assim,

alunos que não aprendem porque exercem o seu ofício não se sabe como, ou que não aprendem, por outras razões. Alguns não querem aprender e contentam-se em executar manualmente as tarefas do ofício, enquanto a cabeça está ausente. Para além disso, há professores que não formam, porque também eles exercem o seu ofício não se sabe como, ou não formam por outras razões. E outros ainda não querem formar e contentam-se em cumprir as praxes do ofício, enquanto a cabeça também está ausente. (PERRENOUD, 1995, p. 15).

Outro agravante são os alunos com problemas psicológicos que são enviados à sala de recuperação, dificultando o trabalho da professora. Karina fala desse problema que acontecia da escola urbana onde atuava:

Lá na escola rural falam até pelos cotovelos. Na escola urbana ninguém fala, ninguém fala. Umhas crianças super apáticas. Têm muita dificuldade, mas não conversam. A professora já veio me falar que vários, vários, têm problemas psicológicos. São limitados. A escola enviou tudo para o reforço. [...] Tem uns com problemas psicológicos que ainda não foram diagnosticados, mas parece que a escola ia encaminhar. Então eu tinha que ter muita paciência. (Entrevista com Karina, realizada em 01 set. 2011).

Parece que a preocupação com a aprendizagem, por parte da administração pública, fica relegada a um plano secundário; o importante é ter turma de reforço na escola, para cumprir a legislação. Para que o trabalho de atendimento ao aluno seja bem-sucedido, as escolas necessitam de outros profissionais – como o psicólogo, por exemplo – que possam dar suporte ao trabalho do professor. Esses profissionais não apenas dariam atendimento aos alunos como também auxiliariam os professores, orientando-os, promovendo encontros para reflexão sobre a forma como enfrentar salas de aula com alunos com problemas psicológicos. O professor de matemática, assim como outros, não recebe formação para lidar com essa diversidade de público que coexiste na escola. Só lhe resta a formação continuada, mas esse tipo de formação raramente é oferecido pelos sistemas de ensino e, quando oferecida, nem sempre atende às necessidades imediatas dos professores. Assim, muitas vezes, o professor vai aprendendo o ofício pela própria experiência, com acertos e erros.

A necessidade de formação para atuar em salas de recuperação foi evidenciada

por Nívea em seu relatório, ao final de 2010, como sugestões para 2011: “Oferecer mensalmente capacitação para o Projeto Integração de Matemática, com sugestões de atividades (diversificadas) e material para as diferentes dificuldades”.

No caso do ensino médio, na rede estadual, há uma especificidade: a possibilidade de o aluno ficar em dependência de matéria (DP). Isso foi evidenciado pela professora Ana, ao dizer que dois alunos participaram da sala de recuperação pelo fato de estarem em DP, porém o comparecimento foi apenas no dia da realização do trabalho, pois precisavam de ajuda; depois não voltaram mais:

Ana: A Maisa... O W. foi um dia só. A M. foi mais vezes, porque, como ela tinha DP do ano passado, então ela tinha que fazer um trabalho, então o professor exigiu que ela viesse no reforço.

Pesquisador: E por que não permaneceram no reforço?

Ana: Porque não teve cobrança. Ela veio pressionada, aí, quando ela terminou o trabalho dela, ela achou que já tinha cumprido a etapa dela. Que ela não precisava mais. Ela só foi para fazer o trabalho que o professor falou. Acabou o trabalho, entregou o trabalho para o professor, acabou. Então ela não via mais sentido em ir. (Entrevista com Ana, realizada em 01 set. 2011).

O contato da professora de recuperação com o professor da sala é importante para o processo de ensino e aprendizagem, pois, nesse diálogo, os critérios de seleção poderiam ser expostos, esclarecidos e negociados e os avanços (ou não) dos alunos seriam analisados por ambos, identificando estratégias de ação. Dessa forma, a professora da sala de recuperação poderia utilizar metodologias mais pontuais com os alunos. Porém, pelo menos em duas escolas, dentre as quatro pesquisadas, isso não acontecia. Mas, quando acontecia, era de grande valia para a superação das dificuldades. Karina diz:

Eu estou em duas escolas. Eu tenho duas aulas em cada escola na semana. Então, no F., eu dou duas aulas na segunda-feira. A professora da sala veio um dia à tarde conversar comigo. Ela não dá aula à tarde. Ela fez questão de vir para conversar. Para passar quais eram os problemas, o que eu tinha que trabalhar com eles e tudo mais. Sexto ano que vai mais. Essa professora que veio conversar comigo e ela falou que ia encaminhá-los. Ela encaminhou, porém, na segunda, vão alguns, mas na próxima segunda são outros. Eles não aparecem. Eu não consigo dar continuidade. Na escola urbana, citada acima, eu conversei com ela, ela falou que eles têm muita dificuldade. Mas a maioria deles são limitadinhos, não adianta eu ir muito também, são as quatro operações básicas. É isso aí que tem que garantir. Na rural, a professora não vai muito com a minha cara. A última vez que ela falou comigo, falou: “Você vai perder todas as

aulas”. Eu falei: “Ah, é?!”, “Porque eu vou tirar todo mundo do reforço”. Eu falei: “Que bom”. Foi tudo que ela falou comigo desde que eu comecei. (Entrevista com Karina, realizada em 01 set. 2011).

O trabalho coletivo é de suma importância para o desenvolvimento do ensino e a aprendizagem dos alunos que estão na sala de recuperação paralela. Segundo Tardif e Lessard (2005, p.12), é necessário “avaliar o trabalho escolar como sistema de práticas coletivas e um processo total de transformação das crianças em adultos instruídos, socializados, educados, cultivados, etc.”. O trabalho coletivo é a base da formação humana, não só dos educadores e alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, mas da sociedade em geral; afinal, “a escolarização, enquanto atividade social fundamental, chega também a produzir essa ‘forma social’ que é o adulto instruído como membro básico de nossas sociedades contemporâneas” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.12, grifos dos autores). Afinal, todos passam pela escola e nela aprendem práticas de convivência e de trabalho.

Com a professora Nívea, tudo era diferente. O contato dela com os professores da sala regular eram constantes e seu trabalho acontecia na sala de recuperação:

Na escola em que eu trabalho, converso com a professora direto, participo dos HTPCs, sempre estou em contato com os professores, como hoje mesmo, eu chego mais cedo e converso com os professores, porque eu tenho Projeto com a turma deles amanhã. São sétimos e nonos anos. Em média 10 a 11 alunos. (Entrevista com Nívea, realizada em 01 set. 2011).

Fica evidente, reiteramos, que, para acontecer a aprendizagem com os alunos da recuperação, o contato entre os professores é muito importante, pois possibilita que o professor da sala de recuperação seja mais pontual, no que diz respeito à dificuldade em matemática.

Outro problema identificado foi a não valorização da aprendizagem. Karina ressalta que, em uma de suas escolas, a coordenadora pedagógica diz que a nota de recuperação é para ser 5, pois é apenas recuperação. A professora narra a fala da coordenadora:

Ele vai tirar azul porque a coordenadora chega para você e fala assim; “então, viu, agora é a recuperação, se ele tirar cinco ele passa”. “Ah, você entendeu entre as linhas, você entendeu o que é para fazer? E é isso”. (Entrevista com Karina, realizada em 01 set. 2011).

