

Alunos em recuperação: um estudo sobre mecanismos de superação de defasagens e expectativas da escolaⁱ

**Students being recovered:
a study about ways of coping with learning
lags and corresponding school
expectations**

Ana Terra Camilo Silveira

emaildaterra@gmail.com - Doutoranda no PPG Educação e Saúde
na Infância e na Adolescência da Unifesp

Regina Cândida Ellero Gualtieri

recan@uol.com.br - Docente no PPG Educação e Saúde
na Infância e na Adolescência da Unifesp

Resumo

Será discutido ao longo deste texto, o apoio oferecido pela escola aos alunos para superar defasagens, especificamente, a Recuperação Intensiva (RI), aqui entendida como “mecanismo de apoio escolar”, conforme a Resolução SE nº 02/2012, de 12 de janeiro de 2012. A RI é uma das formas estabelecidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para, de modo intensivo, enfrentar as defasagens de aprendizagem de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e implica a criação de uma sala com número reduzido de alunos, com aplicação de metodologia específica. A problemática deste texto consistiu em verificar se e como essa Recuperação Intensiva apoia os alunos na superação de suas defasagens de aprendizagem. A pesquisa partiu de um questionamento sobre o risco de que esse apoio aos alunos se desdobrasse em uma discriminação negativa (Robert Castel) e seu desenvolvimento envolveu o acompanhamento dos trabalhos realizados em uma classe de 5º ano de RI de uma escola estadual de Ensino Fundamental, situada no município de Guarulhos-SP. Envolveu também entrevistas com educadores da escola e análise de documentos variados. Os resultados puseram em evidência que há, por parte da escola pesquisada, desde o início, uma baixa expectativa em relação à possibilidade de alunos com defasagens se recuperarem, nessas salas de RI, circunstância que coloca esses alunos, de saída, como perdedores e, dificilmente, em condições de usufruir o que a escola oferece para superação de defasagens. Tal constatação tornou afirmativo o questionamento inicial relativo à discriminação negativa.

Palavras-chave: Fracasso Escolar. Discriminação Negativa. Recuperação Intensiva.

Abstract

In this paper, it will be discussed the support offered by schools to students with learning lags. Specifically, it will be focused an ‘Intensive Recovery (IR)’, taken as a “school support mechanism,” according to a Resolution of 2012, established by the São Paulo State Education Secretariat. The IR was intended to face learning lags in the early years of elementary school by means of a specific methodology in classes with fewer students. The goal of this paper is to verify if and how this IR really supports students to overcome their learning lags. The research started raising a question about the risk that this sort of program could give place to a negative discrimination (Robert Castel). The development of the work involved the monitoring of IR at a class of 5th year of a public elementary school, in Guarulhos, a municipality in the Brazilian state of São Paulo. Interviews with school educators were conducted, as well as the analysis of various documents. The results have revealed that, since the start of the program, the researched school showed no expectation regarding the possibility of those students being recovered in the IR classrooms because they were taken as ‘losers’, therefore hardly able to make use of what the school offers to overcome their lags. These findings confirm the initial hypothesis about the negative discrimination.

Keywords: School Failure. Negative Discrimination. Intensive Recovery

Introdução

A relação entre a escola e o fracasso escolar é um tema central que motivou a realização da pesquisa. Existem distintas situações que podem exemplificar o fracasso escolar como nos lembram Gualtieri e Lugli, ao enfatizarem que

crianças ou jovens que não leem e escrevem com a fluência esperada para a etapa de escolarização em que se encontram costumam exemplificar o chamado fracasso escolar. Nessa condição, também figuram aqueles que, persistentemente, se mantêm com baixo rendimento e têm um histórico com múltiplas repetências, ou abandonam a escola antes de completar sua formação, ou ainda, não se ajustam às regras institucionais e, por isso, têm conduta considerada indesejável, o que acaba por inviabilizá-los para a educação escolar. Não podemos esquecer também aquela situação em que crianças e jovens têm abaladas sua autoestima, em função de vivências escolares que as levam a acreditar em sua suposta incompetência e contra a qual julgam que pouco há para fazer. Essa situação, geralmente, acompanha todas as outras (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 11).

Assim, aqueles que não se adequem ao espaço, ao tempo ou aos ritmos escolares pré-estabelecidos, estão fadados a fracassar.

Quagliato (2003) exemplifica uma situação na qual se percebe o desrespeito aos tempos de aprendizagem, mostrando a seletividade existente no sistema escolar na época, ao mencionar uma pesquisa desenvolvida, no início da década de 1970, pelo Ministério da Educação e Cultura.

Em 1971, estudos realizados pelo Ministério da Educação e Cultura — MEC, como subsídio para a Conferência Internacional de Educação, haviam revelado que, apesar do grande aumento de matrícula verificado no decênio de 1960-1970 (de 7.458.002 para 13.413.763), o déficit de atendimento escolar era da ordem de 6 milhões de crianças na faixa etária dos 7 aos 14 anos de idade. O documento concluiu que a escola brasileira vinha se mostrando altamente seletiva, sendo privilégio de poucos, pois além de não atender à demanda dos que a procuravam, aqueles que nela ingressavam sofriam verdadeira triagem (QUAGLIATO, 2003, p. 43).

Desde a década de 1990, vem sendo implementada uma série de mudanças no sistema educacional, das quais se destacam, no estado de São Paulo, a Progressão Continuada e a organização em Ciclos. Essa estruturação, em tese, permitiria à escola respeitar a individualidade dos alunos, ao considerar os diferentes tempos de aprendizagem de cada um, promovendo, de acordo com o Conselho Estadual de Educação (CEE), a melhoria da qualidade geral do ensino. O CEE instituiu, menos de um ano após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), sob a Deliberação CEE 09/97, o regime de progressão continuada no ensino fundamental, por meio do qual, aboliu a possibilidade de reprovação dos alunos, ao final de cada ano, e

reorganizou em Ciclos os anos escolares. Dessa forma, os alunos só poderiam ser reprovados ao final dos Ciclos escolares, inicialmente, dois Ciclos de quatro anos cada.

A recuperação das defasagens de aprendizagem passa a ocupar papel central na realização dessa Política de Ciclos com Progressão Continuada pela SEE. Assim, no estado de São Paulo, nas duas últimas décadas, a recuperação teve três formatos distintos: a Recuperação Contínua, quando a sala conta com um professor auxiliar durante algumas aulas na semana; a Recuperação Paralela, quando os alunos realizam alguns dias da semana um trabalho paralelo às aulas regulares e a Recuperação Intensiva, quando uma sala é criada especialmente para superar as defasagens (SÃO PAULO, 1997a; 2012). Dessas três, apenas a Recuperação Contínua e a Intensiva estão acontecendo nas escolas do Ensino Fundamental no estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014). A Recuperação Contínua ocorre, no Ensino Fundamental I em dois formatos. Para os alunos do 1º e 2º anos, com a presença de alunos pesquisadores do Programa Bolsa Alfabetização nas salas de aula. Para alunos do 3º, 4º e 5º anos, com o auxílio de um professor auxiliar (PA). Já na Recuperação Intensiva, o aluno é indicado para refazer o último ano do ciclo em que se encontra, dessa forma, sendo possível apenas no 3º, 6º e 9º ano.

Ao se analisarem esses mecanismos de apoio escolar para superação de defasagens, torna-se imprescindível verificar o que eles representam para os alunos diagnosticados com fracasso escolar. Em uma aproximação com os estudos de Castel (2008), é possível indagar se os mecanismos de apoio escolar, reconhecidos como medidas de discriminação positiva, podem se transformar em formas de discriminação negativa.

