

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

OS ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL:

APRENDIZAGEM OU DISCRIMINAÇÃO?

MARIA FRANCISCA TERESA QUAGLIATO

Orientador: Profa. Dra. CLARA GERMANO DE SÁ GONÇALVES NASCIMENTO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

OS ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL:

APRENDIZAGEM OU DISCRIMINAÇÃO?

MARIA FRANCISCA TERESA QUAGLIATO

Orientador: Profa. Dra. CLARA GERMANO DE SÁ GONÇALVES NASCIMENTO

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Maria Francisca Teresa Quagliato e aprovada pela comissão julgadora.

Data: 27 de fevereiro de 2003.

Comissão julgadora:

Orientadora: Profa. Dra. Clara G. de S. G. Nascimento

Profº. Dr. Luis Carlos de Freitas

Profº. Dr. Cleiton de Oliveira

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de vida e inspiração;

Aos meus pais, Carmelindo e Eulália *in memoriam*, pela oportunidade de hoje estar aqui;

Ao Assis pelo companheiro que tem sido;

Aos meus irmãos e irmã pelo incentivo;

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Clara Germana de Sá Gonçalves Nascimento, pela orientação valiosa;

Ao Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas e Prof. Dr. Cleiton de Oliveira pelas sugestões;

Aos amigos Iara, Eneo, Delza e Nanci pela contribuição dada a este trabalho;

Aos profissionais das escolas que se dispuseram a abrir um espaço no seu tempo e me concederem as entrevistas;

E a todos que de uma forma ou de outra colaboraram para que esse momento se tornasse realidade.

## RESUMO

Os estudos de recuperação, que foram implantados com a Lei nº 5.692/71 para os alunos com aproveitamento insuficiente durante seu percurso escolar, eram oferecidos após as avaliações semestrais visando à recuperação das notas para sua aprovação.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 9.394/96 e a implementação do Regime de Progressão Continuada em Ciclos nas Escolas Estaduais de São Paulo, esses estudos adquiriram grande importância para a consolidação da aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades. Esses estudos passaram a ser oferecidos, durante o ano letivo em horário diverso ao das aulas regulares.

A finalidade da pesquisa que localizou as normatizações federais e estaduais que analisaram, explicaram e conceitualizaram os estudos de recuperação, desde sua implantação até o início do ano de 2002, foi procurar identificar os elementos que definem o encaminhamento dos alunos para esses estudos, assim como os desafios que as escolas enfrentam para que os estudos de recuperação possam se transformar em mais uma oportunidade de aprendizagem para os alunos que deles necessitam.

## ABSTRACT

The recuperation studies, which were implanted by Law n. 5.692/71 to the pupils with insufficient profit during their school trajectory, were offered after the semestral avaliations aiming the recuperation of his marks for his promotion.

With the new Law of Nacional Education Basis and Direction — Law n. 9.394/96 and the implementation of the Continued Progression Regime in Cycles in São Paulo state schools, these studies acquired great importance to the learning consolidadion of the pupils who presented difficulties. Those studies began being offered during the school year in changed schedute from the regular classes.

The finality of the research which has localized federal and state normatizations that have analysed, explained and conceptualised the recuperation studies, since their implantation until the beninning of the year 2002, was to try to identify the elements that define the leading of these pupils to those studies, as well, the challenge that the schools have faced in order that the recuperation studies can transform in one more opportunity of learning to the pupils that need of them.

# SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

• Relato de uma experiência .....	01
• A Recuperação de Ciclo antes de ser implementada pela Secretaria de Estado da Educação.....	08
• Os estudos de recuperação: o objeto da pesquisa .....	23
• As entrevistas realizadas nas escolas estaduais .....	27
Capítulo 1. Uma construção histórica necessária .....	31
• A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 4.024/61.....	37
• A reforma da Lei nº 4.024/61 para atender as exigências do mercado.....	41
• Os estudos de recuperação: o início desta história .....	44
• A avaliação da aprendizagem e a recuperação .....	50
Capítulo 2. Os estudos de recuperação no Estado de São Paulo: um novo olhar? .....	59
• A educação e as perspectivas de um novo tempo .....	66
• A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 9.394/96.....	71
• A avaliação e a recuperação presentes na nova lei — Lei nº 9.394/96 .....	76
• A educação do estado de São Paulo na virada do século XXI .....	78
Capítulo 3. Os estudos de recuperação no Regime de Progressão Continuada em Ciclos .....	91
Considerações Finais.....	129
Referências Bibliográficas .....	141
Anexos .....	149

O correr da vida embrulha tudo.  
A vida é assim:  
esquenta e esfria  
aperta e afrouxa,  
sossega e depois desinquieta.  
o que ela quer da gente é coragem.

(Guimarães Rosa)

# INTRODUÇÃO

## *Relato de uma experiência*

*“O homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história.”*

Paulo Freire

Faz muita diferença em nossa vida, quando nos descobrimos sujeitos fazedores de cultura, sujeitos que, de uma forma ou de outra, fazemos a história, seja ela no lugar onde vivemos, seja ela ultrapassando os muros do local onde moramos.

Penso que é isso que tem acontecido comigo: descobri-me como sujeito que pode até alterar uma história, mas para isso existe um preço a ser pago. Tenho tentado buscar no passado o começo de toda essa história que trago comigo. São algumas questões as quais há tempos venho buscando as respostas mais convincentes, mesmo sabendo que respostas são transitórias e, com certeza, o serão se acreditarmos que o “tempo” é sábio, e aquilo que hoje é verdade talvez não tenha essa mesma característica daqui a algum tempo.

Quando me lembro de alguns fatos que ocorreram na escola, sempre me vem à mente alguns alunos, colegas da turma que pareciam ter **mais dificuldades** que outros, e o professor chegava até a se irritar com eles quando iam à lousa e não entendiam o que ele estava explicando ou querendo deles.

Quando me tornei professora e tive oportunidade de trabalhar com alunos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, foi como voltar ao passado e com ele às questões: por que há crianças que têm mais dificuldade que outras? O que faz com que elas fiquem atrasadas em seu percurso escolar? E o que a escola tem feito pelas crianças que apresentam dificuldades?

Nesse período, eu trabalhava com os alunos do Ciclo Básico<sup>1</sup>, com Educação Física Infantil e comecei a me interessar pelas questões de alfabetização ligadas à minha área. Observava os alunos durante as aulas, ouvia os comentários dos professores da classe, e isso fazia com que eu ficasse cada vez mais intrigada.

De professora fui para a direção da escola, mas sempre com os olhos voltados para as questões que envolviam alfabetização.

Com a implantação do Ciclo Básico em jornada única, essa organização proporcionava aos professores as Horas de Trabalho Pedagógico, isto é, um horário para, junto com a direção da escola, discutir questões de alfabetização, aprendizagem e outras que fossem necessárias. Foram alguns anos de estudo, contando apenas com a vontade de acertar e valorizar o aprendizado dos alunos. Algumas vezes acertávamos outras, nem tanto.

Passado algum tempo, o “perigo” da municipalização espreitava a escola na qual eu estava. Assim, após habilitar-me em concurso público para diretor de escola, já na condição de diretora efetiva, assumi a direção de uma escola estadual, em Capivari. Estávamos no ano de 1998. Nessa época, tínhamos em vigor uma nova Lei de Diretrizes e Bases — Lei nº 9.394/96 e a implantação da Progressão Continuada em Ciclos, no estado de São Paulo.

O impacto que senti, ao chegar na nova escola, durou alguns meses. O novo nos causa estranheza e desconforto.

Como havia chegado à escola no meio do ano, fui até o final do segundo semestre, tentando conhecer a situação de aprendizagem dos alunos dessa “nova escola” e pensando como é que faríamos em relação ao ano seguinte, para que não se instalasse um processo de exclusão muito pior do que aquele que já vinha acontecendo. Tínhamos alunos na 4ª série que ainda não sabiam ler e escrever. A escola de onde eu vinha não apresentava esse tipo de problema.

No final do ano, alguns alunos foram para o Ciclo II<sup>2</sup> apresentando déficit de alfabetização. Desses alunos, a última notícia que tenho é de uma das jovens que estava na 7ª série, e que ainda não se alfabetizara, havia abandonado a escola.

---

<sup>1</sup> Para maiores informações consultar o Decreto Estadual nº 21.833 de 8/12/83 que instituiu o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais.

<sup>2</sup> Ciclo II corresponde ao ensino da 5ª a 8ª série (ver Resolução SE nº 4/98).

Em nossa experiência como educadora da rede pública estadual, constatamos que, quando um aluno vai para o Ciclo II com problemas de alfabetização ou em processo de alfabetização, dificilmente conseguirá vencer suas dificuldades. O professor do Ciclo II, “especialista”, quer o aluno “pronto” para receber os conhecimentos de sua disciplina.

Os alunos foram encaminhados para o Ciclo II, naquele ano, em virtude das médias que apresentavam. Mesmo com problemas de alfabetização, foram aprovados, pois a professora havia lhes atribuído nota “A” de média, em dois bimestres seguidos.

Como explicar aos pais desses alunos que as notas não estavam garantindo o conhecimento que a escola deveria ter-lhes proporcionado?

Nessa época, 1998-1999, não se discutia na rede sobre **Recuperação de Ciclo**, embora a mesma já constasse na legislação, desde 1997.

Confesso que o trabalho como diretora de escola, às vezes, é muito solitário, principalmente quando se vive uma época de transição com o novo ainda não incorporado e o velho ainda resistindo. Hoje, pelas reflexões que venho fazendo, a “nota” não teria mais o peso que teve no passado.

Às vezes, tenho a impressão de que existe uma lógica própria nas leis que normatizam o ensino, que é a de haver várias interpretações. Assim, o sentido político não chega a ser percebido.

O problema é que não tínhamos ainda entendido a Lei nº 5.692/71 e já estávamos com uma nova legislação. Se ela seria realmente entendida, só o tempo poderia nos responder a essa questão. Enquanto isso permanecia a crença de que as pessoas estavam procurando fazer o melhor.

Os alunos que foram para Ciclo II, com déficit de aprendizagem, tinham “nota” que lhes garantia a progressão nos estudos, mas não tinham a aprendizagem necessária que se espera de um aluno de 5ª série. Essa questão leva-nos a refletir sobre a **avaliação** que é realizada pelas escolas: o aluno estava sendo promovido, mesmo sem aprendizagem.

Ficou evidente a discrepância que existia entre as notas e a não-aprendizagem. Certamente, a avaliação também precisaria de muito estudo.

Desde que cheguei à escola, levei comigo o hábito de estudar com os professores as questões que envolviam a aprendizagem dos alunos. Apesar de algumas resistências, posso dizer que começava ali uma nova fase para a escola: a de olhar o aluno como um sujeito que aprende, se forem dadas as condições necessárias. Mas como fazer isso na prática? Como a escola poderia se organizar para que todos os alunos aprendessem, sem ferir a legislação em vigor?

No ano seguinte, numa mistura de intuição *versus* legislação, organizamos as classes da escola, tendo como critério o aluno já haver dominado a escrita e a leitura.

Assim, a partir da 2ª série, tínhamos classes que não haviam dominado esses conhecimentos. Eram duas classes de 2ª série, uma de 3ª e uma de 4ª que apresentavam problemas de alfabetização. Inclusive na 4ª série tínhamos alguns alunos que haviam ficado retidos. Meses depois, chegou ao nosso conhecimento, por intermédio da supervisora, que a nossa escola era a única da Diretoria de Ensino de Capivari<sup>3</sup> que havia retido alunos na 4ª série. As outras escolas aprovaram todos alunos, independentemente das dificuldades que os mesmos apresentassem.

Era o ano de 1999. O começo foi tumultuado, com novas professoras chegando. A dificuldade agora era saber com quem ficariam “aquelas” classes.

Um professor, quando vai começar um trabalho, quer cumprir o programa da sua classe. Não importa muito o conhecimento que o aluno traz consigo, importa dar conta de todo o conteúdo.

Nesse sentido, todo professor quer que os alunos aprendam, mas nem todos estão interessados em saber como é que eles aprendem, ou o que eles já aprenderam. A concepção mais latente está em “se eu ensinei, e ele não aprendeu, tem algo de errado com ele”.

Fica difícil saber se, das opções que se nos apresentavam, a escolha que fizemos foi a melhor. Apenas sabíamos que era a que julgávamos ser a melhor naquele momento.

Agrupamos os alunos que não estavam alfabetizados numa só classe com o objetivo de “facilitar” o trabalho do professor para que continuasse o processo de

---

<sup>3</sup> A Diretoria de Ensino de Região de Capivari está centrada no Município de Capivari, localizado no Estado de São Paulo, e tem sob sua jurisdição 58 escolas distribuídas nos Municípios de Rafard (01), Elias Fausto (03), Mombuca (01) Rio das Pedras (05), Capivari (09), Monte Mor (15) e Indaiatuba (24).

alfabetização. A intenção não era agrupar alunos com maior ou menor conhecimento de conteúdo.

Foi um processo desgastante, pois o fato de agruparmos em uma mesma sala os alunos que ainda não haviam adquirido os conhecimentos que a escola esperava deles, fazia com que eles se sentissem fracassados. Provavelmente nós, professores, informalmente, corroboramos com essa realidade.

A maioria deles já freqüentava a escola, há dois anos, mas ainda não sabia o valor social da escrita. Outros já eram ótimos copistas. A maioria tinha o mesmo estigma: indisciplina.

Olhando em cada um daqueles rostos, tínhamos a impressão de que todos os tipos de problemas estavam ali estampados. As séries, assim constituídas, nos assustavam. E, na medida do possível, fomos procurando um caminho para trabalhar com os alunos, mas o desafio ainda era alfabetizá-los.

Foi então que começou também a “amadurecer” a idéia do Ciclo e, com ela, a da Recuperação do Ciclo. Mas ainda não conseguíamos pensar a escola sem série. Principalmente, porque ainda estava muito forte em nós a questão do conteúdo a ser adquirido em cada série. Pensar na escola organizada, sem ser da forma que conhecemos, não acontece em um passe de mágica.

O fato de não havermos entendido como é que deveriam funcionar os ciclos, nos levava a pensar que o aluno que estava sendo alfabetizado na 3ª série já era um candidato à recuperação do ciclo. Se nosso objetivo era que **todos** os alunos do Ciclo I tivessem acesso àquilo que julgamos os parâmetros a vencer, então era necessário dar-lhes um tempo maior.

Naquele ano, investimos todas as forças nas 1<sup>as</sup> séries, para reduzirmos o número de alunos com dificuldades para o próximo ano; dobramos o acompanhamento das 4<sup>as</sup> séries na esperança de enviarmos alunos para 5ª série com domínio da leitura, escrita, interpretação e das quatro operações — pelo menos o essencial. E o que pudéssemos acrescentar, avançaríamos.

Pensando bem, ainda raciocinamos ingenuamente, pois acreditamos que saberemos mais se recebermos mais. Ou melhor, optamos pela quantidade em detrimento da qualidade.

Mas havia “aquelas” classes que eram nossa maior preocupação. Houve momentos de grande arrependimento, pois receávamos estar prejudicando ainda mais os alunos, colocando-os na mesma classe. Mas não dava para retroceder com o ano em andamento e também precisávamos acreditar no nosso trabalho.

Em relação à 3<sup>a</sup> série, o arrependimento era maior — arrependimento porque, quando optamos por agrupar os alunos segundo “os que já dominavam a leitura e a escrita e os que não dominavam”, agrupamos também todos os problemas no mesmo espaço.

As outras classes foram caminhando “normalmente”. Houve momentos em que quase desistimos do nosso sonho. Essas classes com maiores dificuldades foram, nesse ano, no 1<sup>o</sup> semestre, encaminhadas inteiras para o projeto de recuperação/reforço. Investimos tudo que nos foi possível.

Algumas questões começaram a despertar minha atenção, e uma delas foi o compromisso da escola com a aprendizagem real do aluno.

No 2<sup>o</sup> semestre daquele ano, a Secretaria da Educação, dando continuidade ao seu programa de reorganização e descentralização, ao fechar algumas Diretorias de Ensino, ampliou outras. Minha diretoria foi ampliada e passei a ocupar a função de Supervisora de Ensino, afastando-me da escola onde era diretora.

Como supervisora, pude acompanhar a escola por um tempo, mas apenas como orientadora das ações, não como executora. Isso também me deu um grande vazio e uma sensação de estar abandonando o barco, à deriva.

Mas havia uma esperança: poder acompanhar o trabalho e aproveitar a experiência para outras escolas e também orientar outras escolas em seus trabalhos.

Embora com outras concepções, mas com vontade de acertar, a nova direção manteve o reforço para os alunos no 2<sup>o</sup> semestre e, no ano seguinte, eles continuaram juntos na mesma classe, agora com o título de 4<sup>a</sup> série. A professora que assumiu a classe procurou partir do conhecimento que os alunos haviam acumulado.

Em 2000, ocupei a função de supervisora coordenadora da Oficina Pedagógica da Diretoria Regional de Ensino, agora com um universo de 58 escolas — entre elas, 32 de Ciclo I.

Foi então que surgiu a oportunidade de realizar um grupo de estudos com os coordenadores das escolas de Ciclo I. Eu havia participado de uma reunião com um grupo do MEC, que nos apresentou os “Parâmetros em Ação”.

Os “Parâmetros em Ação” são livros editados para “explicar” os Parâmetros Curriculares Nacionais. O MEC havia contratado monitores que atuavam em pólos constituídos pelas Secretarias Municipais, principais alvos do MEC, em que se discutiam questões metodológicas ligadas à alfabetização. Mesmo sendo da rede estadual, consegui participar das reuniões, o que naquele momento, forneceu uma trilha para começarmos a caminhada.

Na Oficina Pedagógica, pude contar com o apoio de uma professora<sup>4</sup> que comungava o mesmo objetivo: orientar os coordenadores nas questões de alfabetização. Assim, nós duas começamos a realizar esse trabalho.

Começamos com reuniões mensais com o professor coordenador ou vice ou diretor, quando a escola não contasse com um professor coordenador pedagógico. Nesse primeiro ano de trabalho, nosso objetivo era, além de estudarmos questões de alfabetização, acompanhar e orientar o trabalho do coordenador. Com essas reuniões, começou a ficar mais claro para o coordenador qual era sua função dentro da escola.

Os estudos e o acompanhamento levaram-nos a discutir, no final do ano, sobre os alunos que estavam no final do ciclo, mas que ainda não estavam alfabetizados. A questão era saber se eles deveriam ir para o segundo ciclo ou não.

As escolas, depois de discutirem com suas equipes, organizaram um total de 20 classes de Recuperação de Ciclo em nossa diretoria.

Isso assustou inclusive alguns supervisores, que não as aceitaram em suas escolas. Muitos acreditavam que a retenção dos alunos poderia reverter em prejuízo para a equipe escolar. A Secretaria de Estado da Educação vinha usando critérios para classificar as escolas, e a retenção poderia constituir um dado negativo a ser considerado. Nesse sentido, alguns supervisores foram contra a Recuperação de Ciclo em suas escolas. Portanto, das 20 classes iniciais, ficamos com apenas 15 classes para a Recuperação do Ciclo I.

---

<sup>4</sup> Professora responsável pelo Ciclo I, exercendo a função de Assistente Técnico Pedagógico (ATP).

Dentre essas, estava a classe citada anteriormente, que eu acompanhava há dois anos, e uma outra, com 50% de alunos que haviam ficado retidos e 50%, saídos da 3ª série.

O desafio estava posto. Agora, era iniciar o processo de aprendizagem da leitura, da escrita e das quatro operações. A maioria dos alunos era analfabeta ou estava no processo de descoberta da escrita.

Não temos a intenção de defender a retenção dos alunos, mas com o regime de progressão continuada oficializou-se a progressão, inclusive sem aprendizagem. A rede não “despertou” para o grande problema da exclusão que nela vem se instalando: o dos analfabetos escolarizados.

Na realidade, o que me levou a aceitar o desafio foi acreditar que se pode tomar um “atalho” na história e transformar, apesar dos obstáculos, o fazer baseado apenas em resultados quantitativos.

Foi um período de muita reflexão, principalmente entre os professores coordenadores do Ciclo I. O fato de termos tantos alunos que chegaram ao final do ciclo, ainda analfabetos, exigia de todos um repensar o trabalho que vinha sendo realizado. Colocar a culpa no Regime de Progressão Continuada, ainda no 3º ano de sua implantação, seria admitir que, mesmo antes da implantação do Regime Progressão Continuada, já se praticava a promoção automática.

Estariam os docentes deixando de zelar<sup>5</sup> pela aprendizagem dos alunos? E quanto à Secretaria de Estado da Educação, sua preocupação estaria apenas em reduzir os índices de retenção e apresentar dados estatísticos que escondem a verdadeira realidade das escolas estaduais?

*A Recuperação do Ciclo antes de ser implementada pela Secretaria da Educação*

*“Para agir, é preciso ao menos localizar.”*

George Canguilhem

---

<sup>5</sup> Art.13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

Resolvidas as questões burocráticas (com a seção de planejamento) e as de ordem pessoal, que diziam respeito aos supervisores que não aceitaram a recuperação de ciclo em suas escolas, em 30/01/2001 realizamos a primeira reunião com os diretores e coordenadores que fariam parte do projeto, com o auxílio da ATP<sup>6</sup> do Ciclo I, para juntos pensarmos as primeiras providências. Como era a primeira experiência da nossa diretoria, estávamos nos sentindo “como marinheiro na primeira viagem”. A própria Secretaria de Educação não tinha muito a dizer sobre o projeto que não havia sido implementado por ela. Apenas ofereceu o material que havia sido usado nas **Classes de Aceleração**.

Quem nos ajudaria? A quem interessaria fazer uma parceria com 15 classes contando em média com 25 alunos analfabetos e semi-analfabetos em cada uma? Nossa diretoria estava contando com aproximadamente 18% de alunos do Ciclo I que fariam a recuperação de ciclo.

Estudamos, com os diretores, a única publicação sobre Recuperação de Ciclo<sup>7</sup> da Secretaria da Educação, os parâmetros que teriam que atingir com os alunos e nossa proposta de estudo com os professores.

As orientações seriam uma vez por mês com todas as professoras, participação da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) a cada 15 dias nos diferentes municípios (eram três municípios a serem atendidos: Capivari, Monte Mor e Indaiatuba) e, ainda, duas reuniões previstas com diretores e professores coordenadores, durante o ano.

Tínhamos, também, uma grande preocupação: como se iniciaria o processo de atribuição de aulas, saber qual seria o professor que assumiria a classe, era uma grande expectativa. Assim, foi solicitado ao diretor que procurasse, entre seus professores efetivos,<sup>8</sup> um professor que fosse comprometido,<sup>9</sup> pois seria preciso alguém disposto a enfrentar conosco esse grande desafio. Sabíamos também que muitos professores seriam os do chamado “listão”<sup>10</sup> da diretoria. Aí, teríamos que jogar com a sorte.

---

<sup>6</sup> As orientações realizadas sempre contaram com a colaboração da ATP do Ciclo I.

<sup>7</sup> Ver publicação anexa.

<sup>8</sup> Professor aprovado em concurso realizado pela Secretaria Estadual de Educação.

<sup>9</sup> Para Paulo Freire (1997), a primeira condição para que se possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir sobre a própria ação.

<sup>10</sup> Atribuição segundo classificação por tempo de serviço no magistério.

Nessa reunião, também solicitamos aos diretores que preparassem um dossiê dos alunos e dos professores que atuavam nas classes de recuperação de ciclo (esse levantamento não foi uma coisa muito fácil). O objetivo era saber quem e como eram os alunos e também os professores. Dos alunos, solicitamos que preenchessem uma ficha com nome dos pais e com os dados: se moravam com a família, se já tinham algum encaminhamento médico, quando haviam entrado na escola, se tinham sido encaminhados ao grupo de reforço durante os anos anteriores, se eram alunos faltosos e mais algumas observações que julgassem necessária.

Dos professores, era importante saber sobre os anos de experiência, as séries em que mais haviam atuado e em quais escolas. Algumas escolas demoraram quase o ano todo para entregar tanto o relatório do professor quanto o do aluno.

A primeira reunião com os professores foi no dia 7 de fevereiro de 2001. Conhecemos as 15 professoras, sendo 4 de Capivari, 8 de Monte Mor e 3 de Indaiatuba. Nesse primeiro contato, conversamos com a professora sobre o desafio que enfrentaríamos e que seriam necessários alguns levantamentos para nortearmos nosso trabalho (muita coisa do que fizemos, foi reconsiderada, inclusive no que diz respeito aos projetos nos quais trabalhamos).

Começamos a reunião fazendo uma leitura. É um hábito, pois acreditamos que ela é sempre bem-vinda em todas as idades e precisa, urgentemente, ser reconsiderada. A escolha dessa leitura, em particular, foi intencional: “No mundo das nuvens”, de Arcangelo Ianelli, da coleção Arte para Criança. A história nos permitiu uma reflexão sobre as crianças as quais não conseguimos compreender.

Esse livro trazia uma proposta de trabalho da editora. Nos a procuramos, na esperança de uma parceria para nosso trabalho com arte. Hoje, supomos que o fato de não ter dado certo, estava relacionado ao risco que a editora correria em firmar uma parceria com alunos que apresentavam tantas dificuldades.

Solicitamos às professoras que nesses primeiros 15 dias conhecessem seus alunos; que fossem realizadas as atividades para diagnosticar os conhecimentos que os alunos tinham; que conhecessem seus alunos um a um e que fossem fazendo registro de todas as descobertas.

Após muitas conversas, optamos por realizar um projeto com os alunos. Um projeto “Quem sou eu” daria a professora muitas pistas para conhecer seus alunos tanto no terreno cognitivo como no afetivo e no social. Tudo dependeria da criatividade de cada um. Com esse trabalho, também estaríamos conhecendo um pouco sobre o professor com o qual trabalharíamos durante o ano.

O segundo encontro foi da HTPC, nos diferentes municípios. O objetivo foi analisar com as professoras o diagnóstico que haviam feito dos alunos. À medida que eram analisados os trabalhos dos alunos, também analisamos os trabalhos dos professores.

Essa análise acabou ficando conosco. Hoje, sentimos que essas análises, na maioria das vezes, não estavam pautadas em estudos mais teóricos. Ainda em relação aos professores, podemos dizer que houve um avanço em suas práticas pedagógicas, mas não se pode garantir que este avanço tenha sido incorporado ou foi usado apenas para esse momento em que eles viviam a situação. As intervenções que fizemos, também foram de forma geral, e não individualmente.

Essa falha só foi percebida quase no final do ano. Ficou a lacuna de uma interferência maior no trabalho do professor, que, por nossa inexperiência, deixou de ser realizada.

Isso vem corroborar com a idéia de que a aprendizagem não está limitada apenas a uma fase de desenvolvimento da criança, mas que nos acompanha enquanto vivemos, ou melhor, que estamos sempre aprendendo.

Solicitamos às professoras que fizessem um levantamento dos livros de “Arte” que a escola possuía. Juntos, discutimos sobre a importância de realizar uma reunião com os pais para lhes explicar os objetivos do trabalho que seria realizado, assim como a responsabilidade de enviar seus filhos para a escola.

Também salientamos a importância do registro para acompanhamento. As atividades teriam por objetivo ajudar a diagnosticar a fase em que cada aluno se encontrava.

No mês de março, realizamos as primeiras HTPCs com as professoras. A divisão foi feita em três pólos de atendimento: Monte Mor, Indaiatuba e Capivari, sendo um dia para cada município.

Nesse encontro, as professoras comentaram sobre a reunião de pais. Em nenhum dos municípios houve 100% de presença. As professoras já mostravam preocupação com os alunos que estavam faltando às aulas. Algumas professoras já tinham noção das dificuldades dos alunos, assim como dos conhecimentos que os mesmos já possuíam. Nem todos os professores realizaram o projeto “Quem sou eu” como fora planejado. Muitos não conseguiram se desvencilhar da silabação. Isso era muito forte.

Quando foram realizados os HTPCs, já se completava um mês de aula, portanto as professoras já começavam a apresentar um quadro mais geral da classe, além das dificuldades de aprendizagem :

- desconhecimento do alfabeto;
- baixa auto-estima dos alunos;
- problemas de saúde ( na fala, visão);
- problemas familiares;
- indisciplina;
- excesso de faltas;
- alunos com encaminhamentos para APAE e Classe Especial.

Embora tivéssemos solicitado, nem todas as professoras trouxeram as escritas dos alunos, para serem analisadas conjuntamente. A partir das escritas conseguidas, foi sugerido às professoras o que poderiam fazer. Por exemplo, o desenvolvimento da oralidade, o professor ler e depois solicitar que o aluno lesse o que escreveu, melhorar o traçado das letras e que os alunos fizessem as ilustrações dos seus textos, trabalhar com jogos, alfabeto móvel, interpretação oral, textos coletivos. E também a matemática, as operações e situação-problema. Na reunião ficou claro que o caderno de registros não estava sendo preenchido, pois apenas uma professora apresentou suas anotações.

Em 27 de março, foi feita a segunda reunião. A reunião foi iniciada com a leitura do texto “Ensinando ou aprendendo” (Autor desconhecido). Fizemos com as professoras o contrato didático, isto é, quais seriam as regras para o ano de trabalho.

Nesse encontro foi revisto o trabalho das professoras e apresentada uma proposta de trabalho com “Arte”. Nesse primeiro momento, foram usadas pinturas de quatro artistas: Monet, Van Gogh, Velásquez e Leonardo da Vinci.

O objetivo era que a professora se desvinculasse de um trabalho linear com os conteúdos e, a partir das obras de arte, desnudasse o universo aos seus alunos. Após a apresentação, pôde-se perceber que algumas (não todas) as professoras se empolgaram com a proposta. Era uma proposta que exigiria do professor muito estudo e pesquisa.

As professoras foram divididas em grupos, com uma obra de um artista para cada grupo para que fizessem um levantamento de tudo o que era possível discutir a partir da obra apresentada, da bibliografia sobre o autor, país de origem, museu em que a obra estava, etc. A proposta era o grupo estar pensando o que se poderia explorar em cada obra e quais “conteúdos” seriam abordados. A idéia não era dividir em disciplinas, mas despertar no professor a percepção de que as mesmas não necessitam ser compartimentalizadas. Após o levantamento realizado, as professoras chegaram a conclusão que teriam assunto para o ano todo.

Durante a HTPC do mês de abril, uma das primeiras “reclamações” feita pelas professoras foi a falta de material para realizar o trabalho, tanto por parte dos alunos como por parte da escola. Algumas professoras também disseram que havia ficado cansativo trabalhar com mais de um artista.

A respeito de o trabalho ter ficado cansativo, a questão era: não estariam todos os artistas sendo explorados da mesma forma? As professoras usando sempre a mesma estratégia? Esse foi um bom momento para refletir sobre a rotina da sala de aula que tornava o trabalho repetitivo.

Percebemos que, quando a professora se empolgou com o trabalho, os alunos também se interessaram e começaram a apresentar algum desenvolvimento.

Com todas as dificuldades que as classes apresentavam, começamos a colher alguns frutos. Sabíamos dos desafios que estávamos enfrentando, mas não poderíamos esmorecer. Havia muita reclamação da indisciplina; pais que não compareciam as reuniões; alunos infreqüentes, alunos que não sabiam escrever o próprio nome, etc. Em compensação, também passamos a ouvir algumas coisas que nos alentavam. Em uma

escola, a diretora fez o seguinte comentário: “Quem viu esses alunos no ano passado, não acredita que são os mesmos. Eles não paravam na sala de aula”.

Como era quase final de abril, começou a surgir o problema das notas para o primeiro bimestre. Seriam dadas notas aos alunos? E a carteirinha? Eles também esperavam a carteirinha como as outras crianças. Seria correto não lhes dar nota? Também a questão da recuperação paralela — os alunos deveriam ser encaminhados para recuperação? O grupo decidiu que, nesse primeiro semestre, seria melhor não encaminhá-los aos estudos de recuperação paralela. O trabalho diferenciado que estavam fazendo poderia se chocar com uma outra metodologia. Mas, como a decisão foi com o grupo de professores da Recuperação de Ciclo, na escola, o diretor optou pelo encaminhamento dos alunos para recuperação paralela.

Também ficou acordado que os alunos teriam uma ficha para acompanhar o desenvolvimento deles, sem nota.

Ainda nos preocupava alguns alunos que não reconheciam o alfabeto e outras questões de que a escola não conseguia dar conta sozinha (como necessidade de fonoaudióloga, psicóloga, oculista etc.), e que, por conta do projeto, começaram a despontar.

Outra alegação das professoras foi a de que os alunos gostaram do trabalho com as obras dos artistas. Algumas professoras fizeram uma exposição, na escola, da releitura das obras de arte que os alunos haviam realizado. Uma professora foi com seus alunos às outras classes da escola, para que eles mostrassem os trabalhos e contassem um pouco sobre cada artista para os demais. Nessa escola, tivemos um depoimento dos professores que já haviam trabalhado com as crianças que estavam na Recuperação de Ciclo: “Eles estão diferentes. Parece um milagre”. Muitas escolas aproveitaram e trabalharam também com as outras classes, fazendo uma única exposição.

Os depoimentos, as dúvidas levantadas, as questões que não se conseguia resolver, tudo isso foi dando a certeza de que todo trabalho tem que ser acompanhado. Sabia-se que ainda não era feito um acompanhamento como se deveria. Mas isso só foi entendido quase no final do ano, depois de muita reflexão. Ficou muito claro, portanto, que um trabalho para ter sucesso precisa do envolvimento de todos e acompanhamento sistemático.

Também é importante que toda a equipe escolar acredite que todas crianças têm condições de aprender, se lhes forem dadas as condições necessárias.

Sentimos que nas escolas onde o diretor, coordenador e, principalmente, os professores das classes que se envolveram com o projeto, e aqueles que acreditaram na possibilidade de construção de conhecimento das crianças, o trabalho começou a dar resultado rapidamente. Mas não havia esse apoio em todas as escolas.

No dia 7 de maio, fizemos outra reunião com as professoras da Recuperação de Ciclo. Em cada reunião, avaliava-se o trabalho anterior, isto é, como os alunos “reagiram” frente aos projetos, como o professor se sentira, enfim, as reações positivas e negativas. Enquanto isso, eu também conhecia um pouco mais de cada professor — aquele que ampliava os projetos, aquele que preparava o material, aquele que se preocupava com a aprendizagem do aluno etc.

Essa reunião foi iniciada com a música “Gente tem Sobrenome” que falava sobre o nome e o sobrenome<sup>11</sup> e a poesia “Nome da gente” de Pedro Bandeira. O objetivo era alertar os professores para o trabalho com os alunos que ainda não haviam despertado para o mundo da leitura e da escrita (ainda eram muitos). Acreditamos que o trabalho com o nome da criança é muito significativo no período da alfabetização.

Pela experiência já vivida em escolas, observamos que nem todos os professores conseguem a proeza de trabalhar com todos os alunos da classe. Normalmente, aqueles alunos que “acompanham” o professor, caminham; os outros, que não “acompanham”, acabam ficando também sem acompanhamento.

Pensando nisso, foi elaborado um projeto sobre poesia. Tentou-se contextualizar os professores (ainda que superficialmente) em um quadro geral de desenvolvimento da literatura, para poder inserir a poesia como parte de nosso desenvolvimento cultural e também histórico. Um exemplo foi tentar entender em que contexto Gonçalves Dias escreveu “Canção de exílio”, e Chico Buarque de Holanda, o “Sabiá”. Nossa intenção era chamar a atenção para o que havia por trás de toda mensagem emitida, qual era a intencionalidade do autor.

Entregamos uma coletânea de poesias, contendo textos de Fernando Pessoa e de autores contemporâneos, e um quadro-síntese dos diversos tipos de textos que deveriam

---

<sup>11</sup> CD Direitos da criança, faixa 3, Gente tem sobrenome – Chico Buarque de Holanda.

ser introduzidos na sala de aula, de acordo com o contexto do momento. Algumas poesias poderiam sugerir leitura de textos informativos e de outros tipos de texto, sempre levando em consideração a realidade de cada sala de aula.