O diretor e o professor coordenador são figuras centrais na escola, são

lideranças, e, portanto, suas falas podem ser tomadas como ordens a serem cumpridas. Se essas não forem questionadas, podem atingir diretamente o trabalho do professor e, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno. Para diminuir as falhas, os gestores precisam estar abertos às mudanças. Para Fullan e Hargreaves (2000, p. 111):

A liderança torna-se manipulação; a colaboração torna-se cooptação. E o pior, quando os professores se conformam à visão do diretor, temos a minimização das possibilidades de aprendizagem por parte da direção. Isto reduz as oportunidades de os diretores aprenderem que partes de sua própria visão podem apresentar falhas, e que as visões de alguns professores podem ser tão ou mais válidas do que a sua.

Além do contato entre os professores, o apoio familiar é muito importante, como defendido por Lahire (1997) e Bourdieu (1990). A família é um dos fatores essenciais para a educação escolar, pois é por meio dela que o aluno busca transpor os obstáculos encontrados na vida escolar; muitos procuram superar a posição em que sua família se encontra.

A presença dos pais na vida escolar do filho é indispensável, por isso precisa existir uma relação dialógica entre escola e família dos alunos. Com os pais cujos filhos estão na sala de recuperação paralela, esses diálogos têm que ser constantes; assim, juntos, professor, escola e família trabalham em prol do mesmo ideal: o de sanar e orientar as dificuldades encontradas pelo aluno naquele momento.

Diante da pergunta, na entrevista, sobre a relação entre a escola e os pais, a professora Ana respondeu:

Pelo menos este ano não teve. Os pais não participaram das reuniões do ensino regular. No reforço, alguns pais assinaram a autorização para seus filhos participarem das aulas, outros assinaram para não participarem, pela distância da escola até a casa, eu acho. Se o aluno está no reforço, o pai deveria comparecer na escola para ver qual é a dificuldade do filho e não apenas assinar. (Entrevista com Ana, realizada em 22 nov. 2022).

Esse assinar, que Ana menciona ao final da fala, refere-se ao documento elaborado pela escola, em que os pais certificam o estabelecimento de que concordam ou não com a participação do filho na recuperação paralela. Muitos não autorizam, alguns pela distância entre a escola e a casa, outros porque não querem e outros porque o filho – responsável pela entrega do documento para que os pais assinem – não lhes entrega a autorização. Para Perrenoud (1995), a criança (e também o adolescente, acrescentaríamos) assume o papel de mensageiro:

Entre a família e a escola, a criança-mensageiro e mensagem, dá-se atenção a um aspecto muitas vezes esquecido do ofício do aluno: o de estabelecer a ligação entre dois universos, a família e a Escola. Bem longe de ser um mensageiro fiel e neutro, o aluno é, neste registro como nos outros, um actor social de parte inteira, que utiliza em seu proveito de poder que a situação lhe concede. Face ao *team* dos adultos, a sua única vantagem é a de que os professores e os pais se vêem pouco, se conhecem mal, fazem o intercâmbio de informações fragmentárias pelo telefone e por escrito; estão pois na dependência da criança ou do adolescente para compreenderem o que “outro” faz ou pretende, ou para lhe comunicar qualquer coisa. (PERRENOUD, 1995, p. 22, grifo do autor).

As crianças e os adolescentes, além de serem atores no processo de aprendizagem, assumem mais esse papel de interlocutores entre a escola e a família e, nesse processo, muitos se frustram, pois, em algum momento, alguém pode falhar, e essa falha traz consequências diretas para a aprendizagem.

A importância da relação entre a escola e a família fica evidente na fala de uma aluna de Ana, quando questionamos a respeito das mudanças em sua vida ao participar do projeto de reforço: “*Tudo, meus pais começaram a participar da minha vida escolar, eu comecei aprender, o professor deste ano preocupa comigo, eu estou valorizando o estudo.*” (Entrevista com Regina, realizada em 22 nov. 2011).

Para essa aluna, o fato de o professor conversar com seus pais a respeito de sua dificuldade e de seu pai ter entendido que ela precisava de sua ajuda proporcionou a vontade de voltar-se realmente para escola, com o desejo de aprender. Afinal, poderia contar tanto com o professor da sala regular, quanto com a professora da sala de recuperação. Além disso, agora tinha mais uma ajuda, a de seu pai. A família não é a única responsável pelo insucesso da vida escolar do filho:

É verdade que certas crianças não conseguem adquirir certos conhecimentos. É verdade que amiúde elas não têm as bases necessárias para apropriar-se deles. É verdade que elas provêm frequentemente de famílias populares. Não são esses fatos que eu questiono, mas a maneira como eles são teorizados em termos de faltas, deficiências e origem, sem que sejam levantadas a questão do sentido da escola para as famílias populares e seus filhos, nem a pertinência das práticas da instituições escolar e dos próprios docentes ante essas crianças. O que questiono é também a triagem que dessa maneira é feita entre os fatos. Está comprovado também que certas crianças de meios populares têm sucesso, apesar de tudo, na escola. Isso deveria fragilizar a teoria da deficiência e da origem: nem todas essas crianças sofrem uma desvantagem por causa de sua origem; deveríamos olhar esses fatos mais atentamente. (CHARLOT, 2000, p. 28).

Provavelmente esse olhar do professor da sala regular e da professora de recuperação para a aluna criou uma nova perspectiva da situação, pois ali cada um assumiu seu papel na situação em que a aluna se encontrava. A afetividade manifestada pelos pais e o acolhimento do professor fizeram a diferença na vida de Regina.

Karina fala também sobre o documento que foi enviado aos pais, a fim de autorizarem a participação dos filhos na sala de recuperação:

A direção me falou que eles mandaram um bilhete, conversaram com os pais na reunião, falaram que eles iam mandar as crianças. Porém eles trabalham e os filhos ficam sozinhos em casa. Então, diz a diretora que o argumento que os pais utilizaram é “a gente manda ir, mas a gente está trabalhando e eles não vêm”. Os pais não têm como controlar. Isso foi que me passou. (Entrevista com Karina, realizada em 01 set. 2011)

Alguns alunos de Karina não compreendem o fato de seus pais concordarem que eles sejam encaminhados à recuperação paralela:

Julia: Eu tenho muita dificuldade, minha mãe pediu para me colocar aqui, porque ela também tem dificuldade em matemática. Na reunião ela pediu pra dona me colocar aqui.

Tiago: A minha acha melhor eu esta aqui do que jogando bola e brigando com minha irmã. (Entrevista com os alunos, realizada em 17 set. 2011).

A presença da família é importante em qualquer sentido, na educação, porém, no que diz respeito ao critério de seleção para a sala de recuperação, deve haver um cuidado por parte de todos os envolvidos, de forma que o aluno compreenda que ser encaminhado para recuperação é uma oportunidade para que suas dúvidas sejam sanadas, e não um castigo, uma punição.

5.3 A recuperação paralela em matemática: uma rede de relações

O aluno diferente, que não segue um padrão idealizado pelos professores, em alguns casos, é penalizado e encaminhado à recuperação paralela. Assim, esta acaba por se constituir num caminho disciplinar, punitivo. Essa situação se torna mais preocupante no que diz respeito ao ensino de matemática. Muitas vezes, isso acontece por meio de classificação por rendimento, como diz Arroyo (2011), e a classificação que adentra a sala de aula é a classificação comportamental. Para Freitas (2003), lembramos, é a força

da avaliação informal que é utilizada por professores. Sendo assim, a recuperação paralela ou reforço, que é uma ação do sistema em ciclos, acaba se tornando uma humilhação para os alunos que para ali são enviados e faz parte do terceiro componente avaliativo salientado por Freitas (2003), ou seja, o ato de avaliar através de valores e atitudes.

