

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



1290003325



FE

TCC/UNICAMP R618s

**FABIANE CRISTINA RODRIGUES**

**SALAS DE RECUPERAÇÃO DE CICLO: DE UMA  
PROPOSTA DE RESGATE DA AUTO-ESTIMA A UMA  
APRENDIZAGEM EFETIVA**

**CAMPINAS  
2007**

112253014  
200753014

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**FABIANE CRISTINA RODRIGUES**

**SALAS DE RECUPERAÇÃO DE CICLO: DE UMA  
PROPOSTA DE RESGATE DA AUTO-ESTIMA A UMA  
APRENDIZAGEM EFETIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para a conclusão do Curso de Pedagogia – PEFOPEX (Programa de Formação de Professores em Exercício), da Faculdade de Educação da UNICAMP, sob orientação do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.

**CAMPINAS  
2007**

UNIDADE:	F. E
Nº CHAMADA:	100 UNICAMP
	R618s
V:	EX:
TOMBO:	3325
PROC.:	145107
C:	D: α
PREÇO:	
DATA:	22/11/07
Nº CPD:	418212

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

R618s

Rodrigues, Fabiane Cristina.

Salas de recuperação de ciclo : de uma proposta de resgate da auto-estima à uma aprendizagem efetiva / Fabiane Cristina Rodrigues. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientadores : Guilherme do Val Toledo Prado.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ciclos de aprendizagem. 2. Auto-estima. I. Prado, Guilherme do Val Toledo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-188-BFE

---

**Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Guilherme do Val Toledo Prado**

Dedico este trabalho com todo carinho ao meu pai, Carlos e a minha mãe, Magali, que me incentivaram e apoiaram em meus estudos, acreditando que eu poderia chegar até aqui.

## Agradecimentos

A todos os professores da Faculdade de Educação da Unicamp, que contribuíram imensamente para a minha formação.

As minhas amigas de turma, que fizeram com que esses anos fossem mais prazerosos.

A todos os funcionários da Faculdade de educação pela atenção.

A minha família, em especial, ao Eduardo e minha filha Gabriela que tiveram muita paciência e compreensão pelas muitas falta de atenção.

A Cecília pelas orações para que tudo desse certo.

A minha tia, Antônia Lúcia, por ter sido exemplo a ser seguido.

## SUMÁRIO

Introdução .....	9
I Refletindo sobre o fracasso escolar .....	12
1.1 A construção do fracasso escolar no Brasil .....	15
1.2 Recuperação de ciclos e classe de aceleração: duas faces de uma mesma .....	23
1.3 As classes de Aceleração .....	30
II Construindo a auto-estima nas salas de recuperação de ciclo e aprendizagem ..	35
2.1 – Auto –estima e autoconceito .....	37
III Como tudo começou: o trabalho com as classes de Recuperação de Ciclo (RC) .....	43
3.1 Relatando algumas experiências .....	50
Considerações finais.....	58
Referências .....	60

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp, tem como objetivo apresentar um estudo sobre o trabalho de resgate da auto-estima dos alunos das salas de Recuperação de Aprendizagem e de Recursos, como fator primordial para que ocorra a efetiva aprendizagem dos alunos das mesmas.

Dividido em três capítulos contemplo desde a construção do fracasso escolar, a implementação das classes de aceleração e da progressão continuada no estado de São Paulo a contemplação do trabalho com a auto-estima dos alunos, levando a conclusão de que quando a escola se engaja para que seus alunos aprendam a escola se torna inclusiva e de qualidade.

**Palavras-Chaves:** fracasso escolar, Salas de Recuperação de Aprendizagem (RA), Salas de Recuperação de Ciclos, classes de aceleração e construção de auto-estima.

## **Atitudes vencedoras**

Esteja sempre pronto a aprender e a ensinar.

Conquiste o respeito das outras pessoas.

Jamais se dê por vencido, pois sempre há uma saída.

Enfrente os desafios como se fossem as únicas oportunidades da vida.

Assuma seus erros e aprenda com eles.

Construa sempre uma nova chance.

Diga para você mesmo: "Eu posso" e faça um esforço extra.

Seja pró-ativo, aceite responsabilidades e cumpra o prometido.

Pratique o possível e experimente o impossível.

Seja curioso dos porquês e das inovações.

Vibre e saiba elogiar o sucesso dos outros.

Olhe sempre o lado positivo das coisas.