Nesse dia, foi entregue às professoras uma cópia da Proposta Curricular de Língua Portuguesa e de Matemática das Classes de Aceleração I. Como foi mencionado, esse foi o ponto de partida com os ajustes que foram julgados necessários.

No mês de junho, foi feita a segunda reunião com diretores e professores coordenadores para discutir as questões sobre avaliação dos alunos de Recuperação de Ciclo. A polêmica já vinha crescendo desde o 1º bimestre, quando, em conjunto, decidimos por não colocar notas, mas trabalhar com fichas de registro de acompanhamento dos alunos.

Começamos a reunião com a leitura “Era uma vez...” de Clarilza Prado de Souza, que fala sobre avaliação.<sup>12</sup>O texto deu margem a muitas discussões, inclusive sobre os juízos de valor que fazem parte de nossa constituição, enquanto seres humanos. Depois de algumas discussões, foi adotada a ficha de avaliação das classes de aceleração por não termos, no momento, uma outra sugestão.

Novamente, vem à memória a falta de aprofundamento teórico a respeito das questões que surgiram. Hoje sabemos que só a experiência prática não promove uma reflexão mais profunda a respeito do fracasso escolar. Mesmo assim, percebemos que as discussões, os questionamentos foram colaborando para o crescimento das pessoas envolvidas no projeto.

Como não existia uma sistematização prévia, todos ajudavam a resolver as dificuldades que iam aparecendo, como no caso da avaliação, do participar ou não da recuperação paralela etc. Nós, como orientadoras, a partir do que observávamos, propúnhamos projetos diferenciados e cada professor, segundo sua realidade, podia criar e realizar seu trabalho.

Como nos meses de junho e julho não foram feitas reuniões, realizamos uma visita a cada classe, nos diferentes municípios. Conversamos individualmente com cada aluno do projeto. Solicitamos da professora uma produção recente da classe e pedimos

---

<sup>12</sup> “Era uma vez ...” é uma adaptação do conto infantil *Branca de Neve e os Sete Anões*, quando a rainha conversa com o espelho. O texto foi usado pela Secretaria da Educação Estadual na orientação do SARESP—2000.

para que os alunos lessem o que haviam escrito. Enquanto fazíamos as entrevistas, com os alunos, percebemos que essa forma de trabalho não deixava os alunos muito à vontade, por mais que tentássemos. Os que não tinham escrito nenhum texto, escreveram junto conosco, outros se negaram.

Entendemos, mais tarde, que essa forma pareceu-se mais com um sistema de avaliação de cada aluno, embora não fosse essa a intenção, mas isso só foi percebido quando sentimos que algumas crianças estavam amedrontadas. Pudemos perceber, nesse contato, que havia casos de alunos dos quais a escola não daria conta sozinha; precisaríamos da parceria dos profissionais da área da saúde.

Em mais de uma escola, encontramos alunos com encaminhamento para classe especial e APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), mas por falta de vaga naquela instituição, continuavam na classe comum já há alguns anos. Aí surgiu uma questão muito séria a ser investigada. Esses alunos já estavam incluídos sem estarem de fato. Durante esses anos que ficaram na escola, em uma classe regular, apresentaram pouco desenvolvimento.

Onde estaria o problema: ter sido estigmatizado como aluno especial, a partir de uma avaliação, comprometendo o trabalho do professor ou a falta de um atendimento individualizado é que prejudicou o aluno em seu desenvolvimento? Essa resposta hoje pouco importa, mas poderá servir para evitar situações semelhantes a essa. No nosso caso, entretanto, a questão estava lançada. Restava saber o que fazer com os alunos que não estavam conseguindo avançar.

Sabia que, até o final do ano, teria que encontrar uma resposta para todos esses questionamentos. Só não sabíamos para quem pedir ajuda.

Foi assim que entramos em contato com a área da saúde de Monte Mor e de Indaiatuba, para que nos ajudassem.

Conseguimos, com a Prefeitura de Monte Mor, a criação de duas classes especiais para atender os alunos com encaminhamento que estavam nas classes de Recuperação de Ciclo. Contamos com a ajuda da psicóloga da Prefeitura para rever os encaminhamentos.

O município de Monte Mor apresentava um quadro mais crítico, pois, a partir do ano de 1994, os alunos com necessidades especiais deixaram de ser atendidos no

Município de Monte Mor. A Diretoria de Ensino de Campinas, da qual as escolas eram jurisdicionadas, havia fechado as classes especiais porque não contava com profissionais habilitados para o trabalho. Desde então, os alunos que não conseguiram vaga nas classes especiais em Capivari desistiram de estudar ou ficaram nas escolas sem nenhum atendimento individualizado.

Não queremos dizer que somos favoráveis à segregação das crianças, mas também não somos adeptos de colocá-las em situação de discriminação maior, que é a de não dar o atendimento de que elas necessitam.

No dia 14 de agosto, foi realizado outro encontro com as professoras da Recuperação de Ciclo. Nesse encontro, foram discutidas com os professores as questões que havíamos levantado durante as visitas: a ênfase ficou na produção de textos, oralidade, leitura, reescrita, nas quatro operações e, principalmente, na necessidade de os alunos lerem o que escrevem. Outra discussão foi sobre a correção dos textos — esse parece um assunto muito complicado. O professor ainda usa como recurso a caneta vermelha e não faz a reescrita dos textos. A questão era: até que ponto a correção desses textos, desta forma, implica em aprendizagem? Outro ponto importante estava em como fazer os registros dos alunos.

Discutiu-se um pouco sobre a proposta para a recuperação do Ciclo, mas isso foi uma das coisas em que não avançamos. Continuávamos tendo como referência a proposta da Classe de Aceleração.

A reunião seguinte, cuja ênfase era leitura, aconteceu no dia 13 de setembro. Começamos lendo o texto “O violinista”, sobre a história de Paganini. Fizemos uma dinâmica com as professoras. Pedimos que elas escrevessem sobre o que haviam lido no dia anterior, em que situação, por quê e para quê. Foi interessante fazer o inventário. Não temos consciência das leituras que fazemos no decorrer de um dia. Foi uma reflexão muito importante. Nesse dia nos aprofundamos (ou pelo menos tentamos nos aprofundar) sobre o que é ser leitor, o que é ler.<sup>13</sup> Sugerimos também o projeto “Música” para que fosse trabalhado com as crianças, salientando também sua importância pedagógica.

---

<sup>13</sup> A esse respeito ver Josette Jolibert, **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

No dia 7 de novembro, fizemos um encontro com as professoras, pois algumas mudanças estavam acontecendo e sabíamos que estavam gerando grande desconforto. A Secretaria da Educação estaria realizando no dia 29 de novembro uma avaliação externa nas 4<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries, que tinha como objetivo avaliar o final dos ciclos. Estávamos fechando o primeiro quadriênio (1998, 1999, 2000 e 2001) e, provavelmente, a Secretaria precisava avaliar a implantação do Regime de Progressão Continuada.

A notícia da avaliação criou um grande alvoroço. A preocupação com as classes de Recuperação de Ciclo foi maior ainda, principalmente porque tínhamos alunos que ainda não haviam “descoberto” a escrita e a leitura.

Reunimo-nos com as professoras, tentando acalmá-las. Estavam ansiosas, pois seus alunos seriam avaliados: temiam os resultados. Conversamos bastante sobre a novidade que agora se apresentava. Dissemos que não havia necessidade de estar com medo nesse momento, e que essa avaliação serviria também como mais um parâmetro de avaliação diagnóstica. Com muita razão elas questionaram, pois poderia ocorrer que, depois de todo acompanhamento que haviam feito, em virtude de uma avaliação externa, de o trabalho ser desconsiderado. Embora não concordássemos com a avaliação (com a forma como chegava) procuramos acalmar os ânimos.

Segundo a proposta da Secretaria da Educação, o aluno que não tivesse sucesso na prova deveria ser encaminhado para Recuperação nas Férias. Mas como seria organizada a Recuperação nas Férias no final de ano? Por projetos? Ou visando os objetivos não atingidos na prova externa? A convocação para as instruções já estava marcada para o final do mês de novembro; portanto, teríamos que aguardar.

Na reunião, aproveitamos o contexto para ler para os professores um texto sobre sonhos. Penso que ser professor, com todas as contradições que se apresentam, sem sonhos, é muito difícil. É Lênin quem nos diz que *“É preciso acreditar cada vez mais no nosso sonho e confrontá-lo cada vez mais com a realidade e realizar, inescrupulosamente, a nossa fantasia.”*

Para participar da reunião, convidamos a Assistente Técnica Pedagógica (ATP) de Português para orientar os professores sobre correção e avanços nos textos dos alunos. Essa iniciativa surgiu ao analisar os textos dos alunos e verificar que as professoras não estavam sabendo observar avanços importantes que os alunos

demonstravam em seus textos. Nessa orientação, ao analisar a produção de um aluno, justamente aquele que mais preocupações estava suscitando para a professora, a nossa ATP chamou a atenção para os avanços que o aluno já havia conseguido. É claro que o aluno ainda tinha dificuldades com a escrita, mas apresentava alguns conhecimentos que deveriam ser considerados.

Os alunos precisavam avançar nos textos. Embora essa questão tenha ficado bastante clara, fica igualmente claro que as professoras sentem-se sozinhas para descobrir o que seus alunos já sabem e como fazer para que avancem.

Enquanto aguardávamos, chegou até a diretoria a Resolução SE nº 117, de 8/11/2001, estendendo a recuperação paralela até 20 de dezembro, isto é, praticamente até os últimos dias de aula. Como estava previsto, no dia 13/11/01, foi publicada a Resolução SE nº 124, que sinalizava: “*realização das provas de avaliação do ciclo I e ciclo II do Ensino Fundamental, nas escolas da rede estadual de ensino*”, assim como a minuta com as instruções para realização da mesma.

No dia 20 de novembro, fizemos uma reunião com os coordenadores do Ciclo I em Indaiatuba, para o levantamento dos espaços que as escolas dispunham para as classes de Recuperação de Ciclo, para o ano 2002. No município de Capivari, também fizemos o mesmo levantamento e, no dia 23, nos reunimos em Monte Mor com o mesmo objetivo.

Em 18 de dezembro, fizemos a última reunião do ano para as classes de Recuperação de Ciclo. Chamamos os coordenadores junto com as professoras. A intenção era discutir sobre os últimos procedimentos, para encerrar tanto a parte mais burocrática como as questões ainda pendentes da aprendizagem e pensar nos encaminhamentos possíveis.

Nesse dia nada deu certo, ou melhor, foi um dia de muita reflexão, mas de muita tristeza também. Havia saído o resultado da avaliação do Ciclo. Nem todos sabiam o resultado, mas a preocupação com o possível fracasso dos alunos já incomodava demais. Os professores estavam impacientes e revoltados. Tudo teria que ser repensado. Nesse momento, ficou claro o quanto a avaliação (tanto interna quanto externa) precisava ser repensada. A avaliação externa chegava mostrando algo muito diferente do que a escola havia pensado.

Fora determinado, por uma avaliação externa, quem freqüentaria a Recuperação nas Férias. Alguns alunos já estavam encaminhados, outros não, mas teriam que fazê-la assim mesmo. Estava armado o palco. Pais e alunos, inconformados, teriam que rever sua programação de férias. Era um momento muito importante para revermos nossas ações.

Dessa experiência nos ficaram muitas reflexões importantes:

- na escola em que a professora, o coordenador e o diretor envolveram-se com o projeto, acreditaram que a auto-estima das crianças poderia ser resgatada e que elas poderiam aprender, toda a escola empenhou-se e obtivemos sucesso. Nessa escola, a professora também sentiu seu trabalho valorizado;
- nas escolas em que a professora estava sozinha, mesmo acreditando que poderia dar certo, a pressão do grupo, que não acreditava mais no sucesso das crianças, acabou dificultando o trabalho a ser realizado;
- tivemos também algumas escolas em que a professora, assim como toda a equipe escolar, não acreditou na “recuperação” dos alunos. Nessas escolas, o sucesso das crianças ficou prejudicado.

Pudemos acompanhar, e isto ficou muito claro, que, quando toda equipe da escola se envolve com a aprendizagem dos alunos, apesar de todos os obstáculos que possam surgir, o sucesso das crianças tem sido a recompensa para esse grupo de educadores.

O desafio a que nos propusemos, ao mesmo tempo em que foi desgastante, foi enriquecedor. Algumas professoras que haviam trabalhado conosco em 2001, quando a Secretaria da Educação, em 2002, implementou a Recuperação de Ciclo para os alunos que haviam ficado retidos na avaliação externa, decidiram aceitar o desafio novamente. Outros, não. O projeto havia exigido mudanças em sua prática.

Em 2002, com a implementação do projeto pela Secretaria, um supervisor e um ATP responsável foram convocados para serem capacitados pelo CENPEC (Centro de Pesquisa para Educação e Cultura), durante o ano, com o material das classes de

aceleração. A Recuperação do Ciclo I contava agora com verba para pagamento das diárias dos professores convocados e a Secretaria encaminhou material de apoio para os professores.

Com a implementação do projeto pela SEE (Secretaria de Estado da Educação), ele deixou de ser olhado como “subversivo”, em nossa diretoria. Agora, todos os supervisores passaram a apoiá-lo em suas escolas. Com esses subsídios, a esperança é que os professores consigam resultados mais animadores daqueles que conseguimos no ano de 2001. Mas só saberemos o resultado quando o ano letivo terminar. Sentimos que a SEE perdeu uma grande oportunidade de conversar com as diretorias, que já contavam com essa experiência.

Em 2001, alguns não conseguiram ir para o Ciclo II, mas pelo desenvolvimento que apresentaram, em 2003, seguirão para o Ciclo II sem grandes dificuldades.

Quanto aos alunos encaminhados para as classes de educação especial, fomos informadas que, em 2003, alguns já terão condições de freqüentar uma classe regular, mas ainda com acompanhamento psicopedagógico.

Como já dissemos, acreditamos que todos os alunos têm condições de aprender, se lhes forem dadas as condições necessárias, ao longo do ciclo em que estão, para que não se implante, no final deste, um processo ainda mais severo de exclusão, por progredir alunos que ainda não foram alfabetizados.

Acreditamos, também, que uma escola que se quer democrática deve garantir a todos os alunos o acesso, a permanência, mas, principalmente, a aquisição de um conjunto básico de conhecimentos que possam garantir sua participação política e cultural na sociedade.

Nesse sentido, é em Paulo Freire que buscamos ancoragem, quando ele afirma que, para falarmos em democracia, não devemos fazê-lo com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática.

Quanto mais me aprofundava nas leituras sugeridas no curso de mestrado, mais me convencia de que não se pode falar em democratização de ensino, se não for garantido aos alunos o direito de aprender a ler e escrever.

Foi, portanto, nesse espaço de tempo, entre o trabalho na Diretoria de Ensino e os estudos para o mestrado, que me deparei com a triste realidade de nossas escolas: muitos alunos que freqüentavam o último ano do Ciclo I ainda não estavam alfabetizados.

Durante esse processo, senti que a prática como educadora também foi se transformando. A ação genuinamente humana é sempre reflexiva, ou seja, “*possui efeitos duradouros na pessoa que a realiza, e não somente no meio em que se desenvolve*” (Gimeno, 1999, p. 99). Assim, essa experiência, que não fazia parte da pesquisa, integrou o processo que eu vivia e deu um rumo mais preciso nessa caminhada.

A Recuperação de Ciclo I, uma nova forma de recuperação da aprendizagem, vivenciada com os professores da rede estadual na Diretoria de Ensino de Capivari, em 2001, foi incluída neste nosso trabalho como relato de uma experiência vivida por apontar a realidade das escolas públicas estaduais, após a implantação das novas reformas.

### *Estudos de recuperação: o objeto da pesquisa*

Falar de estudos de recuperação<sup>14</sup> (da aprendizagem), objeto desta pesquisa é de certa forma recolocar uma antiga discussão em pauta — o fracasso escolar. Este, apesar das inúmeras tentativas para solucioná-lo, continua, ainda, um problema a ser resolvido.

Como supervisora de ensino da Diretoria de Ensino da Região de Capivari, preocupada com o sucesso de **todas** as crianças que passam pela escola pública, acompanhei alunos das escolas estaduais do Ensino Fundamental que, ano após ano, dependem dos estudos de recuperação. Constatei também que, durante o tempo de um ciclo (4 anos), inúmeros alunos são indicados pelo professor para freqüentar os estudos de recuperação, ano após ano, inclusive no período das férias (mês de janeiro) e, quando

---

<sup>14</sup> Recuperação. sf Ato ou efeito de recuperar ou recuperar (-se); recobrimento, reconquista, restauração. Houaiss da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro. 2001, p. 2405.

terminam o ciclo, ainda estão aquém dos parâmetros necessários para frequentar o próximo ciclo.

Observei ainda outros que, apesar de estarem indicados pelo professor para frequentarem os estudos de recuperação, não o fazem por diferentes motivos: falta de condução, de espaço físico na escola, incentivo da família e outros motivos.

Em relação aos alunos do curso noturno, é importante ressaltar que a situação torna-se mais complexa. A maioria dos que estudam a noite fazem-no porque trabalham, o que dificulta sua participação nos estudos de recuperação no período diurno. Até mesmo no horário das 18h às 19h, antes do horário das aulas, sua participação tem sido praticamente impossível.

Falar de recuperação e, principalmente, de recuperação da aprendizagem constitui um verdadeiro desafio num momento em que a escola se pergunta sobre si mesma, sobre seu papel como instituição, numa sociedade caracterizada pela globalização da economia, das comunicações, da educação e da cultura<sup>15</sup>.

Quando o assunto é aprendizagem escolar, que olhar se faz necessário para entender recuperação? É possível recuperar a aprendizagem dos conteúdos curriculares que a escola pública estadual espera que todos os alunos aprendam? O que podemos recuperar<sup>16</sup>? Algo que se julga perdido? Nesse caso, o sentido que se aplica à recuperação é o de adquirir novamente ou de adquirir realmente o conhecimento esperado?

Com essas indagações, surgiu a necessidade de entender o caráter diversificado que os estudos de recuperação assumiram desde que foram implantados na forma da lei.<sup>17</sup> A necessidade transformou-se em desejo de pesquisar, se os mesmos, durante esse percurso, se efetivaram realmente como mais uma “oportunidade”, como expressam as legislações, ou se tornaram mais um mecanismo de discriminação.

Não é tarefa muito fácil abordar os problemas que envolvem a educação escolar. Os caminhos são muitos e se entrecruzam a todo o momento. Fazer o recorte sobre o fenômeno da recuperação da aprendizagem, para descobrir os meandros que o

---

<sup>15</sup> GADOTTI, M. e Romão, J.E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo, 1997, p. 33.

<sup>16</sup> Recuperar. vtd 1 Reentrar na posse; no gozo de; reaver 2 Recobrar; ganhar novas forças; restabelecer (-se). Houais da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, 2001. p. 2405.

<sup>17</sup> É com a Lei nº 5692/71, que os estudos de recuperação aparecem citados na forma da Lei.

envolvem, além de exigir muito esforço, solicitou a relação com outro elemento do mesmo processo: a avaliação. O objetivo, portanto, não foi discutir a avaliação de maneira abrangente, pois ter-se-iam duas dissertações. Procurei, sim, apontá-la como elemento definidor desse processo.

A avaliação, tal como concebida e vivenciada na maioria das escolas públicas estaduais, é que determina, seleciona e decide quem são os alunos que serão encaminhados para os estudos de recuperação. A avaliação, além de ocupar o papel central na organização do trabalho escolar, também tem se constituído como principal mecanismo de sustentação da lógica desse trabalho.

Para que pudéssemos resgatar a história dos estudos de recuperação oferecidos pelo estado de São Paulo, através de suas escolas do Ensino Fundamental, não poderíamos omitir uma análise das legislações que as regulamentam desde a sua implantação. Em relação às legislações apresentadas, não foi nossa intenção realizar um estudo rigoroso das contradições internas que estas possam (ou não) apresentar.

Essas legislações possuem base jurídica e um vocabulário específico, apresentando em sua natureza discursiva uma preocupação com as mudanças que estão ocorrendo a cada época. São legislações tanto do Conselho Federal da Educação<sup>18</sup> (CFE) como dos Conselhos Estaduais (CEE). O CFE manifesta-se basicamente através de Pareces, Resoluções e Indicações.<sup>19</sup>

Quanto ao CEE, como órgão normativo, consultivo e deliberativo que é, suas atribuições seguem, em linhas gerais, as mesmas do CFE. Também utilizamos legislações da Secretaria Estadual de Educação cujas funções são eminentemente executivas. Os estudos de recuperação para os alunos com aproveitamento insuficiente, foram indicados pela primeira vez na Lei Federal nº 5692/71. Essa lei, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, foi uma reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 4.024/61.

---

<sup>18</sup> CNE foi criado em 1931. Em 1962 passou a ser chamado de CFE e com a Lei nº 9.131/95 voltou a ter a denominação de CNE.

<sup>19</sup> A esse respeito ver MARTINS, M. C. A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: Quem legitima esses saberes? 2002, p.28.

O parágrafo 2º do art. 14 da Lei nº 5.692/71 expressava que “*O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento*”.

A Lei, quando instituiu a escola obrigatória dos 7 aos 14 anos, suprimiu os antigos exames de admissão<sup>20</sup>. Os tradicionais exames de segunda época, para alunos reprovados, foram substituídos pela possibilidade de oferecer estudos de recuperação a serem realizados durante o ano, visando um melhor aproveitamento nos estudos.

Mas, o fato de constar na lei, desde 1971, não nos possibilita afirmar sobre sua efetivação na realidade. A “caminhada” dos estudos de recuperação estava apenas começando.

Com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases — Lei 9394/96 e a possibilidade da implantação do Regime de Progressão Continuada em Ciclos, os estudos de recuperação assumiram um caráter de acompanhamento do desempenho escolar do aluno como garantia de aprendizagem, tanto dentro do ciclo como de um ciclo para outro.

No estado de São Paulo, após a implantação do Regime de Progressão Continuada em Ciclos<sup>21</sup>, em 1997, a função da recuperação de estudos surgiu como recurso imprescindível para sanar as dificuldades de aprendizagens que os alunos apresentam durante seu percurso escolar.

Assim, à medida que procurávamos um caminho para a nossa pesquisa sobre os estudos de recuperação, este foi se delineando e ancorou-se em uma linha histórica que pudesse desvendar os meandros que envolviam a educação e, ao mesmo tempo, propiciasse um maior entendimento do próprio tema a ser pesquisado.

Como ponto de partida, mesmo de maneira breve, reportamos-nos à constituição da história da educação que deu suporte para uma maior compreensão do caráter elitista e excludente presente na educação escolar brasileira, seu envolvimento com os organismos internacionais e sua relação com o próprio desenvolvimento do capitalismo.

Portanto, a partir da Lei nº 5.692, traçamos um caminho com as legislações de ensino, tanto federais quanto estaduais que, ao longo desses 30 anos, tentaram

---

<sup>20</sup> Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 4024/61.

<sup>21</sup> Com a instituição do regime de Progressão Continuada em Ciclos o Ensino Fundamental ficou dividido em dois ciclos: Ciclo I correspondendo de 1ª à 4ª série e o Ciclo II de 5ª à 8ª série.

fundamentar, analisar e implementar os estudos de recuperação em suas diferentes formas, para tentar garantir aos alunos mais uma oportunidade para sua aprendizagem.

### *As entrevistas realizadas nas escolas estaduais*

Foram realizadas entrevistas em três escolas estaduais na cidade de Capivari. Uma de Ensino Fundamental<sup>22</sup> — Ciclo I, situada na periferia, próxima ao rio Capivari e na qual sou diretora. A escola tem aproximadamente<sup>23</sup> 600 alunos. Uma outra do Ciclo II, com aproximadamente 1000 alunos, está situada em um bairro próximo ao centro do município. Essa escola recebe, no período da manhã, os alunos do próprio bairro; no período vespertino e noturno, crianças das fazendas e bairros afastados. A escola conta, portanto, com duas realidades bem diferenciadas. E, por último, uma escola central, que contém os cursos de Ensino Fundamental — Ciclo II, Ensino Médio e Magistério. Essa escola conta com aproximadamente 2100 alunos. Durante a pesquisa procurei centrar o foco no Ensino Fundamental, em seus dois Ciclos.

A intenção era, a partir das escolas escolhidas no município de Capivari, apresentar um panorama da realidade das escolas da rede estadual. Nesse sentido, creio ter cumprido a tarefa.

Para efeito de identificação, foram atribuídas letras do alfabeto às escolas pesquisadas: escola A para a do Ciclo I, escola B para a do Ciclo II e escola C para a que comporta o Ciclo II e o Ensino Médio.

Na escola A, entrevistei três professoras: uma trabalhava com uma classe regular; outra que trabalhava tanto com a classe regular quanto com os estudos de recuperação da

---

<sup>22</sup> Com a Lei nº 5.692/71 os cursos primário e ginásial foram transformados em um curso de 1º grau. Com a Nova LDB — Lei nº 9.394/96, foi possibilitado aos Estados organizarem seus cursos em Ciclos. O Estado de São Paulo com a Deliberação nº 9/97 organizou o Ensino Fundamental em Ciclo I e Ciclo II.

<sup>23</sup> Usamos esse termo em decorrência das oscilações que ocorrem nas escolas em virtude das transferências (tanto entrada, quanto saída) dos alunos durante o ano letivo.

própria turma; e por fim, uma professora que trabalhava com uma classe regular e com a recuperação de outras turmas.

Na escola B e C, foram entrevistados, no total, oito professores, quatro por escola. Limitamo-nos a contatar apenas aqueles que ministravam as disciplinas de Matemática e Português e os que ministravam os estudos de recuperação dessas disciplinas. Entrevistei a professora que ministrava aulas de Matemática nas classes regulares e aulas de recuperação da sua disciplina. E também a professora de Matemática do período diurno, que exercia a função de professora coordenadora no período noturno.

As diretoras e as professoras coordenadoras das três escolas também foram entrevistadas. Foram entrevistados 17 docentes no 1º semestre de 2000. Mantive contato com os professores do projeto de recuperação, em dois momentos: início e término do projeto.

A intenção era captar os diversos olhares sobre o objeto pesquisado.

A opção por entrevistas semi-estruturadas proporcionou maior liberdade para os diálogos e para a expressão do pensamento dos professores os quais que se posicionaram em relação às últimas reformas ocorridas no estado de São Paulo, valorizando os tópicos que havíamos escolhido sobre a temática central.

Assim, optei por incluir os depoimentos no capítulo que trata das últimas reformas que culminaram com a sanção da nova Lei de Diretrizes e Bases — a Lei nº 9.394/96 e a implantação, no estado de São Paulo, do Regime de Progressão Continuada em Ciclos.

No capítulo I, tracei um caminho reconstruindo a história da educação desde a chegada dos jesuítas, buscando sustentação para a compreensão da educação de modo geral. Isso incluiu a elaboração da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 4.024/61, e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692/71 — que contém a implantação nosso objeto de estudo.

No capítulo II, procuramos apontar os novos olhares sobre os estudos de recuperação, o caminho das novas reformas educacionais e a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases — Lei nº 9.394/96, que consolidou as mudanças mais recentes para a educação nacional.

No capítulo III, nosso objetivo foi captar a importância do objeto pesquisado, a partir da década de 1990, juntamente com as reformas que ocorreram nesses últimos 8 anos (1995-2002), no estado de São Paulo. As entrevistas realizadas nas escolas deram suporte para a discussão dessas mudanças, sendo, portanto, incluídas nesse capítulo.

As fontes bibliográficas que nos auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa foram obtidas, por meio do curso de mestrado, no Centro de Referência “Mario Covas”, em São Paulo; nas Diretorias de Ensino de Capivari e de Sumaré; por comut na Biblioteca da Faculdade de Educação da Unicamp; por meio das solicitações de dissertações e textos encontrados nos sites de outras universidades e com colegas pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho e Cultura Organizacional — GPTECO, do qual participo como pesquisadora.

Com essa pesquisa espero contribuir não apenas como referência bibliográfica, mas como fonte de conhecimento e compreensão da escola pública estadual contemporânea.



## CAPÍTULO 1

### Uma construção histórica necessária

*Vamos achar o diamante para repartir com todos.  
Mesmo com quem não quis vir ajudar, falta de sonho.  
Com quem preferiu ficar sozinho bordando de ouro seu umbigo engelhado.  
Mesmo com quem se fez cego ou se encolheu na vergonha de aparecer  
procurando.  
Com quem foi indiferente e zombou das nossas mãos infatigadas na busca.  
Mas também com quem tem medo do diamante e seu poder, e até com quem  
desconfia que ele mesmo exista.*

Thiago de Mello

Para compreender o contexto histórico em que foi elaborada e aprovada a Lei nº 5.692/71, quando foram instituídos os estudos de recuperação, tomei como referência um eixo histórico que demonstrasse como a educação foi se constituindo, sem, contudo, ter a pretensão de esgotar ou aprofundar em todas as questões, sejam de ordem política, econômica ou social.

Esse eixo compreende o início da história da educação no Brasil, com os jesuítas, passando pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei 4024/61 alterada pela lei que fixou Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus — Lei nº 5.692/71, razão e início desta pesquisa, até a promulgação da Lei nº 9.394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, até as mudanças que ela vem provocando nos dias atuais.

A história do Brasil colonial tem seu início efetivo em meados de 1530, com a implantação do sistema de capitanias hereditárias e a monocultura da cana-de-açúcar. A estrutura da economia colonial, que se desenvolveu em torno do engenho de açúcar e do

trabalho escravo, tinha como características principais o latifúndio, a escravatura e a monocultura. Nesse contexto, a educação não era meta prioritária para o colonizador, pois, para desempenhar as funções exigidas na agricultura, não havia necessidade de nenhuma formação especial.

Podemos dizer, portanto, que foi com a chegada dos primeiros jesuítas, em 1549, acompanhando o primeiro governador-geral, Tomé de Souza, que se iniciou a história da educação no Brasil, o que não quer dizer que as populações que aqui viviam anteriormente aos portugueses já não possuíam características próprias de se fazer educação.

Na época os jesuítas não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade européia: trouxeram também os métodos pedagógicos. Dedicaram-se fundamentalmente à catequese e instrução dos nativos, criando escolas de primeiras letras e instalando colégios que preparavam para os estudos superiores, em universidades européias, os jovens que não buscavam a vida sacerdotal.

É importante salientar que a estrutura social composta de escravos, latifundiários e donos de engenho, representantes da coroa e o clero, era reproduzida pela própria organização da produção. Nesse contexto, às escolas restavam duas funções: “*a de reprodução das relações de dominação e a de reprodução da ideologia dominante*”<sup>24</sup> (FREITAG, 1986, p. 47).

As características da instrução dos jesuítas ainda sobreviveram após a expulsão dos mesmos, em 1759. Essa educação, “*atravessou o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido qualquer modificação estrutural*” (Romanelli, 1999, p. 35). Dessa educação livresca, acadêmica e aristocrática, o povo estava completamente excluído.

As características da política educacional, nesse período, segundo Freitag, “*precisam ser vistas à luz da organização da economia e da especificidade da formação social brasileira como um todo*” (FREITAG, 1986, p. 46).

Para a autora, o modelo agroexportador implantado na época da colônia,

---

<sup>24</sup> É Althusser que, pela primeira vez, caracteriza a escola como “Aparelho Ideológico do Estado” — AIE.

*... fundamentava a organização da economia na produção de produtos primários predominantemente agrários, destinados à exportação para as metrópoles. Durante séculos essa economia se assentava em um só produto de exportação (açúcar, ouro, café, borracha), razão pela qual o modelo agroexportador era extremamente vulnerável. Dependia das oscilações do mercado dos países de economia hegemônica. Esse modelo perdurou até a crise do café, gerada pela crise econômica mundial em 1929 (FREITAG, 1986, p. 46).*

Com a vinda da família real, em 1808, o Brasil passa por modificações econômicas, culturais, que aceleram o clima de tensão entre os diferentes segmentos da sociedade, culminando com a Independência em 1822.

A independência política não vai alterar a situação do ensino, mas, por influência das idéias liberais européias, na Constituição de 1824, já há referência a um “Sistema Nacional de Educação”.

A Constituição de 1824, também chamada de Constituição Imperial, em seu artigo 179, inciso “n”, estabelecia a “*instrução primária gratuita e aberta a todos os cidadãos*”. Mais tarde, o Ato Adicional de 1834, descentralizou a educação primária e secundária, conferindo às províncias<sup>25</sup> o direito de promover e regular sobre a educação em sua própria jurisdição.

Com a Constituição de 1891, a primeira do período republicano, que instituiu o sistema federativo de governo, coube aos estados a competência para prover e legislar sobre a educação primária e o ensino profissional, e à União criar e controlar a instrução superior e secundária.

A estrutura e a organização da sociedade eram sustentadas com a permanência da velha educação acadêmica e aristocrática e com a pouca importância dada à educação popular. “*Foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes*” (ROMANELLI, 1999, p. 45).

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), inicia-se uma tendência de nacionalização da economia com a redução de importações aliada à industrialização.

---

<sup>25</sup> Divisão administrativa do 2º Reinado, a qual tinha por chefe um presidente. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 1986, p. 1409.

Mas pode-se dizer que foi em decorrência da crise mundial de 1929 e a conseqüente baixa dos preços do café, que os investimentos foram direcionados para outros setores, vindo a fortalecer a produção industrial<sup>26</sup> que, em um primeiro momento, privilegiou a produção de bens de consumo, anteriormente importados. Segundo Aranha (1989), a crise decorrente da “quebra” da bolsa de Nova York (1929) acaba gerando conseqüências de certa maneira benéficas, uma vez que propiciam o crescimento do mercado interno, com ênfase no desenvolvimento industrial brasileiro.

Para Freitag, essas mudanças vão caracterizar o modelo de substituição de importações que:

*além de produzir uma diversificação da produção, relativizou o poder econômico dos cafeicultores e fortaleceu outros grupos econômicos, especialmente uma nova burguesia urbano-industrial. Essas mudanças provocaram uma reestruturação global do poder estatal, tanto na instância da sociedade política como na sociedade civil (FREITAG (1986, p. 50).*

Da Crise de 1929, o Brasil emergiu utilizando amplamente seus próprios recursos, através da ampliação do mercado interno e acumulação primitiva de capital. Portanto, com a queda das exportações, a renda começou a ser aplicada na produção industrial voltada para o mercado interno.

O processo de industrialização acelerou o êxodo rural, fazendo crescer o operariado urbano, que contava, principalmente, com imigrantes de origem européia. Esse processo passou a exigir melhor escolarização, desencadeando o crescimento de reivindicações das várias camadas sociais e caracterizando a década de 1920 como a de inúmeros movimentos de contestação, que culminaram com a Revolução de 30.

Para a educação, a década de 1920 é de grande efervescência, devido ao surgimento de intelectuais e educadores que empreendem debates e planos de reforma voltados para a recuperação do atraso brasileiro. A influência da escola-novista trouxe a “*esperança de democratização e de transformação da sociedade por meio da escola*”.<sup>27</sup>

Com a Revolução 1930, inicia-se a Era Vargas. Quando Vargas assumiu o poder, foram criados novos ministérios e, entre eles, o Ministério da Educação e Saúde,

---

<sup>26</sup> A esse respeito ver RIBEIRO, M. L. em História da Educação no Brasil, 2000. p. 96.

<sup>27</sup> ARANHA, M.L.de A. em História da Educação. EDUSP, 2002. p. 243.

instituído logo após a tomada do poder. Sua ação se fez sentir logo, por intermédio do ministro Francisco Campos que efetivou, por meio de vários decretos, a reforma que levou o seu nome, em 1931.