A classificação vivida pelos alunos dentro da sala de aula regular mostra que, na maioria das vezes, há um conflito em sala de aula, pois, de um lado, existem os saberes que os professores de matemática querem ensinar e, de outro, os que os alunos gostariam de aprender; assim configura-se o distanciamento dos alunos em relação à matemática e, na maioria das vezes, em relação também ao professor dessa disciplina. Como afirma Charlot (2000), o aluno não estabelece relação com o saber, mas com o professor.

O fato de não aprender matemática está relacionado a inúmeros fatores. Para D'Ambrosio (1990), um deles diz respeito às relações entre o ensino da matemática e o contexto sociocultural. Se uma das potencialidades da aprendizagem matemática é a tomada de decisões, tal aprendizagem não pode ocorrer fora do contexto sociocultural dos alunos, pois, se isso acontecer, ela não produzirá sentidos para esses alunos.

A relação entre o aluno e a matemática ficou bastante evidenciada na entrevista. Os alunos de Karina ressaltaram o ato de gostar ou não da matemática:

Maria: *Eu não sei matemática, não consigo aprender.*

Julia: *Minha mãe disse que ela tem dificuldade e que passou para mim, então eu também tenho dificuldade.*

Julia: *A professora de reforço tenta, mas tenho muita dificuldade, deve ser do sangue mesmo, como minha mãe fala.* (Entrevista realizada em 17 set. 2011)

Nas falas acima fica evidente que a relação dos alunos com a matemática não é das melhores; o ato de não gostar da matemática dificulta a aprendizagem da disciplina. Há também um discurso do senso comum de que as dificuldades matemáticas são herdadas geneticamente – como evidenciado por Julia. Talvez resida aí aquilo para que Cruz (2006) chama a atenção, ou seja, o enfoque que é dado à matemática como ciência, desconsiderando seu papel como disciplina escolar e, portanto, relacionada às demais que compõem o currículo escolar e contribuem para a formação humana.

A fala de Regina, aluna da rede estadual, não é diferente da dos alunos da rede

municipal. Trazemos um recorte da entrevista realizada com ela no dia 22 de setembro de 2010:

Pesquisador: *Você sabe de suas dificuldades? E que causou estas dificuldades, saberia dizer?*

Regina: *Não gosto de matemática.*

Pesquisador: *Por que você não gosta de matemática?*

Regina: *Porque gosto de ler, escrever, raciocinar, filosofar, menos calcular.*

Pesquisador: *Matemática é tudo isso, não é apenas fazer cálculo.*

Regina: *Mas não desse jeito, não gosto da matemática, física e química.*

Pesquisador: *Você saberia dizer quando começou a não gostar da ciência exata?*

Regina: *Desde que eu me conheço por gente.*

Pesquisador: *Qual é a razão de você não gostar da matemática?*

Regina: *Isto é uma lógica, mas não sei dizer por que não gosto de matemática, mas agora comecei a entender um pouco mais de matemática, um pouco tarde (riso).*

Pesquisador: *Qual foi sua experiência com os professores de matemática. Você teve uma experiência boa ou ruim?*

Regina: *Eu gosto do professor Daniel, que é o atual, mas no passado, já teve um que eu não gostava, porque ele era insuportável.*

Pesquisador: *Como assim?*

Regina: *Ele não trabalhava, apenas gritava e pedia para fazer cópia de livro, eu copiava, mas não entendia nada daquilo, na minha bolsa tinha dois livros de matemática, um que a escola deu e outro que copiei, daquele ano em diante comecei a bagunçar, porque daí não consegui entender mais nada em matemática. Por que eu tenho que ficar em silêncio, se não entendo o que o professor está dizendo?*

Regina, além de falar sobre sua relação com a matemática, também ressalta sua relação com os professores de matemática. O fato de não gostar da matemática está provavelmente relacionado com seus professores de matemática. Fica também explícito em sua fala que o desinteresse pode ser gerado pelas metodologias inadequadas que o professor utiliza em sala de aula. Qual é o sentido, para um aluno, em copiar conteúdos do livro didático de matemática? Todas as reformas curriculares propostas a partir da década de 1980 sinalizam para a necessidade de um ensino de matemática significativo, que promova, conforme os PCN (BRASIL, 1997), a formação de capacidades intelectuais, o desenvolvimento do raciocínio dedutivo do aluno e sua aplicação a situações da vida cotidiana.

Fica também evidente na fala de Regina que o livro didático, para esse professor, não cumpria seu papel como ferramenta didática, uma vez que era apenas para ser copiado e não para propiciar a aquisição de conceitos matemáticos.

Regina declarou ainda que somente no terceiro ano encontrou alguém que a fizesse olhar para a matemática com outros olhos:

Pesquisador: E do projeto, o que tem a dizer?

Regina: É bom, eu gosto, aqui comecei a entender um pouco mais, pena que foi tarde demais, este é meu último ano, então eu sei que não vou aprender tudo que deveria, fui enviada tarde demais para o reforço, este é o meu primeiro ano e o último, e faz tempo que estou nessa escola.

Pesquisador: Isto prejudicou você?

Regina: Sim, muito, quanto tempo sem aprender nada e agora querem que eu aprenda tudo. (Entrevista com Regina, realizada em 22 nov. 2010).

Esse depoimento de Regina reforça o que discutimos na seção anterior sobre o quanto o acolhimento e a postura afetiva que o professor dá ao aluno são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo.

O que havia de diferente entre Regina e os alunos de Karina é o fato de que aquela havia tido uma experiência ruim com um professor no passado, e os alunos de Karina estavam ainda vivenciando esta experiência. Eles a explicitaram na entrevista do dia 17 de setembro de 2010:

Tiago: No meio da aula, a dona fica lá na frente e eu fico conversando com os outros, para que, depois da aula ir jogar bola na rua em frente de casa, fico só fazendo os times.

José: Odeio copiar aquele livro de matemática, não entendo nada, só copio.

Pedro: Eu não gosto, mesmo, é porque todos os professores de matemática são chatos.

Patrícia: A professora da sala faz a gente copiar o livro todo, e nem explica, só fica querendo que a gente fique em silêncio.

Talvez a metodologia utilizada pela professora tenha contribuído para que os alunos não gostassem da matemática. Alguns, ao se depararem com essa prática, internalizaram que todos os professores são iguais e não gostavam de nenhum professor de matemática, o que dificultou ainda mais a superação de suas lacunas conceituais. Nesses depoimentos novamente aparece a prática de cópia de livros. Seria esta uma forma de manter os alunos ocupados e em silêncio, como diz Patrícia? Poderíamos afirmar que um professor que propõe aos alunos que copiem conteúdos do livro didático estaria exercendo seu ofício, como destaca Perrenoud (1995)?

A baixa estima com que os alunos chegam à sala de reforço exige posturas

diferenciadas dos professores que nela atuam. A professora da sala de recuperação, antes de iniciar sua aula, precisa conquistar seus alunos; caso isso não ocorra, não conseguirá realizar seu trabalho:

eu tive que conquistá-los primeiro, para depois conseguir trabalhar. Pedi para que eles escrevessem carta e eu as respondia. Aquele aluno que dava trabalho, eu conversava com ele fora da sala. Um deles morava com a avó e gostaria que a mãe morasse com ele. Fui tentando me aproximar deles. Depois de um mês foi que eu consegui trabalhar mesmo. (Entrevista com Nívea, realizada em 01 set. 2010).