Castel propõe a existência de duas formas de discriminação: positiva e negativa, contrariando um senso comum de que discriminar seja sempre algo negativo. Assim, o autor esclarece que é possível - e até coerente - discriminar positivamente, de forma a “fazer mais por aqueles que têm menos” e completa “não é discriminatório, por exemplo, adotar uma pedagogia especial para alunos que precisem de reforço escolar a fim de que não fiquem reprovados novamente” (CASTEL, 2008, p. 13). Porém, esse autor ressalta:

Se analisamos os efeitos concretos da implementação das medidas de discriminação positiva, a coisa, no entanto se complica. Constatamos que logo que o foco da ajuda recai sobre um grupo com uma carência que deve ser suprida, esta ajuda pode transformar-se num estigma para este mesmo grupo. (CASTEL, 2008, p. 14)

Desse modo, um grupo de alunos que demande apoio escolar para superar defasagens pode ser, por esse mesmo motivo, estigmatizado em função de suas

dificuldades. É ainda Castel quem enfatiza a importância de não nos esquecermos da essência de discriminações positivas, que “devem ser pensadas como transitórias e ter uma função propedêutica para culminar em reformas mais amplas” (CASTEL, 2008, p. 106).

Considerando o fracasso escolar, as medidas de apoio para enfrentá-lo, tomadas como de discriminação positiva e a possível transformação delas em discriminação negativa, definimos como objetivos principais deste trabalho: investigar se e como a Recuperação Intensiva cumpre o papel de apoio para superação de defasagens e perceber, em uma aproximação com os estudos de Castel (2008), como já afirmado, se ocorrem, em algum nível, mecanismos de discriminação negativa. Especificamente, vamos nos deter nas ações voltadas para a Recuperação Intensiva, tendo em vista que essa modalidade de Recuperação trata de alunos anteriormente identificados como portadores de defasagens de aprendizagem.

Para a realização dos objetivos desta pesquisa, foi selecionada uma escola estadual pública de Ensino Fundamental, localizada no município de Guarulhos (SP), que contava, em 2013, com uma sala de Recuperação Intensiva frequentada por cerca de vinte alunos. Tal sala era equivalente a um quinto ano do Ensino Fundamental. Os critérios para essa seleção serão descritos mais adiante, bem como será detalhada a metodologia utilizada na pesquisa que incluiu entrevistas, observação participante das aulas e análise de documentos institucionais.

As discussões anunciadas, nesta introdução, foram organizadas para serem apresentadas em três momentos. Inicialmente, será feito um apanhado das legislações das últimas décadas, de âmbito nacional e estadual, a fim de compreender a atual organização da educação pública estadual em São Paulo e as opções que esse estado tem feito para resolver os problemas de fluxo escolar e de aprendizagem. Na sequência, uma explanação sobre a escola em que foi desenvolvida a pesquisa, suas características e organização. Por fim, serão apresentados e discutidos os dados produzidos na escola sobre a sala de RI, seus alunos, docentes e gestores da escola.

Progressão continuada e ciclos: política para conter o fracasso escolar

A década de 1990 trouxe mudanças significativas para o sistema educacional brasileiro. Nessa década, uma série de medidas foi tomada, objetivando reduzir os

indicadores de fracasso escolar, como a evasão e a reprovação.

No Brasil, nesses anos, de acordo com Torres (2004), o quadro era alarmante com cerca de cinco milhões de repetentes no Ensino Fundamental (EF). Para dar ideia da gravidade, revela que Brasil e outros três países concentravam cerca de metade dos alunos repetentes de todo o mundo. Demonstrando sua indignação com a expressividade desses dados, também lembra que

enquanto para os especialistas e os estatísticos a repetência é um indicador claro da não-funcionalidade e da ineficiência interna do sistema escolar, para a sociedade, em geral, e a comunidade educacional, em particular (professores, pais, estudantes, diretores, deliberadores de políticas nos distintos níveis), a repetência é aceita como algo “natural”, como um componente inerente e até inevitável da vida escolar (TORRES, 2004, p. 37).

O ensino organizado em ciclos representa uma tentativa para regularizar o fluxo de alunos, durante a escolarização, reduzir os índices de fracasso escolar e garantir a permanência do aluno na escola. Além disso, na visão de Barreto e Mitrulis,

os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos que variam de dois a cinco anos de duração. Colocam em xeque a organização da escolaridade em graus e representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e desarticulação do currículo durante o processo de escolarização (BARRETTO; MITRULIS, 1999, p. 28).

Nessa perspectiva, a organização do ensino em ciclos de aprendizagem poderia assegurar que, ao final do ano letivo, alunos que apresentassem dificuldades em determinados conteúdos tivessem oportunidade de prosseguir seus estudos e eliminar as dificuldades ao longo do ciclo.

Em 1995, com base no Decreto Estadual nº 40.473 - que instituiu o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências – foi alterada a estrutura física das unidades escolares. Nesse decreto, nota-se a preocupação com a evasão escolar, ao afirmar que “atualmente, a escolarização de 8 (oito) anos só se concretiza para menos de 50% dos alunos ingressantes no primeiro ano” (SÃO PAULO, 1995).

Esse cenário indicava que mudanças estruturais e organizacionais eram necessárias na educação, em função de altos índices de reprovação e de evasão escolar.

No ano seguinte, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394, datada de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), em cujo conteúdo identifica-se a preocupação com o fluxo regular e a permanência dos estudantes na

escola. Essa Lei assegura também, para o ensino fundamental, que caberia ao sistema a decisão se ele seria organizado em ciclos com progressão continuada.

Em São Paulo, a Indicação nº 08 do Conselho Estadual de Educação (CEE-SP), datada de 1997, tratou especificamente do regime de progressão continuada e justificou que a permanência na educação básica deveria ser garantida. Essa indicação previa um ciclo único para todo o EF, em regime de progressão continuada, porém abria a possibilidade de se desmembrar o ciclo de oito anos em ciclos parciais, com possibilidade de reprovação ao final de cada ciclo. Podemos notar que o próprio texto legal já previa comparações entre a Progressão Continuada e a Promoção Automática, quando afirma “não há que se iludir, entretanto, de que não haverá resistências sob a alegação apressada e sem fundamento de que se estará implantando a promoção automática, ou a abolição da reprovação, com conseqüente rebaixamento da qualidade do ensino” (SÃO PAULO, 1997).

Na seqüência, a Deliberação CEE nº 09 instituiu, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada no EF I, homologada pela Resolução SE de 4 de agosto de 1997. Com relação aos ciclos, foi facultado o desdobramento em um ou mais ciclos e, conforme explica o parágrafo terceiro do Artigo 1º:

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 (SÃO PAULO, 1997a).

A partir da instituição do regime de progressão continuada, é digno de nota o fato de que as expressões “Progressão Continuada” e “recuperação” passam a estar interligadas e praticamente não se mencionará uma sem a outra.

Em 15 de janeiro de 1998, o artigo 1º da Resolução SE nº4, que dispõe sobre normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar, determina que “as escolas da rede estadual organizarão o Ensino Fundamental em regime de progressão continuada por meio de dois ciclos: I - Ciclo I, correspondente ao ensino da 1ª à 4ª série; II - Ciclo II, correspondente ao ensino da 5ª à 8ª série.”ⁱⁱ

Nessa nova organização, a repetência foi controlada e restrita a poucos anos. Como a reprovação aconteceria somente no final dos ciclos, não existia a possibilidade de o aluno ser reprovado em vários anos da etapa escolar. Com essa mudança, o aluno que carregava defasagens e, anteriormente, era reprovado passou a ser promovido para a série subsequente, exceto se estivesse em um ano de encerramento de ciclo. Havia a

exigência formal de que fosse trabalhada essa defasagem para, com isso, evitar a promoção automática, sem uma aprendizagem efetiva, por meio dos programas de recuperação.

Em 18 de março de 1998, foi publicado o parecer do CEE nº 67 que estabelece as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. Nele, é digno de nota o capítulo IV – da progressão continuada – que conta com apenas dois artigos.

Art. 50 - A escola adotará o regime de progressão continuada com a finalidade de garantir a todos o direito público subjetivo de acesso, permanência e sucesso no Ensino Fundamental.