Pela Reforma Francisco Campos, o ensino secundário ficou dividido em dois ciclos: um fundamental, de 5 anos, e outro complementar, de 2 anos. O currículo enciclopédico, aliado a um sistema de avaliação extremamente rígido, fez com a seletividade fosse a tônica de todo o sistema. Os decretos,<sup>28</sup> que estabeleciam um processo de avaliação altamente seletivo, previam para cada disciplina uma arguição mensal, uma prova parcial a cada dois meses e um exame final.

Em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Decreto nº 19.850, órgão consultivo destinado a assessorar o ministro na administração e direção da educação nacional.

Entre 1930 e 1937, segundo Ghiraldelli (2001), houve grande “efervescência ideológica”, época rica em diversidade de projetos tanto para a sociedade como para elaboração de uma nova política educacional. Dentre eles, foi publicado o “Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova” (1932), elaborado por intelectuais que defendiam a Pedagogia Nova, inspirados nas teorias de Dewey, Kilprattick e outros. O manifesto, em linhas gerais, pautava-se pela defesa da escola pública, obrigatória, laica e gratuita.

Com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, foi apresentado um programa contendo as coordenadas para um verdadeiro sistema nacional de educação. *“E a partir da Constituição de 1934 a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional marcará presença na viga mestra da nossa ordenação jurídica, a indicar a necessidade de normas comuns a toda a nação”* (SAVIANI, 2001, p. 205).

Em 1934, foi elaborada uma nova Constituição, produzida por uma Assembléia Nacional Constituinte eleita pelo povo e que deixava clara a necessidade da elaboração de um Plano Nacional de Educação. A Constituição também garantia a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, e declarava pela primeira vez que *“a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”*(Artigo 149).

---

<sup>28</sup> Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, e o Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932.

Já em 1937, com a implantação do Estado Novo (1937-1945), elaborou-se nova Constituição, que modificava substancialmente a situação, pois deixava de proclamar o dever do estado para com a educação. As discussões sobre as questões da educação, profundamente ricas no período anterior, entraram “*numa espécie de hibernação*” (ROMANELLI, 1999, p.153).

A Constituição de 1937 não delegava ao Estado a tarefa de fornecer à população uma educação geral através de uma rede de ensino público. O Estado vai, sim, assumir o treinamento da força de trabalho de que as empresas privadas necessitavam, através da criação das escolas técnicas,<sup>29</sup> que mesmo sendo de nível médio não habilitavam seus egressos a cursarem escolas de nível superior, tornando-se a única via de ascensão permitida ao operário. “*Com isso o texto constitucional reconheceu e cristalizou a divisão de classes e, oficialmente extinguiu a igualdade dos cidadãos perante a lei*”. As classes menos favorecidas foram condicionadas à opção pelo ensino profissionalizante (GHIRALDELLI, 2001, p. 82).

Em 1942, por iniciativa do então ministro Gustavo Capanema começam a ser reformados alguns ramos do ensino. A Reforma Capanema, como ficaram conhecidas as medidas, recebeu o nome de Leis Orgânicas do Ensino que, sob a forma de decretos-lei, ordenaram o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. “*Foi uma reforma elitista e conservadora*” (GHIRALDELLI, 2001, p.83).

Em relação ao ensino primário, sua primeira regulamentação nacional, depois de 1827, foi realizada em 1946, com o Decreto Lei nº 8.529. No ensino secundário, como havia sofrido uma mudança em 1931, com a Reforma Francisco Campos, em 1942<sup>30</sup> passa por outra — a Reforma Capanema.

Tanto em 1931 quanto em 1942, a estrutura do ensino secundário foi montada em dois graus, com duração total de sete anos. Com a Reforma de 1942, consagrava-se a divisão entre o curso ginásial, de quatro anos, e um segundo ciclo, de três anos, tendo como opção o clássico e o científico. “*Ao fim de cada ciclo haveria um exame de licença, no moldes, pelo menos em intenção de baccalaureat francês, que garantia o padrão nacional de todos os aprovados*” (SCHWARTZMAN, 2000, p. 207).

---

<sup>29</sup> Para mais informações sobre legislação complementar das reformas de ensino profissional, ver Romanelli, 1999, pp.165-169.

<sup>30</sup> Decreto-Lei nº 4.244, de 19 de abril de 1942.

Continuava, assim, o processo de seletividade acentuado com a Reforma Francisco Campos: o sistema de provas e exames permanecia praticamente o mesmo, mantendo-se a tradição de rigidez e seletividade. Os exames de admissão constituíam o primeiro obstáculo para as crianças que, aos 11 anos, quisessem freqüentar as escolas de nível médio.

Em 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial, no cenário mundial, anunciava-se uma era mais democrática. No Brasil, com a deposição de Vargas, termina também o Estado Novo. Nesse período a indústria nacional, que se desenvolvera e se diversificara, produzindo bens de consumo para satisfazer às necessidades do mercado interno, vê, através do capital estrangeiro, que surge então como novo protagonista, a possibilidade de abertura de novas frentes.

A Constituição de 1946, impregnada com questões mais democráticas, definiu a educação como direito de todos, o ensino primário como obrigatório a todos e gratuito nas escolas públicas, e determinou à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional.

Em 1948, foi encaminhado à Câmara, pelo então ministro da Educação, Clemente Mariani, o primeiro projeto de lei, que constituía a possibilidade de uma mudança na estrutura educacional aberta na Constituição de 1946; porém, foi engavetado. Seria retomado mais tarde, com o encaminhamento de um novo projeto de lei, conhecido como “substitutivo Lacerda”. O texto definitivo só seria sancionado em 1961.

#### *A Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 4.024/61*

Como resultado dos debates anteriormente travados, foi finalmente sancionada a Lei nº 4.024, em 1961, que estabeleceu as primeiras diretrizes e bases da educação nacional. Ela foi o compromisso entre as duas tendências expressas pelos dois projetos

de lei (Mariani e Lacerda), refletindo assim as contradições e os conflitos que caracterizavam as próprias frações da classe burguesa nacional.

Segundo Aranha (1989), tratava-se de uma proposta avançada para a época, mas envelheceu e foi adulterada no decorrer dos debates e, principalmente, do conflito de interesses.

Sem provocar alterações na estrutura do ensino, a LDB permitiu que o mesmo continuasse sendo organizado segundo a legislação anterior. Quanto à obrigatoriedade da frequência à escola primária, condição básica para um regime democrático, através do parágrafo único do Artigo 30,<sup>31</sup> o poder público se isentava de oferecer condições para que esta fosse cumprida.

O capítulo que tratava do ensino médio rezava que este seria dividido em dois ciclos — o ginásial, com quatro séries, e o colegial, com três séries, divididas horizontalmente, por sua vez, nos ramos secundários, normal e técnico sendo este, subdividido em industrial, agrícola e comercial. No artigo 36, continuava prevalecendo o exame de admissão para entrada dos alunos na 1ª série do 1º ciclo.

Em relação ao aproveitamento<sup>32</sup> do aluno, preponderariam os resultados alcançados nas atividades escolares durante o ano letivo. Os exames seriam prestados perante uma comissão examinadora, formada por professores do próprio estabelecimento.

Como vimos, do ponto de vista da organização do ensino a LDB (Lei nº 4.024/61) manteve, no ensino médio, a estrutura em vigor das Reformas Capanema e, em relação ao acesso a qualquer carreira do ensino superior, o mesmo se daria mediante um vestibular ao aluno que tivesse concluído qualquer ramo do ensino médio. Antes, esse acesso era permitido apenas ao ensino secundário.

A partir da promulgação da mencionada lei, outras providências seriam tomadas. Em 1962, destaca-se a criação do Conselho Federal de Educação (CFE), “*passo decisivo*

---

<sup>31</sup> “Art. 30

Parágrafo único — Constituem casos de isenção (da obrigatoriedade), além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas ;
- c) matrículas encerradas;
- d) doença ou anomalia grave da criança.”

<sup>32</sup> Artigo 39 da Lei nº 4.024/61.

*para centralização do poder executivo*”<sup>33</sup> que escolhia e nomeava os conselheiros. Ao final do mesmo ano, é aprovado o Plano Nacional de Educação para o período de 1962-1970, na intenção de atender “às exigências da Carta de Punta Del Este, no que se referia à eliminação do analfabetismo” (FAZENDA,1985, p. 51).

O Plano Nacional de Educação, do período acima mencionado,

*... previa a escolarização de 100% da população de faixa etária de 7 a 14 anos, no primário, e nas duas últimas séries ginásiais e de 50% da população de 13 a 15 anos, nas duas últimas do ginásio, bem como 30% de escolarização para a faixa etária de 15 a 18 anos, nas séries colegiais. (...) Esse plano foi revisto em 1965 e 1966, mas as metas continuaram as mesmas (ROMANELLI, 1999, p. 186).*

É importante ressaltar que a educadora, ao apresentar dados retirados das Estatísticas da Educação Nacional 1960-1971, do Ministério da Educação e Cultura, revela que, além das metas não terem alcançado o êxito esperado apresentava um grave problema para o planejamento escolar:

*... nenhum plano pode realmente prever, com certa margem de segurança, enquanto permanecer uma estrutura de ensino, que tenha na reprovação um dos seus aspectos mais importantes. Enquanto nossa escola primária estiver retendo, pela reprovação, parcela ponderável da população escolar, é impossível para um planejamento traçar metas com relativa segurança, a menos que o próprio planejamento preveja a redução gradativa da reprovação e preveja, evidentemente, os meios para tanto (ROMANELLI, 1999, p. 186).*

A discussão sobre educação estava, ainda, no nível de priorização da aplicação dos recursos, para que se resolvesse o problema da escola primária, que, além de não atender toda população, ainda reprovava em massa. Assim, considerando ser a maior parte da população, que freqüentava a escola pública, uma parcela menos favorecida, o que se constituía em uma desvantagem para competir em um sistema seletivo, foram instituídas, pela Lei nº 4.024/61, as “bolsas de estudos” para que fossem convertidas em um “*fundo de assistência ou em bolsas de manutenção (alimentação, vestuário, transporte e material escolar, por exemplo), para os alunos pobres da escola pública*” (ROMANELLI, 1999, p. 187).

---

<sup>33</sup> FAZENDA, I. C. A, Educação no Brasil anos 60: Pacto do silêncio. São Paulo,1985, p. 53.

Nesse sentido, e com base em nossa experiência na educação, seria difícil acreditar que, para uma parcela “menos favorecida” que freqüentava a escola pública, a questão se resolveria com “fundo de assistência ou bolsas de manutenção”. Se partirmos da premissa de que são as “condições econômicas” que as colocam em situação de desvantagem, “paliativos” não resolverão os problemas reais e também não reverterão a condição dos “desfavorecidos” dessa história. Qual seria, então, a solução para evitar os fracassos que sofrem as crianças, sem fazer uso do assistencialismo? Pensamos que essa questão ainda está por ser respondida.

Na primeira década de 1960, muitos são os movimentos de educação popular que despontaram, assim como uma considerável produção teórica preocupada com a definição de nossa identidade nacional.

É importante ressaltar que foi nessa década que a esfera educacional, alicerçando-se nos compromissos assumidos na Carta de Punta del Este, sob a liderança dos Estados Unidos, assina uma série de “*acordos entre o MEC e a Agency for International Development*” — começa, então, o período dos chamados “Acordos MEC/USAID”.<sup>34</sup>

Analisando essa questão, Fazenda (1985) afirma que é a partir das exigências da Carta de Punta Del Este, que a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina) vai revelar suas perspectivas para a educação. O homem passa a ser visto como veículo do desenvolvimento econômico, antes do desenvolvimento do homem como pessoa. Nesse contexto, a palavra de ordem passa a ser a economia e a premissa do aluno como pessoa a ser formada, como indivíduo a ser trabalhado, é substituída por: produtor, consumidor, portador de mão-de-obra qualificada para determinada indústria etc. São, portanto, concepções que se repetem e se consolidam na Reforma de 1971.

Assim, a formação do aluno como ser humano deixa de ser privilegiada, em detrimento ao direcionamento para formar a mão-de-obra qualificada. É em Freire que buscamos compreender a formação do indivíduo e sua relação com a educação, quando ele afirma que só é possível refletir sobre esta à medida que refletirmos sobre o próprio homem. Pois é na natureza do homem que encontraremos o núcleo onde se sustenta a

---

<sup>34</sup> A esse respeito, ver FAZENDA, 1985, p. 56; ROMANELLI, 1999, pp. 198-204 e 209-216.

educação. “*Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem*” (FREIRE, 1979, p. 27).

É por se saber inacabado que o homem se educa. Ou melhor, a educação é possível para o homem porque este se sabe inacabado. Ao fazer essa auto-reflexão e se descobrir inacabado, o homem busca constantemente ser mais. Essa busca realizada pelo sujeito, que é o homem, torna-o sujeito da sua própria educação e não objeto dela. E o fato de ser sujeito de sua própria educação, não significa que essa busca deve ser individual, pelo contrário: ela deve ser feita com os outros seres humanos que também buscam ser mais.

Nessa busca, para estar mais em comunhão com os demais homens, “*o homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos*” para que, assim como ele próprio, essa realidade também seja mais. Se o homem é capaz de transformar-se e transformar sua realidade, ele não é, pois, um homem para adaptação. A educação, portanto, não deve ser “*um processo de adaptação do indivíduo à sociedade*” (FREIRE, 1979, pp.30-31).

Desconsiderando essa concepção de homem, mas privilegiando a do homem como veículo do desenvolvimento econômico, o período de 1961 a 1964, “... *teve por objetivo o levantamento das condições sócio-econômicas do País e o levantamento das perspectivas de tomada de decisão para resolver seus problemas*”. Também foram anos de “... *crise das relações entre Estado e economia do País ...*”, o que se precipitou no golpe de Estado de 1964 (FAZENDA, 1985, p. 31).

#### *A reforma da Lei nº 4.024/61 para atender as exigências do mercado*

Nos anos de 1964 a 1970, a política econômica, de modo geral, encaminhou-se na mesma direção. Os três presidentes militares que governaram nesse período traziam consigo a característica de não terem sido eleitos pelo voto direto dos eleitores. Em

1967, quando da elaboração de uma nova Constituição que atendesse ao modelo militar-tecnocrata, implantado com o golpe de 1964, foram antecipados *“alguns aspectos que nortearão a lei de reforma, tanto do ensino superior como o de 1º e 2º graus, de 1968 e 1971”* (FREITAG, 1986, p. 81).

No final da década de 1960, o sistema educacional teve que ceder a duas pressões inseparáveis: a da demanda efetiva da educação e da demanda do sistema econômico para formação de recursos humanos baseadas na Teoria do Capital Humano. A política educacional adotada em 1964, num primeiro momento, vai atender às exigências quantitativas que se deram em limites estreitos, para não comprometer, em parte, a política econômica do Governo. E, por não acompanhar *“nem ao menos o ritmo do crescimento da demanda, acabou agravando a crise do sistema educacional. Este já não respondia nem às exigências do sistema econômico, nem às demandas de educação”* (ROMANELLI, 1999, pp. 206-207).

O momento, portanto, foi propício para que se efetuassem as reformas e junto com elas se acentuassem as intervenções externas. A primeira mudança ocorreu em 1968, com a reforma do ensino superior — Lei nº 5.540.

Em 1969, o então ministro da Educação nomeou um grupo de trabalho composto por 32 membros, encarregados de atualizar a legislação dos dois primeiros níveis de ensino. Os trabalhos, que não tiveram uma conclusão, são retomados na gestão posterior; agora, porém, com um grupo menor *“composto de 10 membros, que dentro de 60 dias deveria apresentar um projeto-de-lei, que atualizasse e expandisse a lei de ensino de 1º e 2º graus”* (FREITAG, 1986, p. 94). O projeto elaborado no prazo previsto foi sancionado em agosto de 1971 e fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, na forma da Lei nº 5.692/71.

Segundo Aranha (1989), as reformas não revogaram a Lei nº 4.024/61, mas efetuaram alterações diversas. Elaboradas sem a participação da sociedade civil, foram impostas autoritariamente pelos militares e tecnocratas, que imprimiram à educação uma tendência fortemente tecnicista.

Para Saviani (2001), a elaboração da lei veio atender às exigências da nova situação que o país atravessava.

*A ruptura política levada a efeito pelo golpe militar em 1964 foi considerada necessária pelos setores econômicos dominantes (...) A nova situação exigia adequações no âmbito educacional, o que implicava mudanças na legislação (...) O ajuste em questão foi feito através da Lei 5540/68 que reformulou o ensino superior (...). O ensino primário e médio, por sua vez foi reformado pela Lei 5692/71 que alterou sua denominação para o ensino de primeiro e segundo graus. Com isso os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional ( Lei 4024/61) relativos ao ensino primário, médio e superior foram revogados e substituídos pelo disposto nessa duas leis (SAVIANI, 2001, p. 21).*

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.

É nesse contexto que é elaborada a Lei nº 5.692/71. Essa reforma modificou a estrutura anterior do ensino. O antigo curso primário e o antigo ginásio foram unificados num único curso de 1º grau, com duração de oito anos. E o 2º grau tornou-se todo ele profissionalizante.<sup>35</sup>

Seus legisladores expressaram, em seu texto, várias medidas relacionadas à promoção que, segundo eles, abririam diversas possibilidades de acesso do alunado, e “*que se bem entendidas e bem aplicadas poderão conduzir a resultados satisfatórios*” (MEC, 1974, p. 18).

As medidas relacionadas à promoção na Lei nº 5.692/71 tinham, como base: preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (Artigo 14, parágrafo 1º); preponderância dos resultados durante o período letivo sobre a prova final (Artigo 14, parágrafo 1º); liberdade na escolha de critérios de avaliação (Artigo 14) e flexibilidade na avaliação dos conteúdos curriculares (Parecer CFE nº 853/71).

---

<sup>35</sup> É somente com a Lei nº 7.044/82 que as escolas são dispensadas da obrigatoriedade da profissionalização, voltando a ênfase para a formação geral.

Além das medidas citadas, a Lei nº 5.692/71 também propunha mecanismos que auxiliariam na solução de problemas, conciliando as diferenças individuais com o fluxo do alunado. Esses seriam: a recuperação, a dependência, a promoção semestral, a organização de grupos diversificados com alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, as classes de aceleração e os avanços progressivos.

Minha experiência como educadora permite afirmar que tais medidas serão retomadas e colocadas em vigor em meados da década de 1990. Nesse momento, não cabe aprofundar em cada um dos mecanismos citados, pois o foco dessa pesquisa são os estudos de recuperação, implantados a partir da Lei nº 5.692/71.

### *Os estudos de recuperação: o início dessa história*

Como dissemos, os estudos de recuperação foram primeiramente implantados com a Lei nº 5.692/71, como um mecanismo capaz de auxiliar na solução de problemas de compatibilização das diferenças individuais com o fluxo do alunado. Esse recurso conduziria à realização da oferta de condições para “*otimização das capacidades dos indivíduos, visando sua realização como pessoa e como elemento de uma comunidade*” (MEC, 1974, p. 33). Colocados como parte integrante do processo ensino–aprendizagem, estavam, agora, sujeitos ao comprometimento da escola com o sucesso do aluno.

Esse recurso surgiu como inovação para a maioria da população escolar, na Lei nº 5.692/71, no artigo 11, em seu parágrafo 1º, que expressava:

*Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente...”. E no parágrafo 2º do Art. 14 da mesma lei: “O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionado obrigatoriamente pelo estabelecimento.*

É importante ressaltar que, no ano ao seguinte da publicação da Lei nº 5.692/71, os estabelecimentos de ensino estavam ainda se organizando para atender, na prática, às inovações contidas na lei. A ênfase maior estava na profissionalização do Ensino Médio e na absorção do primário e ginásial que foram agrupados no ensino de 1º grau, ampliando a obrigatoriedade de 4 para 8 anos.

Era de se esperar que, sem o antigo exame de admissão, que selecionava quem faria o ginásial, fosse necessário prever medidas de apoio à nova clientela que teria oportunidade de continuar estudando, para fazer jus à obrigatoriedade dos 8 anos de estudos. Mas a questão que se apresentava era como colocá-las em prática. Nesse contexto, e sem muita clareza de como deveriam funcionar os estudos de recuperação, às escolas estaduais ficou a incumbência de organizá-los, com a seguinte recomendação: *“Entende-se por estudos de recuperação aqueles que um estabelecimento oferece como forma de acompanhamento a alunos de aproveitamento insatisfatório”* (Parecer CFE nº 1.068/72).

Foi, portanto, fazendo uso de suas prerrogativas que o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, através da Indicação CEE nº 1/72, referiu-se ao “sistema de recuperação” como uma “oportunidade” que se desenvolveria durante o período letivo, partindo dos resultados dos anos anteriores, porém *“deveriam ser previstos períodos intensivos após cada síntese de avaliação (bimestral ou trimestral) e no final de cada ano letivo”* (Indicação CEE nº 1/72).

Assim, cada estado, através de seu Conselho Estadual de Educação (CEE), passou a elaborar as normas que organizaram o seu sistema de ensino, a partir da determinação da Lei de Diretrizes e Bases em vigor.

Quando começamos a pesquisar o conteúdo das legislações que falavam sobre os estudos de recuperação, com um olhar “diferente” de quem as recebe para implementá-las, foi ficando cada vez mais clara a grande distância que há entre a lei publicada e sua aplicação na prática. Normalmente, a lei não prevê quais as condições reais das quais a escola dispõe.

No caso específico da recuperação, dizer, simplesmente, que a recuperação deveria se desenvolver durante todo o período letivo não deixava claro, para os

estabelecimentos de ensino, como o fariam na prática. O que vinha em forma de lei não esclarecia como seria a prática.

A falta de maiores explicações sobre as condições com as quais a escola poderia contar pode ter sido um dos maiores entraves para que se desenvolvesse um acompanhamento dos alunos com defasagens de aprendizagem.

Assim, em razão das dificuldades que as escolas vinham enfrentando, em relação aos estudos de recuperação expressos na Lei nº 5.692/71, iniciam-se os questionamentos, tanto na esfera federal quanto na estadual. Já no ano seguinte, em 1972, o Conselho Federal de Educação emite o Parecer CFE nº 1.068/72, que incumbido de esclarecer a situação, afirmava que os estudos de recuperação, previstos na Lei nº 5.692/71, deveriam se realizar entre os períodos letivos regulares (Art. 11, parágrafo 1º, e Art.14, parágrafo 2º) ou através de classes de apoio, ou em forma de acompanhamento concomitantes ao processo ensino–aprendizagem.

Para o estado de São Paulo, seu CEE através da Indicação nº 1/72, considerou que os estudos de recuperação seriam desenvolvidos em período intensivos após cada síntese avaliativa e no final do período letivo. Mas os registros que se têm dos estudos de recuperação, após cada síntese avaliativa, estão relacionados apenas a mais uma prova sobre o mesmo conteúdo tratado, quando não a mesma prova. Quanto aos estudos de recuperação ao final do período letivo, o aluno dispunha de cinco dias para tirar as dúvidas e fazer novas provas.

Em 1973, o relator da Indicação CFE nº 38, solicita da Câmara de Ensino de 1º e 2º graus, um parecer fixando requisitos indispensáveis à recuperação, declarando:

*Lamentavelmente, o instituto da recuperação – chamemo-lo assim – embora da maior valia não tem sido bem compreendido por parte de alguns educandários. Tanto assim que, em certas escolas, os estudos de recuperação das disciplinas, áreas de estudo e atividades, planejadas com duração semestral, se processam em dois ou três dias, com um total aproximado de quatro e meia horas-aulas, numa interpretação assaz restrita da expressão “em caráter intensivo”, que aparece na lei (Indicação CFE nº 38/73).*

Ao analisar essas considerações, não resta outra alternativa senão concordar com o relator da Indicação acima citada, quando afirma que, embora da maior valia, os estudos de recuperação não têm recebido a importância que merecem. Se colocados

como mais uma oportunidade para alunos com dificuldades de aprendizagem, saber onde está a maior dificuldade para colocá-la em prática é, sem dúvida, tentar resolver um problema que vem se arrastando desde a década de 1970.

Portanto, é necessário verificar como as legislações de ensino são absorvidas e vividas na prática cotidiana, ou melhor, como a concepção de mundo, traduzida nas leis, é modificada e/ou transformada pelas escolas que as recebem.

As questões a respeito dos estudos de recuperação tendiam a se avolumar, inclusive entre os próprios legisladores. Assim, tentando responder à solicitação para fixar os pré-requisitos para a recuperação, o relator do Parecer CFE nº 2.194/73, assim se posiciona:

*Não é tarefa das mais simples ‘fixar requisitos’ nacionais para a recuperação sem violentar um dos princípios básicos da lei no plano microeducacional — o da responsabilidade de escolas e professores na condução do processo didático. Como este por natureza, é insuscetível de subordinar-se a regras muito específicas traçadas a priori, as normas tendem sempre a reeditar as instruções metodológicas de um passado não muito remoto, raramente cumpridas em sua forma e compreendidas em seu espírito (Parecer CFE nº 2.194/73).*

E, depois de algumas incursões sobre o que **não** é recuperação, o legislador complementa dizendo que a mesma deverá ser conduzida como orientação e acompanhamento de estudos, levando o aluno a sanar as insuficiências verificadas no aproveitamento, prolongando-se pelo prazo necessário para seu ajustamento como estudante.

Poderia o Conselho Federal de Educação “fixar requisitos nacionais para recuperação” sem saber as dificuldades que os alunos poderiam apresentar? Qual seria o ponto de partida? Desconsiderar o conhecimento de cada aluno, assim como suas dificuldades, e impor-lhes o mesmo tratamento? O fato de reconhecer que é responsabilidade da equipe escolar a condução do processo didático, inclusive o dos estudos de recuperação, é no mínimo louvável, mas isso não torna quem elabora as legislações menos responsáveis no sentido de prever quais seriam as condições necessárias para que a equipe escolar pudesse realizar bem o seu trabalho.

Há de se considerar que, no dia-a-dia de uma escola, dificilmente se faz com toda a equipe escolar um estudo mais aprofundado em relação às legislações que são

publicadas. Na maioria das vezes, esse estudo resume-se apenas em tentar implementá-las. Há discussões, sim. Mas sempre relacionadas com a sua aplicação na prática. Um estudo que pudesse, inclusive, apresentar alternativas em relação à sua validade na prática não é possível à escola em decorrência dos prazos com que as mesmas são publicadas, assim como dos prazos que se tem para sua aplicação (ou não).

Em 1975, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE) consultou o Conselho Federal da Educação (CFE) a respeito de programas antecipatórios de escolarização regular contidos no artigo 19 da Lei nº 5.692. Nessa oportunidade, o CFE, através de seu Parecer nº 2.521/75, ressaltou que, em 1974, o próprio Conselho Federal em parecer anterior já destacava a importância de um tipo de educação a qual pudesse diminuir o alto índice de reprovação que vinha ocorrendo nas primeiras séries iniciais e enfatizava a necessidade e a urgência do fortalecimento e da difusão da educação pré-escolar em todo o Brasil, caso pudesse resolver a questão do fracasso escolar.

Tratava-se, segundo os conselheiros, de implementar uma verdadeira política de educação compensatória, que visasse a equalizar as oportunidades educacionais colocando a grande massa de crianças culturalmente marginalizadas num nível de relativa igualdade de desenvolvimento, uma vez que a causa dessa reprovação maciça estava na falta de prontidão para a aprendizagem das crianças advindas das parcelas menos privilegiadas da população.

Portanto, o estímulo aos programas de prontidão para escolaridade tanto na esfera estadual como na municipal, além de cumprir o mandamento constitucional de oportunidades educacionais, eliminaria também a causa das reprovações.

Poderia, em 1975, a educação compensatória “equalizar” as oportunidades e resolver o problema das crianças que fracassavam na primeira série? Nessa mesma lógica, podem, hoje, os estudos de recuperação solucionar as causas das dificuldades de aprendizagem, uma vez que esse problema é colocado em relação às crianças “advindas das camadas menos privilegiadas”? Esse parâmetro entre dificuldades de aprendizagem e crianças socialmente menos privilegiadas transformou-se em uma “regra” para explicar o fracasso escolar, demonstrando que uma visão ingênua da realidade dissimula o problema real — o fato de serem crianças menos favorecidas socialmente.

A respeito de educação compensatória, Saviani se situa da seguinte maneira:

*A educação compensatória configura uma resposta não-crítica às dificuldades educacionais postas em evidência pelas teorias crítico-reprodutivistas. Assim, uma vez que se acumulavam as evidências de que o fracasso escolar, incidindo predominantemente sobre os alunos sócio-economicamente desfavorecidos, se devia a fatores externos ao funcionamento da escola, tratava-se, então, de agir sobre esses fatores (SAVIANI, 1983, p. 37).*

O estado de São Paulo, numa tentativa de solucionar o fracasso, através do Conselho Estadual de Educação, publicou a Indicação nº 15, em dezembro de 1975, com as seguintes considerações sobre o Programa de Educação Compensatória:

*O acompanhamento dos alunos que ingressaram no 1º grau em 1971 e dos quais, de acordo com dados oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado, pouco mais de 50 por cento, concluíram a 4ª série em 1974, evidencia que o número de alunos “lentos” é muito superior, àquele que se poderia esperar em uma distribuição normal, o que vem mais uma vez demonstrar a necessidade de providências imediatas, destinadas a promover a superação das desvantagens iniciais a que já nos referimos (Indicação CEE nº 15/75).*

Portanto, como solução mais adequada e eficaz, o poder público ofereceu programas de educação compensatória às crianças advindas de parcelas culturais e economicamente desprivilegiadas com a constituição de classes especiais para crianças de 5 a 6 anos de idade. Essas classes seriam um desdobramento das tarefas delegadas à primeira série e estariam integrando o ensino de 1º grau.

A Indicação CEE nº 15/75, mencionada anteriormente, pautava-se na teoria de que crianças provenientes de famílias de baixo nível sócio-econômico (renda inferior a seis salários mínimos) e de ambientes culturalmente pobres, ingressavam na escola desprovidas de habilidades necessárias às atividades escolares, por se encontrarem aos 6 anos com dois anos de atraso em relação às crianças com nível sócio-econômico médio.

Assim, a educação compensatória, oferecida às classes populares, foi mais uma tentativa (dentre outras) de “remediar” as deficiências geradas pela “privação cultural”.

Segundo Patto (1990), a “teoria da carência cultural” era explicação engendrada pela psicologia norte-americana, nos anos 1960-1970, para o problema das desigualdades sociais. Ao explicar que as desigualdades se davam pelas diferenças de ambiente cultural, atribuía-se às famílias a responsabilidade do fracasso escolar de suas

crianças. Mas Patto vai mais além nas suas análises e aponta que: “*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*” (PATTO, 1990, p. 340).

Quais são, portanto, os mecanismos que produzem o fracasso? Seriam apenas fatores externos? Sendo assim, a escola pouco ou quase nada poderá fazer para minimizá-los. Mas e quanto aos fatores internos? Eles existem? Poderíamos, nesse contexto, apontar a avaliação como um desses fatores internos?

Como já nos referimos anteriormente, falar de recuperação é trazer à tona uma discussão sobre o fracasso escolar que traz consigo a questão da avaliação que necessita ser analisada por estar envolvida no mesmo processo. Nesse sentido, falar de alunos que tiveram êxito ou fracasso na escola, é também falar do instrumento que aponta o aluno que deverá participar dos estudos de recuperação: **a avaliação**.

### *A avaliação da aprendizagem e a recuperação*

Como apontamos anteriormente, os estudos de recuperação oferecidos pelas escolas estaduais e proclamados como mais uma oportunidade para os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem durante o seu percurso escolar, estavam sujeitos a um outro elemento que indicava quem eram os alunos que necessitavam desses estudos: a avaliação feita pelo professor.

Freitas (1997), quando se refere aos estudos sobre avaliação nos anos 1970, considera que essa foi uma área um pouco esquecida no campo da educação. E essa resistência, segundo o autor,

*advinha do fato dela ser predominantemente trabalhada dentro de uma concepção educacional que nós passamos 15 anos tentando rejeitar, e que tomou o nome, na teoria pedagógica, de tecnicismo. Essa vertente educacional*

*via a escola como sendo passível de ser modificada se nós a gerenciássemos bem. No fundo, a concepção tecnicista entendia que a escola só podia melhorar se treinássemos bem o professor, por um lado, e gerenciássemos bem a escola, por outro (FREITAS, 1997, p. 16).*

Segundo o autor, a tendência que se via nos anos 1970 era a transferência direta dos conceitos empresariais de administração para o âmbito da escola.

O que se chamou de tecnicismo educacional, definindo uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes, estava inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem. *“Essa orientação foi dada para as escolas pelos organismos oficiais durante os anos 60, e até hoje está presente em muitos materiais didáticos com caráter estritamente técnico e instrumental”* (PCNs, Vol I, 1997, p. 41).

Com a Lei nº 5.692/71, a verificação do rendimento escolar e a apuração da assiduidade, compreendida no artigo 14, ficava a cargo dos estabelecimentos escolares, na forma regimental,<sup>36</sup> podendo ser expressa em notas ou menções nas quais preponderassem os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Atendendo ao Artigo 14 da Lei nº 5.692/71, em 1975, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo solicitou ao Conselho Estadual, com base no Parecer CEE nº 89/76 de janeiro de 1976, apreciação e aprovação das diretrizes relativas aos processos de avaliação, recuperação e promoção de alunos, a serem implantados nos estabelecimentos de ensino sob sua jurisdição.

As diretrizes apontavam que a avaliação, enquanto um processo, consistia em acompanhar o desenvolvimento do aluno em diferentes experiências de aprendizagem, tendo em vista os comportamentos esperados e desejados para o final da série.

Em maio de 1976, foi publicada a Resolução SE nº 134/76, contendo, então, as diretrizes já aprovadas pelo CEE, trazendo as seguintes mudanças em relação à avaliação:

---

<sup>36</sup> O regimento comum das escolas estaduais de 1º grau só foi aprovado em 26/10/77 pelo Decreto nº 10.623.

*Artigo 5 — A avaliação deverá ser expressa em cinco conceitos, refletindo diferenças claramente discerníveis de realização:  
A — plenamente satisfatória; B — satisfatória; C — regularmente satisfatória;  
D — pouco satisfatória; E — insatisfatória ( Resolução SE nº 134/76).*

Segundo Hoffmann (1998), os “conceitos” foram utilizados pelos professores, nas escolas, a partir dos anos 1970, por influência do escolanovismo e passaram a fazer parte dos regimentos escolares, intencionando duas principais mudanças: a primeira seria minimizar o privilégio que se atribuía aos escores finais do aluno obtidos em provas periódicas (produto final), valorizando, assim, o seu processo de aprendizagem; e a segunda, encaminhar para a análise de aspectos afetivos e psicomotores ao lado dos aspectos cognitivos, antes exclusivamente privilegiados.

Hoffmann (1998) deixou claro que os conceitos foram adotados como expressões que representariam o desenvolvimento global do estudante, ou seja, a avaliação teria de levar em conta o “todo” do aluno. O uso dos conceitos evitaria o estigma da precisão e a arbitrariedade originárias do uso abusivo das notas. Entretanto, os conceitos adotados pelo estabelecimento de ensino, na maioria das vezes, não passavam de uma relação estabelecida entre conceitos e valores numéricos.

Ao final do ano letivo, o aluno que obtivesse conceito igual ou superior a C seria promovido, ficando a cargo da secretaria do estabelecimento fazer a transformação dos conceitos em equivalentes numéricos, sendo que a soma dos mesmos sintetizaria a condição de promovido ou retido, com a anuência do Conselho de Escola. Os conceitos, transformados em seus equivalentes numéricos, obedeciam à seguinte tabela:

$A = 5; B = 4; C = 3; D = 2; E = 1$  (Resolução SE nº 134/76).

O aluno que obtivesse de 4 a 11, na soma dos conceitos, seria considerado retido. De 12 a 20, promovido.