Constatamos a sensibilidade de Nívea para interagir com os seus alunos. Lahire (1997) mostra-nos que “a ordem doméstica” é um ponto importantíssimo para o sucesso escolar, e que essa conquista de Nívea está relacionada à afetividade. Afinal, esse é um ponto para que o professor se aproxime tanto do aluno como da família. Muitas vezes, a família utiliza de sua autoridade, muito pautada na preocupação com o futuro dos filhos, para fazer com que estes aproveitem o máximo da escola. No entanto, se não houver sensibilidade do professor, a frustração gerada pode comprometer tanto a aprendizagem do aluno quanto a confiança das famílias na escola, principalmente nas camadas populares.

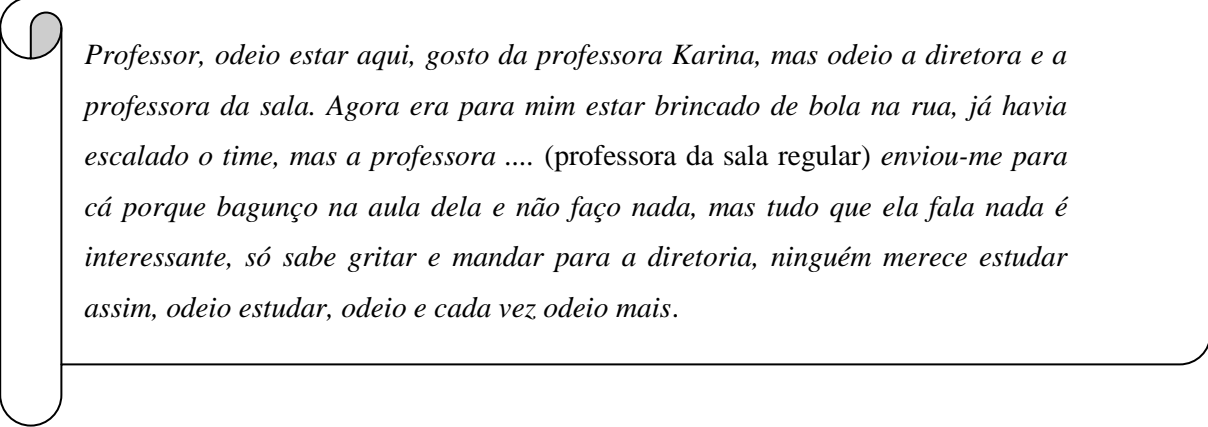
Depois de conquistá-los, o maior desafio para o professor da sala de recuperação é proporcionar a esses alunos uma matemática diferente, de que todos possam gostar. Tanto Ana quanto Karina falaram sobre o fato de os alunos não gostarem da matemática:

É assim em Matemática, mesmo, eles não gostam. Eles não querem ir. “Para quê? Não serve para nada, mesmo. Eu não gosto de matemática, mesmo. Não gosto. Não tem jeito”. “Tem tanta coisa que eu não gosto, mas que eu sou obrigada a fazer, que eu tenho que fazer”. “A senhora fala isso porque a senhora gosta de matemática. A senhora sabe”. “Imagine, eu não sei nada. Se vocês imaginam o quanto eu não sei, vocês não têm nem ideia”. “Ah, não. Não tem conversa. Não tem conversa. Não vai.” (Entrevista com Ana, realizada em 01 set. 2010)

Esses que se sentem “fracassados”, no ano passado, esse ano, são alunos que eu percebo que têm dificuldade e têm interesse. São os que têm dificuldade e interesse em aprender. Na escola urbana, já veio três vezes o mesmo aluno. Ele pula várias segundas, de repente aparece de novo. Ele fala assim “eu venho, mas não adianta. Eu não consigo”. E ele tem mesmo muita dificuldade. A professora já tinha falado para mim. Mas ele tem vontade de aprender. (Entrevista com Karina, realizada no dia 01 set. 2010)

Parece ainda prevalecer o mito da superioridade matemática no currículo escolar, como destacado por Cruz (2006), e haver, por parte dos alunos, uma relação causal: gostar de matemática implica conseguir aprendê-la, ou o gosto está diretamente relacionado à aprendizagem.

Quanto aos alunos da sala de recuperação paralela, além do problema de pertencerem ao grupo dos excluídos da escola, a maioria não tem uma relação tão boa com a professora da sala regular; o espaço não contribui para a aprendizagem; e há outro agravante: a relação com os gestores nem sempre é boa. A fala do aluno José chamou nossa atenção durante a observação da aula de Karina; isso foi registrado no diário de campo:



Professor, odeio estar aqui, gosto da professora Karina, mas odeio a diretora e a professora da sala. Agora era para mim estar brincado de bola na rua, já havia escalado o time, mas a professora (professora da sala regular) enviou-me para cá porque bagunço na aula dela e não faço nada, mas tudo que ela fala nada é interessante, só sabe gritar e mandar para a diretoria, ninguém merece estudar assim, odeio estudar, odeio e cada vez odeio mais.

José, por exemplo, relatou que: “a diretora fica gritando com a gente toda hora” (Entrevista com José, realizada em 17 nov. 2010).

Nas falas dos alunos fica evidente o quanto as relações com os profissionais interferem nas relações com os saberes. Para Charlot (2000), a relação com o saber tem três dimensões, e a terceira é o saber relacionar, porém este necessita da mobilização, e esta necessita da interferência do professor. E, se os alunos que são enviados à sala de recuperação paralela não foram mobilizados pelo fato de não possuírem uma boa relação com a professora da sala nem com os gestores, pode não ocorrer a aprendizagem. Nesse contexto, não faz sentido a recuperação para esses alunos, pois ela os priva de fazer as coisas prazerosas, como jogar bola, por exemplo.

Na percepção das professoras, os alunos com baixa estima em matemática e que não veem sentido na recuperação paralela acabam não se mobilizando para nenhuma metodologia proposta pelo professor. Como escreveu Karina em seu relatório final: “mesmo propondo atividades diferenciadas, como as que estão no portfólio, jogos, desafios, aula de exercícios (expositiva), nenhum método agradou aos alunos”.

Outro fato destacado pelas professoras e explicitado por Karina diz respeito ao conteúdo a ser desenvolvido nas aulas de recuperação. Muitas vezes, as lacunas dos alunos se referem a conceitos e procedimentos trabalhados em anos anteriores e que são essenciais para a compreensão do conteúdo do ano; no entanto, muitos alunos se recusam a trabalhar com esses conteúdos: “mesmo os alunos do 9º ano, por exemplo, não sabendo as quatro operações básicas, eles não aceitam ir para o projeto para aprender este conteúdo; eles querem aprender o conteúdo que está sendo dado na sala regular” (Karina, relatório, dez. 2010).

Mas há que destacar que a recuperação paralela é boa para alguns alunos. As professoras Nívea e Karina, em seus relatórios entregues à Secretaria de Educação, no final do ano, apontam alguns avanços dos alunos:

Os alunos que participaram com compromisso, que não faltaram e realizaram as atividades propostas, tiveram um avanço mesmo que pequeno. (Nívea, relatório, dez. 2010).

Os alunos [nomeação dos alunos] tiveram um bom aproveitamento, faziam todas as atividades propostas, tiravam suas dúvidas e acabaram saindo do projeto antes dele terminar porque melhoraram bem. [...] o aluno J.V. foi o único dos indisciplinados que conseguiu entender o algoritmo da divisão. (Karina, relatório, dez. 2010)

Vemos, assim, que as aulas da recuperação paralela em matemática são realizadas numa intrincada rede de relações, ora boas, ora ruins, e todas elas afetam diretamente o ensino do professor e a aprendizagem dos alunos.