Art. 51 - A organização do Ensino Fundamental em dois ciclos favorecerá a progressão bem sucedida, garantindo atividades de reforço e recuperação aos alunos com dificuldades de aprendizagem, através de novas e diversificadas oportunidades para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades básicas (SÃO PAULO, 1998a, p. 19).

O Artigo nº 50 expressou a finalidade da implementação do regime de progressão continuada, que viabilizou condições para que se cumprisse o primeiro princípio norteador da LDB/96, “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. O Artigo nº 51 deu destaque à recuperação dos alunos com dificuldade de aprendizagem no regime da progressão continuada, preocupação recorrente nos vários documentos analisados nesta pesquisa.

Assim, três anos após a implementação da progressão continuada, a Resolução SE nº 34, de 7 de abril de 2000, que dispunha sobre estudos de reforço e Recuperação Paralela na rede estadual de ensino, propunha que os “alunos com defasagens e ou dificuldades não superadas no cotidiano escolar”, superassem essas dificuldades em aulas que ocorreriam em turmas de aproximadamente 20 alunos, três vezes por semana em um trabalho paralelo às aulas regulares, ficando a cargo da escola explicitar os critérios de agrupamento e formação dessas turmas, o que não eximia a Recuperação Paralela de um processo contínuo no ensino regular desenvolvido ao longo do ano. As escolas deveriam formar salas de Recuperação Paralela e manter as ações de recuperação contínua.

Essa ênfase na recuperação ainda pode ser percebida em documento mais recente, datado de 2012, preparado pela Secretaria Estadual de Educação, sob o título “Condições necessárias à melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental”. O primeiro parágrafo do texto afirma:

Os estabelecimentos de ensino devem promover condições de ensino necessárias à

recuperação de alunos que apresentem menor rendimento escolar, dispõe o art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – de 1996. O cumprimento desse preceito legal implica, entre outras ações, a organização de estratégias administrativas e pedagógicas de recuperação para propiciar a aprendizagem continuada da aprendizagem dos alunos nos nove anos do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2012a, p. 81).

Chama a atenção o fato de que um documento destinado a discutir “condições necessárias à melhoria do ensino” inicie a argumentação pelas condições de “recuperação dos alunos”. Tal constatação pode ser vista como uma consequência da grande dificuldade em realizar efetivamente a nova organização dos ciclos com progressão continuada.

Em 12 de janeiro de 2012 foi publicada a Resolução SE nº 02, que dispôs sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual, com base na qual se desenvolveu a pesquisa de que trata o presente artigoⁱⁱⁱ. Dessa Resolução, destacamos os artigos 3º e 7º referentes às modalidades de recuperação e do funcionamento da Recuperação Intensiva nos anos iniciais.

Artigo 3º - para a viabilização do disposto no artigo anterior, a unidade escolar poderá, na conformidade dos seus recursos materiais e humanos, dispor, a partir de 2012, dos seguintes mecanismos de apoio escolar:

I – Recuperação Contínua, com atuação de Professor Auxiliar em classe regular do Ensino Fundamental e médio;

II – Recuperação Intensiva no Ensino Fundamental, constituindo classes em que se desenvolverão atividades de ensino diferenciadas e específicas.

[...]

Artigo 7º - a Recuperação Intensiva caracteriza-se como mecanismo de recuperação pedagógica centrada na promoção da aprendizagem do aluno, mediante atividades de ensino diferenciadas e superação das defasagens de aprendizagem diagnosticadas pelos professores, estruturando-se em 4 (quatro) etapas:

I - Etapa I – organizada como classe do 4º ano, constituída por alunos que, após os 3 (três) anos anteriores, continuem demandando mais oportunidades de aprendizagem para superação das suas dificuldades e necessitando de alternativas instrucionais específicas para o ano a ser cursado;

II - Etapa II – organizada como classe do 5º ano, constituída por alunos que necessitem de estudos específicos, na seguinte conformidade:

a) Alunos egressos do 4º ano que continuem demandando mais oportunidades de aprendizagem para superar dificuldades relativas a expectativas definidas para os anos anteriores e necessitando de alternativas instrucionais específicas para o ano a ser cursado;

b) Alunos que apresentem, ao término do 5º ano, resultados insatisfatórios que impliquem a necessidade de frequentar mais 1 (um) ano letivo, podendo, de acordo com o diagnóstico de suas dificuldades, integrar uma classe de Recuperação Intensiva ou uma classe regular de 5º ano, para terem condições de, posteriormente, dar continuidade aos estudos no 6º ano do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2012).

Essa breve revisão de legislações, que vem orientando a implementação da

política de Ciclos com Progressão Continuada, nos permite identificar que a recuperação constitui, nos termos legais, estratégia central para superação de defasagens. Esse aspecto remete a Torres (2004) quando afirma que a não aprendizagem tem sido tratada não como um problema do sistema escolar, mas como um problema do aluno, ou, em suas palavras:

[...] é ele quem necessita de apoio adicional e reforço. Por isso, a “solução” é visualizada em termos de mais quantidade: mais tempo de instrução, mais tempo de professor etc.; e sendo no mesmo sistema escolar: os mesmos objetivos de aprendizagem, os mesmos métodos de ensino, os mesmos critérios de avaliação e de aprovação. (TORRES, 2004, p. 40)

Não se pode afirmar que o apontado pela autora esteja ocorrendo com a política de Ciclos com Progressão, até porque a pesquisa, que ora é relatada, não teve essa abrangência, mas, na análise da legislação, ficou evidente que a recuperação tem sido inserida como resposta para conter o fracasso escolar, especificamente, o problema de aprendizagem dos alunos.

Retomando a complexidade do tema “fracasso escolar”, autores como Marchesi e Pérez afirmam que “não existe uma única variável capaz de explicar os dados do fracasso escolar”. Diversos fatores, tais como contexto econômico e social, gasto público, tempo de ensino, cultura, gestão da aula, entre outros, interferem na sociedade e incidem diretamente no contexto escolar, visto que a escola é apenas uma das diversas instituições sociais (MARCHESI; PÉREZ, 2004, p. 22-23).

As políticas visando à superação da defasagem escolar se inserem, como já mencionado, nas formas de discriminação positiva, tal como concebe Castel (2008), quando chama a atenção para a importância de estratégias que enfrentem essa defasagem.

Existem formas de discriminação positivas que consistem em fazer mais por aqueles que têm menos. [...] Não é discriminatório, por exemplo, adotar uma pedagogia especial para alunos que precisam de reforço escolar a fim de que não fiquem reprovados novamente [...] visando reduzir ou anular essa diferença (CASTEL, 2008, p. 13-14).

Porém, o que o autor destaca é que, muitas vezes, o aluno a quem se dirigem as políticas de discriminação positiva acaba por ser discriminado por outros membros da comunidade escolar e se sente inferiorizado e até excluído, pois mesmo “a observação sociológica mais elementar mostra que a discriminação positiva se torna facilmente

discriminação negativa” (CASTEL, 2011, p. 50). Referente a esse risco, Castel alerta:

[...] a discriminação negativa não consiste em dar mais àqueles que têm menos; ela, ao contrário, marca seu portador com um defeito quase indelével. Ser discriminado significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em fator de exclusão (CASTEL, 2008, p. 14).

O surpreendente é que a discriminação negativa associada às salas de recuperação é uma possibilidade esperada pela própria formuladora da política, a Secretaria Estadual de Educação, mas sua ação para evitá-la parece se limitar a divulgar um alerta sobre atitudes discriminatórias passíveis de ocorrerem e solicitar que gestores e professores comecem por compreender a recuperação como “espaço natural” da ação pedagógica como podemos constatar em documento oficial.