Desvende os segredos pesquisando muito.

Avalie constantemente as oportunidades.

Descubra seus pontos fortes e aprimore-os.

Invente soluções inovadoras.

Fracassar não é a pior coisa do mundo, a pior é não tentar.

(Texto entregue na Capacitação de maio/2005.

Delegacia de Ensino Campinas - Oeste)

## INTRODUÇÃO

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos pequenos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender algo novo e imprevisível para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo novo. (Hannah Arendt apud Mercês e Sampaio, 2004, prefácio)

Início, com as palavras de Arendt meu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp, em que exponho os resultados de minha pesquisa, análise e reflexão a respeito do trabalho realizado nas salas de Recuperação de Aprendizagem (RA) e de Recuperação de Ciclos (RC) implantadas no sistema de ensino da rede estadual de educação de São Paulo, da qual fiz parte enquanto educadora durante cerca de três anos.

Este trabalho com estas salas foi muito significativo, por ter sido um desafio ao qual abracei, enquanto educadora e ser humano, no sentido de buscar acreditar que aqueles alunos relegados a estas salas tinham a oportunidade e o direito de aprender e não podia me furtar a minha obrigação de ensiná-los, a fortalecer-lhes a autoestima, possibilitando um salto qualitativo em suas vidas. Que é o que pretendo estar relatando neste trabalho.

Dessa forma, a escolha deste tema se deu devido ao fato de que trabalhando na escola pública nestes 8 anos em que leciono, e com crianças de salas de RC e RA, na maior parte dos mesmos, percebi que os alunos que as freqüentam, ou que para ela são encaminhados, seguem um estereótipo padronizado pela produção do fracasso escolar, em que raramente há exceções: são oriundas das classes menos

privilegiadas, apresentam baixa auto-estima, são indisciplinados e mal sabem ler e escrever, quando ainda o conseguem.

No meio disto tudo, está a questão de que a escola não sabe o que fazer com estes alunos, como ajudá-los, preferindo assim, excluí-los de seus bancos e assim, perpetuar a função da escola de selecionar os mais aptos e extirpar de seu seio os que são considerados inaptos ou que a ela não se adequam.

Quando comecei a trabalhar com estas crianças tinha uma vontade muito grande, e ainda tenho, de ajudá-los, de resgatar suas auto-estima, seus sentimentos de pertencimento ao grupo escolar, ensiná-los e levá-los a aprender.

Assim, ao ter que escolher um tema sobre para o meu TCC, lembrei do livro de Lúcia Moysés *A auto-estima se constrói passo a passo* e de como sua pesquisa vinha de encontro ao que acreditava, (e acredito) enquanto professora de escola pública, que delineei mentalmente o esboço de meu trabalho, que agora apresento para apreciação dos leitores.

Meu objetivo com a pesquisa foi demonstrar que com um trabalho sério, de qualidade, que prime por um viés de afetividade, se consegue resgatar a auto-estima positiva dos alunos, e por conseguinte levá-los a aprender, recuperando estes valores que os alunos perderam ao longo dos quatro anos de aprendizagem no ciclo I do ensino Fundamental.

Sei que é uma tarefa árdua, muitas vezes solitária, mas que vale a pena quando percebemos que os alunos, antes desacreditados de si mesmos, tornam a sentir-se capazes de crer que podem aprender e que você pode fazer a diferença para estes meninos e para a educação em geral.

Para tanto dividi este trabalho em três capítulos em que faço, no primeiro, um breve estudo sobre a constituição do fracasso escolar; no segundo uma

retrospectiva do que foram as classes de aceleração, pioneiras nesta modalidade de recuperação dos alunos; no terceiro capítulo discorro sobre a auto-estima e sua construção no trabalho com as salas de RC e RA, apresentando alguns casos por mim vivenciados e que muito me tocaram na época e ainda o fazem.

## CAPÍTULO I

### REFLETINDO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

De acordo com Cordié (1996), a palavra fracasso escolar nunca deixa ninguém indiferente, pois ao ouvi-la todos repassam uma a uma, as lembranças felizes e infelizes em que se misturam desgostos, nostalgia, aflição e até rancor. Existem aqueles cujo fracasso escolar não impediu que fossem bem sucedidos na vida e que vangloriam isso; há os que jamais se refizeram dele e, os que, felizmente jamais o conheceram.