A partir do artigo 24, a Resolução voltou-se para os estudos de recuperação, reafirmando que os mesmos são processos contínuos e concomitantes ao desenvolvimento normal do currículo para corrigir as possíveis distorções de aproveitamento, e que estariam sujeitos aos estudos de recuperação os alunos que não atingissem, durante o bimestre ou semestre, a menção “C”.

Não vamos, aqui, discutir se a opção pelos conceitos foi melhor ou pior para a aprendizagem do aluno, mas ao ingressar no magistério como professora, em 1983, procurei orientações de como proceder em relação aos conceitos e constatei que, na realidade, o que existia era uma aproximação numérica para se chegar a um resultado. A Rede Estadual já havia relacionado quanto valia cada conceito. Portanto, o aluno que não fizesse nada na prova recebia conceito “E”, quem acertasse 50% da prova, o conceito seria “C” e quem acertasse tudo receberia o conceito “A”. Os conceitos haviam sido transformados em números de 0 a 10.

O uso dos conceitos exigia do professor um novo olhar sobre a avaliação, que até então era pautado em concepções positivistas,<sup>37</sup> por meio das quais avaliar consistia em comparar os resultados dos alunos aos objetivos propostos. Mas como na prática as transformações não acontecem de um dia para outro ou com a publicação de uma legislação, esse novo olhar, que veria o aluno no seu conjunto físico, psíquico, emocional etc., não superou as antigas concepções. Diante do novo que se apresentava, as escolas estaduais, buscando uma forma de adaptação, provavelmente levaram em consideração a sugestão de correspondência conceito/número, contida no Parecer CEE nº 89/76, que apresentava a questão da forma seguinte:

*Lembramos, todavia, que, para fins de transferência de alunos para outro estabelecimento de ensino que adota o sistema de notas na expressão de sua avaliação, seria mais que oportuno traduzir as menções por valores numéricos entre o mínimo e o máximo de cada uma, como por exemplo, conceito “A” correspondendo entre 8,5 a 10 (Parecer CEE nº 89/76).*

Mas os conceitos intermediários ainda causavam problemas, isto é, os conceitos B e D. A questão estava em relacionar dez números com apenas cinco conceitos, sendo que alguns deles não admitiam variação de valores. Assim, na prática, os professores começaram a fazer uso de sinais como (+) ou (-), para diferenciar o aluno que havia se esforçado mais que outro ou para facilitar para o próprio professor, quando fosse emitir seu “juízo” final. Os sinais de + (mais) e – (menos), ao lado dos conceitos, ajudavam o professor a distinguir os alunos que sabiam mais dos que sabiam menos, dentro da

---

<sup>37</sup> Nos anos 1960, tal concepção se pautava em avaliar as mudanças no comportamento, que estavam previstas nos objetivos a serem atingidos.

classificação de cada conceito. Ajudava, também, no momento da média entre dois conceitos.

Se o aluno em duas avaliações havia tirado B e B, a média era B. Mas, se os conceitos fossem D e C, qual seria a média? Nesse momento, o sinal que acompanhava o conceito ajudava o professor a decidir qual seria a nota: C ou D. Não podemos esquecer também que mesmo com o “pacto” que transformava os conceitos em números, os critérios ainda variavam de professor para professor, segundo suas próprias crenças e valores.

Mas o que faz com que um professor tenha essa e não outra concepção de avaliação? E o que ele deve levar em consideração quando faz avaliação? Os conteúdos que foram transmitidos? Habilidades? Comportamentos desejados? Capacidade de memorização? Frequência?

Fazendo uma incursão pelas tendências pedagógicas que, historicamente, fizeram parte da educação, fica evidente que, a cada época, surgem novas teorias pedagógicas as quais, embora lentamente, passam a influenciar as práticas pedagógicas, solicitando novos enfoques da avaliação, o que nem sempre acontece, ou então os novos enfoques sofrem “adaptações” pelos próprios professores que atuam em sala de aula.

A avaliação que diferenciava e ainda diferencia o aluno que progride com sucesso, do aluno que fracassa nasceu, segundo Perrenoud (1999), com os colégios do século XVII, e tornou-se indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escola obrigatória. No Brasil, somente nos anos 1980 “*é que começam os estudos críticos do campo de avaliação*” (Freitas, 1997, p. 16). Mas até que os novos enfoques sobre a avaliação cheguem aos professores, propiciando uma reflexão de sua prática, ainda, é um processo que precisa ser construído coletivamente.

Ainda em 1978, o Conselho Federal da Educação publicou o Parecer CFE nº 2.164, cujo objetivo era tratar dos estudos de recuperação. Nesse parecer são discutidos, principalmente, três conceitos que, continuam sendo os grandes nós de todo esse processo: **a aprendizagem**, fazendo uma revisão da literatura especializada sobre as teorias da aprendizagem; **a avaliação**, que deveria ser freqüente, com objetivos bem definidos e, preferencialmente, em termos comportamentais; **a recuperação**, como elemento indispensável para corrigir os desvios ou insucessos constatados na avaliação.

O mesmo Parecer, tentando responder à questão O que é aprendizagem?, faz uma incursão pelo “behaviorismo” de Skinner; pelo “cognocismo” de Bruner; ressalta os estágios de desenvolvimento de Piaget, refere-se à “teoria eclética” de Gagné, citando os seus cinco tipos de domínios que a aprendizagem abrange. Nessa lista, Carl Rogers também não foi esquecido. E complementa: “... não poderemos tratar do assunto recuperação, sem situá-lo no contexto da aprendizagem e, especificamente, da avaliação da aprendizagem” (Parecer nº 2.164/78).

Enfim, o Parecer chega à seguinte definição: “Aprendizagem é um processo que supõe aquisições e transformações gradativas (Bruner) onde a assimilação e estruturação do aprendido (Bruner e Piaget), fazem-se com base em pré-requisitos (Gagné) e graças ao estabelecimento de relações ( Bruner e Piaget)<sup>38</sup>.”

O Parecer CFE nº 2.164/78 referiu-se à avaliação sugerindo às escolas que, ao estabelecerem suas diretrizes de aprendizagem, levassem em conta os diversos tipos de aprendizagem, as diversas formas de avaliação, assim como seus respectivos objetivos. Sobre a recuperação, destaca dois tipos: recuperação paralela, aquela que se faz no desenvolvimento do processo, no dia-a-dia da sala de aula; e a recuperação final ou interperíodos. E complementa:

*A aplicação correta da avaliação da aprendizagem e a conseqüente terapêutica da recuperação, sempre que esta se fizer necessária, dependerá e muito do entendimento do professor, da escola, do sistema de ensino, sobre o processo de aprendizagem em si, com todos os aspectos que nele estão envolvidos. Reconhecemos que não é fácil para os nossos professores (as razões são diversas: classes numerosas, despreparo pedagógico, falta de incentivos, sobrecarga de trabalho etc), preparar bons programas de recuperação, porque eles pressupõem: perfeita localização de erros, identificação das causas, determinação de objetivos do programa, revisão dos conteúdos anteriormente propostos e habilidades para trabalhar com grupos diversificados, exigindo atendimentos individuais etc (Parecer CFE nº 2.164/78).*

Embora o Parecer acima citado forneça, numa primeira leitura, indícios de que os reais problemas que a escola enfrenta seriam, enfim, priorizados, a questão ficou, como se pôde constatar, apenas no papel. Em 1978, os conselheiros reconheceram as dificuldades enfrentadas pelos professores para preparar bons programas de recuperação,

---

<sup>38</sup> Definição da conselheira Regina de Almeida, do Conselho Estadual de Minas Gerais.

mas, em nenhum momento, se cogitou que a dificuldade maior, pelas mesmas razões citadas, poderia estar no próprio desenvolvimento do trabalho diário do professor. Admitiu-se que as dificuldades estavam apenas no planejamento dos programas de recuperação. O que não se discute é a idéia de como é que se supera a questão dos estudos de recuperação. Para tanto, ainda há um longo caminho a percorrer.

O Parecer CFE nº 2.164/78 está correto quando coloca ser impossível tratar do assunto recuperação, sem que a situemos no contexto da aprendizagem e, especificamente, da avaliação da aprendizagem. E que tanto a questão da aprendizagem quanto da avaliação dependem do entendimento do professor, da escola e também do sistema de ensino sobre o processo de aprendizagem em si.

Durante a pesquisa das legislações pertinentes ao nosso tema, pude constatar que, após a publicação da Lei nº 5.692, em 1971, o Conselho Federal de Educação, ano após ano, tentou esclarecer a toda federação sobre a importância e obrigatoriedade dos estudos de recuperação. Mas, mesmo passados sete anos de vigência da Lei de Diretrizes e Bases, permaneciam as mesmas dúvidas que as do início.

Nesse sentido, concordamos com Romanelli que, ao analisar o período em que foram elaboradas as Leis Orgânicas (de 1946 a 1957), concluiu que elas têm pouca influência na modificação da realidade: *“A dificuldade de aplicação da legislação do ensino revela sua inadequação à realidade. Esta sempre acaba ‘acomodando’ a lei, limitando seu poder de ação às reais condições do contexto”* (ROMANELLI, 1999, p. 163).

Mas o Parecer CFE nº 2.164/78 não parou por aí. Ele deixava claro que o problema “do que ensinar”, “para que ensinar” e, principalmente, “para quem ensinar”, não é problema apenas da escola brasileira, que tem sido considerada uma organização falida pela indefinição de objetivos, desconhecimento de sua clientela e pelo acentuado índice de reprovações e evasões. Destacava também a importância da ação direta do professor, salientando que as estruturas didática e administrativa devem estar articuladas em uma meta única — a de propiciar condições favoráveis à aprendizagem.

Como foi dito acima, era (e ainda é) a avaliação que o professor faz (ou acredita que faz) do que o aluno aprendeu (?) que indica se ele deve ir para recuperação ou não.

Mas o que ele poderá recuperar (?) nos estudos de recuperação, quando os mesmos parecem cópias fiéis do que acontece nas salas de aula?

Se o Conselho Federal da Educação,<sup>39</sup> por muito tempo foi solicitado a explicar sobre o conceito de recuperação, os Conselhos Estaduais também não passaram ilesos de questões sobre o mesmo assunto. Especificamente, no caso do estado de São Paulo, seu Conselho Estadual da Educação, em 1977, foi consultado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), que tem por função orientar as escolas estaduais, sobre questões envolvendo recuperação, avaliação e promoção dos alunos.

Como resposta, o CEE emitiu o Parecer nº 424/77. Em sua argumentação, o conselheiro, emite uma apreciação polêmica sobre as dificuldades colocadas pela CENP:

*É estranho que se tenha tornado obscuro e tumultuante o termo “recuperação”, introduzido na Lei 5692/71, um conceito tão claro na didática de todo bom professor há muitos e muitos anos, com outra nomenclatura: diagnose e retificação constante do processo de aprendizagem.*

*Ao final de cada aula, ou pelo menos de cada semana, deveria o professor ter conhecimento do grau de assimilação do conteúdo e dos comportamentos esperados, abrangendo, simultaneamente, informação e formação para poder seguir a programação (Parecer CEE nº 424/77).*

Nesse contexto, o que diria o conselheiro se presenciasse uma classe toda sendo encaminhada para os estudos de recuperação? Que o termo ainda continuava obscuro? Ou é o professor que não tem conhecimento do grau de assimilação de conteúdos e do comportamento esperado?

Deve-se concordar com o conselheiro quando ele salienta que todo professor deveria conhecer e acompanhar o desenvolvimento de todos os seus alunos, principalmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental, mas também é possível constatar que, de acordo com as condições reais com as quais os professores deparam, nem sempre isso lhes é possível.

---

<sup>39</sup> A partir de 1973, o CFE agora, como CNE, voltou a se posicionar a respeito dos estudos de recuperação a partir da publicação da Lei nº 9.394/96, através do Parecer CNE/CEB nº 5/97 e do Parecer CNE/CEB nº 12/97. A pesquisa foi realizada tendo como referência às publicações da SE/CENP da Legislação de Ensino de 1º e 2º graus, até o ano 2000.

Percebemos, também, que os estudos de recuperação podem ser mais uma oportunidade de aprendizagem, mas quando se depara com as condições reais com que as escolas contam, o que poderia ser oportunidade acaba se transformando em castigo.

A pesquisa sobre os estudos de recuperação foi iniciada sem qualquer idéia do quanto se tentou desvendar e analisar o conceito “recuperação”, desde a sua implantação com a Lei nº 5.692/71. Não havia, na verdade, uma visão tão abrangente, a não ser aquela que eu vivia naquele momento específico, quando era ainda diretora de uma escola do Ensino Fundamental.

Isso me fez refletir sobre o quanto vamos nos distanciando das legislações que regem nosso próprio trabalho. Mesmo quanto às legislações mais recentes, não se tem garantia de que foram estudadas a ponto de se captar os possíveis avanços (ou retrocessos) contidos nas mesmas. Nesse sentido, concordamos com Demo quando diz que a rotina “*corrói tudo, não por defeito, mas por marca histórica dialética natural*” (DEMO, 1999, p. 36).

Mas os novos tempos acenaram também para novas mudanças. O estado de São Paulo, de posse dos resultados das pesquisas que apontavam altos índices de evasão e reprovação, fez uma nova leitura em relação aos estudos de recuperação, o que objetivou, para mim, na composição do próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2

### Os estudos de recuperação no estado de São Paulo: um novo olhar?

*“O velho não morreu e o novo ainda não pode nascer”*

Gramsci

A partir de 1979, com a anistia política no país e, principalmente, a partir de 1982, com as eleições diretas dos governadores dos estados, o clima de liberdade e movimentação teórica cresceram consideravelmente. A década de 1980 ficou conhecida pelas lutas que foram empreendidas pela democratização do ensino, especialmente em favor do ensino público e gratuito. Acredito que também as legislações foram sendo alteradas, pelo menos quanto à forma das colocações, em decorrência das transformações que foram acontecendo no âmbito da própria sociedade. Principalmente, em relação ao objeto dessa pesquisa, a Secretaria de Educação considerou a necessidade de os estudos de recuperação serem realizados de maneira contínua e paralela ao processo de aprendizagem. A própria Secretaria, ainda que timidamente, avaliou que a recuperação, apenas no final dos bimestres ou ao final do ano, não era suficiente para diminuir o índice de alunos com aproveitamento insuficiente.

Em março de 1979, com a publicação da Resolução SE nº 26, em decorrência de uma relação de escolas consideradas “carentes” (grupos I, II e II), abria-se uma exceção para que essas escolas desenvolvessem um projeto especial de recuperação nas disciplinas Português e Matemática, pois a Secretaria de Estado da Educação considerou necessária a manutenção **do processo de recuperação contínua.**

Os estudos de recuperação começavam a adquirir outra perspectiva, pelo menos na Rede Estadual do estado de São Paulo. Embora o projeto fosse especial para algumas

escolas, que infelizmente levaram o rótulo de “carentes”, delineava-se tempo e espaço para atendimento aos alunos que necessitassem dos estudos de recuperação.

Assim sendo, seriam oferecidas 2 horas/aulas para cada disciplina, por turma, não excedendo o número de 3 aulas, em qualquer dia da semana, desde que houvesse espaço ocioso no prédio. Se houvesse necessidade, o projeto poderia ser executado aos sábados. Ao professor que participasse do projeto (com 85% de frequência), seria fornecido atestado que corresponderia, em número de pontos, a um curso de especialização, valendo para fins de ingresso e/ou remoção. O diretor, com base nos índices do ano anterior (1978), organizaria as turmas para as aulas do projeto especial de recuperação, que deveriam ser iniciadas a partir do dia 2 de maio de 1979.

Em 1978, a Deliberação CEE nº 10, quando se referiu à verificação do aproveitamento, considerou a importância de a mesma ser **contínua e preponderantemente qualitativa**. A Resolução SE nº 26/79 também vai se referir aos estudos de recuperação como processo contínuo. Segundo Patto (1990), esses discursos estão vinculados às idéias de outros autores como:

*Altusser(1974), Bourdieu (1974), Bourdieu e Passeron(1975) e Establet e Baudelot (1971), autores que passaram a freqüentar assiduamente a bibliografia de algumas publicações de brasileiros de vanguarda logo após a chegada em nosso meio, da teoria da carência cultural, introduziram a possibilidade de se pensar o papel da escola no âmbito de uma concepção crítica de sociedade. Mais especificamente forneceram ferramentas conceituais para o exame das instituições sociais enquanto lugares nos quais se exerce a dominação cultural, a ideologização a serviço da reprodução das relações de produção (PATTO, 1990, p.113).*

Para Souza (2002), foi no final da década de 1970, principalmente durante os anos 1980, que os educadores brasileiros, influenciados pelas reflexões que se faziam sobretudo em países europeus e analisando o desempenho dos sistemas de ensino, evidenciaram a produção das desigualdades sociais no interior da escola. Relevantes pesquisas e estudos foram desenvolvidos para que se compreendesse porque justamente os alunos provenientes das camadas populares é que sofriam discriminação sócio-econômica, recebendo das escolas um ensino de pior qualidade, e que respondiam pela maior taxa de evasão e repetência de todo o sistema de ensino. “A escola, assim, como nos fez compreender autores como Bourdieu /Passeron (1964/1970), Baudelot/ Establet

(1971), *reproduz as estruturas de classes sociais, perpetuando as estruturas sociais*” (SOUZA, 2002, p.165).

Como foi dito anteriormente, é a partir dos anos 1980 que começa a ser desenvolvida uma análise crítica do papel que a avaliação exercia no cotidiano escolar. Construída com *“fundamentos de uma vertente psicológica de orientação comportamental”*, a avaliação passa a ser questionada enquanto prática pedagógica (SOUZA, 2002, p.165).

A busca de novos caminhos para o processo avaliativo, embora tenha resultado no redirecionamento da função da avaliação, levava os autores da área a constatar a necessidade de avançar nos estudos: *“A avaliação enquanto prática educativa passou a ser compreendida tomando-se por base as ciências humanas. Ciências humanas definidas como as que tratam do homem no horizonte de sua historicidade. Aquelas cujo objeto é o homem e sua existência”* (SOUZA, 2002, p. 166).

A Resolução SE nº 48/81 traz, no nosso entender, uma colocação nova em relação aos estudos de recuperação. Segundo o secretário da Educação:

*Artigo 2º - No processo de recuperação deverão ser observados:*

*(...)*

*III – as características intrínsecas ao processo de recuperação que, em qualquer dos casos, implicam em um trabalho individualizado de orientação, acompanhamento e avaliação de estudos, capaz de levar o aluno a sanar as **insuficiências recuperáveis** verificadas em seu desempenho escolar (Resolução SE nº 48/81).*

Qual seria o significado do termo insuficiências recuperáveis? Seria essa uma nova classificação? Os recuperáveis iriam para recuperação e os não-recuperáveis?

Não é minha intenção discorrer sobre essa questão, mas enquanto fazia um levantamento das legislações sobre os estudos de recuperação, chamou-me a atenção a grande quantidade de criação de classes especiais em escolas estaduais na década de 1980.

O item III do artigo 4º da Resolução SE nº 48/81 especificava que os estudos de recuperação aconteceriam durante o ano letivo, para as quatro 1<sup>as</sup>. séries do 1º grau, em projetos especiais de Matemática e Português, durante o segundo, terceiro e quarto bimestres. O parágrafo único determinava: 2 aulas por semana, para cada disciplina, por

série, podendo ser inclusive aos sábados. E o número de alunos, no mínimo de 10 e no máximo de 35 por turma. A partir da 5ª série, haveria necessidade de um professor responsável para cada disciplina.

Com a Resolução SE nº 48/81, começaram as especificações necessárias para que os estudos de recuperação adquirissem um delineamento, enquanto uma prática escolar. Ainda não era o ideal, mas já constituía um avanço em relação às legislações anteriores. Pelo menos a escola poderia contar com um professor para as aulas de recuperação, que teriam enfim um horário específico. Se a escola não dispunha de espaço para atender às aulas de recuperação, isso a lei não previa.

Com a determinação do número de alunos por turma, a escola poderia se adaptar, segundo suas necessidades.

As referências bibliográficas que usei na pesquisa, apontam que, após 10 anos da reforma introduzida pela Lei nº 5.692/71, era de se supor que os jovens na faixa dos 14 anos já deveriam ter oito anos de escolaridade. No entanto, os dados mostraram que, se em 1970 o índice de jovens que não sabiam ler e escrever era de 23%, em 1980, era ainda de 19%. Se em 1970 havia 6,5 milhões de pessoas dos sete aos 14 anos fora da escola, em 1980, elas já eram 7,5 milhões (CUNHA, 1999, pp. 56-57).

Segundo Cunha, um país sob a ditadura militar precisava aplicar os recursos para reduzir as desigualdades impostas, mas:

*Esse panorama desolador é bastante para denunciar o fracasso da política educacional da ditadura, fracasso ainda maior se levarmos em conta que, durante todos esses anos, os generais e coronéis do Ministério da Educação tiveram meios excepcionais postos à sua disposição para remover antigos entraves que persistiam impossibilitando o atendimento das demandas populares por educação escolar. Uma dessas persistências é a taxa de evasão e repetência na 1ª série do ensino de 1º grau, da ordem de 40% como média nacional. Ao invés de enfrentá-la,(...) os pedagogos da ditadura lançaram mão do expediente paternalista, antidemocrático e antipedagógico da promoção automática. Mesmo que os estudantes não tivessem aprendido coisa alguma, eram promovidos para a série seguinte (CUNHA, 1999, p.57).*

A perversidade, ainda segundo Cunha (1999), está em aumentar a presença do povo brasileiro na escola, mas ter como resultado uma escolarização insuficiente e insatisfatória, ficando o fracasso diluído pelas diferenças individuais e pelos anos de

escolarização. É com grande tristeza que vemos a educação escolar se prestar a esse tipo de manipulação.

No estado de São Paulo, o fracasso escolar era alimentado com uma reprovação de 40% das crianças na 1ª série. Na periferia urbana, as perdas chegavam a 70%. Segundo pesquisa realizada pela Secretaria de Educação:

*O nível sócio-econômico dos alunos da grande São Paulo, no final dos anos 70, mostra uma população predominantemente pobre, sendo que 2/3 dela estão concentradas em famílias da faixa de meio a 5 salários mínimos de renda familiar e que dispõem de uma quantia individual insuficiente para cobrir as necessidades básicas do cotidiano — alimentação, moradia, vestuário, transporte (Reorganização do Ensino de 1º grau : ciclo básico, 1988, p.13).*

A pesquisa também apontava que pouco mais de um terço dos alunos que ingressava na 1ª série chegava à série final após 8 anos. E como fator responsável pelo fracasso dos alunos elegia, agora, o modo de atuação da própria escola.

*A escola que não se reformulou para atender a uma clientela diferente da que estava acostumada a receber. Desprezando os níveis de conhecimento trazidos pelas crianças com experiências diversas das esperadas, a escola exige que todos percorram o caminho da mesma forma e no mesmo tempo. Inflexíveis na sua organização, utilizando mecanismos discriminatórios e seletivos de avaliação, a escola tem contribuído para manter a marginalização das classes populares do sistema, anulando pedagogicamente o direito social à educação (Reorganização do Ensino de 1º grau: ciclo básico, 1988, p.13).*

O mesmo documento revelava que o processo de democratização, no sentido de extensão da escolaridade, não garantia a permanência, nem continuidade e muito menos uma aprendizagem efetiva, sem que fossem reformuladas a organização escolar e revistos seus critérios de avaliação.

É com essa concepção que, em 1983, é implantado o Ciclo Básico de acordo com o Decreto nº 21.833/83, na Rede Estadual de São Paulo, com duração mínima de dois anos e numa tentativa de diminuir os índices de repetência e evasão nas 1ªs séries, “assegurando ao aluno tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais” (Decreto nº 21.833/83).

O que significa assegurar o tempo necessário para aprendizagem segundo o ritmo de cada um? Estariam os legisladores querendo dizer que é o nível sócio-econômico que determina o tempo e ritmo das crianças?

Cunha, a esse respeito nos explica que:

*A idéia era de que os alunos provenientes das classes populares, ao contrário das classes médias, não dispunham dos estímulos que propiciavam sua alfabetização em uma só série, a 1ª do 1º grau. Aqueles alunos precisavam de mais tempo — não necessariamente o mesmo para todos, devido à heterogeneidade sócio-cultural das crianças matriculadas na escola pública (CUNHA, 2001, p. 199).*

Esperava-se, portanto, eliminar a possibilidade de repetição ao final do primeiro ano. Assim, os alunos que não tivessem atingido os objetivos propostos para o Ciclo Básico continuariam no mesmo, sem a repetição do que já tivessem aprendido. Essa seria a lógica — a de continuidade dos estudos.

O fato de se tentar acabar com a lógica seriada, por si só, pode ser considerado um avanço. Mas apesar de vantajoso, do ponto de vista de sua viabilização; de todas as mudanças que exigiu e de todos os investimentos para sua implantação, o Ciclo Básico não esteve livre de resistências por parte dos professores que não poderiam reter os alunos na 1ª série, apesar de justificado através da avaliação.

Como professora, na cidade de Capivari, assisti à criação de algumas “adaptações” que se fizeram presentes nas escolas, surgindo assim as “classes intermediárias”, as quais eram formadas de alunos que, segundo os professores, não estavam “aptos” para o 2º ano do Ciclo Básico. Como a legislação previa que a criança ficaria no Ciclo Básico por 2 anos, no mínimo, a visão seriada falou mais alto. A repetência foi apenas adiada em decorrência da nova organização.

Para Barreto e Mitulis (1999), a proposta do Ciclo Básico com flexibilidade na escolha de critérios para a formação de classes e a possibilidade de remanejar alunos de uma turma para outra de acordo com o seu desempenho, “*tendeu a reforçar a criação de classes relativamente homogêneas aglutinando alunos com toda a sorte de dificuldades nas chamadas classes fracas*”. Essa situação, além de oportunizar o remanejamento excessivo de alunos, impedindia-os de criar vínculos afetivos com a professora e com os

colegas, e também não contribuía com o “*tempo necessário à consolidação da aprendizagem*” (BARRETOS e MITRULIS, 1999, p. 38).

Quanto à avaliação, segundo a proposta do Ciclo Básico, deveria ser entendida como um dos aspectos do processo de aprendizagem que permitisse ao professor e à escola rever sempre seus procedimentos para melhor atingir os objetivos propostos. A intenção era que, através da avaliação, fossem identificados os fatores que facilitavam ou dificultavam a aprendizagem, e propiciadas as estratégias adequadas para abordá-los. Em relação aos estudos de recuperação para o Ciclo Básico, a própria legislação trazia como seria sua implementação.

Hoje, na condição de pesquisadora, penso que o Ciclo Básico, implantado e implementado na década de 1980, não foi compreendido na sua essência pela rede, na sua grande maioria. Nós, educadores, não percebemos o quanto estamos envolvidos com a organização seriada e qualquer tentativa que desconstrua essa lógica torna-se uma ameaça.

A cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar, pois:

*A escola como instituição — não como boas vontades de seus mestres — mantém a mesma ossatura rígida e excludente já faz um século. Continua aquela estrutura piramidal, preocupada apenas com domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes. A ultrapassagem de domínios preestabelecidos em cada disciplina e em cada série é pré-condição para a manutenção ou a perda irre recuperável do direito de uma experiência sociocultural formadora (ARROYO, 1997, p.13).*

É somente com instituição da Progressão Continuada no Ensino Fundamental, que o Ciclo Básico vai deixar de fazer parte das legislações escolares.

Com a queda do regime militar, em 1985, inicia-se o período que foi denominado Nova Republica. O ano de 1987 pode ser considerado o marco de duas grandes discussões: a preparação da nova Constituição e debates não menos acirrados da preparação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em 5 de outubro de 1988, é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil. Quanto à nova LDB, teria muito caminho a percorrer.

## *A educação e as perspectivas de um novo tempo*

Nos anos de 1990, o Brasil, “*depois de longa e errática história, através do mercantilismo, colonialismo e imperialismo, ingressa no globalismo como modesto subsistema da economia global*”<sup>40</sup> (IANNI, 2002).

No entanto, o quadro de miséria crescente e o analfabetismo culminaram com inúmeras documentações, vindas de organismos multilaterais, propagando-se diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis não só ao Brasil, mas a todos os países da América Latina e Caribe. Essa documentação vai exercer importante papel na definição das políticas públicas para educação no Brasil. Assim, na ótica de Shiroma, inicia-se, no Brasil, uma polêmica sobre o novo paradigma produtivo demandando requisitos diferenciados para educação geral e profissional dos trabalhadores:

*Disseminou-se a idéia de que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade. Mecanicamente — e repetindo uma velha máxima salvacionista —, atribui-se à educação o condão da sustentação da competitividade nos anos 1990 (SHIROMA, 2000, p. 56).*

Frigotto ajuda a entender a respeito da relação entre o novo paradigma produtivo e a educação quando afirma:

*Ao depurarmos o discurso ideológico que envolve as teses de “valorização humana do trabalhador”, a defesa ardorosa da educação básica que possibilita a formação do cidadão e de um trabalhador polivalente, participativo, reflexível, e, portanto, com elevada capacidade de abstração e decisão, percebemos que isto decorre da própria vulnerabilidade que o novo padrão produtivo, altamente integrado apresenta (FRIGOTTO, 2001, p.50).*

Frigotto, com base nas afirmações de Salerno (1992), relata que “o novo padrão tecnológico calcado em sistemas informáticos projetam o processo de produção com

---

<sup>40</sup> [www.usp.br/iea/revista/dilemas](http://www.usp.br/iea/revista/dilemas)

*modelos de representação do real e não com o real”* (FRIGOTTO, 2001, p.51) e se baseia em modelos altamente integrados, em que imprevistos ou problemas podem comprometer todo o processo. Para tanto, é importante que o trabalhador, além de identificar e resolver os problemas, o faça em equipe.

Assim, a educação surge nesse cenário como redentora, para solucionar os problemas emergentes. Com o desenvolvimento da indústria brasileira, a partir da década de 1930, fora atribuída à educação uma das vias de ascensão social; agora, para que se dominem os códigos da modernidade, espera-se da educação a formação de pessoas capazes de se adaptar e, ao mesmo tempo, dominar um mundo em rápida transformação, garantia de sobrevivência, pelo menos em tese.

Para Saviani, existe uma contradição no panorama atual, pois mesmo:

*Já disponíveis as condições tecnológicas capazes de produzir os bens necessários para manter todos os homens num nível de vida altamente confortável; no entanto, o incremento da produtividade produz o efeito contrário, provocando a exclusão e lançando na miséria um número crescente de seres humanos* (SAVIANI, 2001, p.234).

Segundo Frigotto, a “*‘revolução tecnológica’ fantástica, pela relação social de exclusão que a comanda, esteriliza sua imensa virtualidade de aumento de qualidade de vida, diminuição de esforço e sofrimento humano*” tendo por trás a “*relação capital e a forma de subordinar a vida humana aos desígnios do lucro*”, exacerbando a exclusão de muitos com as elevadas taxas de desemprego e de subemprego (FRIGOTTO, 2000, p.104).

Isso leva a pensar que o desafio à educação para o início do século XXI está posto. Mas a serviço de quem estará a educação no milênio que ora se inicia?

No Congresso Brasileiro, as discussões a respeito da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que haviam começado no final da década de 1980, continuavam, ainda, sem definição. Sua tramitação duraria oito anos e, provavelmente, sofreria as influências das articulações políticas pelas quais o país atravessava. Em relação à tramitação da LDB, nos aprofundaremos em outro momento.

Para uma análise dos anos 1990, nos reportamos ao mês de março, quando se realiza, em Jomtien (Tailândia), a Conferência Mundial de Educação para Todos,

financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e BID (Banco Mundial de Investimento). Dela participaram governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades de todo o mundo. Resultaram posições consensuais, sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, subscrita por 155 governos que se comprometeram a assegurar “*uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos*” (SHIROMA, 2000, p. 57).

Nesse mesmo evento, os nove países com maior taxa de população e de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), e conhecidos agora como “E-9”, foram levados a desencadear ações que viessem consolidar os princípios acordados na declaração, estabelecendo metas e compromissos para o ano de 2000, numa tentativa de reverter o quadro estatístico com o qual se deparou a conferência: 100 milhões de crianças fora da escola e mais 900 milhões de adultos analfabetos no mundo.

Conseqüentemente, a partir do compromisso assumido na Conferência Mundial de Educação Para Todos, cada país elaborou seu plano decenal, segundo suas características, prioridades e grau de desenvolvimento. Ao Brasil, coube a responsabilidade de assegurar à sua população o direito à educação o que, segundo o então ministro da Educação e Desporto do governo, da época, reafirmava o compromisso já assumido com a Constituição de 1988.

Em 1993, o MEC publica o Plano Decenal de Educação para Todos, que foi encaminhado às escolas para debate e posterior encaminhamento de um relatório, para ser discutido na Conferência Nacional de Educação, no período de 30 de agosto a 02 de setembro de 1994. O ministro, ao propor o debate sobre o Plano Decenal, colocava como meta mais importante do país a universalização da educação fundamental, afirmando que:

*O Plano Decenal foi concebido e elaborado para ser um instrumento na luta pela recuperação da educação básica do País. Essas metas começam a ser trabalhadas conjuntamente pela União, Estados e Municípios no âmbito de suas responsabilidades constitucionais. Torna-se necessário, simultaneamente, o fortalecimento institucional das escolas para que possam elaborar e executar*

*projeto pedagógico de qualidade, objetivo que requer apoio e participação dos professores e dirigentes escolares, das famílias e da comunidade próxima à escola (HINGEL, MEC, 1994).*

Realmente, o documento chegou até as escolas, mas quantos professores tiveram conhecimento da existência desse documento? A experiência tem mostrado que, se não faltam projetos para melhoria da educação básica, a questão, provavelmente, está vinculada à sua implementação. O objetivo expresso no Plano Decenal de Educação Para Todos, elaborado em 1993, era a recuperação da escola básica do país.

Ao optarmos por traçar uma linha histórica, resgatando as legislações que continham os estudos de recuperação, objeto desse estudo, percebemos que em termos de legislações e documentos, seus objetivos se encaminham para a melhoria da educação básica, mas também constatamos que, muitas vezes, não chegam a ser implementados. Mas isso não significa que não se cumpre uma legislação, apenas por negligência.

Tomando como exemplo os estudos de recuperação, entre a legislação publicada e a situação real com que a escola se depara, surgem inúmeros problemas: falta de espaço físico, os alunos não ficam para as aulas (muitas vezes por falta de transporte); o professor que assume as aulas nem sempre consegue realizar um bom trabalho e adolescentes que entram no mercado informal para garantir a sua subsistência etc.

Esses problemas acabam interferindo no desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula, que poderiam minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos que dele necessitam. Embora as intenções de melhoria da escola pública façam parte das estratégias de todos os governantes, os índices apontam que os esforços não têm sido suficientes.

Com relação ao plano decenal, Shiroma alerta que: *“Com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado”* (SHIROMA, 2000, p.62).

Em 1992, a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe), juntamente com a UNESCO, publica *Educación y conocimiento de la transformación productiva com equidad*. O documento contém diretrizes para ação no âmbito das políticas e instituições articulando educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe.

Ainda para Shiroma, “a estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização) (SHIROMA, 2000, p. 63).

Em relação ao documento acima citado, Frigotto (1995) afirma ser emblemático para se entender essa nova lógica que tem a tarefa de substituir conceitos abstratos como capital humano para sociedade do conhecimento, encobrindo assim os mecanismos efetivos de recomposição dos interesses do capital e de seus mecanismos de exclusão.

Entre 1993 e 1996 foi produzido um relatório — Relatório Delors —, com a participação de especialistas de todo o mundo, convocados pela UNESCO para compor a Comissão sobre Educação para o Século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors.

A comissão, que em sua análise identificou tendências, necessidades e preocupações do final do século XX, enfatizava o papel que a educação deveria assumir, assinalando os três grandes desafios do século XXI: a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade (SHIROMA, 2000, p. 66).