Em relação à classe de Recuperação Intensiva, os educadores fazem um alerta sobre possíveis atitudes discriminatórias aos alunos dessa classe. Talvez um primeiro passo no sentido de evitar essas atitudes seja a compreensão, sobretudo por parte de professores e gestores, que a Recuperação, Contínua ou Intensiva, é inerente aos complexos e dinâmicos processos de ensino e da aprendizagem. A recuperação representa mais um espaço natural de intervenções pedagógicas (SÃO PAULO, 2012a, p. 98).

Por isso, o que se pretende compreender é essa condição com o foco na criança que, na avaliação da escola, não obteve sucesso. São as expectativas dos envolvidos nesse processo, acerca da reversão da circunstância de insucesso que serão discutidas na sequência, a partir dos dados produzidos pela pesquisa realizada. E, para que tal análise fosse possível, conforme já indicado, foi acompanhada, durante o período de março a agosto do ano de 2013, uma sala de RI, de quinto ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual (SP) que será identificada pelo nome fictício de Escola João do Rio, situada em Guarulhos. As visitas à escola foram semanais, em média um dia por semana, totalizando 23 visitas.

As observações na escola e na sala de RI, por sua vez, foram participantes, no sentido atribuído por André (1995) e contaram com um caderno de campo no qual foram feitos os registros. Para as observações, não houve roteiro, mas foram estabelecidos critérios que incluíram a forma como os sujeitos da pesquisa se relacionam com a comunidade, a natureza da metodologia de trabalho na sala de RI, a relação entre professores e gestores com a sala de RI, a aplicação das políticas educacionais para a superação de defasagens, as ações de cada profissional para enfrentar o fracasso escolar e o comportamento dos alunos, individualmente ou em interação com outros,

frente a essas ações.

As entrevistas, com base em roteiros semiestruturados, foram programadas para acontecer com os professores da sala de RI (a titular da sala, o professor de Educação Física e a professora de Arte), as professoras dos anos anteriores e com as gestoras (diretora e professora coordenadora). Os roteiros foram elaborados visando captar o perfil profissional dos participantes e a opinião/descrição de suas práticas.

Em função da não adesão dos sujeitos, apenas a professora coordenadora foi entrevistada e suas respostas foram gravadas e transcritas. A professora da sala preferiu responder, por escrito, às perguntas do roteiro.

Ao final, o grupo de participantes da pesquisa, além da professora coordenadora e da professora da sala, contou ainda com uma aluna pesquisadora^{iv}, com o professor de Educação Física que, apesar de não ter sido entrevistado, deu algumas aulas na sala observada, e com o grupo de alunos da RI.

Após a produção de todos os dados da pesquisa, eles foram categorizados de acordo com Bardin (2010). Tendo em vista os objetivos do presente texto, serão discutidas duas categorias que emergiram da análise dos dados: as caracterizações dos alunos da sala de RI e as percepções sobre a atuação da escola para enfrentamento das dificuldades. Primeiramente, contudo, será caracterizada a escola João do Rio que funciona há mais de meio século, fundada como Grupo Escolar na década de 1950 e que passou a atender filhos de trabalhadores das indústrias que se instalaram na região em que está localizada.

A escola João do Rio

O município de Guarulhos, no qual se situa a Escola Estadual João do Rio, conta com um total de 571 escolas, sendo 168 estaduais e dessas, 88 atendem o nível I do EF, correspondente, na época da pesquisa, do 1º ao 5º ano. Essas escolas estaduais estão distribuídas, de acordo com as informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), entre duas Diretorias de Ensino (DE).

Para selecionar a escola a ser observada, inicialmente, foram levantados os dados referentes às taxas de Reprovação, Abandono e Distorção Idade-Série, indicadores de sucesso e fracasso escolar das 88 escolas do nível I do EF. A EE João do Rio nos chamou a atenção, ao serem confrontados seus dados com os das outras 87 escolas. A Tabela 1 traz um comparativo entre os indicadores da escola e os valores máximos e

mínimos encontrados no conjunto dos dados.

Tabela 1 - Indicadores de sucesso/fracasso escolar da João do Rio em comparação com as outras 87 escolas estaduais de Guarulhos

	Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono	Taxa de Distorção Idade-Série
Escola João do Rio	8,1	2	10
Valor máximo nas outras escolas	7,6	2,2	15,2
Valor mínimo outras escolas	0	0	0,1

Fonte: Inep 2010 e 2011

Como é possível verificar, a João do Rio apresenta a maior Taxa de Reprovação do município e sua Taxa de Abandono possui um valor muito próximo do maior valor encontrado no município. Já a Taxa de Distorção idade-Série, igual a 10% é um valor bastante alto, considerando que a média nessa Diretoria de Ensino é de 3,97%, de acordo com os dados do Inep^v de 2010 e 2011.

A sala de RI era composta por alunos oriundos de quartos e quintos anos, num total de 20 estudantes, em média, haja vista o fato de que esse número variou ao longo do período de observação por razões que serão explicadas mais adiante.

No início de fevereiro de 2013, a pesquisa teve início, ocasião em que a Professora Coordenadora explicou que todas as salas eram “organizadas por níveis de inteligência” e que na sala de RI não era diferente. Nas salas de aula, a professora coordenadora explicou que os alunos eram organizados de acordo com suas habilidades, identificadas a partir do desempenho nas avaliações e dos depoimentos das professoras dos anos anteriores. Dessa forma, geravam-se agrupamentos com alunos considerados “fortes” e “fracos”.

É surpreendente verificar que nas salas de aula da escola, incluindo a sala criada para recuperar de modo intensivo as defasagens de aprendizagem dos alunos, o critério primeiro para organizá-las é o suposto nível de inteligência que os professores atribuem aos alunos. Parece, portanto, reforçar o argumento de que o sucesso ou o fracasso escolar decorrem da inteligência dos alunos.

Tal categorização, como lembra Goffman (1980), gera expectativas que se tornam

exigências para os indivíduos.

a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que tem probabilidade de serem neles encontradas. [...]. Baseando-nos nessas concepções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso (GOFFMAN, 1980, p. 11).

Em relação a essas expectativas, Rasche e Kude (1986) escrevem sobre o efeito pigmalião na sala de aula. A principal referência desse artigo foi o estudo publicado em 1968 por Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, no qual professores foram levados a acreditar, com base em supostos testes, que alguns alunos “poderiam apresentar considerável desenvolvimento no desempenho escolar durante o ano” (RASCHE; KUDE, 1986, p. 62). Na realidade, esses alunos haviam sido escolhidos ao acaso e não com base em testes como foi dito aos professores e o estudo concluiu que, nas salas participantes, esses alunos, de fato, progrediram mais do que os outros alunos. Esse estudo objetivou mostrar como a expectativa dos professores afeta o desenvolvimento intelectual do aluno. Mesmo apontando algumas restrições, sob o ponto de vista metodológico, tais como exagero nas interpretações e na forma de identificar o comportamento dos professores, as autoras destacam que esse estudo foi de grande importância e originou diversas pesquisas nesse sentido.

No Brasil, também surgiram estudos nessa linha cujos resultados mais significativos “indicam uma tendência sistemática de transformar a vítima (aluno) em réu, atribuindo unicamente à criança pobre a culpa do seu fracasso escolar e isentando o sistema escolar de responsabilidade no mesmo” (RASCHE; KUDE, 1986, p. 68). As autoras citam como exemplo os trabalhos de Brandão, Baeta e Rocha (1982), Rache (1979) e Ropke (1981). Tais pesquisas têm apontado um grande problema, ao concluir que “o sistema educacional perpetua o que está ideologicamente destinado a erradicar: as barreiras sociais decorrentes da desigualdade social e econômica da vida do cidadão” (RASCHE; KUDE, 1986, p. 69).

Embora os estudos aqui apresentados, sobre a relação entre fracasso escolar e baixas expectativas do professor sejam das décadas de 1970 e 1980, é possível perceber, ainda hoje, como a escola tenta determinar o sucesso ou o fracasso de alguns alunos a partir de fatores externos a ela. No caso da João do Rio, fatores como classe social a que pertence o aluno, ou sua região (geográfica) de origem, são considerados

explicativos para o fracasso, como será percebido na discussão das práticas pedagógicas da Escola João do Rio.