Segundo o consenso geral dentro das unidades educacionais, o fracasso escolar, como explica a autora, acaba recaindo sobre as crianças que não acompanham, pois na escola é preciso acompanhar, primeiro o programa que diz o que é preciso aprender, em que ordem, em quanto tempo; depois, acompanhar a sua turma, não se distanciar do rebanho. Assim, percebe-se que o fracasso escolar atinge o sujeito como um todo. Ele sofre, tanto da desestima por não estar a altura de suas aspirações como com a depreciação ao perceber o desprezo nos olhos dos outros. E, dessa forma, o fracasso atinge o ser íntimo e o ser social da pessoa. E todos temos ciência do papel que o sucesso social ocupa na vida dos indivíduos.

Por tudo isso, temos claro que o fracasso escolar é uma questão complexa cujas causas são múltiplas e diversas, estando ora atado à própria estrutura do sujeito, outras dependem dos acontecimentos, o que não ajuda a compreender o fenômeno, ou encontrar o culpado pelo mesmo, que ora pode ser o governo, ora a sociedade, a educação nacional, os pais, professores, alunos...

Assim, para podermos entender um pouco sobre a construção do fracasso escolar, e assim, entender como os alunos chegam às salas de Recuperação de

Ciclo (RC) e de Recuperação de Aprendizagem (RA) faz-se necessário conhecer a historicidade deste processo ao longo da história da humanidade.

Para tanto usaremos os estudos realizados por Cordié (1996) sobre o tema na França por serem muito complexos e abrangentes, chegando aos nossos dias atuais e que colocam que o fracasso escolar é uma patologia social recente, surgindo a partir da instauração da escolaridade obrigatória no final do século XIX, tomando um lugar considerável nas preocupações de nossos contemporâneos em consequência de uma mudança radical da sociedade, em que o poder do dinheiro e a valorização do sucesso são exacerbados em excesso e àqueles que não alcançam estes altos padrões são colocados à margem da mesma.

Segundo a autora, Jules Ferry<sup>1</sup> estabeleceu a instrução laica e obrigatória em 1880, no entanto nos primeiros decênios que se seguiram a este fato, não apontaram para a instauração imediata do fracasso escolar, pois o que estava previsto por lei: *mistura de ricos e pobres nos bancos escolares, igualdade de chance para todos, supressão das classes sociais, esteve longe de se realizar* (Cordié, 1996, p. 18) e, assim, o fato de pertencer a uma classe social determinará por muito tempo ainda, o limite do tempo escolar. As crianças oriundas das camadas populares estudavam até por cerca dos 12 anos, quando terminavam o curso primário. As das classes abastadas apresentavam-se para o diploma elementar ou para o diploma superior, sendo que o último possibilitava que fossem executivos de nível médio, empregados, professores primários etc. Somente as crianças da burguesia freqüentavam o Liceu,

---

<sup>1</sup> Nasceu em 5 de Abril de 1832, Saint-Dié-des-Vosges e morreu em 17 de Março de 1893 em Paris. Foi um advogado, jornalista e político francês. Um republicano, maçom, positivista e anti-clerical, ele foi o ministro da educação que tornou a escola francesa laica (ou seja, religiosamente neutra) e (politicamente) republicana. Dissolveu os Jesuítas, criou os primeiros liceus e colégios para moças. Tornou o ensino primário gratuito na França (lei de 16 de Junho de 1881) e obrigatório (lei de 28 de Março de 1882). Ferry foi um adepto das idéias positivistas de Auguste Comte, que o inspirou nas suas reformas do sistema educativo francês.

que era pago e permitia o acesso as carreiras liberais, essencialmente direito e medicina.

Segundo Cordié, a obrigatoriedade escolar era ditada pelos ideais republicanos que pregavam a supressão das classes sociais através da educação do povo, esta era a mais fiel tradição jurídica das necessidades econômicas oriundas da revolução industrial que iria modificar completamente a paisagem social, ao colocar as máquinas para substituir o homem, o que levava a necessidade dos indivíduos terem um novo saber, diferente das necessidades da produção do saber manual, criando assim uma nova classe: a do proletariado.

A função do professor primário desta época, era formar cidadãos, transmitindo-lhes a moral republicana, e ministrava um ensino primário e enciclopédico ao qual eles faziam referencia durante toda a sua vida.