Segundo o atual ministro da Educação e Desporto,<sup>41</sup> o relatório acima citado vinha contribuir, especialmente, com o processo pelo qual o país estava atravessando: o de repensar a educação brasileira.

Em meio a essas interferências internacionais, foi promulgada, em 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional depois de oito anos,<sup>42</sup> passados da apresentação do primeiro projeto em dezembro de 1988. Muitas foram as discussões, os debates, os acordos, até chegarmos na Lei nº 9.394/96.

---

<sup>41</sup> Paulo Renato de Souza, ministro da Educação e do Desporto (1997).

<sup>42</sup> A respeito de toda a tramitação da nova LDB, ver Saviani (2001) e Pino (1992,1995).

Embora a Lei de Diretrizes e Bases tenha sido apresentada à comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara Federal, em dezembro de 1988, pode-se dizer que as discussões em relação à referida lei tiveram seu ponto de partida durante a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, em agosto de 1986, com o tema A Educação e a Constituinte.

Dessa conferência, resultou a Carta de Goiânia contendo propostas dos educadores para o capítulo da Constituição que trata da educação.

Em 1987, teve início um movimento em torno da elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional. Em maio do mesmo ano, a ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação) realiza sua X Reunião Anual, em Salvador com o tema “Em direção às novas diretrizes e bases da educação nacional”.

No início de agosto de 1988, realiza-se em Brasília a V Conferência Brasileira de Educação, cujo tema central, segundo Pino (1995), foi “*a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional*”.

*Suas conclusões, em termos de moções, foram importantes junto ao Congresso Nacional para a elaboração da nova Lei maior da Educação Nacional, particularmente aquelas referentes ao financiamento da educação, constituindo uma significativa referência ao projeto da LDB do deputado Octávio Elísio (PINO, 1995, p. 27).*

Logo após a promulgação da Constituição, foi apresentado à Comissão de Educação, em dezembro de 1988, o projeto inicial pelo deputado Octávio Elísio de Brito (PSDB-MG), recebendo, em seguida, três emendas substitutivas do próprio autor. Tem origem aí a tramitação da nova LDB. Há que se salientar que o projeto apresentado

pelo deputado Octávio Elísio compunha-se do texto integral publicado na Revista da Ande,<sup>43</sup> em julho de 1988, que apresentava uma proposta de texto para a nova LDB.

Para Saviani, autor do anteprojeto, o plano inicial da revista da Ande não previa a elaboração de um anteprojeto. Seu objetivo era deixar claro o sentido da expressão “diretrizes e bases”, destacar sua importância para a educação e apresentar o que se deve levar em conta quando se elabora uma lei que será diretriz para educação nacional.

Ao projeto inicial, foram anexados mais sete projetos de propostas alternativas para a fixação das diretrizes e bases da educação nacional e 17 relacionados a questões educacionais específicas.

Saviani (2001), explica que:

*Além dessas propostas formalmente registradas na Câmara dos deputados, é preciso mencionar que um número incontável de sugestões dos mais diferentes tipos e oriundas das mais diversas fontes e dos mais distintos locais também foi levado à consideração do relator (SAVIANI, 2001, p.57).*

O próprio relator testemunhou que, em 1989, teve início “*o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tem notícia no Congresso Nacional*” (SAVIANI, 2001, p. 57).

Em maio de 1990, desencadeou-se o processo de negociação e votação na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados. Em junho do mesmo ano, o texto, que teve aprovação unânime, transformou-se no substitutivo da Comissão e ficou conhecido como o Substitutivo Jorge Hage que, apesar da existência de vários pontos que precisariam ser revistos, seu tom era progressista e representava um avanço “*em confronto com a situação vigente*”, conforme ficou visível naquele momento (SAVIANI, 2001, p. 58).

Entretanto, apesar da aprovação na Comissão de Educação em 1990, o Substitutivo Jorge Hage ainda teria pela frente um longo caminho a percorrer, a começar pela sistemática do próprio parlamento brasileiro.

No segundo semestre de 1990, a tramitação do projeto coincidiu com a campanha eleitoral. Isso resultaria na renovação dos mandatos no Congresso Nacional, o que tornava crucial a questão dos prazos.

---

<sup>43</sup> ANDE: Associação Nacional de Educação.

Na conjuntura das discussões, corria-se o risco de se perder todo o trabalho até então realizado, caso até o final do semestre de 1990 o projeto não fosse apreciado e aprovado pela Comissão de Finanças e Tributação.

*Finalmente, no apagar das luzes, em 28.11.90, foi apresentado o relatório. Embora o Regimento da Câmara seja ao estabelecer que a Comissão de Finanças deva cingir, no exame do projeto, à admissibilidade da matéria sob o ponto de vista financeiro, a relatora propôs a inclusão no texto de 25 subemendas na sua grande maioria abordando questões de mérito, o que é atribuição de outra comissão, a saber, da Educação. De fato essas emendas contemplavam, de um modo geral, interesses das escolas privadas, em especial as confessionais (SAVIANI, 2001, p.151).*

Foi somente na reunião de 12 de dezembro de 1990, com *quorum* favorável, que o substitutivo foi aprovado “por unanimidade” com as 25 emendas da relatora. “O projeto da LDB estava salvo do inexorável arquivamento” (SAVIANI, 2001, p. 152).

Em decorrência das eleições, o Congresso Nacional, para a legislatura que iniciaria em fevereiro de 1991, apresentava um perfil mais conservador e, com a troca dos parlamentares, perderam-se alguns daqueles que desempenharam papel central na tramitação do projeto.

Em maio de 1991, o projeto-substitutivo da LDB foi submetido à apreciação dos deputados, recebendo 1.263 emendas provocando sua volta às comissões técnicas para exame dessas emendas. Da referida data até novembro de 1992, o projeto substitutivo da LDB vai ficar em negociações em decorrência tanto das “intransigências” de alguns parlamentares como também pelo movimento político que fora desencadeado para o afastamento do então presidente da República.

A respeito das tramitações que envolviam o andamento da LDB, Fernandes em 1992, dá o seguinte depoimento:

*Eu penso que nós havíamos chegado a um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que poderia ter a vigência durante dez ou 15 anos, até que surgissem discussões para realizar-se um projeto de lei mais adequado às exigências da situação histórica brasileira. No entanto, os interesses que se chocam dentro do Parlamento são tão destrutivos que o projeto, que havia passado por todas as comissões, e por elas aprovado, acabou, por manobras principalmente dos partidos ultraconservadores — como o PDS, PFL e outros —, voltando à deliberação das comissões. E aí surgiram negociações que*

*tornaram o projeto, já com muitas limitações, muito mais precário (FERNANDES, 1992, p.28).*

Em maio do mesmo ano, “*um projeto de LDB de autoria do Senador Darcy Ribeiro*”<sup>44</sup> dá entrada no Senado. O mesmo projeto, em 1991, já havia conseguido parecer do relator na pauta da Comissão de Justiça.

Finalmente, em maio de 1993, o projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em tramitação desde 1988, foi aprovado na Câmara dos Deputados. “*O destino do Projeto agora está no Senado Federal, onde o aguarda o Projeto do Senador Darcy Ribeiro, que lhe será apensado*” (PINO, 1992, p.529).

Em dezembro de 1994, o citado projeto dá entrada no Plenário do Senado. No entanto, em fevereiro de 1995, para a volta dos trabalhos da casa, “*um novo governo da República já estava eleito, com seu ministério constituído*” (SAVIANI, 2001, p.157).

Dos dois projetos que estavam no Senado, o Substitutivo Darcy Ribeiro saiu vitorioso. Uma vez aprovado, retornou à Câmara dos Deputados sendo aprovado em 17 de dezembro de 1996. “*Indo à sanção presidencial o texto foi mantido sem vetos sendo promulgada em 20 de dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*” (SAVIANI, 2001, p.1162).

Em relação ao Conselho Nacional de Educação,<sup>45</sup> que não havia sido citado no primeiro projeto do senador, surge na nova Lei como menção, no parágrafo 1º do inciso IX do artigo nono, contemplando dessa forma a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que reestruturava o antigo conselho, com atribuições de natureza normativa, deliberativa e de assessoramento do ministro da Educação e do Desporto.

Em relação ao texto final da LDB, Severino faz a seguinte ressalva:

*Foi o resultado possível frente ao jogo de forças e de interesses em conflito no contexto atual da conjuntura política da sociedade brasileira. O que realmente pesa é a própria condição histórico cultural dessa sociedade, a sua trama constitutiva, a teia de suas relações econômico-sociais que definem, previamente e com força total, os lugares políticos de cada indivíduo (SEVERINO, 1997, p.3).*

---

<sup>44</sup> Sobre a tramitação do projeto do senador Darcy Ribeiro na Câmara, ver SAVIANI, 2001, p. 154.

<sup>45</sup> Sobre o funcionamento do atual Conselho Nacional de Educação, ver Resolução nº 01 de 24/03/97.

Embora o texto final da nova Lei de Diretrizes e Bases — Lei nº 9.394/96 tenha saído diferente do projeto inicial aprovado pela Câmara dos Deputados,<sup>46</sup> é preciso que se destaque a participação permanente do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, durante todo o processo, se desdobrando em fóruns estaduais e municipais com objetivo de aglutinar forças e intervir no processo. Há que se destacar, também, sua importância, inclusive, nas alterações do projeto inicialmente apresentado pelo senador Darcy Ribeiro.

A década de 1990 foi de muitas mudanças no Brasil. Começamos com uma Constituição que acabara de nascer. Em 1993, foi aprovado, em âmbito federal, o Plano Decenal de Educação para Todos, que não chegou a ser implementado na prática.<sup>47</sup> Em 1996, depois de oito anos de tramitações, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dando continuidade ao processo das transformações, em 1997, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria do Ensino Fundamental (SEF), publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados, conforme o próprio nome indica, para se constituírem em um referencial para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. Apresentam uma proposta flexível que pode ser adaptada, segundo as necessidades de cada realidade educacional. O conjunto é composto de 10 volumes envolvendo orientações das diferentes disciplinas.

A versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo o vol. I, passou por uma discussão, em âmbito nacional, nos anos de 1995 e 1996, recebendo dos interlocutores (universidades públicas e particulares, instituições representativas de diferentes áreas do conhecimento, especialistas e educadores) aproximadamente “setecentos pareceres sobre a proposta inicial, que serviram de referência para a sua reelaboração” (PCN, vol I, p. 17).

Em sua introdução, e fazendo um breve histórico da educação no Brasil principalmente dos anos 1990, os PCNs também se reportam aos compromissos assumidos internacionalmente na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia.

---

<sup>46</sup> A esse respeito ver SAVIANI, LDB Trajetórias Limites e Perspectivas.

<sup>47</sup> A esse respeito ver OLIVEIRA, D.A. Políticas Públicas e Educação Básica in Gestão Democrática da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

Os PCNs, como são chamados, foram encaminhados às escolas estaduais para que fossem distribuídos aos professores, que deveriam ter acesso ao “*referencial de qualidade para a educação do Ensino Fundamental em todo o País*” (PCN, vol I, p. 13).

Em consonância com a Constituição de 1988, o documento citado reforçou as seguintes considerações:

*A necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros curriculares claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras* (PCN, vol I, p. 15).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais analisam que a própria Lei de Diretrizes e Bases — Lei nº 9.394/96 consolida e amplia o dever do poder público para com a educação geral e, particularmente, para com o ensino fundamental, assim como, reforça a necessidade de se ampliar a todos uma base comum para todo o país.

A questão da elaboração dos PCNs remete-nos a uma discussão muito mais ampla que é a discussão do currículo. Mas, mais do que discutir sobre a definição de um currículo nacional, é preciso discutir sobre sua relação com o sistema de avaliação nacional que está na pauta das novas políticas educacionais.

Se o objetivo é melhorar a qualidade de ensino, o fato de garantirmos um currículo nacional comum seria a solução? Ou o estabelecimento de um padrão curricular comum, por si só contribui para diminuir as diferenças individuais?

Não é a intenção, nesse momento, aprofundarmos nas relações do currículo com o objeto desse estudo. Nem tampouco, temos a intenção de discutir avaliação institucional. Embora saibamos que todos fazem parte do mesmo processo, interessamos, nesse trabalho, a relação dos estudos de recuperação com a avaliação.

*A avaliação e a recuperação presentes na nova lei — Lei nº 9.394/96*

Como foi mencionado anteriormente, do resultado possível, naquele momento, ficou evidente a marca flexibilizadora que, segundo Saviani (2001), se faz sentir, principalmente nas Disposições Gerais (capítulo II do Título V, artigos 22 a 28) da Lei nº 9.394/96.

Dos artigos que compõem o capítulo que trata da educação básica, destacamos o inciso V do artigo 24, que fala sobre a verificação do rendimento escolar, observando 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;*

*(...)*

*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 (Lei nº 9.394/96).*

Diferentemente da Lei nº 5.692/71, a nova lei trazia a idéia da avaliação contínua, o que indica que a avaliação devia ser tomada como parte do processo da aprendizagem. Para os casos de baixo rendimento escolar, estava expresso que, através dos estudos de recuperação, ter-se-ia mais uma oportunidade de aprendizagem. A nova lei também disciplinava que os estudos deveriam acontecer, preferencialmente, paralelos ao período letivo.

Ao mesmo tempo em que a lei colocava os estudos de recuperação paralelos ao período letivo, afirmava que a avaliação deveria ser contínua e cumulativa. Esse fato parece-nos, num primeiro momento, uma contradição da própria lei, se partirmos do pressuposto que a avaliação, por ser contínua, conduziria o professor a tomar todas as iniciativas possíveis para que a aprendizagem dos alunos fosse garantida, e a recuperação, nesse contexto, já estaria inserida no mesmo processo. Mas isso equivale pensar no ideal do processo, e não no processo real.

Essa dinamicidade, que envolveria a aprendizagem–avaliação–recuperação, deslocaria o sentido da avaliação ligada à questão de escolhas e a de seleção social (Dias 2002, p.17) para a de uma avaliação.

*que se inscreva na continuidade e na dinâmica de uma ação pedagógica de facilitação das aprendizagens; para que se coloque deliberadamente a serviço da finalidade que lhe dá sentido (educar e formar); para que se proponha contribuir para uma transformação positiva daqueles a que diz respeito (HAHJI, 2002, p.25).*

Para tanto, a escolha e a defesa de um modelo de avaliação dependem fundamentalmente de uma concepção de educação e de escola vinculada à concepção de sociedade.

*A proposta de uma avaliação corresponde às respostas que se dêem a perguntas fundamentais como estas: qual sociedade queremos construir, qual educação ou qual formação é adequada para essa construção social, que tipo de instituição a sociedade construiu para o seu desenvolvimento (DIAS, 2002, p.43).*

Portanto, seria a partir das respostas a essas indagações que a escola deveria elaborar o seu projeto educacional e social, segundo o qual, estaria direcionando suas decisões e suas ações.

Porém, a elaboração de um projeto educacional que pudesse transformar a realidade social em que a escola está inserida exigirá dos atores do processo educativo, além do conhecimento dessa realidade, a consciência das barreiras a serem ultrapassadas.

Assim, nossa condição como atores do processo educativo não deverá ser de meros expectadores, se acreditarmos que a escola poderá ser mais democrática do que tem sido até hoje, apesar de todas as mudanças e/ou reformas a que sendo submetida desde o início do século XX.

*A educação do estado de São Paulo na virada do século XXI*

Dando continuidade às discussões ocorridas em Jomtien,<sup>48</sup> em meados dos anos 1990, começam a surgir nos estados experiências coerentes com as aquelas orientações. É, portanto, a partir da Conferência de Jomtien — marco importante no panorama da discussão mundial sobre educação — que o Brasil passa a integrar um grupo de países em desenvolvimento com problemas de universalização da educação básica e de analfabetismo.

Nessa conferência, também são definidos os compromissos estabelecidos com as políticas internacionais,

*reafirmando uma longa tradição de recorrer a recursos externos para a solução de seus problemas. Talvez o motivo desta postura esteja nas próprias origens da dialética colonizador/colonizado — uma marca bem definidora de comportamentos e forma de pensar (VIEIRA, 2001, p.60).*

Assim, os elevados índices de evasão e de repetência, as dificuldades de acesso e permanência na escola, a acentuada defasagem idade/série e a insuficiência e precariedade de atendimento no nível pré-escolar estavam na lista dos problemas que afligiam a educação, no estado de São Paulo, nos anos 1990. Seu Conselho Estadual, por meio da Indicação CEE nº 1/91, expressou sua preocupação em relação ao fracasso escolar — questão essa que, apesar das tentativas para solucioná-la, continuava ainda por resolver, e proclamava a necessidade de se traçar diretrizes para elaboração de um Plano Estadual de Educação.

Somente em 1995, com a entrada de um novo governador, é publicado um comunicado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que a tornava públicas as diretrizes educacionais, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998, para o estado de São Paulo.

O comunicado avaliava que:

*O profundo avanço tecnológico dos anos 80, o impacto da informatização e o processo crescente de internacionalização da economia estão, naturalmente, a exigir um novo perfil de cidadão: criativo, inteligente, capaz de solucionar*

---

<sup>48</sup> OLIVEIRA, D. A. Políticas Públicas e Educação Básica in Gestão Democrática da Educação, 1997.

*problemas, de se adaptar às mudanças do processo produtivo e, principalmente, de gerar, selecionar e interpretar informações. Nesse cenário, a Educação torna-se, mais do que nunca, indispensável ao sucesso econômico e social de qualquer país que se proponha a enfrentar a competição internacional. Conseqüentemente, passa-se a questionar os sistemas de ensino e a exigir ousadia para revê-los e modificá-los* (Comunicado-SE 22 de março de 1995, pp. 8-10).

Assim, começamos um novo período para a educação no estado de São Paulo, com novas perspectivas. Como mencionamos anteriormente, todos os olhos estavam agora voltados para a educação como estratégia para garantir o sucesso, tanto econômico quanto social. Mesmo sem a definição da nova LDB, que ainda continuava tramitando no Congresso, a Secretaria da Educação apresentou uma proposta com o intuito de formular uma política integrando *“desde recursos humanos, físicos e materiais, até o estabelecimento de parcerias profícuas para o Estado, em sua função de formar de maneira adequada a geração de amanhã”* (Comunicado-SE 22 de março de 1995).

Entre as possíveis parcerias aventadas pelo Comunicado, os municípios seriam os parceiros mais privilegiados. Era o indício do grande processo que iniciaria, em 1997, a municipalização das escolas estaduais.

Realmente, muitas mudanças foram desencadeadas. Com a bandeira da melhoria da qualidade do ensino, a grande diretriz dessa administração estava pautada na *“revolução da produtividade de recursos públicos”*, ou seja, o Estado estaria cumprindo o *“papel de planejador estratégico”*. Aliada à grande diretriz administrativa, seriam fundamentais, na revisão do papel do Estado, diretrizes complementares como: *“a reforma e racionalização da rede administrativa e as mudanças nos padrões de gestão”* (Comunicado-SE 22 de março de 1995).

No âmbito da reforma e racionalização administrativas, objetivava-se a informatização dos dados educacionais e a desconcentração e descentralização de recursos e competências.

A máquina estadual passou por uma redefinição de atribuições, o que permitiu a extinção de diversos setores. As secretarias das escolas foram informatizadas e as escolas reorganizadas quanto ao atendimento e necessidade de sua clientela.

Em relação às mudanças nos padrões de gestão, estavam: *“racionalização do fluxo escolar; instituição de mecanismos de avaliação dos resultados; aumento da*

*autonomia administrativa, financeira e pedagógica da escola*” (Comunicado-SE 22 de março de 1995).

A intenção, portanto, seria que a racionalização do fluxo escolar pudesse reverter o quadro de evasão e repetência das escolas, permitindo que os alunos saíssem do Ensino Fundamental em oito anos. A medida diminuiria a reprovação e, conseqüentemente, a evasão escolar. Segundo dados da Secretaria de Estado da Educação, 700 mil alunos na faixa etária entre 15 e 18 anos, que poderiam estar cursando o Ensino Médio, ainda estavam no Ensino Fundamental (Comunicado-SE 22 de março de 1995).

Quem atuava nas escolas estaduais, nesse período, pode presenciar (e continua presenciando) inúmeras mudanças nas escolas estaduais. Dentre elas, temos: a descentralização, a municipalização, a correção do fluxo dos alunos idade/série e outras.

Em março de 2002, ainda com o processo de municipalização em andamento, a rede estadual já contava com apenas 50,3% de alunos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, enquanto as redes municipais contavam com 49,7%. Quanto aos alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, a rede estadual ainda contava com 82,92% e as redes municipais com 17,07% (SEE de São Paulo/2002).

Quanto à municipalização, pudemos observar todo o desconforto a que os professores foram submetidos, em um município que pretendia municipalizar parte do Ensino Fundamental. Nessa época, eu atuava como diretora de uma escola estadual, que pelo fato de não ter sido municipalizada, foi afetada indiretamente pela medida. No entender dos professores, as regras que envolviam a municipalização,<sup>49</sup> não estavam claras, provocando um certo desespero quanto ao seu futuro.

Segundo a Secretaria de Educação, em um documento elaborado em março de 2002, intitulado: A história de uma política educacional que deu certo — 1995/2002, sobre a municipalização, encontramos as seguintes observações:

*De todas as ações postas em prática, a partir de 1995, para viabilizar a implementação de uma nova política educacional para o Estado de São Paulo, a municipalização do ensino fundamental se destaca como uma das mais grandiosas, importantes, generosas e bem sucedidas (...) Ao longo dos últimos anos, quase 2 milhões de crianças e adolescentes paulistas passaram a*

---

<sup>49</sup> Decreto nº 43.072/98 que disciplina a celebração dos convênios do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município.

*freqüentar escolas geridas pelos seus próprios municípios(...)* (SEE de São Paulo, 2002, p. 5).

Quanto ao programa de correção do fluxo escolar, medida implantada para regularizar a defasagem idade/série dos alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, o documento aponta que *“era uma medida necessária não apenas para descongestionar o sistema — que reprovava 1,5 milhões de alunos por ano —, mas, para resgatar as crianças repetentes na condição de incompetentes, que as levava ao abandono da escola.”*

Para tanto, foram instituídos, nas escolas, alguns projetos de caráter preventivo para auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem. Dentre eles, os estudos de recuperação, de maneira paralela, ao longo do ano letivo e a recuperação de férias, durante o mês de janeiro.

As Classes de Aceleração, como são chamadas as classes do Programa de Reorganização da Trajetória Escolar, para alunos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, permitiam ao aluno defasado idade/série, **recuperar** em um ano, até três séries. *“Seu pressuposto era que crianças que haviam repetido mais de uma vez e eram mais velhas que seus colegas de turma, possuíam potencial de desenvolvimento cognitivo para acompanhar uma aprendizagem acelerada”* (SEE de São Paulo, 2002, p.70).

Por se tratar de um projeto especial da SE, as classes de aceleração e/ou correção de fluxo têm merecido um tratamento diferenciado. Os professores recebem orientações didático-metodológicas de um assistente técnico, responsável pelo projeto e de um Supervisor de ensino, uma vez por mês, para trabalhar com o material. Esse material conta com quatro livros do professor e quatro do aluno, além de fichas complementares. A avaliação é feita em fichas individuais de acompanhamento do desenvolvimento do aluno, exigindo do professor o registro nas mesmas. O número de alunos das salas do projeto não passa de 25 e o material utilizado foi elaborado pelo Centro de Pesquisa para Educação e Cultura — CENPEC.

O programa de Reorganização da Trajetória Escolar teve início no ano de 1996, para os alunos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries em 2000 para alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série. A intenção era racionalizar o fluxo dos alunos colocando-os na série e idade correspondentes.

O fato de a classe contar com um número reduzido de alunos, em relação às classes fora do projeto, permitia ao professor fazer o acompanhamento de cada aluno. Mas as dificuldades já começavam durante a atribuição da classe.

Minha experiência me permite afirmar que mesmo com todo o suporte que a Secretaria da Educação proporciona às classes desses projetos especiais, para que as mesmas dêem certo, é difícil convencer um professor a aceitar trabalhar com uma classe na qual estão alunos que já são bem conhecidos como “aqueles que não aprendem”, como “aqueles que são indisciplinados” e outras qualificações.

Embora a atribuição de aulas seja competência do diretor da escola, nem todos os professores aceitam o desafio de trabalhar com uma sala em que a maioria dos alunos tem muita dificuldade de aprendizagem e causa problemas de indisciplina. Nesse caso, o diretor precisava ter muito “tato” para não comprometer o desenvolvimento das aulas, caso o professor que as assumisse, o fizesse contra vontade.

O professor tinha que ter consciência do desafio que estava enfrentando, além do trabalho diferenciado, que teria de realizar para atender às necessidades de cada aluno. Infelizmente, as Classes de Aceleração abriram um precedente para que as escolas pudessem se ver “livres” de alguns alunos “problemáticos”.

A instituição do programa Reorganização da Trajetória Escolar, Classes de Aceleração, tinha por objetivo “recuperar” a trajetória do aluno em um ano, até três séries. Quem estava ainda na 2ª série, mas pela idade já poderia estar na 4ª, foi classificado na 4ª e promovido para 5ª série no ano seguinte.

Pudemos constatar, em nossa Diretoria de Ensino, que o programa que recupera a trajetória dos alunos defasados em idade/série nem sempre tem garantido a aprendizagem de modo a fazer com que o aluno continue aprendendo. Na cidade de Capivari, a maior parte dos alunos que foi encaminhada para o citado programa, iniciou ali o seu processo de alfabetização e todos foram promovidos, conforme rezava a legislação, independentemente da sua aprendizagem.

Como o objetivo era tanto pesquisar as legislações de ensino que tratavam dos estudos de recuperação como verificar como as mesmas vinham sendo colocadas em prática pelas escolas, constatou-se grande número de legislações específicas sobre os estudos de recuperação os quais o estado de São Paulo publicou, para que pudesse

atender às diretrizes educacionais propostas para o período de 1995 a 1998. Há de se ressaltar que o período citado, com a reeleição do governador, foi prorrogado até o ano de 2002.

Em dezembro de 1995, o Decreto nº 40.510, que tratava da Reorganização das Escolas Públicas Estaduais, considerou a necessidade de se adotar medidas que permitissem uma efetiva melhoria da qualidade de ensino em cada unidade escolar, assim como a necessidade de oferecer aulas de reforço e recuperação para os alunos que dela necessitavam, no artigo 3º, inciso III : “*até 3 (três) horas para projetos de reforço e recuperação de alunos*”.

Assim, começa uma nova fase dos estudos de recuperação no estado de São Paulo que, mudando a história, decretou como seriam as aulas de recuperação a partir de então. Há de se recordar que a Lei nº 5.692/71 ainda estava em vigor nessa data.

Ainda em dezembro, a publicação da Resolução SE nº 273, que dispunha sobre o processo de atribuição de aulas dos docentes do quadro do magistério, retratou em seu artigo 15 a seguinte situação: “*até 3 horas para recuperação e reforço de alunos serão atribuídas aos docentes, após o início do ano letivo, conforme normas específicas a serem expedidas*”. Essas aulas poderiam ser atribuídas ao titular de cargo, sob a forma de carga suplementar, e ao servidor, como carga-horária de trabalho.

Embora os estudos de recuperação estivessem especificados no Decreto nº 40.510 e na Resolução SE nº 273, ambas de 1995, para que fosse efetivado, tivemos que aguardar a expedição de uma nova legislação que conteria as normas específicas para o funcionamento das referidas aulas. A partir do Decreto nº 40.510/95, os estudos de recuperação passaram a ser denominados Projetos de Reforço e Recuperação de alunos.

Somente em maio de 1996,<sup>50</sup> é publicada a Resolução SE nº 49 — a 1ª específica dessa nova fase —, contendo as normas para o funcionamento das aulas de reforço e recuperação. Nessa Resolução, a Secretária da Educação se referia aos projetos de reforço e recuperação como sendo de suma importância para a superação das dificuldades de ensino e aprendizagem e, através do artigo 2º, deixava claro que as horas destinadas ao reforço seriam para:

---

<sup>50</sup> Conforme citava a Resolução nº 273/95, as normatizações para o funcionamento do projeto de reforço/recuperação, deveriam ser expedidas no início do ano letivo, mas, pude constatar, que a referida Resolução foi publicada três meses após o início do ano letivo.

*Oferecer aos alunos oportunidades diversificadas de aprendizagem, através de metodologias e estratégias inovadoras para atender alunos com defasagens e/ou lacunas claramente diagnosticadas, não superadas através das atividades de recuperação contínua desenvolvidas, sistematicamente, pelo professor no contexto das respectivas aulas (Resolução SE nº 49/96).*

Mas os problemas começam no momento de colocar em prática a Resolução que foi publicada. O fato de os projetos de recuperação e reforço serem agora em horário contrário ao das aulas normais, exigiria da escola um espaço físico disponível para atender os alunos, o que nem sempre ocorre nas Escolas Estaduais. Outro problema estava na frequência do aluno, ou melhor, na ausência do aluno das aulas de recuperação. Entre os ausentes, estavam os alunos que precisavam de transporte (realizado pela Prefeitura) para chegar à escola. Esse transporte normalmente era feito no horário normal de aula; portanto, o aluno ficava impossibilitado de frequentar as aulas de recuperação, realizadas em horário especial.

Mas o mais importante era saber a quem seriam atribuídas as aulas. Nem sempre se pode garantir que o professor que se propõe a trabalhar com as aulas de recuperação esteja preparado para realizar um trabalho diversificado e se comprometa com a aprendizagem. Na maioria das vezes, os professores que assumem as aulas de recuperação são menos preparados que os professores que trabalham regularmente com os alunos. Esse fato também tem contribuído para que as aulas de recuperação não se transformem em mais uma oportunidade de aprendizagem.

A escola do Ensino Fundamental que atende alunos apenas do Ciclo II, onde fiz a pesquisa, ocupava todas as salas de aula nos três períodos, restando apenas o espaço entre os períodos das 12h às 13h, ou das 18h às 19h, para as aulas de recuperação. A escola fazia uso desse único espaço que possuía. Já a escola do Ensino Fundamental — Ciclo I, possuía uma sala, que mesmo considerada um espaço adaptado (não tinha os padrões normais de medidas), atendia os alunos em período contrário o do horário de aula.

Mas a questão é que, se as aulas acontecem entre os períodos, o aluno do período da tarde que fosse indicado para frequentar as aulas de recuperação, teria que chegar uma hora mais cedo, cumprindo, assim, 6 horas de estudos em pelo menos três

dias da semana, ou o aluno que estava no período da manhã, por sua vez, ficaria uma hora a mais na escola, durante três dias.

Percebemos que essa situação gerava desconforto, tanto para o professor quanto para os alunos que, depois de cinco horas na sala de aula, não viam a hora de ir para casa. O aluno indicado para recuperação, vendo seus colegas guardando o material e prontos para ir embora, na maioria das vezes, os acompanhava.

Em relação aos alunos que estudavam à tarde, a presença às aulas de recuperação era um pouco mais tranqüila. Segundo a professora entrevistada, o fato de chegarem à escola uma hora mais cedo, no final da tarde, já mostravam indícios de cansaço. Outro problema era o aluno que vinha às aulas sem ter almoçado e, até chegar à hora da merenda, por estar de estomago vazio, também, não apresentava rendimento nas aulas.

Quanto ao professor responsável pelos estudos de recuperação, pouco podia fazer se o aluno faltasse ou fosse embora, não ficando nas aulas. Apresentava as faltas à coordenadora que, por sua vez, comunicava à família o que estava se passando.

Ficou claro, durante a pesquisa, que o fato dos estudos de recuperação serem oferecidos fora do horário das aulas, durante o ano, foi um ganho considerável, embora a escola encontrasse dificuldades de efetivá-los na prática.

A virtude de se atribuir aos estudos de recuperação validade de projeto especial, com um plano de trabalho, avaliação e acompanhamento, já significava um avanço em relação à Lei nº 5.692/71, em que os mesmos estavam apenas indicados para serem feitos durante o próprio processo de aprendizagem. Os alunos que não conseguissem sanar as dificuldades durante o processo, eram submetidos a estudos de recuperação que não passavam apenas de processos avaliativos distribuídos em cinco dias no final do 1º semestre e cinco dias no final do 2º semestre.

Podemos dizer que, nesses últimos anos, as escolas estaduais foram tentando adaptar-se ao modelo de gestão que agora se apresentava. Foram tempos de adaptação às novas idéias.

Em relação às legislações específicas para os estudos de recuperação, de 1995 até os dias de hoje, muitas foram elaboradas numa tentativa de encontrar a melhor forma para atender os alunos que necessitavam de mais uma oportunidade de aprendizagem,

mas a realidade com a que a escola tem se deparado está ainda muito distante para que a aplicabilidade das leis seja feita com o sucesso que se espera.

Em 1996, a Secretaria de Estado da Educação solicitou do Conselho Estadual da Educação apreciação e aprovação do Projeto de Recuperação e Avaliação nas férias escolares. O objetivo do projeto, segundo a Secretaria, era “*realizar uma ação nas férias escolares, que permita mais uma oportunidade de recuperação e avaliação dos alunos da rede pública de ensino*” (Parecer CEE nº 492/96).

Ainda, segundo a Secretaria, “*a ação se justifica, a partir dos dados da evasão escolar ocorrida em 1995*”, pois dos 6,4 milhões de alunos atendidos pela SEE, no ensino fundamental e médio, cerca de 1 milhão e quatrocentos mil foram considerados perdas — 11,3% abandonaram o curso e 11,1% foram retidos. No ensino noturno, as perdas haviam sido ainda mais altas — mais de 30% (Parecer CEE nº 492/96).

A Secretaria também explicava que, apesar de todo esforço que fora empreendido para melhoraria das condições de aprendizagem das escolas, as medidas ainda eram insuficientes e não haviam conseguido reduzir a evasão e as sucessivas repetências.

Portanto, a partir do Parecer favorável do Conselho Estadual da Educação — Parecer nº 492/96 —, ainda em dezembro de 1996, foi publicada a Resolução SE nº 183 que regulamentava os estudos de recuperação e avaliação nas férias escolares. A referida Resolução considerava “*a necessidade de evitar reprovações e evasões como até então praticadas*”. E afirmava que a “*repetência acarreta perda de auto-estima e desmotivação para a aprendizagem, contribuindo para um pior desempenho dos alunos*” (Resolução SE nº 183/96).

No Artigo 1º, a Resolução SE nº 183/96 deixava claro que a Rede Estadual deveria oferecer, no mês de janeiro de 1997, estudos de recuperação e avaliação apenas aos alunos do Ciclo Básico à 8ª série do Ensino Fundamental retidos em 1996.

Quando tomei conhecimento da Resolução, estava em uma reunião na Diretoria de Ensino em Capivari, juntamente com outros diretores de escola. Como a legislação não deixava muito claro quem seriam os alunos que fariam os estudos de recuperação em janeiro de 1997, mas afirmava a “*necessidade de se evitar reprovações e evasões*”,

os diretores foram orientados pelos seus superiores a convocar todos os alunos que haviam ficado retidos em 1996.

Infelizmente, a medida veio como um “rolo compressor” desconsiderando tudo e todos. Aquele aluno que havia participado o ano todo, estudado e levado a sério seus estudos, no ano seguinte deparou-se estar na mesma classe com alunos que haviam desistido das aulas no início do ano anterior. Isso gerou mais descompromisso para com os estudos por parte de alguns alunos que alegaram: “Você nem precisa ir às aulas durante o ano, basta ir à escola nas férias”.

Estatisticamente falando, o índice de aprovações subiu consideravelmente depois daquela medida, só não chegando a patamares de 100%, porque nem todos os alunos convocados participaram do projeto de recuperação nas férias. Mas quem teve um mínimo de presença durante o ano e participou da recuperação (pelo menos um pouco) no mês de janeiro, foi aprovado para a série seguinte. Os estudos de recuperação do mês de janeiro de 1996 desconsideraram os alunos que já haviam sido retidos por excesso de faltas e todos foram aprovados.