Essa escola, no ano de 2013, contava com 436 alunos matriculados e, ao final do ano, em dezembro, havia 384, o que representa uma evasão de aproximadamente 12% dos alunos. No mesmo ano, atuavam na escola no Ensino Fundamental I, 36 professores efetivos (concurados) e outros 24 em diferentes formas de contratação. É organizada espacialmente em 16 classes, além das salas dos gestores, e conta ainda com uma quadra, um pátio coberto e sala de informática.

Entre as metas traçadas pela equipe gestora, constituída por diretora, vice-diretora e professora coordenadora, para o quadriênio 2011/2014, destacam-se, conforme se pode ler no Plano de Gestão:

- alcançar o maior número de alunos capacitados na leitura e na escrita;
- melhorar o aspecto sócio afetivo, aumentando o aproveitamento escolar;
- desenvolvimento de habilidades que permitam os alunos portadores de necessidades especiais a participarem de atividades básicas comuns. (Plano de Gestão 2011/2014)

De fato, observa-se na escola, grande preocupação com a leitura e a escrita que se tornaram prioridades absolutas no trabalho pedagógico. Foi constatado que a diretora da escola corrige quinzenalmente produções de texto de todos os alunos do Ciclo I e tem um controle rígido da produção de cada classe.

A avaliação final dos alunos, a ser registrada em seus respectivos boletins, é decorrente da análise dessas e outras produções de texto que são pontuadas de acordo com o indicado no Quadro 1, extraído da Proposta Pedagógica da escola.

Quadro 1 - Sistema de notas na avaliação do Ciclo I

<i>Avaliação no ciclo I</i>	
Notas	Etapa
1	Pré-silábico
2	Silábico sem valor sonoro
3 / 4	Silábico com valor sonoro
5 / 6	Silábico-alfabético
7 a 10	Alfabético

Fonte: Proposta Pedagógica da Escola João do Rio

Assim, o professor atribui uma nota, de acordo com a etapa do processo de alfabetização na qual o aluno se encontra. Segundo consta na Proposta Pedagógica da João do Rio, foi estabelecido que notas de 0 a 4 não são satisfatórias e de 5 a 10 são

satisfatórias.

Durante o período de observação, verificou-se que a nota final é dada pela professora da sala de RI, Daniela (nome fictício), em acordo com a diretora. Aparentemente, a professora não tem autonomia para registrar as notas dos alunos antes da supervisão feita pela diretora.

A meta da escola de “alcançar o maior número de alunos capacitados na leitura e na escrita” é buscada de modo obsessivo, e, muitas vezes, utilizando estratégias questionáveis como a observada em uma situação de sala de aula e descrita a seguir.

Devolutiva da prova de matemática: a professora chama nome por nome e fala em voz alta os erros e acertos de cada aluno e os valoriza quando acertam.

Observando-se a prova de Samuel, percebe-se que, estranhamente, ele acertou 80% dessa prova, mas recebeu nota 5,00. (Caderno de campo, junho de 2013)

Mesmo acertando parte significativa da prova, a nota que lhe foi atribuída não é proporcional ao número de acertos, mas reflete seu suposto domínio da escrita, identificado como “nível Silábico-alfabético”, como descrito no Quadro 1. Tal atribuição de nota expõe um procedimento questionável, do ponto de vista pedagógico que é subordinar a avaliação das habilidades matemáticas às de produção textual.

Esse foco na leitura e na escrita, que era a principal meta da equipe gestora, de acordo com o documento Plano de Gestão escolar, é questionado pelas próprias professoras que atuam na escola.

Conforme relato obtido durante o período de observação, as professoras da escola têm consciência dessa busca por resultados na alfabetização, mas, também estão preocupadas com os resultados dos alunos em avaliações de Matemática. Em uma ocasião em que estavam reunidas, discutindo as dificuldades dos alunos em uma avaliação externa, uma das professoras reconheceu a lacuna, ao afirmar: “é, damos tanto Português que nos esquecemos da Matemática” e “não damos muitos exercícios de pensar”.

A professora Daniela, no entanto, parece ecoar o ideário da diretora que enfatiza sua preocupação com a alfabetização como se verá a seguir.

A sala de RI

No início do ano de 2013, havia três 5º anos, dois deles, 5º A e 5º B, salas regulares que funcionavam no período vespertino, e o 5º C, sala de RI, que funcionava no período matutino. É digno de nota o fato de o horário de funcionamento da sala de RI, em período diverso dos demais 5º anos, não estar previsto na legislação. Diferentemente, ela estabelece que “a classe de Recuperação Intensiva deve ser integrada ao conjunto de classes da escola, não se constituindo uma classe à parte, funcionando em horário diferenciado, com currículo especial, etc.” (SÃO PAULO, 2012a, p. 98). A separação do 5º Ano C das demais salas de 5º Ano põe ainda mais em evidência os alunos que estão em recuperação, no entanto, a João do Rio opta por essa condição por razões de organização, visto que a escola funciona nos dois períodos (matutino e vespertino) com todas suas salas ocupadas, segundo afirmação da Professora Coordenadora.

Os participantes da pesquisa, conforme já mencionado, foram a professora da sala de RI, a professora coordenadora, o Professor de Educação Física e a Aluna Pesquisadora da sala de RI cujos perfis profissionais foram levantados e estão apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Síntese das informações para composição do perfil profissional dos participantes

<i>Sujeitos da pesquisa</i>	<i>Origem dos dados</i>	<i>Formação</i>	<i>Tempo no magistério</i>	<i>Tempo na escola</i>	<i>Experiência com alunos com dificuldades de aprendizagem</i>
Professora Coordenadora	Entrevista	Eu sou formada em letras, tenho Magistério, tenho curso de letras (+) com especialização em inglês (+)	Na área educacional, 26 anos	Nessa escola estou há 7 anos	Desde que entrou na João do Rio, há 7 anos
Professora da sala de RI (Daniela)	Observações + respostas a questionário	Magistério e depois, pelas novas exigências, Pedagogia.	20 anos	6 anos nessa escola	Sim em outra escola e 6 anos nessa
Professor de Educação física	Observações + conversas	Educação Física	Mais de 10 anos	dois anos	Nunca havia trabalhado

Aluna Pesquisadora	Observações + conversas	Fez EJA na escola pesquisada, concluiu em 2012 e em 2013 entrou em um curso de Pedagogia em uma Universidade do município de Guarulhos.	Primeiro ano	Primeiro ano	Nenhuma
--------------------	-------------------------	---	--------------	--------------	---------

Fonte: Dados da pesquisa

Um dos dados que pode ser destacado é o tempo de atuação no magistério dos profissionais que é superior a 10 anos de atuação, além de formação em curso superior que todos têm. É digno de registro também o fato de que a professora Daniela vem trabalhando com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Além disso, segundo relatos da própria Daniela, ela tem um histórico de alfabetizações bem-sucedidas e sempre consegue se destacar no corpo docente da escola.

Em relação aos alunos da sala, os participantes se manifestaram de acordo com o registrado no Quadro 3.