5.4 Sínteses do capítulo

Um trabalho, para ser bem desenvolvido, precisa de parceria, primeiramente entre os membros das escolas e depois com a comunidade. Se não houver entrosamento entre os profissionais, fica difícil construir um conhecimento dentro da escola. Com isso, podemos estar negando ao aluno o que ele tem como direito:

A política é dever e a arte de garantir direitos, não cabe a morosidade na sua garantia. Passaram-se quase três décadas em que solenemente proclamamos: educação, direito de todo cidadão e dever político do estado. Porém, continuamos negando a efetivação desse direito para milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos populares, aos quais é negado o direito a um percurso formador digno, sem interrupção, próprio de seu tempo humano. (ARROYO, 2009, p.152).

Os professores de recuperação são separados constantemente dentro do ambiente escolar: só o fato de não conseguirem dialogar com o professor da sala regular já é suficiente para o professor sentir-se isolado da escola. Acrescentam-se a isso outros fatores, como: espaço de trabalho inadequado, desvalorização profissional, tempo reduzido para atuar com os alunos com dificuldades, falta de apoio da direção, falta de formação específica para lidar com alunos com dificuldades, além de outros.

A relação entre os pares de profissão tem que acontecer, para que, juntos, consigam ajudar o aluno a superar suas dificuldades. O trabalho coletivo é importante e incentivado pela legislação, no caso da recuperação paralela. Sem parceria não há aprendizagens, ninguém consegue sobreviver sozinho e isolado; afinal, o saber “é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão” (CHARLOT, 2000, p. 63).

Se o professor se constitui no exercício da profissão docente e os saberes da experiência são fundamentais para a consolidação dos saberes profissionais, principalmente nos anos iniciais da docência (TARDIF; LESSARD, 2005), esta pesquisa evidencia que nem todos os professores têm experiências positivas nessa fase da carreira docente. Pode-se questionar o que leva um professor a assumir aulas em projetos de recuperação, se ele não se sente preparado para ajudar os alunos a superarem suas dificuldades. No entanto, há que considerar as condições de ingresso na carreira docente: se o professor iniciante, inscrito num processo seletivo para atribuição de aulas, não aceitar as aulas que estão disponíveis, ele perde seu direito de continuar concorrendo ao processo naquele ano. Com isso, o professor que ainda precisa assumir mais aulas para completar sua jornada acaba aceitando turmas em condições as mais adversas possíveis. Além disso, atuar na rede – tanto na municipal quanto na estadual – num ano significa acumular pontos para um concurso de efetivação de cargo.

Dessa forma, não há como criticar as professoras desta pesquisa por assumirem essas turmas para atuar. O que se espera de um professor é que este esteja em contínua busca pela sua aprendizagem, não se fazendo de vítima do sistema e permanecendo na situação de reclamação constante. No entanto, não podemos também desconsiderar o compromisso que os sistemas de ensino precisariam ter com os professores, fornecendo-lhes formações constantes; mantendo um tipo de monitoria que possa dar suporte aos inexperientes; e disponibilizando profissionais especializados para orientações sobre

como lidar com alunos de inclusão.

As aprendizagens dos alunos estão relacionadas às condições de trabalho dos professores da sala de recuperação, ao espaço escolar, aos colegas e aos pais. Todas essas relações interferem na aprendizagem. Se os próprios alunos percebem as fragilidades do projeto, a mobilização para a aprendizagem não acontece, ou se acontece, é de forma bastante tímida.

O espaço também é uma forma de educação, pois nele estão presentes pessoas em formação, pessoas que precisam se sentir bem para conseguir sanar as dificuldades encontradas na aprendizagem ou continuar construindo o conhecimento. A análise da primeira categoria evidenciou que o espaço para as salas de recuperação não recebe a atenção que deveria dentro dos projetos – ele é o último a ser planejado.

A relação com os pais é importante na aprendizagem dos alunos, pois eles podem orientar e acompanhar a vida escolar do filho. Por menos bagagem escolar que tenham, podem orientar na moralidade e ética. A família e a escola podem:

ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o fracasso ou o sucesso escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra. (LAHIRE, 1997, p. 19).

A parceria dos pais com a escola é fundamental para o ambiente de aprendizagem. Há necessidade de que os critérios para seleção dos alunos a serem encaminhados às turmas de recuperação sejam claros e os pais sejam esclarecidos sobre a importância do projeto. A recuperação precisa ser vista como uma forma de ajuda ao aluno, e não como castigo ou punição, como evidenciado na análise da segunda categoria.

A relação com o aluno, sob um olhar mais crítico, é poder “reconhecer que o problema deles não é de falta de capital cultural nem de falta de mobilização para o saber pensar, mas de imposição de um saber e uma racionalidade” (ARROYO; ABRAMOWICZ, 2009, p. 11).

No que diz respeito ao ensino de matemática, a análise da terceira categoria evidenciou que as práticas em sala de aula ainda estão bastante distantes daquelas almejadas pelos documentos prescritos e pela pesquisa no campo da Educação Matemática. Os professores não têm conseguido promover contextos que levem em

consideração a matemática como uma produção humana e a matemática escolar como uma disciplina de formação humana, a fim de mobilizar os alunos para a aprendizagem. Práticas pautadas em memorização e repetições e – o que mais nos chamou a atenção – em cópias de livros pouco contribuem para a mobilização dos alunos. Na condição de alunos, eles tentam cumprir seus ofícios, permanecendo em sala de aula apenas de corpo presente, enquanto a mente está envolvida com atividades do mundo exterior à sala de aula: brincar, jogar futebol, estar com os amigos. Podemos acrescentar a seguinte questão a respeito dos alunos que, de certa forma, possuem uma nota relativamente boa e são enviados para a sala de recuperação paralela: se os alunos já dominam um conhecimento matemático, que sentido tem, do ponto de vista da aprendizagem matemática, o encaminhamento para a sala de recuperação?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez a maior evidência trazida pelo nosso trabalho seja o distanciamento entre o prescrito e o realizado. Assim, optamos por utilizar “A recuperação paralela em matemática: entre o prescrito e o realizado” como título de nossa dissertação. A escolha do tema surgiu após a produção dos dados.

Nas falas das professoras e dos alunos, fica evidente a insatisfação com o projeto de recuperação paralela – tanto da rede municipal quanto da estadual –, pela falta, ora de organização escolar, ora de um projeto pedagógico que, de fato, envolva, nas escolas, parcerias entre professores das salas regulares, professores das salas de recuperação paralela, gestores e pais.

Constatamos que o entendimento sobre o projeto, por parte dos diferentes atores, não condiz com o prescrito na Lei. Será que existem responsáveis? Se existirem, quem serão? Essa pergunta talvez não tenha uma só resposta ou, até mesmo, não tenha resposta, pois, afinal, há inúmeros atores e fatores envolvidos nesse processo.

O tempo pode ser um deles, porém, a escola não percebeu a mudança temporal e permanece na mesma forma organizacional, o que dificulta cada vez mais a aprendizagem de crianças e adolescentes. Estamos falando de uma juventude das camadas populares, oriunda de culturas próprias e que, ao defrontar-se com a cultura escolar, sofre um choque. Para muitos, a passagem pela escola pode ser algo novo e vitorioso, enquanto, para outros, um “fracasso total”, que pode persistir ao longo da trajetória escolar, se esses alunos não forem ouvidos e acolhidos no processo de escolarização, com reais chances de terem suas defasagens conceituais superadas.