Com promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — a Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, os estados se mobilizaram para, através de seus conselhos, atender às novas prerrogativas contidas na lei. Entre as mudanças, o artigo 23 sobre educação básica, tem a seguinte redação: “*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*”.

Seguindo, portanto, as orientações da Lei nº 9.394/96, o estado de São Paulo, através de seu Conselho Estadual de Educação, publicou a Indicação CEE nº 8/97 discutindo sobre o conceito do Regime de Progressão Continuada e, no mesmo dia, aprovou a Deliberação CEE nº 9/97, em 30 de julho de 1997, que instituiu em sua rede o Regime de Progressão Continuada.

Com a instituição do novo regime, a possibilidade da não retenção do aluno que apresentasse dificuldades de aprendizagem provocou inúmeros questionamentos, inclusive em relação ao objeto desta pesquisa. Os alunos que iriam progredir

(automaticamente) de uma série para outra precisavam, mais do que nunca, do acompanhamento dos estudos de recuperação.

O novo regime, implantado através de uma legislação, sem discussão prévia, permitiu que a interpretação sobre o mesmo implementasse uma nova leitura: a promoção automática, esvaindo-se a possibilidade que se tinha, de se pensar a escola de maneira diferente daquela sobre a qual tradicionalmente se organizou.

A constituição de uma escola que pautasse pelo compromisso com a inclusão escolar e social teria que rever, “as propostas que abarcam a organização do trabalho, o tempo e os espaços escolares, as relações e interações interpessoais e a própria noção de conhecimento”.<sup>51</sup>

No próximo capítulo, procura-se apontar como a Rede Estadual vem assimilando as mudanças e como isso tem se refletido, positiva ou negativamente, no objeto dessa investigação.

---

<sup>51</sup> Ver SOUSA, S.M.Z.L. e ALAVARSE O.M., Ciclos: a centralidade da avaliação. Trabalho apresentado no II Seminário de Avaliação nos dias 8 e 9 de abril de 2002 na Unicamp.



## CAPÍTULO 3

Os estudos de recuperação no Regime de Progressão Continuada em Ciclos.

*“Uma prática jamais se transforma pelo golpe de uma varinha mágica”*

Hadji 2002

Como mencionamos anteriormente, foi apoiando-se na nova LDB, que Conselho Estadual de Educação de São Paulo, através da Deliberação CEE nº 9/97, instituiu, para o seu sistema escolar, o Regime de Progressão Continuada. Esse novo regime que ora se apresentava para o Ensino Fundamental, com duração de oito anos, recomendava:

*Artigo 1º - Fica instituído no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o Regime de progressão Continuada, no Ensino Fundamental, com duração de oito anos.*

*1º - O regime de que trata o 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.*

Para os professores das Escolas Estaduais os quais ainda não haviam “digerido” muito bem a recuperação de férias, em janeiro de 1997, que havia promovido todos os alunos, inclusive os que haviam se evadido no início do ano anterior, agora chegava essa “novidade”. Muitos foram os questionamentos que começaram a circular pelas escolas pertencentes à nossa Diretoria: Todos os alunos passam para a próxima série,

independente da nota? Então por que avaliar, se para passar para a série seguinte basta apenas estar presente na aula? Seria a mesma coisa que promoção automática?

A discussão sobre promoção automática não é uma novidade na história da educação. Dante Moreira Leite, em 1959, analisando a situação da repetência na escola brasileira, propôs duas medidas que, na sua opinião, seriam necessárias para superar tal situação: “*primeira, a organização de um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno; segunda, a instituição da promoção automática*”. Para o autor, as duas medidas se complementavam. Mas a introdução da promoção automática requer uma transformação radical da escola (LEITE, 1959, p. 89).

A implantação do Regime de Progressão Continuada (ou promoção automática?) requer, também, uma transformação da escola que aí está. Para tanto, torna-se necessário que cada escola juntamente com sua equipe repense, principalmente, suas concepções de homem e de mundo (Freire, 1997, p. 27).

Durante a pesquisa sobre os estudos de recuperação, realizada em três Escolas Estaduais, com diretores, professores e com o professor coordenador pedagógico (PCP), no município de Capivari, no 3º ano da implantação do Regime de Progressão Continuada, constatamos nas falas de alguns professores o seguinte:

“Eu penso que, se a progressão continuada fosse levada a sério, e não só para passar o aluno de ano, iria melhorar. Isso não está bem entendido para o professor. Os alunos estão passando com muitas dificuldades” (PCP da escola C).

“A filosofia dela é muito boa, é viável. Só que na prática não está sendo bem interpretada. Para o aluno, importa a questão de ser aprovado e para o professor..., agora tem que passar todo mundo mesmo...” (diretora da escola B).

Na posição de pesquisadora, e também como supervisora de ensino, concordei tanto com a coordenadora como com a diretora quando reportam ao conceito de Progressão Continuada de maneira positiva; porém, a fala da próxima diretora, dada a seguir, pareceu mais coerente quando reconhece que, por estarmos tão envolvidos com o

regime seriado, ainda não conseguimos pensar em outra forma que não seja aquela que já conhecemos.

“Olha, eu tenho lido bastante sobre a progressão continuada. Ela é difícil porque nós estamos impregnados de um sistema que é difícil sair dele. Tudo que é novidade é difícil” (diretora da escola A).

“A progressão continuada na área de matemática é catastrófica. A matemática é uma bola de neve. Você nunca consegue ensinar um conteúdo sem deixar de precisar de outro. Você precisa sempre de um conteúdo anterior. É o que se chamava de pré-requisito. Eu acho muito difícil conseguir progredir com o aluno, sendo que ele não foi trabalhado anteriormente” (professora de Matemática da escola B).

Conforme afirma a professora de Matemática, o fato de ainda não termos entendido o novo regime faz com que nos reportemos aos programas que devem ser desenvolvidos em cada série. Continuamos presos ao sistema que determina para cada série o conteúdo a ser dado.

“Os alunos agora passam sem saber e isso atrapalha muito a criança” (professora da 4<sup>a</sup> série da escola A, e professora de reforço de sua própria classe).

“No fundo, a progressão continuada está virando “automática”, pois o aluno vai passando automaticamente de uma série para outra, até que chega na 5<sup>a</sup> série bem defasado” (PCP da escola A).

Infelizmente, são essas as falas que temos ouvido ultimamente. Isso nos levou a fazer alguns questionamentos a respeito dos estudos de recuperação, principalmente em relação à carga de responsabilidade que agora estava sendo atribuída aos mesmos. Pude detectar, em meu trabalho como supervisora, que os alunos encaminhados para os estudos de recuperação dependem deles para aprender. Os estudos de recuperação não têm se constituído em mais uma oportunidade — eles têm sido a oportunidade.

A esse respeito, uma professora de Matemática de classe regular e também de recuperação, assim se pronunciou:

“Eu me inscrevi no projeto de recuperação/reforço para que pudesse trabalhar com a classe de 6ª série que já são meus alunos. São alunos que têm muita dificuldade. Vieram das classes de aceleração. Quando eu voltei com a matéria, nas aulas de recuperação, começaram a ficar mais interessados. Acho que era porque não entendiam” (professora de Matemática da escola C).

Na fala da professora, constatou-se que os professores esperam receber os alunos dominando determinados conteúdos em relação à série em que ele está matriculado. A própria professora admitiu que só nas aulas de reforço retomou o conteúdo anterior, o que fez com os alunos ficassem mais interessados, ou melhor, passassem a entender aquilo que não estavam entendendo.

Na fala da professora, também ficou registrado que o projeto de classe de aceleração, na maioria dos casos, serviu apenas para regularizar o fluxo escolar dos alunos que estavam defasados idade/série.

Percebemos, também, que há uma discordância entre os professores sobre o que deveria ser trabalhado no reforço: o conteúdo que está sendo tratado na sala de aula naquele momento ou se, nas aulas de reforço, o professor retomaria outros conteúdos não assimilados. A esse respeito, as falas dos professores entrevistados, apontaram certa discordância:

“Ano passado, no reforço, eram trabalhados assuntos do bimestre anterior. Mas, eles teriam que ver no reforço o que estou trabalhando, no momento, na sala de aula. É como aula particular. É o que estou vendo no momento, não o que já foi... senão como vou perceber se ele está melhorando? Como eu disse, no ano passado eu encaminhei alunos para o reforço porque tinham ido mal em PA e PG,<sup>52</sup> mas eu já estava vendo outra coisa com eles. Então, eles não foram bem nem no segundo bimestre, por que enquanto eu trabalhava outro conteúdo, no projeto eles estavam estudando PA e PG. Na

---

<sup>52</sup> PA = Progressão Aritmética e PG = Progressão Geométrica. Conteúdos da disciplina Matemática.

minha opinião, o reforço precisa acompanhar a sala de aula” (professora de Matemática e PCP do curso noturno da escola C).

A mesma professora salientou que:

“Eu tenho 45 alunos. Não dá para dar uma assistência como no reforço. Então é como se eles tivessem mais aulas. Vai para o reforço e continua acompanhando o que está vendo em sala de aula” (professora de Matemática e PCP do curso noturno da escola C).

Solicitei, então, a professora que me explicasse melhor a questão. Se ela havia encaminhado os alunos para o reforço porque eles não tinham entendido determinado conteúdo, então, por que queria que fosse trabalhado outro conteúdo, e não aquele em que o aluno havia apresentado dificuldade? Nesse momento a professora pareceu indecisa e o silêncio falou mais alto.

“Aquele conteúdo que ficou lá atrás, sem entender, não vai ter problema... Só se for pré-requisito.... Isso eu não entendo muito bem...” (professora de Matemática e PCP do curso noturno da escola C).

As mudanças contidas na proposta de implantação do Regime de Progressão Continuada solicitam, sem dúvida, uma atenção especial em relação aos estudos de recuperação. Mas a atenção maior deverá ser quanto à avaliação, pois como se pode afirmar que todos os alunos vão progredir continuamente num sistema que mantém uma concepção da avaliação que sustenta a lógica de organização seriada?

Em novembro de 1997, a Secretaria de Educação, dando continuidade à implementação de alternativas para ampliar as possibilidades de sucesso dos alunos, publicou a Resolução dispondo sobre os **estudos de recuperação e avaliação** nas férias escolares, para os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O artigo 1º da Resolução contava com a seguinte redação:

*A rede estadual de ensino oferecerá, no mês de janeiro de 1998, estudos de recuperação e avaliação aos alunos do Ensino Fundamental e Médio, que, por avaliação de aproveitamento e/ou assiduidade, não tenham atingido, ao final do ano letivo de 1997, os padrões mínimos de aprendizagem estabelecidos pela unidade escolar em sua proposta curricular.*

Seus incisos asseguravam que:

*1º - Os estudos de recuperação e avaliação de que trata o “caput” do artigo se constituem em mais uma etapa do processo de verificação do rendimento escolar, abrangendo todos os alunos independentemente da natureza e/ou do número de componentes curriculares, objeto de desempenho insuficiente.  
2º - Os alunos, que após o processo de recuperação final não tenham sido considerados aptos a prosseguir estudos na série subsequente, deverão participar dos estudos de recuperação e avaliação, a serem oferecidos pelas unidades escolares e/ ou unidades pólos, no período de férias (Resolução SE nº 165/97).*

A Resolução SE nº 165/97 estendia, também, ao Ensino Médio a possibilidade de participar dos estudos de recuperação e avaliação do mês de janeiro, independentemente do número de disciplinas em que o aluno tivesse ficado retido e do número de faltas que o aluno apresentasse. Com essa medida, no Ensino Médio vislumbrou-se mais uma oportunidade de aprendizagem com os estudos de recuperação nas férias. No ano anterior, essa oportunidade havia sido oferecida apenas aos alunos do Ensino Fundamental.

Como mencionamos anteriormente, muitos alunos viram aí, na recuperação de férias, em janeiro, sua chance de progredir para a série seguinte, mesmo tendo deixado de freqüentar as aulas no meio do ano letivo. Isso desencadeou um processo de falta de crédito na escola, tanto em relação aos professores, como em relação aos alunos que a freqüentavam normalmente. De uma escola que reprovava em massa, a Escola Estadual passou a aprovar em massa.

A questão, ainda continua: é possível, em menos de 20 dias, tempo dos estudos de recuperação nas férias, aprovar alunos se evadidos no início do ano, e ainda pensar na qualidade?

A respeito da recuperação de férias, uma coordenadora, durante as entrevistas, fez a seguinte afirmação:

“Tem aluno que ficou para recuperação nas férias e não apareceu, mas passou do mesmo jeito. Então eles dizem para os outros alunos que não precisam vir para a escola. O aluno não acredita mais na escola” (PCP da escola C).

Embora a Resolução SEE nº 165/67 assegurasse que os estudos de recuperação e avaliação, que seriam oferecidos no mês de janeiro, constituíam mais uma etapa do processo de verificação do rendimento dos alunos, a fala do professor coordenador pedagógico evidencia que os alunos já vinham sendo promovidos automaticamente, mesmo antes da implantação do Regime de Progressão Continuada.

Em dezembro de 1997, mais uma legislação foi publicada, dando continuidade às mudanças propostas pela nova administração, a Indicação CEE 22/97. A nova Indicação, que discutia sobre avaliação e Progressão Continuada, pretendia, conforme expresso no texto, facilitar a compreensão sobre o tema, e deixava claro que cabia à escola delinear seus horizontes sobre a questão, em sua proposta pedagógica e em seu regimento escolar.<sup>53</sup>

Ora, em uma rede tão grande, como é o caso do estado de São Paulo, quantas compreensões diferenciadas poderemos ter? Ou quais as interpretações que nós, educadores, estamos fazendo de todas essas mudanças?

“Dentro da escola, cada um vê de um jeito a avaliação. São posturas pedagógicas diferentes. O aluno compara as diferentes formas de avaliar que os professores utilizam. O aluno percebe as diferentes concepções que estão por traz da forma de avaliar. Isso tem ficado mais visível cada ano que passa” (professora de Português da escola C).

Ainda que respeitadas as diferenças particulares de cada escola, de acordo com sua comunidade, as normas, os regulamentos e as legislações são as mesmas para um estado no seu todo. Este, por sua vez, elabora as suas, que estão diretamente vinculadas às legislações federais. Mas a experiência tem mostrado e em minha pesquisa pude

---

<sup>53</sup> As Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais foram aprovadas pelo CEE, através do Parecer nº 67/98, implementando os dispositivos da Lei 9394/96.

constatar que, embora a legislação seja a mesma para todas as escolas, as interpretações têm se diferenciado, e muito.

Ainda a respeito da avaliação, uma professora durante a entrevista relatou:

“Fica difícil até para avaliar o aluno. No papel, ele está na 2ª série, só que ele não lê e não escreve como deveria. Se não houvesse a progressão, ele estaria na 1ª série e teria chance de rever esse conteúdo. Estaria mais coerente com a situação dele. Eu acho difícil a progressão nesse sentido. Como fica o progresso do aluno? Talvez quando ele chegar na 4ª série ele não vai ter atingido o que deveria, porque está num processo mais lento. Se ele está alfabetizando agora (2ª série), então quando estiver na 3ª série, seu conteúdo é de 2ª, e assim por diante” ( professora da escola A, 2ª série).

Percebemos, na fala da professora, que as séries ainda têm sido o ponto de referência dos professores. Isso faz com que o professor perca de vista o que considerar na avaliação: se considerar o que o aluno sabe, como fica se, na série em que ele está, deveria saber outros conteúdos do programa?

Sabendo a importância que a avaliação tem no processo de aprendizagem, os Conselheiros da Câmara de Ensino Fundamental do estado de São Paulo deram à mesma um destaque especial: “*o regime de progressão continuada exige um novo tratamento para o processo de avaliação na escola, transformando-o num instrumento guia-essencial para a observação da progressão do aluno*” ( Indicação CEE nº 22/97).

O sentido de observação da progressão do aluno, expresso na Indicação acima, está relacionado a “*um sentido comparativo do antes e do depois da ação do professor, da valorização dos ganhos, por pequenos que sejam, em diversas dimensões, do desenvolvimento do aluno*” (Indicação CEE nº 22/97).

Para tanto, é necessário que o professor conheça cada um dos seus alunos para que possa “atuar” em seu desenvolvimento, o que nem sempre é possível, principalmente nas classes de 1ª a 4ª séries, onde, além do número excessivo de alunos, a compreensão da educação como uma forma de intervenção no mundo ainda é uma discussão muito recente.

Essa forma de intervenção requer que se tenha o conhecimento dos conteúdos ensinados e/ou aprendidos “*implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento*” (FREIRE, 1996, p. 110).

Segundo a Indicação, a progressão continuada precisaria ser entendida como um “*mecanismo inteligente e eficaz capaz de ajustar a realidade do fato pedagógico à realidade dos alunos, e não um meio artificial, automático de se ‘empurrar’ os alunos para séries, etapas, fases subseqüentes*” (Indicação CEE nº 22/97).

Nós, enquanto profissionais da educação que participamos dessas mudanças, podemos afirmar que as mesmas não ocorrem, na sala de aula assim que é publicada uma lei. Mudar a prática pedagógica implica rever conceitos, rever valores; implica, como diz Freire (1979), em uma busca permanente de si mesmo, o que não significa desprezar a experiência adquirida, pois, “*Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje*” (FREIRE, 1979, p. 33).

A Indicação CEE nº 22/97 também afirmava que, no contexto da Progressão Continuada, as expressões habituais como “reprovação” e “aprovação” dão lugar a outros conceitos de progressão, aprendizagem diferenciais e desenvolvimento global.

Esses conceitos começaram a gerar polêmicas dentro das escolas estaduais. Nós, como supervisores de ensino, tínhamos contato com outros diretores e procurávamos estar sempre discutindo o assunto, mas não conseguíamos chegar a um consenso. A medida exigiria, pensávamos nós, muitas mudanças.

O sentido da progressão solicita um repensar na organização escolar, nos currículos... Como pensar em progressão da aprendizagem apenas progredindo o aluno de série em série, continuamente?

Em janeiro de 1998, foi publicada outra Resolução. Agora, dispondo de normas que deveriam ser observadas na composição curricular e na organização escolar. Mas a Resolução, embora não atendesse as expectativas da Rede Estadual pelo menos esclareceu que teríamos dois ciclos no ensino fundamental:

*Artigo 1º - 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 de 1ª a 4ª série;*

*II – Ciclo II, correspondente ao ensino da 5ª a 8ª série; (Resolução SE nº 4/98).*

A experiência que a Rede Estadual tem de ciclos está relacionada ao Ciclo Básico, implantado na década de 1980, e com a resistência dos professores. Mas agora o ciclo envolveria quatro anos e não mais dois. E a transição de um ciclo para o outro seria direta? No Ciclo Básico, em que se previa um mínimo de dois anos para o aluno, tínhamos em cada ano apenas um professor, mas no Ciclo II eram sete professores. O que fazer com opiniões tão diferentes? E quanto aos estudos de recuperação, qual seria sua função nessa nova organização? E a avaliação?

Embora a escola básica, durante o século XX, tenha passado por transformações significativas, o balanço do seu desempenho no que se refere ao fracasso escolar é, seguramente, segundo Barreto e Mitrulis (1999), insatisfatório: “*O problema da repetência é recorrente na educação brasileira, tendo seu índice oscilado entre 60% e 50% nas estatísticas educacionais na passagem das 1<sup>as</sup> para as 2<sup>as</sup> séries do ensino fundamental durante 40 anos: de 1940 a 1980*” (BARRETO e MITRULIS, 1999, p.28).

Os ciclos escolares, segundo as autoras citadas, correspondem à intenção de regularizar o fluxo dos alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência, pois:

*Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos que variam de 2 a 5 anos de duração. Colocam em cheque a organização da escolaridade em graus e representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e desarticulação do currículo durante o processo de escolarização* (BARRETO e MITRULIS, 1999, p.28).

Nesse sistema, a ordenação do conhecimento é feita em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, de modo que o trabalho com alunos de diferentes procedências e estilos ou ritmos de aprendizagem seja favorecido, procurando assegurar as aprendizagens propostas para o período.

É importante salientar que essa ordenação solicita o acompanhamento de outras proposições, relativas a aspectos de organização dos sistemas e dos currículos escolares, com as quais se apresenta fortemente articulada: concepção de educação escolar obrigatória, forma de organização curricular, teoria de aprendizagem que fundamenta o ciclo, processo de avaliação, reforço e recuperação, composição de turmas, regulamentação dos tempos escolares.

A história tem mostrado que, desde os anos 1920, o fraco desempenho da escola brasileira já figurava nas discussões entre os educadores e dirigentes. Em 1921, na Conferência Interestadual do Ensino Primário, o diretor geral do ensino do estado de São Paulo preconizava como medida adequada a “promoção em massa”. Três anos antes, Gustavo Dória recomendara que se promovesse para o 2º “período” todos os alunos que tivessem freqüentado um ano escolar. Assim, a repetência só se daria se as vagas não fossem ocupadas por novos candidatos.

Em 1956, em virtude da participação de educadores brasileiros na Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO/OEA, realizada em Lima, o tema da promoção na escola primária ganha destaque nacional. Nesse evento, as discussões foram subsidiadas por um estudo sobre as reprovações na escola primária da América Latina, assim como também foram socializadas medidas introduzidas com sucesso, em diferentes países, para deter a acelerada expansão das reprovações nesse nível de ensino. Segundo Barreto e Mitruli, essas medidas já apontavam para a promoção automática.

Embora o educador Almeida Júnior, presente nesse evento, tenha se manifestado a favor de uma medida que solucionasse o problema da repetência — que além de constituir prejuízo financeiro, impossibilitava o atendimento da demanda — meses mais tarde se mostrara cauteloso confessando que, nem a “promoção em massa”, nem a “promoção por idade” e nem a “promoção automática”, convinham ao caso brasileiro, pois:

*Impunha-se preparar com antecedência o “espírito” do professorado a fim de obter sua adesão e precaver-se adotando medidas preliminares, sem as quais não se lograria avançar em relação ao assunto: modificar a concepção vigente de ensino primário, rever programas e critérios de avaliação, aperfeiçoar o professor, e aumentar a escolaridade primária para além dos quatro anos, assegurando o cumprimento efetivo da obrigatoriedade escolar (BARRETO e MITRULIS, 1999, p.30).*

A preocupação com a adoção de medidas que preparassem o professor para as mudanças que poderiam ocorrer já constituía um avanço em relação ao modo como se deu a implantação dos ciclos em 1998, no estado de São Paulo. Embora na década de

1950 a luta por uma escola menos seletiva já existisse, também vinculada ao desenvolvimento social e econômico do país.

Durante a pesquisa, constatou-se que a possibilidade de organização não seriada do ensino está posta desde a LDB nº 4.024/61, que em seu artigo 104 previa a permissão para “*organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios*” (Lei nº 4024/61).

Durante os anos de 1960, no estado de São Paulo, procurou-se criar condições que vinham sendo apontadas como pré-requisitos para adoção de alguma forma de progressão continuada. Em novembro de 1968, o Ato nº 306 veio dispor sobre medida de rendimento no curso primário. Tratava-se de uma reorganização do currículo da escola primária em dois ciclos: o nível I, constituído pelas 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries, e o nível II, pelas 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries.

As notas deveriam ter caráter exclusivamente classificatório para fins de reagrupamento dos alunos em classes no ano seguinte (artigo 2º). A promoção, de um nível para outro far-se-ia mediante o alcance de mínimos pré-fixados, sendo os alunos reprovados reunidos em classes especiais de recuperação ou de aceleração (artigo 3º e parágrafo único). Segundo Barreto e Mitruli, essas medidas provocaram, nos setores mais conservadores da sociedade e do próprio ensino, uma reação negativa que culminou com sua não implantação nos anos de 1970.

Sobre a afirmação das autoras acima citadas, pudemos constatar, em uma das escolas em que realizamos nossa pesquisa que, nos registros de avaliação final dos alunos, aparece a menção de classes de aceleração para alunos retidos no ano de 1969. Em 1970, os registros apontam a divisão em níveis I e II. Dos 134 alunos matriculados no nível I, 71 estavam relacionados na 1<sup>a</sup> série e 63 na 2<sup>a</sup> série. O mesmo acontecia aos 137 alunos matriculados no nível II, dos quais 76 estavam relacionados na 3<sup>a</sup> série e 61 na 4<sup>a</sup> série. Em 1971, nos registros constavam alguns alunos que foram promovidos automaticamente. Em 1974, os registros deixaram de fazer menção tanto à promoção automática quanto aos níveis.

Se na Lei nº 4.024/61, a possibilidade de uma organização não seriada é posta com caráter experimental, na Lei nº 5.692/71 é, segundo Souza (2001) explicitada como uma alternativa; lê-se no artigo 14, parágrafo 4º que: “*verificadas as necessárias*

*condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento” (Lei nº 5.692/71).*

De acordo com o Parecer CFE nº 3.60/74 e com a Lei nº 5.692, são criados mecanismos capazes de diminuir a reprovação e dar novas oportunidades aos alunos a recuperação de estudos e a possibilidade de dependência em uma ou duas disciplinas a partir da 7ª série, e salienta:

*Convém acentuar que, sendo adotada a filosofia de avanços progressivos, não existe interrupção no processo de aprendizagem. Se ocorrer retardamento neste processo e se o aluno chegar ao fim do período letivo sem ter dominado os conhecimentos relativos ao programa respectivo, não conseguindo superar sua deficiência após estudos de recuperação, no ano seguinte realizará atividades relativas ao programa anterior. (...) Sob tal orientação, o período de 8 anos da escola de 1º grau será considerado um período de avanços progressivos para cada aluno, respeitando o ritmo de cada um. (...) Não existe reprovação. (...) Pelo regime de avanços progressivos, o aproveitamento escolar independe da escolaridade... (Parecer nº 360/74).*

É, somente a partir da década de 1980, em pleno processo de abertura democrática, que são incorporadas nas políticas educacionais medidas de reestruturação dos sistemas de ensino, tendo em vista a sua democratização.

Como dissemos anteriormente, o estado de São Paulo, instituiu o Ciclo Básico reestruturando as antigas 1ª e 2ª séries.

*A iniciativa, que se justificava por critérios políticos e educacionais, tinha implicações administrativas, organizacionais e pedagógicas, vindo eliminar a avaliação com fins de promoção ou retenção ao final do ano e procurando assegurar a flexibilidade no tratamento curricular (BARRETO e MITRULIS, 1999, p.37).*

Assim, a história mostra que a escola brasileira tem se pautado, de tempos em tempos, em alguns mecanismos e/ou medidas como: estudos de recuperação, dependência, educação compensatória, correção de fluxo, aceleração de estudos, promoção automática, avanços progressivos e outros, para dar conta dos alunos que têm fracassado durante seu percurso escolar. Mas não estariam esses mecanismos se constituindo apenas em “paliativos” de um sistema seletivo que além de reproduzir e

reforçar a estrutura de classes, perpetua as relações de trabalho que produziram essa estrutura?

A Lei nº 9.394/96, ao flexibilizar a organização do ensino básico, reforçou os Ciclos como uma das formas alternativas de organização escolar (artigo 23), já presentes na Lei 5692/71.

Lüdke (2000), em relação a organização escolar em ciclos como alternativa para substituir as séries, assim se posiciona:

*A idéia de organizar a vida da escola em ciclos, em lugar de séries, pode representar uma boa alternativa, para atender às reais necessidades vividas pelo aluno em sua evolução, mas exige uma longa e difícil caminhada. As tentativas rápidas e fáceis nesse sentido podem resultar em fracassos totais. Não se pode simplesmente suprimir as séries e suspender a avaliação dos alunos na passagem entre elas, como às vezes tem sido interpretada a “aprovação automática”, e passar o aluno das mãos de um professor para as de outro, sem assumir a responsabilidade de verificar como ele se encontra em relação aos domínios esperados para aquele período (LÜDKE, 2000, p.49).*

Nas escolas pesquisadas pudemos constatar que as séries não foram suprimidas, mas continuam sendo o ponto de referência das escolas, assim como os conteúdos que deverão corresponder a cada série. O que mudou, e isso tem gerado muitas polêmicas, foi o fato de que, para progredir de uma série para outra, independe o resultado da avaliação realizada pelo professor.

Considerar, como expressou a Indicação CEE nº 22/97, a avaliação como alavanca da aprendizagem, como indicativo de novas ações a serem realizadas, tanto para os professores e especialistas quanto para os alunos e seus familiares, necessita, ainda, de muita reflexão e aprendizagem. Com relação aos ciclos, a situação não é muito diferente. Ou melhor, para pensar na organização da escola em ciclos, requer-se repensar todas as ações que a escola vem realizando até então.

Segundo Arroyo (1999), a proposta dos ciclos incorporada pela nova LDB trata de uma forma de organizar os processos educativos que está merecendo a devida atenção dos formuladores de políticas e de currículos, de administradores e de formadores. Quanto à situação dos professores, observa:

*a atenção por parte dos professores se deve em grande parte a uma sensação de ameaça. Estamos tão acostumados com a organização seriada que ela passou a fazer parte de nosso imaginário escolar. (...) Lecionamos por anos na estrutura seriada, na organização gradeada e disciplinar do trabalho. Para o sistema seriado fomos formados e ele terminou nos deformando. Trazemos suas marcas em nossa pele, em nossa cultura profissional. Desconstruir a organização seriada e sua lógica é desconstruir um pedaço de nós. Os ciclos ameaçam nossa auto-imagem (ARROYO, 1999, pp.143-144).*

Durante as entrevistas, pudemos perceber que, embora os professores, o professor coordenador e o diretor façam referência aos ciclos, na escola, a divisão em séries continua persistindo. Toda a documentação ainda faz menção à série. Os alunos, nos ciclos, ainda estão organizados em série.

Infelizmente, temos que reconhecer que a Secretaria da Educação perdeu uma grande oportunidade quando colocou o Regime de Progressão Continuada em Ciclos e, ao mesmo tempo, orientou as escolas para que:

*Dentro dos ciclos do Ensino Fundamental, a forma de evolução escolar do aluno é de progressão continuada, ou seja, de avanço contínuo dos alunos em um dado grupo de séries escolares. Dessa forma, não elimina nem o esquema seriado, nem os patamares de conteúdos e habilidades a serem dominados pelo aluno ao final de cada série (SEE : Orientação para as Escolas, 1999).*

O documento (A Organização do Ensino na Rede Estadual: Orientação para as Escolas, 1999) também salientava que a medida eliminaria o corte rígido das reprovações, e retrocessos ao final de cada série, e abriria possibilidades, através de um sistema intensivo, paralelo e contínuo de reforço e recuperação de “*todos os alunos irem avançando com seu grupo-classe nas séries intermediárias de cada ciclo*” (SEE: Orientação para as Escolas, 1999).

Mas, nas escolas pesquisadas, a forma de organização mais comum que encontramos estava de acordo com as “competências” que o aluno apresentava. Assim, encontramos as “famosas” divisões: classes fortes, médias e fracas.

“Ah! Cada 5ª série é uma realidade. Das três 5ª séries em que eu trabalho, tem uma que é uma graça, eles rendem. Tem outra que é muito dinâmica, falam demais, e tem outra fraquíssima. Tudo tem que ir a passos lentos. Os alunos são pobres, sem

recursos. Tenho até dado prêmios em materiais escolares..., não sei se é por aí” (professora de Português da escola B).

Embora a fala da professora revele o conhecimento que tem de cada sala, não deixou de emitir um “juízo de valor”, para cada uma delas. A sua justificativa para a “classe fraca”, no seu entendimento, está relacionada à questão sócio-econômica dos alunos.

Constatamos durante a pesquisa que, para a equipe escolar do Ciclo II do Ensino Fundamental, ainda não existe a preocupação com os ciclos. As classes são organizadas de acordo com o rendimento do aluno e o referencial continua sendo o das séries. Quanto ao Ciclo I, pelo menos na escola pesquisada, existe essa preocupação com a questão do ciclo, embora sem muito entendimento, como nos conta a coordenadora:

“Tanto a progressão continuada quanto o ciclo precisam de um aprofundamento, pois não está muito claro. Não está claro também os parâmetros das séries, notas, é difícil... nós não sabemos direito como conduzir as classes. Precisa de um estudo maior de como aplicar na prática. É difícil passar para a prática aquilo que estamos lendo porque cada um interpreta de um jeito” (PCP da escola A).

Solicitamos à professora coordenadora que esclarecesse um pouco mais a questão dos critérios estabelecidos por aquela escola — “os parâmetros de cada série”:

“A escola estabeleceu alguns parâmetros por série, mas tem série que não se enquadra nesses parâmetros. Nesse primeiro bimestre, eu e o Diretor estabelecemos alguns parâmetros — até aonde o aluno chegou e a nota”. Não pensamos em estabelecer parâmetros para o ciclo, mas tivemos dificuldade em relação às séries defasadas: duas 2<sup>as</sup>, uma 3<sup>a</sup> e uma 4<sup>a</sup> série”(PCP da escola A).

Na fala da coordenadora, fica claro que a organização seriada ainda é muito forte. Embora se refira ao ciclo em sua fala, a questão das séries, como referência, impede que

se visualize o ciclo em geral, ou melhor, nos quatro anos de escolaridade, com algumas metas a serem vencidas ao final desses quatro anos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, para a concretização dos ciclos como modalidade organizativa, é importante que:

*Ao se considerar que dois ou três anos de escolaridade pertencem a um único ciclo de ensino e aprendizagem, podem-se definir objetivos e práticas educativas que permitam aos alunos avançar continuamente na concretização das metas dos ciclos. A organização por ciclos tende a evitar as freqüentes rupturas e a excessiva fragmentação do percurso escolar, **assegurando a continuidade do processo educativo**, dentro do ciclo e na passagem de um ciclo a outro, ao permitir que os professores realizem adaptações sucessivas da ação pedagógica às diferentes necessidades dos alunos, sem que deixem de orientar sua prática pelas expectativas de aprendizagem referentes ao período em questão (PCN, vol, I, pp. 61-62).*

Ainda em relação aos parâmetros, que a escola pesquisada estabeleceu, a diretora em sua entrevista, assim se posicionou:

“Embora eu veja a progressão continuada como um progresso, deveria ter algumas mudanças. Por exemplo: não deveriam existir mais séries, porque os professores não sabem mais como dar notas. Nós aqui temos parâmetros. É o seguinte, fazemos um parâmetro para notas, isto é, até onde o aluno atingiu por série. Todo mundo deve ter o mesmo parâmetro. Mas se o professor achar que ele progrediu, pode colocar mais nota. Se o aluno não atingiu, coloca menos” (diretora da escola A).

Esse tem sido um outro obstáculo para a compreensão da equipe escolar em relação à organização dos ciclos em progressão continuada. O registro das avaliações dos alunos ainda é feito bimestralmente, com notas em todas as disciplinas. A própria Secretaria da Educação, ao fazer levantamento de alunos, ainda o faz solicitando por séries. Como exemplo, podemos citar o levantamento quantitativo dos alunos encaminhados para o Projeto de Reforço/Recuperação e Recuperação de Férias: para a Secretaria da Educação interessa o número de alunos, distribuídos em série, que participaram dos projetos.

Ainda em relação aos parâmetros estabelecidos pela escola, por série, solicitamos à diretora que nos explicasse o fato de apenas ela e a coordenadora terem decidido sobre a questão e sua argumentação foi a seguinte:

“Aí é que a progressão também emperra, pois o aluno pode estar cursando uma série, mas está defasado em relação à própria série. Embora o professor tenha que trabalhar com o aluno, onde ele parou....só que a avaliação está relacionada à série em que ele está, então fica incoerente e é desgastante para o professor que não consegue entender que se o aluno está na 2ª série, mas que corresponde a uma 1ª série, então, o aluno, mesmo que tenha apresentado desenvolvimento, tem que ficar com nota abaixo da média. Foi difícil para o professor compreender, mas eu expliquei e eles acabaram concordando.