Quadro 3 - Caracterizações dos alunos da sala de RI pelos participantes da pesquisa

<i>Sujeitos da pesquisa</i>	<i>Origem dos dados</i>	<i>Caracterizações dos alunos da sala de RI</i>
Professora Coordenadora	Entrevista	POR SER UMA SALA DE R.I. eu acho satisfatório, porque eles já estão em produção de te::xto. Normalmente na sala de RI ainda, na sua maioria é de alfabetização (+ +) além deles estarem em produção de texto eles já estão em um ní::vel (+ +) de::: da estrutura do texto, né. Então não é aquela produção de texto:: simples, só de relato. Eles já trabalham com questões gramatica::is, questões de coesão e coerê::ncia. Então eu acho um nível bom, para uma sala de R.I.. MUITO BOM. // Olha, pela esco::la, é:: eles são vistos como nossa prioridade [os alunos com defasagem], então todo trabalho é:: desenvolvi::do e:: (+ +) tentando objetiva::r (+ + +) o aprimoramento deles // Bom, o aluno com defasagem, que::: a:: que a educação pretende, é assim: que toda criança, ela tem que estar em nível de ensino do ano que ele está estudando, (+ +) mas a gente tem que considerar questões família::res, questões até:: de

		saúde mesmo da criança, de crescimento, o tempo de vida dele (+ +) e:: (+ +) aí são esses fatores externos que eu acho que acabam interferindo quando eles tem dificuldades para aprender. // Não, não percebo isso, não, [algum tipo de discriminação] de forma nenhuma.
Professora sala de RI (Daniela)	Respostas ao questionário	Diante das salas regular (sic) a defasagem de aprendizado é bem maior, comparada com outras salas de Recuperação Intensiva, observo que essa sala está evoluída // Observo esse aluno com defasagem devido não ter feito o processo de alfabetização e falta acompanhamento familiar (sic).
Professor de Educação Física	Observações + conversas	Ficou impressionado ao saber que havia alunos no quinto ano que não sabiam ler escrever. Ele ficou sabendo que era uma sala de RI quando já estava no meio da primeira aula, não houve nenhuma conversa ou preparação.
Aluna Pesquisadora	Observações + conversas	Mostra uma preocupação com a situação econômica dos alunos, frequentemente levando lembranças para os eles. Diz que os alunos dessa sala têm “muitas dificuldades”.

Fonte: Dados da pesquisa

A professora Daniela, ao comparar com as salas regulares, julga que sua sala está em um nível aquém do esperado, mas em relação a outras salas de RI, a considera “evoluída”. Essas salas que a professora compara sua sala de RI são de outras escolas, com as quais teve contato pelos relatos de professoras, durante um curso de formação, conforme esclarecimento obtido em conversa com a professora Daniela.

Do mesmo modo, a professora coordenadora afirma que, “por ser sala de RI”, acha o nível “satisfatório [...] bom [...] muito bom”.

Essas expectativas dos profissionais da escola em relação aos alunos são fatores que interferem diretamente no trabalho e, conforme Rasche e Kude (1986) argumentaram, tais expectativas correm o risco de se tornarem proféticas.

Sobre isso, é exemplar a atuação do professor de Educação Física. Ao iniciar suas aulas, desconhecia as especificidades de uma sala de RI. Ele não recebeu nenhuma orientação, por parte das gestoras da escola, sobre como lidar com as dificuldades dos alunos ou sobre a necessidade de se adotar uma metodologia diferenciada para essa sala. Esse desconhecimento gerou situações constrangedoras para as crianças como a descrita a seguir, observada em sala de aula.

O professor de Educação Física pede para que todos os alunos arranquem uma folha do caderno porque vai apresentar as regras do jogo de xadrez e começa a escrever na lousa os nomes das peças do jogo e a teoria das jogadas. Ele não tem ciência das

dificuldades dos alunos e os questiona, pois, a maioria não estava escrevendo ou demorando muito para isso. A professora explica que eles estão aprendendo a ler, aponta alguns alunos, dizendo “esses aqui não sabem ler” e o professor se espanta “como vocês não sabem ler no quinto ano?” (Caderno de campo, março de 2013)

Era visível que os alunos estavam se esforçando para tentar copiar os símbolos da lousa, ainda que, alguns deles não tivessem concluído o processo de alfabetização. Nenhum deles expressou em palavras a dificuldade com a leitura e a escrita, pois, aparentemente, não queriam ser expostos.

Goffman explica esse comportamento, ao afirmar que “quando a diferença não está imediatamente aparente e não se tem dela um conhecimento prévio [...] a questão que se coloca é a da manipulação de informações sobre o seu defeito.” (GOFFMAN, 1980, p. 51). Assim, os alunos que não tinham domínio da leitura e da escrita pareciam evitar que tal condição fosse identificada, esforço, como constatado, neutralizado por ambos os professores.

A professora Daniela mostrou ao professor de Educação Física quais eram os alunos que tinham mais dificuldades na alfabetização. Desses alunos, o professor entendeu que não podia esperar muita coisa, conforme o que foi observado em sala de aula.

Ao distribuir tabuleiros de xadrez para os grupos, o professor instruiu os alunos com mais dificuldades (segundo a professora) a usar o tabuleiro para jogar damas, que seria mais fácil. Um desses alunos, Robert, pede ao professor “me dá um tabuleiro de xadrez?”. O professor responde, “mas você não sabe jogar”. Ainda assim, ele insiste, “mas eu quero tentar” e o professor, crente de que ele não teria competência para aprender esse jogo encerra dizendo “não, vai jogando damas que é mais fácil”. O professor instrui Robert a não jogar, pois como ele não sabe é melhor que fique olhando. Foi exatamente o que fez Robert, observou seus colegas e aprendeu algumas regras de movimentação das peças. Não satisfeito com a recusa do professor, ele novamente pede para jogar, porém já mostrando certo desânimo. O professor, então, se retrata e diz “joga um pouco, você não é burro não” (Caderno de campo, março de 2013).

Pode-se perceber o quanto o professor de Educação Física, ao pressupor, induzido pela professora, a falta de habilidades de Robert, cerceou seu direito à aprendizagem. O professor o instruiu a não jogar e restringir sua participação na aula a observar seus

colegas jogando. De modo surpreendente, mesmo após várias negações o aluno observa seus colegas jogando, aprende algumas jogadas e tenta jogar xadrez. Há ainda o agravante do professor em dizer, de forma desajeitada e desrespeitosa “joga um pouco, você não é burro não”. A professora, por sua vez, que recebe orientações da escola para acompanhar, mas interferir o mínimo possível na aula dos professores especialistas, prefere obedecer às instruções da escola e não interferir.

Os professores, visivelmente, trataram de forma inadequada a questão da não alfabetização das crianças, o que gerou um silêncio constrangedor entre elas. Esse comportamento permite especular sobre a possibilidade de já terem construído e introjetado uma identidade de *fracos* graças à opinião dos professores.

Os alunos comportam-se como se fossem, de fato, *fracos*. Goffman esclarece que esse comportamento é típico das pessoas estigmatizadas, pois elas passam a acreditar nas mesmas crenças das pessoas que os estigmatizaram. Por pertencerem todos à mesma cultura, acabam compartilhando os mesmos valores e passam a acreditar que são inferiores (GOFFMAN, 1980, p. 18).

O fato é que as salas consideradas “fortes” e “atribuídas a professoras atuando há vários anos na escola”, segundo depoimento da professora de RI, eram os 5º A e B regulares, que funcionavam à tarde. O surpreendente foi observar que, ao longo do primeiro semestre, os alunos dessas salas que mostraram dificuldades, especialmente na produção de textos, eram transferidos para a sala de RI que funcionava no período matutino. Porém, como essa sala era restrita a alunos que já haviam sido reprovados ou com histórico de mau desempenho escolar, a transferência não era formalizada e os transferidos se tornavam alunos ouvintes. Os dois 5º anos considerados, “fortes”, também receberam alunos da sala de RI, com a justificativa de que haviam melhorado tanto a produção textual quanto a leitura, e, desse modo, abriam-se vagas nessa sala.

Assim, o 5º ano C era uma sala com alunos reprovados, regularmente matriculados, e alunos não reprovados, assistindo às aulas como ouvintes. Durante o período de observação, a sala se manteve praticamente com o mesmo número de alunos, em torno de 20, mas sempre com alunos entrando e saindo dessa sala.