O estudo foi desenvolvido com alunos e professoras, para analisar suas percepções quanto à implantação dos projetos de recuperação paralela ou reforço, uma vez que eles são os principais atores envolvidos. Assim, nessa caminhada investigativa, pudemos responder a questão inicial de nossa pesquisa: “*Quais são as percepções de alunos e professores sobre a recuperação paralela e as implicações para a sustentação do fracasso escolar em matemática?*”.

Primeiramente, traremos nossas interpretações sobre as percepções dos alunos da sala de recuperação paralela a respeito dessa temática; em seguida, as das professoras que atuam nessas salas; no terceiro momento, nosso olhar sobre o que é prescrito e o

que é realizado no que diz respeito a essa política pública de progressão continuada e recuperação paralela.

6.1 Nossa interpretação sobre as percepções dos alunos

Para os alunos, a sala de recuperação é um lugar de sofrimento e derrota. Eles são separados dos demais, sem conhecerem uma justificativa convincente. São isolados ou estigmatizados de “fracassados”, pelos professores, pelos gestores, pelos amigos e, até mesmo, pelos familiares. O simples fato de serem classificados para a sala de recuperação paralela já os diferencia dos demais alunos da classe.

Os professores da sala regular, ao não apresentarem explicitamente o critério de seleção para a sala de recuperação para os alunos, acabam gerando sentimentos de indignação. Muitos enviam seus alunos para a sala de recuperação, com base em critérios de avaliação informal (FREITAS, 2003), visto que alguns alunos, mesmo tendo notas boas, são encaminhados para essas salas. Além disso, alguns professores sequer acompanham o rendimento dos alunos, para, juntamente com a professora da sala de recuperação, discutir as dificuldades dos alunos e propor alternativas para sua superação.

Muitos alunos, sob pressão da escola ou da família, sentem-se injustiçados com a situação e vão para sala de recuperação indisciplinados, atrapalhando os amigos que querem realmente aprender e a si mesmos. Dessa forma, o lugar que era para ser um espaço para a aprendizagem, fica à mercê de uma disputa entre os envolvidos.

Os gestores têm grande contribuição nesse processo. Os alunos, principalmente os de Karina, explicitaram que não gostam da direção e veem os diretores como os responsáveis por seu encaminhamento ao projeto, como forma de castigo, como punição pelas atitudes consideradas anormais. Novamente, o que prevalece é a avaliação informal como critério de classificação (ARROYO, 2011).

Os alunos enviados sentem-se discriminados pelos amigos, pois são separados dos considerados estudiosos, interessados, concentrados, etc., e essa separação ou classificação, como é definida por Arroyo (2011), provoca baixa estima, dificultando a aprendizagem.

As famílias, sem saber o motivo certo pelo qual seu filho foi enviado para a sala de recuperação, assinam ou não assinam a autorização para sua participação no reforço;

e, quando não assinam, isso não deixa também de ser visto como uma não participação na vida do filho. Os pais têm o direito não apenas de saber o motivo real pelo qual seu filho foi enviado para um projeto de recuperação, mas também de acompanhá-lo. Os alunos percebem quando os pais se envolvem com seu desempenho escolar, como foi o caso da aluna Regina, da professora Ana. A participação de seus pais no seu processo de escolarização foi fundamental para a superação de suas dificuldades, pois motivou-a se interessar em participar do projeto de reforço.

Enquanto alguns alunos se revoltam com as decisões tomadas no âmbito escolar e apresentam atitudes consideradas anormais para gestores e professores, outros, no ofício de aluno (PERRENOUD, 1995), aceitam incondicionalmente aquilo que é imposto e vivem como “fracassados”, pois trazem para si a culpa de não aprender matemática ou atribuem suas dificuldades a fatores genéticos e familiares. Quando uma aluna diz que não aprende matemática porque a mãe não sabe matemática, é necessário buscar romper com essa imagem. Não se trata de fator genético, mas escolar. Como diz Charlot (2005), o professor não ensina se o aluno não quer aprender, mas a função do professor é criar condições para que os alunos possam se mobilizar para o conhecimento.

Aprender matemática, para esses adolescentes, é algo considerado difícil, inacessível. Nas camadas populares, muitas famílias passam para os filhos a imagem de que estudar matemática é para poucos. Essa visão adentra a escola, permeia o discurso de muitos professores de matemática e é reforçada por eles. Assim, esses alunos com dificuldades, ao depararem com professores de matemática, já criam bloqueios que impedem a aprendizagem. Se no espaço escolar não prevalecer uma relação constante de apoio a esses alunos, essa dificuldade aumentará. Parece-nos que a saída que a escola tem encontrado para tentar sanar a dificuldade ou para punir os alunos é a sala de recuperação. No entanto, nas condições em que essas salas vêm funcionando, os objetivos não têm sido alcançados, embora alguns alunos até consigam superar suas dificuldades.

Na visão dos atores da escola, o fracasso é resultado da incompetência ou do desinteresse por parte dos estudantes e da falta de apoio da família. Raramente se discute quais as razões que têm levado esses adolescentes a não se mobilizarem para as questões tratadas na escola. Como dizem Charlot (2005) e Dayrell (2007), a abertura da escola para as camadas populares não foi seguida de uma reorganização daquela para

acolher esse novo perfil de aluno.

Os conteúdos e as metodologias adotadas na escola, como no caso do ensino de matemática, não têm mobilizado os alunos para o saber. Estar na escola é uma obrigatoriedade legal, mas, quando não está mobilizado para a aprendizagem, o aluno fica apenas de corpo presente (PERRENOUD, 1995). Nesses casos, organizar o futebol na rua é uma atividade mais interessante para alguns deles. Organizar uma tabela de jogo de futebol não poderia ser uma alternativa interessante para ensinar matemática? É uma atividade que possibilita a integração de diferentes conteúdos matemáticos. No entanto, aos alunos é negada essa possibilidade, e fazer cópias de livros passa a ser uma forma de mantê-los ocupados durante as aulas.

O espaço no qual acontecem as aulas de recuperação não favorece a aprendizagem, na percepção dos alunos; eles se consideram isolados, diferentes dos demais. Enquanto os outros alunos estudam em uma sala de aula em condições adequadas para o ensino e a aprendizagem, os alunos de recuperação ocupam espaços inadequados da escola, como a biblioteca, o pátio ou o jardim. Espaços que os deixam mais visíveis para a comunidade escolar. Podemos dizer que esses alunos são “descartados” do sistema educacional. É a exclusão ocorrendo pela inclusão. Como os alunos e os professores dessas turmas não são ouvidos, são sempre os últimos em tudo: as aulas de recuperação paralela são as últimas a serem atribuídas; o espaço escolar onde estudam é o que sobra; os materiais pedagógicos nem sempre estão disponíveis; o horário não corresponde às necessidades dos alunos. Nessas condições, são poucos os que conseguem realmente aprender, a maioria continua na mesma situação inicial.

6.2 Nossa interpretação sobre as percepções das professoras

Assumir uma sala de recuperação paralela não é fácil, porém necessita de um esforço incansável por parte do professor para contribuir com a superação das dificuldades encontradas – tanto para o ensino quanto para a aprendizagem dos alunos. Os profissionais, quando assumem essas turmas de recuperação, devem estar cientes das condições que irão encontrar. No entanto, como já apontado neste texto, muitas vezes, os professores assumem essas turmas por não terem outras possibilidades de ingresso na profissão. Aos professores iniciantes sempre sobram as “piores” turmas. No entanto, entendemos que caberia aos professores experientes assumir as aulas em salas de

recuperação.