Esperava-se que aos 12 anos o aluno não mais fizesse erros ortográficos e conhecesse de cor as Secretarias do Estado, a Prefeitura e outros órgãos administrativos [...] Mais próxima de nós, a possibilidade de prosseguir estudos era ainda – para nossos avós e, às vezes, até nosso país - reservada a classe privilegiada. Quando uma classe média se revelava muito dotada, era o professor primário quem propunha a solicitação de uma bolsa e pleiteava, junto aos pais, a permissão para a criança prosseguir os estudos no colégio após a obtenção do Certificado de Estudos. Isso era, para os pais, pesado “sacrifício”, e o professor devia usar de todo o seu prestígio para suplantar a resistência deles. Quando a criança estava em uma instituição religiosa, era o seminário que lhe era proposto [...]. Nesta sociedade hierarquizada que sobreviveu até o final do século XIX e o início do século XX, cada um tinha seu lugar definido. O analfabetismo não era visto obrigatoriamente como uma deficiência. Os que “não tinham instrução” podiam ter acesso a ofícios que permitiam a eles e suas famílias viverem; tinham seu lugar na sociedade, e a modéstia de seus proventos não os tornava fatalmente excluídos. (Cordié, 1996, pp 18-19)

Como conseqüência disto tudo, atualmente esta mudança da sociedade que começou no final do século XIX prosseguiu em ritmo acelerado e no espaço de duas gerações alterou todo o cenário social e econômico, com a necessidade cada vez maior em se ter profissionais especializados para atuarem nas novas frentes de

trabalho que o sistema capitalista veio impor. E, desta forma, da era do proletariado sucedeu o tempo dos estudantes, pois agora são as crianças de todos os meios, de todas as classes sociais que são incitadas a prosseguir sua escolaridade até os 16 anos, embora esta obrigatoriedade não oportunize a igualdade de oportunidades. E assim tem início à construção do fracasso escolar.

Segundo os estudos de Cordié, este fracasso em se atingir o nível de ensino exigido nos dias atuais se dá por diversos fatores, não se atendo unicamente à qualidade do ensino ministrado. Além deste junta-se a rapidez das transformações sociais que inverteu os velhos esquemas de transmissão de herança cultural, causando discordância entre as tradições familiares e os novos modos de vida, uma vez que os conflitos entre gerações e as mudanças provocadas pela desigualdade do grau de instrução entre família e estudante, são apontadas como causas do fracasso escolar e, por assim dizer, de fracasso de vida.

Estes dois processos estão imbricados um no outro, por se entender que ser bem sucedido na escola garante a perspectiva de ter, mais tarde, uma bela situação, de ter acesso, portanto, ao consumo de bens, ser “alguém”, ser respeitado. O fracasso escolar, significa portanto, a renúncia a tudo isso. Assim, ao se falar de futuro para uma criança em situação de fracasso escolar significa evocar um futuro sombrio em que se vislumbra pouca ou quase nenhuma possibilidade de mudança.

### **1.1 A construção do fracasso escolar no Brasil**

para se entender a construção do fracasso escolar vamos buscar nas raízes da organização da escola no país os fatores que está por trás do mesmo. Em nosso país a organização do ensino está sempre atrelada às políticas públicas que as

norteiam. Assim, tomamos o texto de Freitag (2000), para fazer uma retomada histórica da trajetória da educação desde o período colonial para entender como as medidas governamentais, elaboradas e constituídas ao longo do tempo acabam por levar a produção do fracasso escolar e, por conseguinte, a exclusão dos menos “aptos” da escola. Isso se torna necessário porque não há como entender as todos estes fatores sem entender seu momento histórico e o contexto social em que estas ocorreram.

A pesquisadora dividiu o período histórico em três épocas distintas que se constituem em três modelos específicos da economia brasileira, pois entende que as políticas educacionais precisam ser vistas à luz da organização da economia e da especificidade da formação social brasileira:

1- *Período Colonial, Império e 1ª República*- este período é fortemente marcado pela economia advinda da agricultura, com predominância da monocultura da cana de açúcar para a exportação para as metrópoles. A estrutura social se fundamentava em senhores de engenho, clero e trabalhadores escravos. Sendo por isso quase inexistente uma política educacional estatal, pois a monocultura latifundiária exigia um mínimo de qualificação e diversificação da força de trabalho, pois esta era fornecida pelos escravos trazidos da África, a quem não se interessava ensinar.