Sobre essa prática de transferir compulsoriamente os alunos de sala, Patto, em seu trabalho, encontrou situações semelhantes. Ela cita a escola na qual realizou sua pesquisa e descreve:

“Classificar, remanejar, recuperar: coisificar. A arbitrariedade pode assumir formas tanto mais sutis quanto mais justificadas técnica e cientificamente. [...] O recurso a

critérios para dividir as crianças em classes “fortes”, “médias” e “fracas”, bem como a prática do remanejamento de alunos de uma classe para outra, dão-se em nome de um objetivo mais amplo, comum na escola do Jardim e nas redes municipal e estadual: a homogeneização de classes, sob a alegação técnica de que ela facilita o trabalho do professor e beneficia as crianças envolvidas. Na verdade, sabemos que esta divisão dos alunos em busca da homogeneidade é ilusória e perigosa, pois é estigmatizante e mais impeditiva do que benéfica à progressão escolar.” (PATTO, 1990, p. 211, Grifos da autora).

Com essa lógica, foi comum observar, depois de um período no 5º ano regular, o retorno dos alunos para a sala de RI, como descrito a seguir.

John voltou a frequentar a sala de RI, pois segundo a professora do 5º ano da tarde, ele “não está conseguindo acompanhar”; em seu caderno um pequeno texto da professora para justificar esse pedido de transferência e o texto diz que ele estava “conversando demais e dando muito trabalho; não há, contudo, nenhuma justificativa pedagógica (Caderno de campo, junho de 2013).

Outro aspecto notável é a diferença no desenvolvimento curricular dos 5º anos. Nas salas regulares, todos os componentes curriculares são desenvolvidos: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física. Já na sala de RI, a professora Daniela tem orientação para ministrar apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Há ainda aulas de Arte e Educação Física previstas para serem ministradas por professores especialistas.

Durante o período de observação da pesquisa, contudo, a professora de Arte ministrou apenas duas aulas para a turma de RI. Daniela comentou que essa professora vai à escola, mas usa o horário das aulas na sala de RI para ensaiar apresentações de teatro com as outras salas. A equipe gestora sabe desse fato, de acordo com Daniela, mas provavelmente, é conivente, pois não foi tomada nenhuma atitude quanto a isso durante o período de observação. Já o professor de Educação Física teve um grande número de faltas e atrasos, estando presente na sala, no horário correto, apenas em três aulas no período observado.

A descontinuidade no trabalho desses dois profissionais desqualifica ainda mais a formação das crianças que são conduzidas à sala de RI, conforme visto no documento legal, para que ocorra a “recuperação pedagógica [...] mediante atividades de ensino diferenciadas e específicas”. Além disso, a organização curricular menos diversificada e o horário de funcionamento da sala em período diverso dos demais 5º anos são soluções locais, pois, também como já tratado, não estão previstos na legislação. Diferentemente,

de acordo com as orientações legais, a classe de Recuperação Intensiva não deve se constituir uma classe à parte.

O trabalho pedagógico

Como registrado no Quadro 2, tanto a professora como a professora coordenadora possuem experiência de mais de cinco anos com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. A professora da sala de RI está na unidade escolar há seis anos e, desde então, sempre foi responsável por turmas com dificuldades de aprendizagem, fato que, segundo a própria professora, a entristece por não possuir, nessa escola, experiência com “salas fortes”, ou seja, por nunca ter sido responsável por uma classe regular. Ao falar de sua experiência, ressalta sua trajetória de sucesso na escola e a admiração que as mães dos alunos têm por ela.

Segundo a professora coordenadora, a professora Daniela interage de modo afetivo com os alunos e, por essa razão, o grupo gestor da escola a coloca todos os anos em salas de recuperação.

De fato, ela tem um envolvimento com os alunos que inclui tirar fotografias de todos os alunos de sua classe, no início do ano, para, ela mesma, confeccionar capas personalizadas dos respectivos cadernos e compra de adesivos para embelezar esses cadernos. Esse aspecto se sobressai no trabalho que realiza, o que parece justificar a estratégia da escola, em sempre destinar as salas dos alunos com defasagem de aprendizagem a uma professora que os conquista com sua ternura.

No entanto, é importante lembrar Morgado (2002), para quem tais práticas podem se configurar como formas de seduzir os alunos para que se tenha algo em troca, como a atenção ou um maior empenho nas atividades. Morgado não critica o fato de um professor se afeiçoar a sua turma ou o contrário, pois lembra que “professor e aluno têm corpos, têm emoções: seria pedir-lhes demais que compartilhassem somente interesses intelectuais” (MORGADO, 2002, p.122). No entanto, enfatiza que a relação entre professor e aluno é essencialmente pedagógica e, no centro dessa relação, deve estar o conhecimento.

Para que o conhecimento ocupe o centro da relação pedagógica, é necessário que a intensa transferência afetiva dê lugar aos sentimentos ternos e à curiosidade. Dessa maneira, o aluno desenvolverá os elementos psicológicos necessários a sua emancipação intelectual. [...] Por isso, antes de tudo, ela [a escola] deve investir na formação do professor, para que ele tenha competência e compromisso com o que

faz, e para que tenha consciência de *como* o faz. (MORGADO, 2002, p.114, grifo da autora).

A professora da sala de RI possui formação superior e extensa experiência profissional, mas, em mais de uma situação revelou dificuldades em sua prática. Por exemplo, ao orientar os alunos sobre como proceder para realizar multiplicações por potências de 10, a professora Daniela elaborou um cartaz (Figura 1)

Figura 1 - Reprodução de cartaz elaborado pela professora

Eu multiplico pela quantidade que desejo. Ex. Eu sei que 1 quilômetro é 100 metros. Agora quero saber 9 quilômetros quantos metros são? É só multiplicar $9 \times 100 = 900$ metros.
9 não esqueça deixa o zero para fora
$$\begin{array}{r} \times 100 \\ 900 \end{array}$$

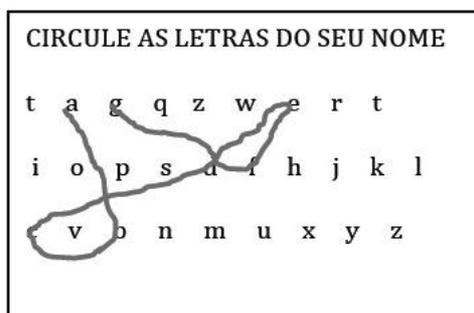
Fonte: Observação na sala de aula

É possível notar no cartaz instruções dadas, de forma mecânica, que pouco contribuem para a compreensão do conteúdo e, conseqüentemente, para sua transposição em diferentes contextos, além do erro que estabelece a correspondência entre cem metros e um quilômetro.

Outro exemplo é uma situação registrada ocorrida com o aluno Robert.

A aula inicia com uma prova de português. A primeira parte é uma breve produção de texto, feita primeiro em uma folha de rascunho. O primeiro item da prova está descrito na Figura 2 e Robert, assim que recebeu folha, começou a ligar as letras seguindo a ordem alfabética como registrado na Figura 2. (Caderno de campo, junho de 2013)

Figura 2 - Representação de um exercício da prova de português



Fonte: Observação na sala de aula

Robert ignorou o enunciado do exercício ou não soube lê-lo, mas identificou que as letras do alfabeto estavam fora de ordem e deduziu que deveria ordená-las, ligando-as. A professora Daniela não compreendeu seu raciocínio e enfatizou que ele tinha muitas dificuldades para ser alfabetizado.

Exemplos como os indicados revelam também que não há um trabalho com metodologia diferenciada como estabelecem as orientações legais.

Assim, a longa experiência dos profissionais da escola é uma circunstância que atualiza um comentário de Nóvoa (2001) sobre o que pode representar o tempo de experiência docente se não houver reflexão sobre a prática.