Sabemos que o aluno tem que ser avaliado pelo que ele sabe, mas não posso dar 7,0 para um aluno de 3ª série com um nível de 2ª série. Na minha opinião, deveria existir ano e não série. Teria também que se estabelecer competências em relação ao ano que o aluno está frequentando. Tudo está registrado em série, inclusive o histórico escolar” (diretora da escola A).

Tanto os depoimentos da diretora, como da coordenadora da escola de Ensino Fundamental do Ciclo I pesquisada, mostram que a interpretação que se vem fazendo da legislação em vigor está aquém de um trabalho organizado em ciclo, embora as escolas do Ciclo I o façam, com certo avanço em relação às do Ciclo II, as quais ainda não tomaram conhecimento da organização em ciclos. Como já foi mencionado, todo registro do aluno ainda é feito se referindo às séries.

A escola ainda pensa na divisão seriada, nos conteúdos que serão desenvolvidos em cada série e na avaliação relacionada às séries. Conforme sugestão da diretora, pensar a escola tendo como referencial a divisão anual, não faria com que se desfizesse da lógica da seriação.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, os ciclos consistem em evitar que “o processo de aprendizagem tenha obstáculos inúteis, desnecessários e nocivos”, tornando-se necessário, para tanto, que a equipe pedagógica das escolas se “co-

*responsabilize com o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos”* (PCN, vol I, p. 61).

Portanto, o que caracterizaria o ciclo é uma reordenação do currículo modificando o tempo de duração e ordenação do processo de ensino e aprendizagem. Para que essa concepção de escola se realize, torna-se imprescindível uma redefinição da função da avaliação, “*que tem se constituído no mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho escolar e, portanto, legitimador do fracasso*”.<sup>54</sup>

Conseqüentemente, ao redefinirmos a função da avaliação, redefiniremos também a função dos estudos de recuperação? Para a Secretaria da Educação, a Progressão Continuada pressupõe que o aluno deva ser constantemente avaliado e, que participe obrigatoriamente de atividades de reforço e recuperação, sempre que apresentar dificuldades de aprendizagem.

Lima (2000), que discute sobre a proposta dos ciclos de formação,<sup>55</sup> afirma:

*seria um equívoco considerar o ciclo como uma proposta voltada àqueles que não aprendem, ou que fracassam. Não se trata de reinventar algo para acabar com a repetência. Educação por ciclos de formação é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Não significa dar mais tempo para os mais fracos, mas, antes disso é dar o tempo adequado a todos* (LIMA, 2000, p.9).

Em fevereiro de 1998, foi publicada a Instrução Conjunta CENP/COGSP/CEI,<sup>56</sup> tratando da Reorganização Curricular, Progressão Continuada e Jornada Diária de Alunos e Professores, com as seguintes diretrizes:

*A organização do ensino fundamental em dois ciclos amplia a experiência bem-sucedida do Ciclo Básico da rede estadual. Hoje, as escolas já dispõem de condições favoráveis e adequadas à implementação do regime de progressão continuada. Nos últimos três anos (95-98), a Secretaria de Educação promoveu a reorganização da rede física, aumentou o número de horas para os alunos na maioria das escolas, propiciou a existência de coordenador pedagógico (acima de 12 classes) e de horas de trabalho pedagógico (HTPCs) em todas as unidades escolares, de modo a permitir a avaliação sistemática do desempenho dos alunos, oferecendo-lhes oportunidade de recuperação contínua ou paralela,*

---

<sup>54</sup> SOUSA. S.M.Z.L. Ciclos: a centralidade da avaliação.

<sup>55</sup> Sobre Ciclos de Formação, ver: Arroyo, 1999; Lima 2000,2001 e Krug, 2000.

<sup>56</sup> Coordenadorias: CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) a COGSP (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo) e a CEI (Coordenadoria de Ensino do Interior).

*sempre que necessário. O momento, pois, é oportuno para a escola avançar e assumir propostas pedagógicas mais condizentes com as necessidades de aprendizagem dos alunos, que respeitem efetivamente seus ritmos e tempos individuais (Instrução Conjunta CENP, COGSP e CEI/1998).*

Mais uma vez queremos ressaltar que, embora as legislações publicadas procurem atender às necessidades do momento histórico que estamos atravessando, não se pode negar a distância entre o pensamento de quem as elaborou e a necessidade real das escolas. A legislação coloca que as escolas dispõem de condições para a implementação do Regime de Progressão Continuada, mas as entrevistas nos mostraram que a equipe escolar ainda tem muitas dúvidas sobre o que seja o Regime de Progressão Continuada em Ciclos, uma vez que ela continua trabalhando em série. Só alterou, na prática, a promoção dos alunos, a qual independe da avaliação do professor.

Em abril de 1998, foi publicada a Indicação CEE nº 5/98, com o objetivo de discutir o conceito de recuperação, assim se posicionando:

*Os Conselhos Nacional de Educação e Estadual de São Paulo, assim como a Secretaria de Estado da Educação, nas normas com que vêm regulamentando ou interpretando a LDB, estão empregando vários termos a respeito do assunto em questão: recuperação contínua, recuperação paralela, recuperação final, recuperação intensiva de férias, além da palavra “reforço” usada com sentido semelhante. (...) Dentro do processo ensino-aprendizagem, recuperar significa “voltar, tentar de novo, adquirir o que perdeu” (Indicação CEE nº 5/98).*

A esse respeito concordamos com Poli (1998), quando observa que as expressões recuperação e reforço:

*Embora usadas como tal, essas expressões (recuperação/reforço) não são sinônimas. Reforço é atividade de enriquecimento que se pode destinar a todos os alunos ou a um grupo deles. Recuperação é atividade destinada, exclusivamente, a alunos de baixo rendimento escolar” (POLI, 1998, p.4).*

Pelo que pudemos constatar em nossas entrevistas, tanto a expressão “recuperação” como a expressão “reforço” são usadas para alunos de baixo rendimento. Nenhuma das pessoas entrevistadas referiu-se às aulas do projeto de reforço/recuperação como sendo atividade de enriquecimento para os alunos.

“Acho que a recuperação é um momento que a professora está ali para esclarecer as dúvidas, porque ela pode trabalhar com um grupo menor de alunos. Dá para acompanhar melhor e saber se o aluno evoluiu, quais são as dificuldades, e tentar ajudá-lo. O que eu acho que atrapalha a aula de reforço são as professoras não habilitadas. Isso tem dificultado muito o meu trabalho. Este ano as professoras tem nos procurado, para conversar sobre os alunos, mas ano passado, antes do meu aluno aprender alguma coisa, ele desaprendeu” (professora de Matemática da escola B).

Como dissemos anteriormente, nem sempre os professores que assumem as aulas de recuperação são professores preparados. Normalmente são recém-formados, estudantes ou são até de outras áreas. As aulas de recuperação têm sido o espaço para os novos professores criarem algum vínculo com as escolas. Mas nem sempre o trabalho desses professores tem sido coroado de êxitos.

Durante nossa entrevista, ficou evidente ser fundamental a realização de reuniões entre o professor do reforço e o professor da classe e/ou disciplina, para o bom desenvolvimento das aulas. Mas, para realizar tais encontros, o professor que assume as aulas de reforço teria que ter um suplemento salarial. Como não está previsto em nenhuma legislação, fica a cargo da boa vontade do professor.

“Nós temos um aluno na 5<sup>a</sup> série que frequenta o reforço que, segundo a professora estava me contando, ele ainda não sabe ler. Hoje mesmo, eu e a diretora estávamos conversando para reformular o grupo de reforço: um com alunos não alfabetizados e outro com alunos semi-analfabetizados” (PCP da escola B).

Nesse exemplo ficou registrado que muitos alunos estão chegando na 5<sup>a</sup> série analfabetos ou semi-analfabetos. Com isso concluímos que, apesar dos parâmetros estabelecidos para as séries, pelas escolas do Ciclo I, como parâmetros os contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais ou em documentos da Secretaria da Educação para o final do ciclo, os alunos estão sendo promovidos para o Ciclo II, analfabetos ou semi-analfabetos.

Em relação aos alunos que são encaminhados às aulas de recuperação, os professores assim se posicionaram:

“É uma experiência nova para mim. É a primeira vez que encaminho alunos para o reforço. A experiência é válida. Confesso que estou me adaptando. Porque o reforço é também uma questão de dividir o mesmo espaço com outro professor. Dividir conhecimento. Dividir o aluno. Acho que é a questão do poder. Estar dividindo com outro e ao mesmo tempo estar sendo comparado, não só na parte cognitiva, mas também na emocional ... Os alunos fazem comparações. Dizem que o jeito que a professora do reforço explicou estava mais fácil. Nem sempre estamos preparados para dividir e aceitar comparações” ( professora de Português da escola C).

A fala dessa professora apontou uma questão na qual até então nenhum professor havia tocado: como é que o professor se sente quando “divide” o espaço da construção de conhecimento com um outro professor. Seria esse um obstáculo, mesmo inconsciente, que impede alguns professores de encaminharem seus alunos para a recuperação?

A mesma professora quando falou sobre a avaliação deu o seguinte depoimento:

“Eu acho que também há muita maquiagem nas avaliações para que o aluno não vá para o reforço, para que o professor não seja “julgado” também. É o medo do julgamento que farão dele, que faz com que o professor não mande alunos para a recuperação” (professora de Português da escola C).

A fala da próxima professora, além de indicar que não são todos os alunos que comparecem às aulas de recuperação, não omitiu um comentário sobre quem são os alunos que participam dos estudos de recuperação:

“No ano passado, ficaram os ‘piores alunos’, isto é, os que não faziam nada. Eram poucos alunos na turma. Por mais que você faça uma turma com 15 alunos, aparecem 10. Ou porque moram longe, ou porque dependem de ônibus, mas no reforço, eles perguntam. O projeto ajuda os alunos a se expressarem. Os próprios alunos falam

que têm vergonha de perguntar” (professora do Projeto de Reforço de Português, da escola B).

Essa observação tem sido uma constante nas falas: o aluno é indicado para a recuperação e não comparece. Algumas escolas ou substituem a vaga com outros alunos ou suprimem as turmas de reforço, fazendo um reagrupamento dos alunos em outras turmas.

“Tenho dois grupos de reforço. Um na terça e um na quinta-feira. Na quinta-feira são alunos da 2<sup>a</sup> série. Na terça-feira, são alunos da 3<sup>a</sup> e da 4<sup>a</sup> série. São três horas de aulas no dia, e os alunos foram agrupados por defasagem que apresentavam, embora as séries sejam diferentes” (professora do Projeto de Reforço da escola A).

Em relação a essa fala, percebemos que o critério de distribuição das aulas de recuperação está vinculado à organização física da escola, mas também à disponibilidade do professor. A professora trabalhava com os alunos três horas seguidas, além das cinco horas diárias que o aluno tinha. A justificativa estava em diminuir, em dias, a ida do aluno à escola. Mas, se o aluno faltasse naquele dia, já perdia as três aulas da semana. Esse era um problema sobre o qual a escola teria que refletir mais. Provavelmente, o fato de poder contar com o professor que já trabalhava na escola, “obrigava” a direção a se adaptar nos horários desse professor.

Quanto ao conceito de educação a Indicação CEE nº 5/98, se referiu ao mesmo lembrando que este consiste: “*na formação integral e funcional dos educandos, ou seja, na aquisição de capacidades de todo tipo: cognitivas, motoras, afetivas, de autonomia, de equilíbrio pessoal, de inter-relação pessoal e de inserção social*”. Afirmou também que diferentes pessoas têm diferentes ritmos de aprendizagem, dependendo do seu nível de amadurecimento, de conhecimentos anteriores e de seu tipo de inteligência, mais verbal, mais lógica ou mais espacial.

A mesma Indicação admitiu também que, no universo de uma sala de aula, convivem pelos menos três tipos de alunos os quais têm “*aproveitamento insuficiente*”,

*os imaturos, os que têm dificuldades e os que não estudam*”, e que os estudos de recuperação/reforço são o espaço para o aluno adquirir o que perdeu (Indicação nº 5/98).

Nesse sentido, as declarações das professoras Ciclo I ajudam a entender o que está ocorrendo nas escolas estaduais:

“Minha classe é uma 2ª série com alunos que não vieram alfabetizados da 1ª série. Assim encaminhei toda a classe para o reforço. Foram formados dois grupos. Um grupo um pouco mais adiantado e um grupo dos alunos que estão começando a descobrir as letras” (professora da 2ª série da escola A).

“É uma 4ª série que apresenta muita dificuldade na escrita, na leitura, na interpretação..., em todos os aspectos. É uma classe de 4ª série, mas seu nível é de 2ª série. A minha classe foi encaminhada todinha para o reforço. Inclusive eu é que estou trabalhando com eles no projeto. Eu acho bom porque conheço as dificuldades que eles têm. No reforço dá pra fazer um trabalho mais individualizado, pois são menos alunos. São duas turmas, de acordo com as dificuldades. Ainda tenho um aluno que não lê; infelizmente ele não tem comparecido às aulas” (professora da 4ª série e de recuperação da escola A).

Fica difícil pensarmos na formação integral, quando temos alunos terminando o Ciclo I, sem ter desenvolvido a leitura e a escrita, quando a premissa básica que fundamenta o regime de progressão continuada em ciclos, *“é que toda criança é capaz de aprender se lhe forem oferecidos tempo e recursos que lhe permitam exercitar suas competências ao interagir com o conhecimento”* (BARRETO e MITRULI, 1999, p. 43).

É por concordarmos com a afirmação de que toda criança é capaz de aprender, que nos preocupa o fato de que quando se diz que se “respeita” o ritmo e o tempo de aprendizagem de cada aluno que, ao mesmo tempo se abra um precedente para a argumentação de que o “tempo” destinado ao Ciclo não foi suficiente para seu desenvolvimento.

Esse modo de pensar também não é coerente com a avaliação externa prevista ao final de cada ciclo, o qual não respeita nem tempo nem ritmo dos alunos. Embora a

Indicação CEE nº 8/97 insista que não se trata de uma punição, e reforça a necessidade de a mesma estar acontecendo.

Sousa (2001) atenta para a importância de se verificar como estão sendo viabilizadas as mudanças, tanto na esfera estadual como municipal,

*No caso dos ciclos, para além de decretar a sua implantação, é necessário que sejam criadas circunstâncias de trabalho que favoreçam aos profissionais da escola, alunos e pais para uma reflexão coletiva e a construção de novas propostas e respostas capazes de garantir que uma medida potencialmente tão valiosa para garantir a democratização do ensino não se traduza em descompromisso com o processo de aprendizagem escolar (SOUSA, 2001, p. 33).*

Em 1998, as escolas tomam conhecimento de uma nova Resolução. A Resolução SE nº 67, dispondo sobre os estudos de reforço e recuperação paralela. Essa Resolução procurava explicitar as diversas formas das atividades de reforço e recuperação, que a escola deveria fazer uso para garantir a aprendizagem dos alunos:

*I - de forma contínua, como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento das aulas regulares;*  
*II – de forma paralela, ao longo do ano letivo e em horário diverso das aulas regulares, sob a forma de projetos de reforço e recuperação da aprendizagem;*  
*III – de forma intensiva, nas férias escolares de janeiro, sempre que houver necessidade de atendimento a alunos com rendimento insatisfatório e, também, no recesso de julho para os curso supletivos ou de organização semestral.*

A Resolução ainda salientava que a escola deveria esgotar todos os esforços para garantir a aprendizagem dos alunos. Para tanto, a escola deveria fazer uso das diversas formas de recuperação:

- de forma contínua: no desenvolvimento das aulas regulares;
- de forma paralela: ao longo do ano letivo e em horário diverso ao das aulas regulares;
- de forma intensiva, caso houvesse necessidade, como último recurso para sanar as dificuldades dos alunos que porventura ainda apresentassem rendimento insatisfatório.

A Resolução SE nº 67/98 normatizou, também, o crédito de horas bimestrais<sup>57</sup> para o desenvolvimento dos projetos de reforço e recuperação, para cada unidade escolar, de acordo com sua carga horária anual. Podemos afirmar que essa resolução apresentou mais critérios e foi mais explícita que a anterior.

Em dezembro de 1998, foi publicada a Resolução SE nº 131/98, dispendo sobre os **estudos de recuperação intensiva**, revogando o artigo 6º da Resolução 165/97. O referido artigo, em 1997, havia causado algumas controvérsias quando deixou a decisão para o prosseguimento de estudos dos alunos que haviam ficado de recuperação no mês de janeiro, para os professores responsáveis pelos estudos de recuperação. O professor, que havia retido o aluno, não teve direito de opinar quanto à promoção ou retenção do mesmo.

Em relação aos estudos de recuperação intensiva, realizado no mês de janeiro, a diretora do ensino fundamental do Ciclo I, assim se posicionou:

“Em janeiro, eu acompanhei bem de perto e posso dizer que eles aprenderam. Mas nós temos que fazer um acompanhamento bem de perto. Eu tive sorte de ter professores dedicados que se empenharam em trabalhar. Eu só não concordo com a atribuição das aulas. Nós diretores deveríamos conhecer antes, os professores que irão trabalhar com o projeto de reforço” (diretora da escola A).

Nessa fala, a diretora deixa claro a importância de se fazer um acompanhamento do trabalho realizado pelo professor para que a recuperação atinja seus objetivos. Percebemos, durante a pesquisa, que o Ciclo I, que tem um professor por série, a organização das turmas o controle da presença dos alunos e o acompanhamento do trabalho do professor, torna-se menos complexo que o Ciclo II, cujos créditos em relação às aulas são diferentes do Ciclo I. No Ciclo I o professor trabalha com a classe, no Ciclo II, o professor trabalha com número de aulas.

Outra questão que a diretora coloca é quanto à atribuição das aulas de recuperação. A Resolução, quando é publicada, define os critérios de atribuição, isto é, classifica de acordo com o cargo (efetivo) ou função (Admitido em Caráter Temporário

---

<sup>57</sup> Em anexo estão apresentados os exemplos de cálculos contidos na Resolução SE nº 67/98.

– ACT) e de acordo com os pontos e habilitação. Se a escola esgotasse os critérios, e ainda tivesse aulas para serem atribuídas, essas seriam encaminhadas para atribuição pela Diretora de Ensino.

As escolas, também contam com uma categoria de professores chamada “eventuais”, isto é, são professores cadastrados nas escolas para substituírem as “eventuais faltas” dos professores que são ou efetivos ou Admitidos em Caráter Temporário (ACT), tanto do Ciclo I como do Ciclo II. Essa convivência, segundo a diretora, facilita a criação de laços com a escola o que pode vir a garantir um trabalho mais comprometido desse professor.

Portanto, a solicitação das diretoras era que os professores “eventuais” também pudessem ser classificados nas escolas onde atuavam para concorrer às aulas de reforço e recuperação.

O fato de poder contar com um professor comprometido significa um grande ganho, embora Freire (1997) nos alerte que apenas o envolvimento do professor não garanta um trabalho comprometido. Para o autor, a primeira condição para um ser poder exercer um ato comprometido é a sua “*capacidade de atuar e refletir*”. Reflexão essa que implica se saber no mundo e ao mesmo tempo saber que é a forma pela qual se está no mundo que condiciona a sua consciência desse estar. “*É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada a sua capacidade de refletir, que faz o homem um ser da práxis*” (FREIRE,1997, p.17).

Outra questão, muito presente nas entrevistas, foi a relação escola-família. A esse respeito temos as seguintes declarações:

“A família é um elemento importantíssimo na vida da criança. Mas parece que tem ficado tudo para a escola resolver. Alimentação, material, transporte. A escola desvirtuou sua função. Tem feito tudo, menos ensinar, que é a sua função. Quando solicitamos a presença dos pais nas reuniões, eles não aparecem” (PCP da escola A).

“A família está muito distante da escola” (diretora da escola B).

“As crianças, hoje, não conhecem regras, não têm limites. Além do problema da defasagem, os alunos da minha classe também têm problemas de comportamento” (Professora da 2ª série da escola A).

“Essa ausência da família tem prejudicado muito a própria criança. Tenho um aluno que ainda não lê, já chamamos a família, mas ninguém comparece” ( Professora da 4ª e reforço da escola A).

Essas falas nos levam a refletir sobre uma outra forma de avaliação, tão presente quanto a avaliação formal — a avaliação informal. Estamos tão acostumados à avaliação, conhecida como instrumento de quantificação e medida do conhecimento do aluno, que esquecemo-nos do seu poder informal de medir e qualificar comportamentos, valores e atitudes dos indivíduos. Sem atentar para o fato de que a “*avaliação formal pode terminar confirmando a avaliação informal*” (FREITAS,1997, p.226), continuamos a sonhar com o “modelo de aluno ideal” que tem uma “família ideal”.

Provavelmente a escola pública estadual ainda não atentou para o fato de que os processos avaliativos (formal ou informal) podem atuar negativamente sobre o aluno.

Em 1999, alterando dispositivos da Resolução nº 67/98, foi publicada a Resolução SE nº 7/99 que trazia outras novidades. Os estudos de recuperação deveriam seguir algumas etapas para a elaboração dos projetos de reforço/recuperação da aprendizagem. Nos itens estavam descritas as etapas e quais as atividades deveriam ser desenvolvidas nos meses de maio, junho, setembro, outubro e novembro. Ficava estabelecido apenas cinco meses de aulas de reforço/recuperação. Dois meses no primeiro e três meses no segundo semestre.

Em dezembro de 1999, foi publicada a Resolução SE nº 179, dispondo sobre estudos de recuperação intensiva para a rede estadual. Nós já estávamos nos acostumando à idéia de que no mínimo duas Resoluções eram publicadas, por ano, a fim de normatizar os estudos de recuperação. Nessa Resolução, havia uma preocupação com a **capacitação** dos professores que, por ventura, fossem selecionados para as aulas de recuperação intensiva. O critério, embora longe do ideal, pois foram de apenas dois dias, atendia a uma antiga solicitação dos diretores.

Normalmente, os professores que se propõem a trabalhar com o projeto recuperação/reforço durante o ano, ou no mês de janeiro, são aqueles que ainda estão sem aulas, ou que precisam de um “ganho extra”. Nesse contexto, a escola nem sempre pode contar com os professores que ela gostaria que estivessem fazendo esse trabalho. Essa questão também esteve presente na fala dos professores que foram entrevistados.

“A princípio foi porque eu estava sem aulas. Também porque eu já tinha trabalhado no ano anterior” (professora de Português do Projeto de Recuperação/Reforço da escola B).

“Primeiro foi o financeiro. Depois para procurar ajudar alguns alunos da minha classe. Tenho um aluno que é “difícil” na classe, mas no reforço já estou notando a diferença. Como no reforço o número de alunos é menor, eu consigo atendê-los melhor” (professora da 2ª série com aulas de reforço da escola A).

“É a segunda vez que estou trabalhando com o projeto. Como o resultado da primeira vez foi bom, resolvi me inscrever novamente” (professora de Matemática do Projeto de Reforço da escola B).

Quanto à capacitação, a sugestão da Secretaria da Educação estava pautada (e continua até hoje) em projetos específicos para os 20 dias em que aconteceriam os estudos de recuperação. As capacitações aconteciam em apenas dois dias. Essas capacitações, normalmente, são um repasse das sugestões que a Secretaria da Educação, através da CENP, desenvolve com os Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs) da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino.

Trabalhar com projetos envolvendo as diversas áreas de conhecimento, em apenas dois dias, com professores que não conhecem nem o conteúdo da disciplina com a qual irão atuar, já é o primeiro e maior obstáculo que as escolas enfrentam durante os estudos de recuperação no mês de janeiro.

Essa dificuldade poderia ser suavizada, se os próprios professores (da disciplina e/ou das classes) assumissem as aulas de recuperação, o que não acontece. É raro (pelo

menos nas escolas pesquisadas) o próprio professor trabalhar com seus alunos. Esse tem sido um ponto bem polêmico. Segundo as legislações, as aulas seriam preferencialmente para o próprio professor, mas durante as entrevistas ouvimos os seguintes depoimentos:

“É uma ‘faca de dois gumes’. Às vezes, mudando a técnica, falando a mesma coisa de outra forma, o aluno pode entender melhor, pois cada um tem o seu jeito de ensinar. Às vezes, sendo o mesmo professor que já conhece o aluno, facilita o trabalho” (professor de Matemática e professor da recuperação da escola B).

“Talvez fosse melhor o próprio professor que já conhece o aluno” (professora da 2ª série da escola A).

“Pessoalmente eu penso que não deveria ser o próprio professor dos alunos. Pode ser mais prazeroso com outro professor” (diretora da escola A).

“Se for o professor da classe, fica mais fácil para fazer as intervenções porque ele já conhece os alunos” (PCP da escola A).

“Eu acho melhor outro professor. Ele vem com uma outra energia, com outra disposição. Não estou falando somente da parte cognitiva, mas também da parte emocional. Geralmente é um professor mais novo... e isso pode motivar a turma. Penso que também é uma questão de ética. Da mesma forma que eu posso estar ensinando “errado” porque faz tempo que saí da Faculdade, o que está saindo agora também corre o mesmo risco. Eu penso que quem está saindo agora da Faculdade tem outra visão, outras idéias... nesse sentido a questão da ética tanto em relação ao professor da classe quanto em relação ao professor do reforço é muito importante” (professora de Português da escola C).

“Na minha opinião, no reforço teria que ter outro professor falando o mesmo assunto. Se for comigo, vou falar do mesmo jeito” (professora de Matemática e PCP do curso noturno da escola C).

Frente a esse impasse, pensamos que cabe à equipe escolar analisar a quem de direito e de fato poderia contribuir com o progresso do aluno, uma vez que todas as pessoas entrevistadas acreditam que as aulas de recuperação/reforço podem se constituir em mais uma oportunidade de aprendizagem para os alunos que as freqüentam. Poderia ser melhor se não fossem tantos os obstáculos que a escola tem enfrentado, como: a falta de transporte para os alunos, falta de espaço físico para as aulas de recuperação, professores despreparados, e outros, como relatou a professora entrevistada:

“Nessa escola, procuramos fazer o que era possível. Não o mais conveniente. Muitas crianças estão vindo sem comer para ficar das 12h às 18h. Eu acho que isso cansa a criança. Então não acho que isso seja o mais conveniente, mas na medida do possível, nós tentamos organizar da melhor forma” (professora de Matemática da escola B).

“Temos apenas 13 turmas. De acordo com a legislação, eu poderia ter mais turmas, mas nosso espaço físico é só das 12h às 13h, não temos outro. Tenho que me ater a isso” (diretora da escola C).

“Na recuperação, atendemos apenas os alunos do diurno. Para os alunos do ensino fundamental, 3 horas/aulas semanais para os alunos do ensino médio, 2 horas/aulas semanais” (diretora da escola C).

Essa questão de o número de aulas ser diferente entre os cursos, foi um critério que a própria escola estabeleceu. Não existe diferença quanto ao número de aulas para os cursos. Segundo a legislação, a escola pode aumentar as turmas diminuindo o número de aulas, mantendo assim a porcentagem permitida.

Os professores entrevistados também salientaram a necessidade de a escola articular encontros entre os professores da classe e do reforço para que falem uma mesma linguagem, evitando confrontos desnecessários. O ideal seria que o professor do

reforço participasse das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), mas aqui esbarramos nas normas que regem o setor de pagamento.

As HTPCs, já fazem parte da carga-horária de trabalho do professor, portanto, ele recebe para participar. O professor que trabalha com o reforço, se não atingir o mínimo de aulas proposto pela legislação, não receberá para participar da HTPC e, sem receber, dificilmente ele fará parte das reuniões. Assim o trabalho fica prejudicado. A única saída é contar com a boa vontade do professor em participar das reuniões, mesmo sem receber por isso.

Ainda, segundo os entrevistados, o número menor de alunos por turma tem colaborado com o trabalho do professor, mas o horário em que são colocadas as aulas de recuperação, das 12h às 13h, tem prejudicado o bom andamento das aulas.

A escola do Ensino Fundamental Ciclo II, tentando suprir a falta do transporte dos alunos de um bairro distante 6 km da escola, ousou levando as aulas de recuperação até o bairro.

“Foi difícil conseguir um local uma vez que o bairro é desprovido de tudo. Tinha duas opções: uma Igreja Evangélica e um Clube de Campo. Embora entre os moradores e a direção do clube existisse um certo ranço, em decorrência das invasões que o clube sofria da própria população, que por sua vez não fazia parte da lista dos associados, mesmo assim, conseguimos permissão com o Clube que cedeu um espaço para que duas vezes por semana os alunos tivessem aulas de recuperação. Eu esperava que não fosse ter problemas com a frequência dos alunos às aulas. Isso foi decepcionante” (diretora da escola B).

Embora a experiência não tenha saído como a diretora esperava, houve por parte da equipe da escola e também do professor de recuperação, uma tentativa de superar as próprias condições apresentadas, para que os alunos fossem atendidos. O motivo do não comparecimento dos alunos às aulas de reforço pode ter sido pelo fato do local ser um clube do qual as famílias não faziam parte, ou como nos disse a diretora “eles sempre vão achar um motivo para não comparecer”.

Afirmar que a Secretaria da Educação não tem se preocupado em oferecer oportunidades para que o aluno se recupere seria desconsiderar as legislações publicadas, mas também seria ingênuo não atentar para o fato de o que se tem oferecido não é suficiente, quando o objetivo é atender com qualidade todos os alunos. Se a Rede Estadual ainda não compreendeu como trabalhar no Regime de Progressão Continuada em Ciclos, não seria o momento de verificar quais são as reais dificuldades que a rede vem enfrentando para realizar o seu trabalho? Nesse contexto, qualquer mecanismo empregado para sanar as dificuldades dos alunos não estaria sendo bem utilizado. Só a publicação das normatizações não tem resolvido o problema que a rede vem enfrentando.

Novamente, *“considerando a necessidade de se assegurar condições que favoreçam a elaboração, implementação e avaliação de atividades de reforço e recuperação paralela significativas e diversificadas que atendam à pluralidade das demandas existentes em cada escola”* (Resolução SE nº 34/2000) chega até as escolas mais uma orientação para elaboração dos projetos de recuperação paralela.

Outro ponto muito discutido, durante as pesquisas, foi em relação ao tempo (em meses) que os estudos de recuperação eram oferecidos. Ao fazermos um levantamento das legislações que normatizam os projetos de reforço e recuperação desde 1995, percebemos que os mesmos variaram quanto ao tempo de duração. Em 1996 e 1997 começou em março e foi até dezembro, em 1998 apenas quatro meses, em 1999 e 2000 foram cinco meses e, em 2002 seis meses, sempre distribuídos entre o primeiro e o segundo semestre.

Em relação ao tempo de duração dos estudos de recuperação, os professores assim se expressaram, ao final do trabalho do primeiro semestre:

*“Esse primeiro semestre foram apenas dois meses. É difícil fazer milagre em dois meses com três aulas na semana. Os alunos que vieram participaram, se esforçaram, mas eles tem muitas dificuldades. Até acredito que eles melhoraram, mas em Português é difícil avaliar se houve recuperação”* (professora de reforço da escola B).

“Das duas turmas que eu trabalhei, aquela turma de alunos que já sabiam ler e escrever aproveitaram mais. Mais a turma que ainda está em processo de alfabetização (alunos de 2ª série) o avanço foi muito pouco” (professora da 2ª série e também do reforço da escola A).

“Posso dizer que os alunos progrediram, mas precisam continuar no reforço no 2º semestre. Dois meses é muito pouco para os alunos que têm muita dificuldade” (professora da 4ª série e de reforço de sua própria classe na escola A).

“No começo foi difícil. Na visão do aluno, o reforço é uma obrigação ou castigo. Eles não aceitam. Mas quando percebem que aquelas aulas estão ajudando-o a entender alguma coisa que não conseguiam, eles começam a se interessar” (professor de reforço de Português da escola C).

O rol de emissão de resoluções continuou. Em dezembro de 2000, a Resolução SE nº 101 refere-se aos estudos de recuperação intensiva. Em abril de 2001, duas outras chegam às escolas: a Resolução SE nº 25 (3/4/01) e a de nº 40 (27/04/01) alterando, em parte, artigos da Resolução SE nº 34/2000. Em novembro do mesmo ano, a Resolução SE nº 117 (8/11/01), numa tentativa de garantir uma aprendizagem bem sucedida, prolonga, até vinte de novembro, as atividades de recuperação paralela.

O ano de 2001, efetivamente, foi o mais contemplado com as legislações. Assim, cabe citar ainda a Resolução SE nº 129 (30/11/01) sobre Recuperação Intensiva de férias e a Resolução SE nº 130 (30/11/01), sobre as aulas de reforço e recuperação que, por sua vez, alterava a redação da Resolução SE nº 40/01, do mesmo ano.

Com a Resolução nº 130/01, priorizava-se, portanto, a atribuição dos estudos de recuperação, aos docentes em exercício na unidade escolar, condicionando a participação do professor à capacitação promovida pelas Diretorias de Ensino. Diríamos que esta foi mais uma vitória dos diretores das Escolas Estaduais.

De novembro de 1997 a novembro de 2001, ano a ano, ou se publicava uma nova Resolução, ou se alteravam artigos da anterior. Foi um período de muitos ajustes em se

tratando das legislações relativas aos estudos de recuperação. Podemos afirmar que alguns ajustes atenderam às solicitações dos diretores.

Até que, em março de 2002, foi publicada a Resolução SE nº 27, a mais nova, e sem dúvida pretendendo-se a mais completa sobre os estudos de reforço e recuperação.

Em um primeiro momento, ela retoma alguns itens da Resolução SE nº 67/98, quando esclarece como deverá ocorrer a recuperação da aprendizagem. A novidade escrita na lei está no item IV do artigo 1º:

*ao final do ciclo I e do ciclo II, do ensino fundamental, para atender às necessidades reais dos alunos, auxiliando-os na retomada de habilidades e conteúdos básicos não dominados no ciclo e que constituem condições indispensáveis para o progresso do aluno, com sucesso, na próxima etapa de escolaridade (Resolução SE nº 27/2002).*

Com essa resolução a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo implementou a Recuperação de Ciclo, que existia como possibilidade sem ter sido implementada, ainda.

Nesse sentido, temos a registrar que, em novembro de 2001, a Secretaria, realizou uma avaliação externa,<sup>58</sup> nas séries finais dos Ciclos I e II que estavam completando quatro anos da implantação do Regime de Progressão. A avaliação foi composta de duas partes: a primeira dirigida para a interpretação de texto, com 30 questões, e a segunda centrada na produção de texto.

Nesse processo, o que nos chamou a atenção, foi a ênfase dada apenas para a quantidade de acertos das questões em detrimento da produção de texto, tanto na 1ª quanto na 2ª fase. Esse fato ficou claro através das orientações recebidas da SEE, que havia elaborado um quadro<sup>59</sup> com cinco diferentes faixas, categorizadas com os conseqüentes encaminhamentos. Embora o resultado da correção dos textos denunciasse que muitos alunos, que conseguiram um número de acertos satisfatório, não conseguiram se comunicar através da escrita, a questão quantitativa dos acertos superou a questão qualitativa em relação aos textos.

---

<sup>58</sup> SARESP: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Implantado pela SEE, em 1996. Seu principal objetivo é monitorar a qualidade de ensino subsidiando as tomadas de decisões da SEE.

<sup>59</sup> Ver quadro anexo/ SARESP — 1ª fase.

Sem ser pessimista ao extremo, mas conhecendo a realidade, pois acompanhamos o trabalho de uma Diretoria que abrange 58 escolas sob sua jurisdição, chegamos à conclusão de que os resultados obtidos não atenderam às expectativas da SEE. Muitos alunos não conseguiram aprovação na avaliação externa, inclusive alunos que haviam sido aprovados pela escola causando revolta e provocando, inúmeros pedidos de reconsideração do resultado, tanto por parte dos pais como das escolas. Os pedidos de reconsideração foram encaminhados à Diretoria e à Secretaria de Educação do estado de São Paulo.