Neste período a escola era para os filhos das elites, atreladas a igreja católica (jesuítas) e tinha como função reproduzir as relações de dominação e de reprodução da ideologia dominante. A ela, também, cabia pacificar os indígenas e tornar dócil à população escrava, alocando-os a ideologia da classe dominante. Ainda, durante o Império e a República será a igreja quem continuará a difundir a ideologia da classe dominante.

Durante todo o período da Colônia, do Império e da Primeira República não há muita diferenciação sociais nos três períodos: a economia continuou sendo agro-exportadora, a força escrava foi substituída pelos imigrantes vindos da Europa e a relação de dependência continua a mesma, apenas muda o detentor desta dependência de Portugal para a Inglaterra. No entanto, com a vinda da família real e a independência, se torna necessário fortalecer a sociedade e o exército, por isso, surgem às escolas militares de nível superior para dividir com as escolas confessionais a difusão da educação no Brasil, mas ainda caberá a estas últimas a função de submeter às classes subalternas às relações de dominação e condições de trabalho explorador. Pode se concluir, por fim, que os primeiros traços de uma política educacional estatal se delineou durante o fim deste período.

2- *1930-1960-Modelo de substituição das exportações* - neste segundo período a economia se caracterizava pela produção de café para a exportação para o mercado exterior. Como o Estado controlava todo o setor econômico do país, quando havia perda era ele quem se encarregava de socializá-las durante a crise cafeeira da década de 20, comprando o produto excedente com auxílio de créditos adquiridos no exterior, o que acabou aumentando de forma ilimitada a nossa dívida externa.

O crash mundial de 1929 faz com que a economia cafeeira exportadora, seja substituída por um modelo de importações, fortalecendo a indústria de bens de consumo no país, que antes eram importados. Surge assim, uma nova classe social, que: é a burguesa. Sendo, por isso, preciso uma reorganização dos aparelhos repressivos do Estado.

Com o auxílio de grupos militares Vargas, em 1930, assume o poder, implantando em 34 o Estado Novo, ditatorial, o que significa que a sociedade política

invade áreas da sociedade civil, subordinando-a a seu controle, como ocorrerá com as instituições de Ensino.

Em 1930, cria-se pela primeira vez o Ministério da Educação e Saúde, que dá início a mudanças substanciais na educação e na estruturação de uma universidade. Estabelece-se, pela Constituição de 34, a necessidade de elaboração do PNE (Plano Nacional da Educação) para coordenar e supervisionar as atividades de ensino em todos os níveis. Regulamenta-se as formas de financiamento da rede de ensino em quotas fixas para a Federação, os Estados e o Municípios. Implanta-se a gratuidade do ensino primário, e torna-se facultativo o religioso.

Para que se possa instrumentalizar o novo contingente que será necessário para trabalhar na indústria é preciso reorganizar o sistema escolar e, para tanto, a Constituição de 1937, irá introduzir o ensino profissionalizante para as classes menos privilegiadas, sendo obrigação das indústrias e dos sindicatos a criação destas escolas de aprendizagem na área de sua especialização para filhos de seus empregados e membros (SESI, SESC e SENAI) e torna-se obrigatória à disciplina de Educação Moral e Cívica.

A escola, desta forma, passa a ser o local em que se formará na moderna juventude brasileira um exército de trabalho para o bem da nação, ou seja, as escolas reproduzirão a adaptação das camadas inferiores às mudanças estruturais políticas e econômicas. Assim, o Estado passa a controlá-las tornando-as seu aparelho ideológico, submetendo-as ao seu controle direto e gradativamente a igreja passa a ter influência cada vez menor sobre elas.

Caberá ao Estado subjugar os menos favorecidos pela educação, pois lhes oferece uma nova chance de ascensão através das escolas técnicas profissionalizantes, que se tornam necessárias para qualificar e diversificar a força

de trabalho, que o novo modelo econômico exige. Em resumo, o Estado treina a força de trabalho para a indústria.

A sociedade de classes deste período é formada: pela velha aristocracia rural, a burguesia financeira, a nova burguesia industrial em ascensão e os operários. Não será entre os três primeiros que encontraremos os novos trabalhadores que esta nova fase econômica precisa e sim, entre os últimos, verão nas escolas técnicas uma forma de mobilização social.