[...] sempre me recordo das palavras do educador americano John Dewey: “quando se diz que um professor tem dez anos de experiência, será que tem mesmo? Ou tem um ano de experiência repetido dez vezes?” Só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática. (NÓVOA, 2001)

De fato, pensando sobre a escola João do Rio, pode-se perguntar: quais seriam os momentos em que a professora e os demais educadores teriam a oportunidade de refletir sistematicamente sobre suas práticas? Pelo observado, esses momentos parecem raros. Na Escola João do Rio, os Conselhos de Classe, reuniões nas quais os professores teriam a oportunidade de refletir coletivamente sobre situações que interferem em suas práticas pedagógicas e sobre o desempenho de suas salas, não possuem o caráter coletivo. Pelo que foi observado, consistem em uma conversa entre a professora responsável pela sala e a diretora para acertar questões pendentes como faltas e reprovações. Com relação às Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), a professora Daniela afirmou ocorrer uma vez por semana, com duração média de uma hora/aula (50 minutos) e ter caráter informativo, usado este tempo para transmitir recados da equipe gestora para as professoras.

O trabalho pedagógico na sala de RI parece indicar que os educadores tentam enfrentar situações adversas por meio de práticas – que focam a escrita - e de estratégias – remanejamento dos alunos – em que acreditam e reconhecem valor, mesmo que, muitas vezes, tais práticas e estratégias resultem no não cumprimento do que foi legalmente determinado.

O fato é que essa situação revela a solidão da professora Daniela, que segue as orientações dos gestores, mas sem o respaldo de um trabalho partilhado com as parceiras de 5º Ano, tanto quanto revela o isolamento da escola que segue suas

intuições, sem, aparentemente, partilhá-la com outras instâncias do sistema escolar que ignoram ou não evitam o descumprimento de orientações que poderiam garantir o direito à recuperação das consideradas defasagens de aprendizagem dos alunos.

Considerações finais

As observações realizadas na escola parecem apontar na direção de compreender as medidas de recuperação de defasagens como tendo caráter paliativo ao não enfrentar, de fato, o fracasso escolar ou, não “fazer mais por aqueles que tem menos”, adotando “uma pedagogia especial para alunos que precisem de reforço escolar”, como diria Castel (2008). Diferentemente, com relação ao potencial de aprendizagem da sala de RI observada, os envolvidos no processo possuem baixas expectativas. Percebem que o currículo está aquém do ideal e que, mesmo com poucas disciplinas sendo ministradas, os alunos estão aquém do esperado para um quinto ano, mas ainda assim, estão satisfeitos com os resultados, visto que se trata de uma sala de RI. Em suma, não esperam muito desses alunos.

Essas baixas expectativas dos profissionais da escola em relação aos alunos são um dos fatores que interferem diretamente no trabalho docente, pois levam a subvalorizar as possibilidades de aprendizagem dos alunos e abrem espaço para um processo discriminatório para com esses alunos, pois, ainda que eles estejam em um nível de aprendizagem aquém do adequado para a idade ou para o ano que estão cursando, professores e gestores parecem se conformar por serem alunos da sala de RI.

Como consequência, os alunos que carregam defasagens de aprendizagens não são excluídos do sistema escolar, visto que permanecem em seu interior em condições desiguais, quando comparados ao conjunto dos inseridos nesse sistema, como afirma José de Souza Martins (apud VÉRAS, 2002), para quem a exclusão atual não empurra as pessoas para fora do sistema e sim para dentro, mas em condições inferiores.

O que foi discutido ao longo do texto, relativamente à escola João do Rio, não é passível de generalização, evidentemente, mas ajuda a compreender muito do que se vem sendo discutido a respeito de recuperação de aprendizagem.

Referências

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, S.P.: Papirus, 1995.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 set. 2012.

BRASIL. LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 25 set. 2012.

CASTEL, Robert. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, Mariangela Belfiore; BÓGUS, Lúcia Maria Machado; YAZBEK, Maria Carmelita. *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 2010. Cap. 1, p. 20-54.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução: Márcia B. de M. L. Nunes. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1980.

GUALTIERI, Regina Cândida Ellero; LUGLI, Rosário Genta. *A escola e o fracasso escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva María. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; HERNÁNDEZ GIL, Carlos. (Org.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap. 1, p. 17-33.

MORGADO, Maria Aparecida. Da sedução na relação pedagógica. In: _____. *Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2002. p. 107-124

NÓVOA, Antonio. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, n. 142, maio 2001. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>. Acesso em: 18 mar. 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

QUAGLIATO, Maria Francisca Teresa. *Os estudos de recuperação no ensino fundamental: aprendizagem ou discriminação?* 2003. 156 f. Dissertação de Mestrado

(Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

RASCHE, Vânia Maria Moreira; KUDE, Vera Maria Moreira. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 57, p. 61-70, maio 1986.

SÃO PAULO (Estado). SEE. Decreto Estadual nº 40.473/95, de 21 de novembro de 1995. Institui o programa de reorganização das escolas da rede pública estadual e dá providências. Diário Oficial do Estado de São Paulo, v. 105, n. 22, 22/11/1995.

SÃO PAULO (Estado). CEE. Indicação nº 08/97, de 30 de julho de 1997. Regime de Progressão Continuada. Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção I, p. 12-13, 05 de agosto de 1997.

SÃO PAULO (Estado). CEE. 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. Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção I, p. 12-13, 05 de agosto de 1997a.

SÃO PAULO (Estado). SEE. Resolução nº 04/98, de 15 de janeiro de 1998. Dispõe sobre normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar. Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção I, p. 6, 17 de janeiro de 1998.

SÃO PAULO (Estado). CEE. Parecer CEE nº 67/98, de 18 de março de 1998. Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais. Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção I, p. 13, 20 de março de 1998a.

SÃO PAULO (Estado). SEE. Resolução SE nº 34/2000, de 7 de abril de 2000. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela na rede estadual de ensino. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1118-1120_c.pdf>. Acesso em: 14 out. 2012.

SÃO PAULO (Estado). SEE. Resolução SE nº 02/2012, de 12 de janeiro de 2012. Dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do Ensino Fundamental e médio da rede pública estadual. Disponível em: < www.udemo.org.br/Legislacao/legislacao_02_12.htm>. Acesso em: 25 set. 2012.

SÃO PAULO (Estado). SEE. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. *Reorganização do Ensino Fundamental e do Ensino Médio*. São Paulo: SE, 2012a.

SÃO PAULO (Estado). SEE. Resolução nº 73/2014, de 29 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais. Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/73_14.HTM?Time=12/05/2015%2009:43:42>. Acesso em: 12 mar. 2015.

TORRES, Rosa María. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema? In: MARCHESI, Álvaro; HERNNÁNDEZ GIL, Carlos. (Org.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap. 2, p. 34-42.

VÉRAS, Maura Pardini Bicudo. Exclusão Social – um problema de 500 anos. In: SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002, p. 27-50.

Notas

ⁱ Este artigo retoma alguns aspectos da pesquisa que embasou a dissertação de mestrado intitulada “RECUPERAÇÃO INTENSIVA: mecanismo de apoio escolar para superação de defasagens?” apresentada no Programa de Pós-Graduação Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo.

ⁱⁱ De acordo com o Artigo 1º da Resolução SE n. 74, de 8 de novembro de 2013, a partir de 2014, o EF passa a ser organizado em 3 ciclos com duração de 3 anos cada. Em seu Artigo 5º, reorganiza os ciclos em: I - do 1º ao 3º ano; II - do 4º ao 6º ano e III - do 7º ao 9º ano.

ⁱⁱⁱ Em 2014, a SEE baixou nova resolução - Resolução SE nº 53 publicada em 2 de outubro de 2014 - sem alterações estruturais na RI, Destacamos apenas que não há mais sala de RI no 5º ano e sim o 6º ano do Ensino Fundamental.

^{iv} O aluno pesquisador é parte do Programa Bolsa alfabetização, criado pelo Decreto 51.627 de 01/03/2007. Mais informações podem ser encontradas em < <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Interna/BolsaAlfabetizacao.aspx> > . Acesso em: 09 fev. 2013

^v Mais informações e dados podem ser obtidos em < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> > . Acesso em: 14 out. 2012.

Submetido em 21-07-2015, aprovado em 28-04-2016