Talvez pela falta de parceria e de espírito de coletividade, o trabalho fica cada vez mais árduo; falar em educação é falar de coletividade com todos os envolvidos.

Ser professor de uma sala de reforço é possibilitar a aprendizagem de maneira diferenciada, conseguir ter “jogo de cintura” para não desanimar e “correr atrás” do que for preciso para obter ajuda: colegas experientes, formação continuada, leitura de pesquisas, dentre outros.

Esses profissionais que praticam a recuperação de alunos talvez realizem um trabalho limitado, pelo fato de não terem voz dentro da escola; assim como seus alunos, são considerados inferiores em relação aos outros profissionais. Muitos não consideram ser professor um ofício importantíssimo e sua função na sala de reforço de grande valia, assim como a do professor da sala regular.

Essa diferenciação e classificação dos professores dentro de uma mesma escola gera o processo de balcanização (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Os professores das salas de recuperação paralela ficam isolados nas escolas – tanto fisicamente quanto profissionalmente. Esses fatores influenciam na constituição profissional do professor. Concordamos com Tardif e Lessard (2005) que os primeiros anos de docência são fundamentais para a constituição identitária do professor. As experiências por ele vividas é que irão constituindo seu perfil profissional. No caso desta pesquisa, as três professoras, todas iniciantes, em vários momentos explicitaram seu mal-estar na profissão: recebiam o salário sem ter trabalhado, pois os alunos não compareciam às aulas; não eram consideradas profissionais; o espaço de trabalho era inadequado; sentiam isolamento e falta de apoio nas escolas.

6.3 Entre o prescrito e o realizado

O projeto previsto pela LDB (Lei 9.394/96) (BRASIL, 2010) traz uma estrutura organizacional para o regime de progressão continuada e o sistema de ciclos que, bem implantada nas escolas, poderia se constituir em dispositivo de inclusão de todos os alunos, com vistas a um ensino de qualidade.

A Lei 9394/96 diz que é dever do Estado oferecer uma educação de qualidade. Questionamos: como podemos ter uma educação de qualidade para o desenvolvimento do educando, se a ele são oferecidos espaços físicos que podemos chamar de

“cantinho”, sem as mínimas condições de aprendizagem? Todos têm direito à recuperação paralela, e os documentos explicitam que a sala de reforço/recuperação tem por objetivo diminuir o fracasso escolar, e não castigar os alunos indisciplinados.

O artigo 12 da LDB deixa explícita a função da escola na vida estudantil dos alunos, devendo mobilizar quem for preciso para que aconteça a aprendizagem. Caberiam às gestões escolares a organização e a promoção da coletividade na escola, incentivando e priorizando trabalhos de parceria, organização decente das salas de recuperação e formas de acompanhamento do trabalho desenvolvido. A escola precisa ser reestruturada de modo a garantir, de fato: o cumprimento dos dias letivos; a elaboração de uma proposta pedagógica coerente com o perfil da comunidade, visando à formação cidadã; à administração de sua equipe; à notificação ao Conselho Tutelar e a outras autoridades do que se fizer necessário; à garantia de condições para a aprendizagem; à mobilização dos pais para acompanhamento da vida escolar dos filhos.

O rendimento escolar cabe ao professor, somente a ele; portanto, é seu papel desenvolver uma proposta para sanar as dúvidas dos alunos, estabelecer estratégias de recuperação, trazer os pais para junto da escola, romper com o isolamento dos colegas.

O objetivo da sala de recuperação, segundo a SE 93, de 8/12/2009 (SÃO PAULO, 2009b) e a SMEI (ITATIBA, 2009), é garantir a superação das dificuldades dos alunos e integrar o aluno com dificuldades na sala regular, porém, esta pesquisa evidenciou que são poucos os que, de fato, serão ali incluídos.

A recuperação precisaria ser trabalhada em grupos de alunos com dificuldades similares de aprendizagem ou, caso necessário, de forma individualizada, para garantir a aprendizagem. Nos relatos das professoras ficou evidente que a sala de recuperação é marcada por conflitos, pois são agrupados alunos com dificuldades de aprendizagem; outros, considerados indisciplinados; outros, ainda, com problemas psicológicos. O critério de seleção dos alunos para a recuperação, proposto nos documentos, ressalta a necessidade de uma avaliação diagnóstica, mas constatamos que a avaliação informal é a que prevalece.

Caberia aos gestores da unidade escolar acompanhar a sala de recuperação, assegurar a participação dos professores em processos de formação e fornecer os materiais didáticos necessários. No entanto, no depoimento das professoras, constatamos que apenas uma delas tinha apoio da equipe gestora, e o trabalho acontecia de fato; nas escolas em que as outras duas atuavam, a gestão era, na maioria das vezes,

ausente, dificultando o trabalho a ser desenvolvido.

Está prescrito, também, que o professor da sala de recuperação precisa manter contato com o professor da sala regular e com o professor coordenador. Mas como conseguir essas relações, com a balcanização que existe nas escolas? Das três professoras entrevistadas, apenas uma tinha contato direto e produtivo com o professor da sala regular.

Em síntese, podemos dizer que nem sempre o que é prescrito é realizado. Os motivos da não implantação são vários: a interpretação equivocada das leis; o comodismo ou a falta de compromisso, pois o processo é trabalhoso; a falta de opção do professor, que depende das posições assumidas pelos gestores da escola; a descrença na possibilidade de superação das dificuldades de aprendizagem; o individualismo; a falta de companheirismo, além de outros.

Ficou evidente a falta de sintonia de todos os envolvidos na sala de recuperação com o projeto. Assim como tantos outros que chegam às escolas públicas, se não for revisto, o projeto vai ficando cada vez mais desacreditado.

Não podemos desconsiderar os investimentos financeiros que são encaminhados para o projeto de recuperação paralela: salários dos professores, alimentação e transporte para os alunos, formação docente, materiais didáticos, entre outros.

Acreditamos que conseguimos atingir os objetivos a que nos propusemos. Esta pesquisa corrobora dados de outras pesquisas, constantes de nosso mapeamento no capítulo 1. Em todas elas fica evidente o descompasso existente entre a legislação e as práticas de recuperação nas escolas. Assim como Caldas (2010), nós também identificamos fragilidade e descrédito da função da recuperação e o esvaziamento do sentido dessa prática pedagógica.

Tal esvaziamento e tal descrédito nos levam a questionar sobre outras políticas públicas que estão sendo implementadas nas escolas. Entre elas, destacamos a escola de tempo integral. Qual a confiabilidade da comunidade escolar para a sua implementação? Quais serão as condições estruturais e pedagógicas que serão fornecidas para que o projeto seja eficaz?

Nossa pesquisa pautou-se na fala dos sujeitos envolvidos. Acreditamos que a possibilidade de um acompanhamento mais sistemático do processo – acompanhamento simultâneo do aluno na sala regular e na sala de recuperação paralela – poderia fornecer dados mais consistentes sobre a temática. Também não ouvimos os professores das

salas regulares nem os gestores, o que poderia ter ampliado as percepções dos atores escolares.

O confronto dos discursos entre os profissionais – da sala regular e da sala de recuperação paralela – também poderia ser um foco interessante de pesquisa.