Os alunos que ficaram retidos foram encaminhados para recuperação no mês de janeiro,<sup>60</sup> porque não conseguiram alcançar os parâmetros exigidos na avaliação externa, ficando explícito o confronto entre *“a flexibilidade exigida em torno da avaliação contínua do processo de aprendizagem realizada dentro da escola, e a rigidez dos parâmetros subjacentes à avaliação externa no âmbito dos sistemas escolares”* (BARRETO e MITRULIS, 1999, p. 43).

Considerando os dados levantados em relação aos alunos encaminhados para recuperação nas férias, algumas questões ficaram sem respostas:

- se a recuperação nas férias, oferecida pela SEE aos alunos, pode ser mais uma oportunidade de aprendizagem, por que algumas escolas não fazem uso desse mecanismo?
- em janeiro de 2002, vimos crescer o número de alunos encaminhados para recuperação nas férias em decorrência da prova externa. Nesse contexto qual o sentido da avaliação interna, quando é uma avaliação externa que decide sobre o futuro dos alunos?

---

<sup>60</sup> Antes da prova externa, apenas 2.949 alunos haviam sido encaminhados para a recuperação de férias em janeiro distribuídos em 53 escolas da Diretoria de Ensino de Capivari. De posse dos resultados da prova externa, esse número passou para 5.343 alunos. Das 58 escolas, sete não tivemos condições de fazer uma análise comparativa dos dados e nove escolas não haviam encaminhado nenhum aluno antes da prova, mas depois da prova, entre essas escolas, foram encaminhados um total de 427 alunos. De posse do resultado do SARESP, houve, portanto, um acréscimo de 2.394 alunos encaminhados para recuperação nas férias.

No final do mês de janeiro, os alunos que haviam ficado retidos foram submetidos a mais uma avaliação externa e os que não conseguiram aprovação foram encaminhados à Recuperação do Ciclo.

Após a 2ª fase do SARESP,<sup>61</sup> as escolas deveriam se organizar, conforme orientação da Secretaria de Educação, para que os alunos que haviam ficado retidos no ciclo, recebessem atendimento diferenciado durante o ano de 2002.

Assim, cada diretoria nomeou um supervisor de ensino e um ATP para acompanhar as escolas do Ciclo I, e um supervisor mais os ATPs das diferentes disciplinas para acompanharem o Ciclo II. A exemplo de nossa diretoria, as demais que fazem parte da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo estavam convocadas para, em 2002, receberem orientação e realizar um trabalho nas classes de recuperação do ciclo e também das classes multisseriadas.<sup>62</sup>

Portanto, com o Regime de Progressão Continuada em Ciclos, uma outra forma de estudos de recuperação estava implantada pela Secretaria Estadual, para atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem — a Recuperação do Ciclo.

Embora já fizesse parte das legislações, desde 1997, a sua implementação pela Secretaria Estadual, se deu a partir do ano de 2002, como já salientamos, após a realização de uma prova externa. Ficou claro que essa forma de recuperação seria destinada aos alunos que não atingissem os “patamares de conhecimento e habilidades desejáveis”,<sup>63</sup> ao final do Ciclo I e do Ciclo II.

Essa nova forma de recuperação poderá ser suprimida ou ser encarada como um último recurso, desde que no Regime de Progressão Continuada em Ciclos sejam garantidas as condições de aprendizagem e a construção de um novo significado para o processo avaliativo.

---

<sup>61</sup> Ver quadro anexo/ SARESP — 2ª fase.

<sup>62</sup> Denominação dada pela SEE para as classes regulares que continham alunos retidos do ciclo.

<sup>63</sup> Organização do Ensino na Rede Estadual: Orientação para as Escolas, São Paulo, 1999.



## Considerações finais

A experiência aqui descrita nos permitirá fazer algumas considerações que se constituirão em um arremate desse trabalho. Arremate, porque temos consciência que o tema não foi esgotado nestas páginas. Outros olhares se farão necessários ao objeto pesquisado. Essa certeza permite acreditar que o que nos diferencia dos outros seres vivos é a consciência de nos sabermos inacabados. E por nos sabermos seres inacabados e estarmos nos educando permanentemente, o saber que vamos adquirindo transforma o que sabemos, trazendo consigo, portanto, a sua própria superação.

Para Freire (1979), o inacabamento ou a inconclusão do homem é que se constitui o núcleo fundamental onde se sustenta a educação. O autor também alerta que, para fazermos uma reflexão sobre o que é a educação, precisamos refletir sobre o próprio homem. Contudo, essa reflexão só adquire sentido quando é iniciada sobre nós mesmos.

Mesmo levando em consideração que, cada época histórica é constituída por valores que irão determinar as formas de estar no mundo, se o homem pode refletir sobre si mesmo, e ao mesmo tempo, captar e compreender a sua realidade pode, sobre o desafio que essa realidade apresenta, buscar soluções para transformá-la, temporalizando os espaços e fazendo história pela sua própria atividade criadora. Nesse sentido, tanto a mudança quanto a estabilidade resultam, ambas, da ação do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Partindo desse princípio, quando o homem responde aos desafios que partem de sua realidade, cria o seu mundo. Um mundo de valores, de idéias, de instituições.

Em nossa pesquisa pudemos constatar que, ao longo o século XX, o desafio a ser vencido em nosso país era acabar com o analfabetismo. Para tanto, década após década, foram desencadeadas mudanças e reformas no plano educacional para transformar a realidade cruel que vinha se apresentando.

Nesse sentido, apoiamos-nos na história da educação brasileira, já presente em nosso texto, para em uma síntese poder demonstrar que, pelo fato de estarem

subordinadas aos interesses econômicos, mesmo considerando a validade do empreendimento das reformas, as mudanças necessárias no que diz respeito ao grosso da população, ainda estão por acontecer.

Assim, no início do século XX, para superar os dados que indicavam que 75% da população brasileira era analfabeta, foram apresentadas propostas e planos de reformas, com a intenção de recuperar o atraso brasileiro. Entretanto, a educação continuou privilégio de poucos. Nos anos 1950, somente 36% da população de 7 a 14 anos estava na escola. Dos alunos que estavam na escola, 60 % eram reprovados ou se evadiam.

Nessa época, ao lado dos movimentos de educação popular, a luta para construção de uma identidade cultural brasileira objetivava eliminar o analfabetismo que assolava o país. Nessa disputa entre atender à demanda da educação que era cada vez maior e à demanda do sistema econômico, a segunda foi vitoriosa. A contradição entre a ideologia política e o modelo econômico caracterizou o período.

Nem mesmo a promulgação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional conseguiu eliminar a legislação em vigor, permanecendo a mesma estrutura de ensino sancionada em 1942. A obrigatoriedade da escola primária também deixou de ser atendida.

Na década de 1970, sob o jugo da ditadura militar, a Lei nº 4.024/61 — primeira LDB, sofreu uma reforma para atender às exigências do mercado. Dessa reforma, sancionou-se a Lei nº 5692/71, alterando a estrutura do ensino. Nessa alteração da estrutura, são unificados em 8 anos os cursos primário e ginásial, e o 2º grau tornou-se profissionalizante.

Ao eliminar o exame de admissão, houve necessidade de se criar alguns mecanismos que pudessem garantir a passagem dos alunos de uma série para outra e ao mesmo tempo, consolidar a escola de oito anos. Entre eles, como inovação no cenário escolar, foram implantados os estudos de recuperação, objeto deste estudo, que seriam proporcionados obrigatoriamente pelo próprio estabelecimento escolar a todos os alunos que apresentassem dificuldades na aprendizagem.

Mas o que parecia uma medida favorável, demandou inúmeros pareceres, indicações e resoluções para analisar e explicar o conceito de recuperação. Os mesmos eram, então, realizados após as sínteses finais das avaliações.

Pudemos constatar, em nossa pesquisa, que os estudos de recuperação e da avaliação começaram a ser vistos, como parte de um mesmo processo, somente na década de 1980. Mas era apenas o começo de uma luta. Os efeitos perversos da reprovação apontavam que 50 % dos alunos abandonavam ou se evadiam da escola depois de terem ficado de 6 a 8 anos estacionados nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Os estudos também apontavam para os alunos provenientes das camadas populares, que respondiam pelas maiores taxas de reprovação e evasão.

O poder da escola, como reprodutora das desigualdades sociais, foi igualmente apontado pelos estudiosos da época. A escola passou a ser vista como recurso possível de conservação da organização da sociedade e, a avaliação, segundo Ludke (2002), passou a ser encarada como mecanismo central para efetivação desse processo de conservação da ordem estabelecida e de exclusão dos não-qualificados para ela.

Foi principalmente com a implantação da Lei nº 5.692/71, com suas raízes nos acordos MEC-USAID, que a avaliação ficou subordinada a *“uma série de quesitos comportamentais que se desdobram em tecnologias diversas, entre as quais a instrução programada e a prova objetiva”* (LIMA, 1994, p.69).

A avaliação concentra uma série de decisões que se expressam na prática do professor quando avalia seus alunos e quando toma novas decisões a partir dos resultados da avaliação, mantendo ou reformulando seus planos. Esse conjunto de decisões não é neutro nem arbitrário. Ao contrário do que se imagina, expressa uma maneira bem específica de conceber o mundo, o indivíduo e a sociedade, a qual *“condiciona a tomada de decisões no plano das políticas educacionais e orienta e norteia a prática pedagógica no âmbito da escola e da sala de aula”* (FRANCO, 1991, p.15).

Especificamente no estado de São Paulo, as reformas educacionais, ocorridas na década de 1980, procuraram atenuar os dados que apontavam que, em cada 100, menos de 10 crianças completavam o Ensino Fundamental e que 40% das crianças eram reprovadas na 1ª série.

De posse desses dados, foi feita uma nova leitura sobre os estudos de recuperação: seriam tratados como projetos especiais e aconteceriam durante o ano letivo, principalmente para as 1ªs séries do 1º grau.

Essa medida, além de demonstrar uma grande preocupação com os dados que as pesquisas vinham apresentando, também deixava explícito que alguns alunos necessitavam de um acompanhamento maior, ou melhor, de um acompanhamento durante o ano letivo, o que ainda não resolvia o problema da evasão e da repetência. As 1ª s séries também continuavam reprovando e os alunos se evadindo.

Além de oferecer os estudos de recuperação durante o ano letivo, implantou-se o Ciclo Básico, para garantir a continuidade de estudos dos alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem e para diminuir os índices de repetência e evasão nas 1ªs séries.

Nesse contexto, para a garantia da continuidade dos estudos no Ciclo Básico, ficou evidente a necessidade de se repensar a avaliação. A intenção era que, através dela, fossem identificados os fatores que dificultavam ou facilitavam a aprendizagem.

Mas, mais que identificar, o professor teria que refletir sobre os problemas e ajudar o aluno a superá-los, tarefa essa muito difícil quando se leva em consideração a formação do professor em relação às questões da avaliação: para quem ou a quem serve a avaliação. Essa é, sem dúvida, uma das questões mais complexas que a escola enfrenta inclusive nos dias de hoje.

Os professores acabam, tradicionalmente, concebendo a avaliação como *“processo de julgamento do desempenho do aluno em face dos objetivos educacionais propostos”* em detrimento de uma *“reflexão da intencionalidade subjacente ao processo pedagógico”* (SOUSA, 1991, pp. 44-45).

Na medida em que a avaliação que o professor realizava continuava sendo encarada apenas como um julgamento para poder classificar os alunos que não haviam aprendido, para posteriormente encaminhá-los para os estudos de recuperação, a avaliação (carregada de valores positivos e negativos) era um mecanismo que excluía os alunos das escolas, e os estudos de recuperação eram colocados como recurso final para que o aluno pudesse “recuperar” apenas a nota.

Considerando a formação do professor de relevância fundamental, quando se discute a questão da avaliação, há que se lembrar que o conhecimento teórico acumulado sobre avaliação educacional não tem sido convertido em saber do professor, futuro ou atual, para que ele possa enfrentar com sucesso os problemas de seu cotidiano com os

alunos. Esse espaço ainda não foi preenchido no campo da avaliação educacional escolar: “*a devida consideração do lugar que ela deve ocupar na formação do futuro professor e também daquele que já está exercendo a docência*” (LUDKE, 2002, pp. 96-97).

Durante a pesquisa, pudemos constatar que o maior desafio em relação à avaliação educacional é garantir que as informações teóricas cheguem até os professores e encontrem espaço para discussão, para que possam ser processadas e integradas em seu fazer cotidiano.

Constatamos também que, quando a recuperação era realizada no final do período letivo, o próprio professor da classe ou da disciplina em que o aluno apresentava defasagem dos critérios estabelecidos *a priori*, ficava incumbido de trabalhar com o aluno, embora a preocupação estivesse apenas na recuperação da nota.

Mas, quando os estudos de recuperação foram colocados durante o período letivo, em outro horário que não o das aulas regulares, mesmo que isso pudesse ser considerado uma vitória, a rede teve que enfrentar outros desafios:

- o não comparecimento do aluno em outro período, principalmente, se ele dependesse de condução para chegar até a escola;
- a falta de espaço físico na escola para atender os alunos em recuperação;
- professores comprometidos para trabalhar com os alunos.

Essas questões vêm fazendo parte do cotidiano das Escolas Estaduais de São Paulo, desde a implantação dos estudos de recuperação em outro período. Pudemos constatar, também, que as escolas tentam resolver as questões de transporte, procurando espaço no bairro em que os alunos residem, reúnem os alunos em galpões ou colocam as aulas entre os períodos de aula. Há escolas organizando espaços, inclusive embaixo de árvores. Mas isso não tem sido suficiente.

As mudanças presentes, nas reformas educativas no Brasil, a partir da década de 1990, nos âmbitos federal, estadual e municipal têm, segundo Oliveira (1997), um primeiro aspecto que merece ser destacado: o fato de estarmos diante da emergência de reformas educativas que, no entanto, são anunciadas como reformas administrativas as

quais estão distantes de ver, analisar e tentar resolver as verdadeiras causas do fracasso escolar.

Essas reformas, em sua grande maioria, coerente com os compromissos feitos junto a organismos internacionais: “*são proposições que convergem para novos modelos de gestão do ensino público, calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades*” (OLIVEIRA, 1997, p. 90).

Ainda para Oliveira (1997), são modelos pautados na busca de melhoria da qualidade<sup>64</sup> na educação, entendida como um objetivo mensurável e quantificável em termos estatísticos, que poderá ser alcançado a partir de inovações incrementadas na organização e gestão do trabalho na escola.

Particularmente, no estado de São Paulo, as reformas na área educacional foram desencadeadas a partir de 1995, com a elaboração de diretrizes, e reestruturação de todo seu sistema, no intuito de formular uma política que integrasse desde recursos humanos, físicos e materiais, até parcerias que fossem proveitosas para o Estado, acenando para a formação das futuras gerações.

Mas, de todas as mudanças realizadas pela SEE, foi a instituição do Regime de Progressão Continuada, aprovado pela Deliberação CEE nº 9/97, que despertou inúmeros questionamento em professores, diretores, pais, sindicatos e políticos, em decorrência da forma com que o mesmo foi implantado.

É importante salientarmos que a pesquisa teve seu início nesse contexto de reforma. A intenção era saber como é que vinham se consolidando os Estudos de Recuperação nas Escolas Estaduais, após a implantação do Regime de Progressão Continuada em Ciclos. Para tanto, a pesquisa abrangeu três diferentes Escolas Estaduais do Município de Capivari.

Por fazer parte desse sistema, como supervisora de ensino, e estar envolvida no dia-a-dia com toda problemática que cerca as questões de educação, posso afirmar que foi, principalmente, quando realizei o exercício de olhar o objeto com a perspectiva de

---

<sup>64</sup> “Embora o termo qualidade apresente um caráter vago, podendo variar seu significado em diferentes contextos, no geral, esta preocupação vem sendo associada à busca de otimização dos vínculos entre educação e necessidade requeridas pelas novas relações de produção e consumo”. (OLIVEIRA, 1997, p. 91).

pesquisadora, é que foi possível o entendimento das tramas que o envolvem. Freire (1996) já nos alertava da importância do professor assumir-se como pesquisador.

Nesse contexto, acredito que proporcionar aos professores momentos de reflexão de sua própria prática, deve ajudá-lo no desenvolvimento de seu trabalho diário. Minha experiência aponta que os HTPCs poderiam ser um espaço para o desenvolvimento dessas reflexões, mas isso ainda não seria suficiente.

É ainda Paulo Freire que nos ensina: *“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”* (FREIRE, 1996, p.43).

Pesquisar sobre os estudos de recuperação exigiu um olhar sobre a avaliação e outros elementos como a aprendizagem, o currículo, os quais também seriam bem-vindos nessa discussão. Mas isso seria impossível. Portanto, tentamos fazer o recorte que a perspectiva permitiu.

Assim, ora sendo apenas a educadora, ora sendo a pesquisadora, procurei entender como é que os estudos de recuperação estavam se consolidando nas Escolas Estaduais, a partir das escolas pesquisadas.

A questão que se apresentava era saber se os estudos de recuperação, implantados com a Lei nº 5.692/71, haviam se transformado, com o Regime de Progressão Continuada, em mais uma oportunidade de aprendizagem, como afirmavam os documentos oficiais, ou se haviam se tornado mais um mecanismo de discriminação.

Procuramos analisar os estudos de recuperação desde sua implantação, até o início da década de 1980, e percebemos que os mesmos não tinham o caráter de acompanhamento — restringiam-se, na maioria das vezes, à aplicação de provas sobre os conteúdos não assimilados pelos alunos.

Entendeu-se que foi a partir dos questionamentos de como se davam as avaliações, que os estudos de recuperação foram também repensados. Ainda caracterizados de acompanhamento do processo de aprendizagem, foram oferecidos de forma contínua e paralela para algumas escolas do Estado, sob a forma de projeto especial. Mesmo assim não foram suficientes para que os índices de evasão e repetência diminuíssem.

Com a implantação do Regime de Progressão Continuada, os projetos de recuperação/reforço tornaram-se imprescindíveis para a consolidação da aprendizagem de muitos alunos que freqüentavam as Escolas Estaduais.

A própria Deliberação CEE nº 9/97, em seu artigo 3º, reafirma a necessidade especificar mecanismos que assegurassem: avaliação institucional interna e externa; avaliações de aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo; atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias, ao final de ciclo ou nível; meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos.

A questão é que essas orientações chegaram às escolas através do Diário Oficial, sem que houvesse uma discussão prévia a respeito de mudanças tão significativas. Em minha pesquisa, delineou-se a grande dificuldade que as escolas estão enfrentando porque não sabem como colocar em prática o que está na lei. Podemos afirmar que, enquanto os entrevistados da escola do Ensino Fundamental, Ciclo I, mostraram-se preocupados com a questão da implementação do novo regime, as escolas do Ensino Fundamental, Ciclo II, parecem nem tomar conhecimento do novo regime.

Não restam dúvidas de que o CEE atendeu às premissas contidas na nova LDB, e que a SEE, por sua vez, deixou para as diretorias de ensino, colocá-las em prática nas unidades escolares a elas jurisdicionadas.

O trâmite parece fácil quando o descrevemos, mas quando nosso olhar se volta para as unidades escolares, com diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos e pais, a situação torna-se complexa, pois temos como referência seres humanos que têm uma história de vida. E essas histórias também estão relacionadas com a realidade em que estão inseridos, o que nos faz acreditar que a ação educativa processasse de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso (Romanelli, 1999). Assim, na falta de discussões sobre o novo regime, a rede estadual fez uma leitura das mudanças de acordo com o entendimento que lhe foi possível.

Provavelmente, ao fazermos uma reflexão mais profunda sobre o contexto das políticas públicas, podemos pensar que fosse essa a intenção. Escamoteando-se os

verdadeiros objetivos, o processo de exclusão que está se processando continua levando consigo a bandeira de seu inverso. Com Ludke (2002)<sup>65</sup>, fazemos a seguinte reflexão: *“Como conciliar a ótica liberal (do cada um por si) com o desejo de inclusão de todos, pela contribuição de uma escola que tradicionalmente se organizou, entre nós, para a preparação de filhos da elite?”*.

As entrevistas nos mostraram que, embora acreditando que a Progressão Continuada beneficiaria o aluno, evitando-se a evasão e a repetência, o aluno tem concluído um ciclo de 4 anos sem atingir os conhecimentos necessários para continuar os estudos e, na pior das hipóteses, ainda não conseguiu se alfabetizar.

As entrevistas também apontaram que os estudos de recuperação/reforço, no Regime de Progressão Continuada, são momentos importantes para colaborar com a aprendizagem do aluno, mas, na maioria das vezes, deixam de sê-lo porque os obstáculos que a escola enfrenta, para colocá-los em prática, ultrapassam os muros escolares.

Pudemos perceber que os alunos encaminhados aos estudos de recuperação/reforço, oferecidos pela SEE, dividiam-se em dois grupos: alunos que ainda não haviam se alfabetizado e alunos com dificuldades no conteúdo trabalhado pelo professor. Quando se tratava de alunos do Ciclo I, o problema mais visível era o da alfabetização, portanto, era imprescindível que o professor que assumisse as aulas de reforço continuasse o processo de alfabetização dos alunos, o que nem sempre acontecia.

Quanto ao Ciclo II, a situação não era muito diferente. Pudemos constatar, nesse ciclo, a presença de alunos que ainda não sabiam ler e escrever, gerando a necessidade de a escola formar turmas de alfabetização.

Provavelmente, o início desse processo deu-se com a publicação do Parecer CEE nº 492/96, consolidado na Resolução SE nº 183/96, que expressava a preocupação da SEE com os altos índices de retenção e evasão. Essas legislações provocaram uma avalanche de aprovações, inclusive sem aprendizagem. Posteriormente com a instituição do Regime de Progressão Continuada e, com o desenvolvimento dos Projetos de Aceleração de Estudos, a situação foi se agravando, instalando na rede um processo de

---

<sup>65</sup> LUDKE, M. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar, in FREITAS, L.C. (org) AVALIAÇÃO: construindo o campo e a crítica. 2002: 93.

exclusão cada vez mais severo que, ao mesmo tempo em que diminui consideravelmente os índices de evasão e repetência, produz os “analfabetos escolarizados”.

Colocar a avaliação a serviço da democratização da escola, no Regime de Progressão Continuada em Ciclos, é um novo desafio que os professores terão que enfrentar. A esse respeito, os professores entrevistados mostraram-se indignados, pois argumentam que perderam os parâmetros em relação a conteúdo/série e nota/aprendizagem, que lhes assegurava a tomada de decisão no final de cada bimestre.

Isso tem colocado em jogo a própria identidade do professor (Ludke, 2002), manifestada em sua resistência às mudanças como uma forma de assegurar o “controle” sobre o processo.

Frente a essa realidade, consideramos que os estudos de recuperação/reforço oferecidos pela SEE pouco têm contribuído para reverter a situação dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. A falta de professores preparados para atender dificuldades específicas de alunos encaminhados para recuperação; a falta de espaço físico para realização das aulas em outro período; a falta de transporte dos alunos; o não comparecimento dos alunos às aulas de recuperação; a falta de envolvimento da família; a descrença de que todo aluno pode aprender e a forma como cada professor concebe e executa a avaliação são os elementos que se destacaram na pesquisa como aqueles que constituem os obstáculos para o insucesso dos estudos de recuperação.

Não podemos deixar de destacar outro elemento que ficou subentendido durante a nossa pesquisa: a falta de um projeto pedagógico. Constatamos em nossa entrevista, na escola do Ensino Fundamental — Ciclo I, que a organização das classes os parâmetros por série foram realizados sem a participação dos envolvidos no processo pedagógico. A diretora e a coordenadora decidiram sozinhas o que julgavam o melhor para a escola.

Nesse contexto, Gadotti (1997) alerta que existem algumas limitações e obstáculos à instauração de um processo democrático como parte de um projeto político-pedagógico. Entre eles, estão a nossa pouca experiência democrática; a própria estrutura de nosso sistema educacional que é vertical e o autoritarismo que impregnou nossa prática educacional.

Um projeto político-pedagógico, que não conta com o envolvimento da comunidade tanto interna quanto externa à escola, terá dificuldades para ousar romper com o estabelecido e integrar educação e cultura, escola e comunidade.

Sabemos que, aliados a esses obstáculos, estão outros “obstáculos” de efeitos mais sutis, também mais significativos, ou, que na melhor das hipóteses, decidem como “*adequar as estruturas sociais ao novo padrão de exploração da classe trabalhadora*” (FREITAS, 1995, p.278).

Mesmo constatando que, historicamente, as práticas educativas estão subordinadas aos interesses do capital, se acreditarmos que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo, mundo esse que não é, mas está sendo, isso nos permitirá sermos não apenas objeto da História, mas sujeito que, no mundo da História, da cultura, da política, constata não para se adaptar, mas para mudar (FREIRE, 1996).

Portanto, quando optamos pela pesquisa dos estudos de recuperação, o fizemos porque com a implantação do Regime de Progressão Continuada em Ciclos, os estudos de recuperação passaram, como já mencionamos, a ter importância fundamental para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Se não fossem os obstáculos, desde a sua implantação, esses estudos poderiam se constituir em mais um espaço de produção de conhecimento pelo aluno.

É importante salientar que embora o Regime de Progressão Continuada em Ciclos não seja a solução para o fracasso escolar é uma proposta de reformulação da estrutura escolar, que sustenta um processo contínuo constituído pelas atividades necessárias para a aprendizagem, que pode levar ao desenvolvimento humano todos os seus educandos.

Nesse momento, ao finalizar as considerações referentes ao objeto desta pesquisa, não poderíamos fazê-lo sem deixar de acreditar na possibilidade de superação do próprio objeto desta pesquisa, isto é, uma escola que não haja estudos de recuperação apenas para alunos com dificuldades, mas espaços em que os alunos possam continuar aprendendo, juntos.



## Referências Bibliográficas

- ABRAMOWICZ, A.;MOLL, J. (Org.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas-SP: Papyrus Editora,1997.
- ARANHA, M.G. *História da educação*.
- ARROYO, M. G. *Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores*. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, nº 68, 1999.
- BACHA, M. L. e MALUF. M. C. do Couto. *Promoção e Recuperação*. Brasília-DF: MEC, 1974.
- BARRETO, E. S. de Sá e MITRULIS, E. *Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória*. Cadernos de Pesquisa nº 108, 1999.
- BRASIL. Lei nº 40424/61 de 20 de dezembro de 1961 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Lei nº 5692/71 de 11 de agosto de 1971 — Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus.
- BRASIL. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Aprova normas para elaboração do currículo da escola de primeiro grau. Indicação nº 1/72, de 03 de janeiro de 1972.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Aprova Programa de Educação Compensatória no ensino de 1º grau. Indicação nº 151/75, de 17 de dezembro de 1975.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Aprova diretriz relativa aos processos de avaliação, recuperação e promoção a serem implementados nos estabelecimentos de ensino sob a administração e manutenção do Estado. Parecer nº 089/76, de 28 de janeiro de 1976.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Aprova consulta sobre a sistemática de avaliação, recuperação e promoção. Parecer nº 424/77 de 01 de junho de 1977.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Fixa o mínimo de frequência por disciplina, área de estudo e atividade, do ensino de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo. Deliberação nº 10/78, de 19 de abril de 1978.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Aprova Projeto de Recuperação e Avaliação nas férias escolares. Parecer nº 492/96, de 04 de dezembro de 1996.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Dispõe sobre adequação do CEE ao artigo 21 da Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Deliberação nº 8/97, de 30 de julho de 1997.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Institui, no Sistema de Ensino do estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. Deliberação nº 9/97, de 30 de julho de 1997.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Dispõe sobre Avaliação e Progressão Continuada. Indicação nº 22/97, de 17 de dezembro de 1997.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Dispõe sobre o conceito de recuperação. Indicação nº 5/98, de 15 de abril de 1998.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Dispõe sobre Estudos de Recuperação. Parecer nº 1.068/72, de 02 de outubro de 1972.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Dispõe sobre os Requisitos indispensáveis para recuperação. Indicação nº 38/73, de 07 de agosto de 1973.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Dispõe sobre Recuperação de aproveitamento no ensino de 1º e 2º graus. Parecer nº 2.194/73, de 08 de novembro de 1973.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Dispõe sobre a interpretação do parágrafo 4º do artigo 14 da Lei nº 5.692/71. Parecer nº 360/74, de 04 de fevereiro de 1974.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Dispõe sobre a interpretação do artigo 19, parágrafo 1º, da Lei nº 5.692/71: Programas antecipatórios de escolarização regular. Parecer nº 2.521/75, de 02 de julho de 1975.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Dispões sobre a Recuperação de estudos prevista pela Lei nº 5.692/71. Parecer nº 2.164/78, de 06 de julho de 1978.

- CUNHA, L. A. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. Rio de Janeiro: Cortez Ed., 2001.
- \_\_\_\_\_. *O golpe da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Cortez Ed., SP, 1999.
- DEMO, P. *A Nova LDB: ranços e avanços*. Campinas-SP: Papirus Editora, 1999.
- DOURADO, L.F.; DEMO, P. (Org.). São Paulo: Xamã, 2001.
- SÃO PAULO. Dispõe sobre o programa de reorganização das escolas da rede pública estadual e dá providências correlatas. Decreto nº 40.510, de 04 de dezembro de 1995.
- FAVERO, O. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.
- FAZENDA, I.C. A. *Educação no Brasil anos 60: Pacto do silêncio*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- FERNANDES, F. *Conservadores mutilam o projeto de educação nacional*. **Revista Plural**, Florianópolis nº 2, p.28, jan/jun, 1992.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- FREITAG, B. *Estado, Escola e sociedade*. São Paulo: Ed. Moraes, 1986.
- FREITAS, L. C. *Avaliação: construindo o conceito*. Campinas-SP: Ciência e ensino, 1997.
- \_\_\_\_\_. (Org.) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis-SC : Ed. Insular, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Crítica da organização do trabalho pedagógico*. Campinas-SP: Papirus Editora, 2001.
- FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_, G. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2000.
- GADOTTI, M. e ROMÃO, J.E. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GENTILI, P. (Org). *Pedagogia da Exclusão*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2000.

GENTILI, P. e SILVA, T. T. da (Org.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*, Rio de Janeiro : Ed. Vozes, 2001.

GHIRALDELLI, P. Jr. *História da Educação*, São Paulo : Ed. Cortez, 2001.

HADJI, C. *Avaliação a serviço dos alunos: Utopia ou realidade?* *Pátio Revista Pedagógica*, ano 6, nº 22, 2002.

\_\_\_\_\_ *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola até à universidade*. Rio Grande do Sul: Ed. Mediação, 1998.

HOFFMANN, J. *Mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Rio Grande do Sul: Ed. Mediação, 1998.

IANNI, O. *O declínio do Brasil Nação*. São Paulo: *Revista de Estudos Avançados*, nº 14, p. 51-58, 2000.

KRUG, A. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre-RS. : Ed. Mediação, 2001.

LIMA, A. de O. *Avaliação escolar: julgamento ou construção?* Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

LIMA, E. S. *Ciclos de formação em educação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: Sobradinho Editora, 2000.

LÜDKE, M. *A questão dos Ciclos na escola básica*. *Revista Pátio*, ano 4, nº 23, 2000.

MARTINS, M. do C. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* São Paulo: EDUSF, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série. MEC/SEF. Brasília, 1997.

OLIVEIRA, M. K. *O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação*. Campinas: Cadernos Cedes, Ano 20, nº 35, 2000.

OLIVEIRA, D. A. *Gestão democrática da educação*.(Org.) Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.

PATTO, M. H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Queroz Editor, 1990.

PERRENOUD, P. *Formando professores profissionais*. Rio Grande do Sul: ARTMED Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Rio Grande do Sul: ARTMED Editora, 1999.

PINO, I. R. *Da organização escolar na LDB: um acordo equivocado*. *Revista educação e sociedade*. Campinas, nº 43, 1992.

\_\_\_\_\_. *As conferências brasileiras de educação nos anos 80*. *Revista Presença Pedagógica*. nº 06, 1995.

POLI, F. A. *Recuperação e Reforço*. *Boletim Informativo da UDEMO*, nº 4, jul/1998.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1999.

SAUL, A.M. *Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas-SP : Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. *Escola e Democracia*. São Paulo: Autores Associados, 1987.

\_\_\_\_\_. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma nova política educacional*. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. *Do senso comum à consciência filosófica*. Campinas-SP: Autores Associados 2000.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M.B e COSTA, V. M.R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Dispõe de normas para avaliação, recuperação e promoção de alunos. Resolução nº 134/76, de 04 de maio de 1976.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Dispõe sobre a necessidade da manutenção do processo de recuperação contínua para alunos de rendimento escolar insuficiente. Resolução nº 26/79, de 14 de março de 1979.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Dispõe sobre estudos de recuperação. Resolução nº 48/81, de 03 de abril de 1981.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria de Estudos Normas Pedagógicas. Ciclo Básico. São Paulo, SE/CENP, 1988.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Comunica as Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. D.O.E; Seção I, 23 de março de 1995.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. A municipalização do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo: o sucesso e o processo. Março de 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Dispõe sobre o processo de atribuição de classes e aulas do pessoal docente do quadro de magistério. Resolução nº 273/95, de 15 de dezembro de 1995.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Dispõe sobre projetos de reforço e recuperação de alunos das Unidades Escolares da rede estadual de ensino de 1º e 2º graus. Resolução nº 49/96, de 10 de maio de 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Dispõe sobre estudos de recuperação e avaliação nas férias escolares. Resolução nº 183/96, 17 de dezembro de 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Dispõe sobre estudos de recuperação e avaliação nas férias escolares. Resolução nº 165/97, de 25 de novembro de 1997.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Dispõe sobre normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar. Resolução nº 4/98, de 15 de dezembro de 1998.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Reorganização curricular, Progressão continuada e Jornada diária de alunos e professores. Instrução conjunta CENP/COGSP/CEI, de 13 de fevereiro de 1998.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela para alunos da rede estadual e dá providências correlatas. Resolução nº 67/98, de 06 de maio de 1998.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Dispõe sobre atividades de reforço e recuperação paralela para 1999 e altera dispositivos da Resolução SE nº 67/98. Resolução nº 7/99, de 22 de janeiro de 1999.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Dispõe sobre estudos de recuperação intensiva na rede estadual de ensino. Resolução nº 179/99, de 10 de dezembro de 1999.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela na rede estadual de ensino. Resolução nº 34/2000, de 07 de abril de 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Altera o artigo 11 da Resolução SE 179/99 que dispõe sobre estudos de recuperação intensiva na rede estadual de ensino. Resolução nº 101/2000, de 13 de dezembro de 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Altera redação do parágrafo 1º do artigo 2º da Resolução SE nº 34/00. Resolução nº 25/2001, de 03 de abril de 2001.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Dispõe sobre atribuição de aulas de reforço e recuperação. Resolução nº 40/01, de 27 de abril de 2001.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Resolução SE nº 117/01. Aprovada em 08.11.01. Dispões sobre a recuperação paralela no 2º semestre de 2001.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Altera o artigo 11 da Resolução SE nº 179/99, que dispõe sobre estudos de recuperação intensiva na rede estadual de ensino. Resolução nº 129/01, de 30 de novembro de 2001.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Dispõe sobre o artigo 1º da Resolução SE nº 40/01, que dispõe sobre a atribuição de aulas de reforço e recuperação. Resolução nº 130/01, de 30 de novembro de 2001.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação dos Ciclos I e II do ensino Fundamental, nas escolas da rede estadual de ensino, em 2001. Resolução nº 124/01, de 13 de novembro de 2001.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino. Resolução nº 27/02, de 01 de março de 2002.

SEVERINO, A. J. *Sobre a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. APEOESP, **Suplemento de Educação**, março/97.

SHIROMA, E. O. (Org.). *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DPSA Ed., 2000.

SOUSA, S.M.Z.L. *A avaliação na organização em Ciclos*. APEOESP, **Revista de Educação**, nº 13 abr/01.

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