No que diz respeito ao ensino de matemática, fica-nos a indagação: os alunos, de fato, têm dificuldades em conceitos matemáticos ou as abordagens metodológicas de sala de aula não mobilizam os alunos para a aprendizagem? As dificuldades dos alunos estão relacionadas a conceitos ou a procedimentos? Observações sistemáticas desses alunos nos diferentes contextos poderiam trazer informações interessantes.

No momento de finalização desta pesquisa, tomamos conhecimento de novas regulamentações curriculares para o estado de São Paulo, aumentando de forma significativa o número de horas de ensino de matemática no Ensino Fundamental, principalmente no Fundamental I (Resolução SE 81, de 16-12-2011), e da criação de um novo mecanismo de apoio escolar aos alunos (Resolução SE 2, de 12-1-2012). Questionamos: os baixos desempenhos dos alunos são decorrentes da carga horária ou da forma como a matemática é trabalhada? O que poderá significar para os alunos em situação de fracasso escolar ter que conviver com uma grande carga de aulas de matemática? Não seria mais uma forma de exclusão? Não seria mais um investimento na quantidade e não na qualidade daquilo que é oferecido?

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWIZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. Fracasso escolar na sociedade de controle e aprendi o que é ser preto sob o racismo da escola. In: ARROYO, M. G.; ABRAMOWIZ, A. **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas/SP: Papirus, 2009. p.109-128.
- ARROYO, M. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In: ARROYO, M. G.; ABRAMOWIZ, A. **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas/SP: Papirus, 2009. p. 129-159.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G.; ABRAMOWIZ, A. **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas/SP: Papirus, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantini Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer das culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007.
- BARRETTO, E. S. S. A avaliação na educação básica: entre dois modelos. Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 75, p. 48-66, ago. 2001.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.
- BOURDIEU, P. Fieldwork in philosophy. In: BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 15-48.
- _____. Obras culturais e disposição culta. In: BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: Edusp/Zouk, 2003. p. 69-111.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. 1997. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. 2010.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma nova teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. A construção social da noção de fracasso escolar: do objeto sociomidiático ao objeto de pesquisa In: ARROYO, M. G.; ABRAMOWIZ, A. **A reconfiguração da escola**: entre a negação e a afirmação de direitos. Campinas/SP: Papyrus, 2009. p. 13-34.

CRUZ, F. M. L. **Expressões e significados da exclusão escolar**: representações sociais de professores e alunos sobre o fracasso em matemática. 2006. 363p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Ática, 1990.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática**: da teoria à prática. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**: confrontos de lógicas. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Tradução de Regina Garcez. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ITATIBA. Secretaria Municipal de Educação (SEMEI). **Projeto Integração**. Itatiba/SP, 2009.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, N. J. **Matemática e língua materna**: análise de uma impregnação mútua. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, A. Uma educação que se diz nova. In: CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, Manuel Henrique. **Sobre a educação nova**: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941). Lisboa: Educa, 1995. p. 25-41.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

_____. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OTTO, F. Formas de acompanhamento escolar que predispõem ao sucesso escolar em famílias das classes populares. **Travessias** – Unioeste, Cascavel, v. 1, p. 01, 2007.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.

PERRENOUD, P. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **Avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986.

_____. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. **Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIOTTO, D. C. A escola e o sucesso escolar: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. **Vertentes** – Universidade Federal de São João del-Rei, v. 33, p. 48-60, 2009.

POLETTINI, A. F. F. História de vida relacionada ao ensino da matemática no estudo dos processos de mudanças e desenvolvimento de professores. **Zetetiké**, Campinas, SP, v.4, n.5, p.29-48, jan./jun.1996.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 09/97**, de 30 de julho de 1997. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. São Paulo, 1997.

_____. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Matemática** – ensino fundamental - ciclo II e ensino médio. 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 6 jun. 2010.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE 92**, de 8 de dezembro de 2009. Dispõe sobre estudos de recuperação aos alunos do ciclo I do ensino fundamental das escolas da rede pública estadual. São Paulo, 2009a.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE 93**, de 8 de dezembro de 2009. Dispõe sobre estudos de recuperação aos alunos do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio, das escolas da rede pública estadual. São Paulo, 2009b.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE 81**, de 16 de dezembro de 2011. Dispõe sobre estudos de Aumento da carga horária de matemática no ensino fundamental. São Paulo, 2011.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE 2**, de 12 de janeiro de 2012. Dispõe sobre estudos de novos mecanismos de apoio aos alunos do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio das escolas da rede pública estadual. São Paulo, 2012.

SOUZA, M. G. **Educação e diversidade cultural**: uma análise da proposta da Escola Plural do Município de Belo Horizonte, MG. 2000. 161p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, PUC-RIO, Rio de Janeiro/RJ.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; BRANDINI, R. C. A. R. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004. p. 9-61.

TABORDA, M. A. O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa em história da educação: culturas escolares, currículo e educação do corpo. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 16, p.147-169, jan./abr. 2008.

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

VALENCIA, M. M. A. **La triangulación metodológica**: sus principios, alcances. Disponível em:< [http:// tone.udea.edu.co/revista/mar2000/Triangulacion.html](http://tone.udea.edu.co/revista/mar2000/Triangulacion.html)>. Acesso em: 05 jul. 2010.

VYGOTSKY L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e Pedagogia).

Teses e dissertações do banco de dados da CAPES

BIANI, Rosana P. **A progressão continuada rompeu com o mecanismo de exclusão?** 2007. 328 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas/SP.

CALDAS, Roseli F. L. **Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional-um estudo a partir da psicologia escolar.** 2010. 265 p. Tese (Doutorado em Educação) – Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, USP, São Paulo/SP.

CARDOSO, Maria Thereza Camargo. **Representações sociais de professores de ensino fundamental sobre recuperação na escola.** 2009.98p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, São Paulo/SP.

CORTEZ, Raquel Cristina. **Recuperação escolar e as diferentes modalidades de execução.** 2004. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo/SP.

CRISTOVÃO, Eliane M. **Investigações matemáticas na recuperação de ciclo II e o desafio da exclusão escolar.** 2007. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas/SP.

ELLOTT, Edenilce H. J. **Estudo de recuperação paralela na proposta curricular do estado de São Paulo (gestão 2007-2010).** 2009.157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Currículo, PUC - SP, São Paulo/SP.

MACHI, Maurílio. **A progressão continuada no sistema de ciclo, a atuação e a formação do professor.** 2009. 144 p. Tese (Doutorado em Educação) – Educação, UNESP, Marília/SP.

OLIVEIRA, Andréia Regina de. **Relação escola e famílias: a visão de professoras e mães de alunos de classes de recuperação paralela.** 2004. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Educação, UFSCAR, São Carlos/ SP.

OMURO, Selma de Araújo Torres. **A recuperação de ciclo II na visão de alunos da rede estadual paulista de ensino.** 2006. 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – História, Política, Sociedade, PUC - SP, São Paulo/SP.

PEREIRA, Fábio H. **Encaminhamentos a recuperação paralela: um olhar de gênero.** 2008.111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo/SP.

SILVA, Josilda M. B. **Os programas de recuperação paralela e a qualidade do ensino paulista.** 2007. 158 p. Tese (Doutorado em Educação) – Educação Escolar. UNESP, Araraquara/SP.

SOUZA, Neyliane Rocha da Silva. **“Promovido pelo conselho de classe” ou “Retido no ciclo II”** – qual é a diferença?. 2006. 215 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – História, Política, Sociedade, PUC - SP, São Paulo/SP.