Nada mais falso, pois sendo de nível médio as escolas técnicas não habilitam para a incursão nas escolas de nível superior. Estabelece-se a dualidade do sistema educacional que produz e reproduz a força de trabalho para o processo produtivo e ao mesmo tempo, garante a reprodução e consolidação de uma sociedade de classes, mais nitidamente perceptível que no período anterior. Esta política educacional paternalista, cria a possibilidade de extrair parcela maior de mais valia dos trabalhadores melhores treinados, mantendo-o o status quo financiados pelo Estado.

3- *1960 aos dias atuais* – os laços de dependência que a política de importações estabeleceu após a crise de 29 até o final da II Guerra Mundial que permitiu a consolidação das indústrias brasileiras, na fase de 1945 a 1960 vão se restabelecendo, saindo das importações para a exploração do capital estrangeiro.

O pacto populista até então valorizado começa a fragmentar-se quando se esgota a euforia governamentista, pois a classe média, os profissionais liberais e as forças armadas, se pauperizam se tornando vítimas da inflação e, por isso, sentem-se excluídos dos processos decisórios. Dessa forma, começa a se delinear no fim do período uma nova polarização entre os setores populares de um lado, o Estado e alguns intelectuais e, de outro, grandes parcelas da classe média, da chamada

burguesia nacional, do capital estrangeiro monopolista e das antigas oligarquias. Ou seja, há uma coexistência contraditória de uma tendência conflitiva e de uma antipopulista.

A política educacional do período reflete esta dialética e se estabelece entre a disputa em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Campanha da Escola Pública.

A Constituição de 1946, fixa-se em seus parágrafos, a necessidade da elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino no Brasil, que se encontra desatualizado ante as novas funções dadas a escola pela reorganização da economia brasileira no contexto internacional, sendo o Estado o regulador dos novos interesses.

O texto definitivo da LDB será sancionado em 1961, lei nº 4024/61, que foi uma luta travada entre o governo e intelectuais e educadores (Manifesto dos Educadores), até seu texto final, pois tinha um formato excludente. No entanto, mesmo com suas ratificações ainda assim, é uma lei elitista, porque ao mesmo tempo em que dissolve formalmente a dualidade anterior do ensino pela equivalência e flexibilidade dos cursos de nível médio, ela outorga ao setor privado o seu fornecimento, assim os estudantes oriundos das classes populares ou desistem de estudar ou necessitam trabalhar de dia e estudar, em cursos precários, à noite, que não os prepara para a incursão nos níveis superiores. No entanto, na essência a lei traz poucas modificações práticas e estruturais para o ensino em geral, que continuou elitista, seletista e excludente, refletindo a ideologia da classe dominante.

Na década de 1970, de acordo Freitag (2000), as dificuldades vividas pelo sistema escolar brasileiro, quer no primeiro quer no segundo grau, decorrem fundamentalmente da ausência de condições para enfrentar a demanda por vagas,

juntamente com às precárias condições físicas das escolas e dos materiais pedagógicos, do problemático desempenho dos professores e sua formação, aliados à condição socioeconômica desfavorável do alunado. Outro ponto destacado pela autora refere-se à estruturação de um sistema altamente discriminatório, dissimulador da diferenciação social no âmbito das escolas: "*Os filhos dos trabalhadores têm os piores professores, o pior material didático, as piores instalações*"(p. 168), além do que, retoma a importância das idéias relativas aos conteúdos culturais veiculados pela escola.

No início da década de 1980, a partir de revisão de pesquisas nacionais e internacionais realizadas no período de 1971/1981, segundo Freitag (2000), levanta a questões de diferenciação de rendimento escolar do alunado, diferenças culturais e crianças das classes populares, embora sem ter encontrado confluência de todas as informações. No que tange à relação entre problemas de rendimento escolar de alunos e aspectos relativos aos professores, as pesquisas apresentam dois enfoques: a relação com a habilitação do professor e a relação com as características das práticas docentes. Quanto ao primeiro aspecto, consideram que os resultados dos estudos não apontam relação direta entre competência e experiência, nem entre qualificação acadêmica básica ou educação continuada e rendimento escolar de alunos.

Quanto ao segundo enfoque destacado, ou seja, o das práticas dos professores, as pesquisas apontam: maiores índices de aprovação entre os professores que lecionam em séries de suas preferências; rendimento dos alunos relacionado à forma como o professor vivencia sua profissão; presença de estereótipos e preconceitos em relação a alunos, sobretudo os de baixa renda; presença do fenômeno das profecias auto-realizadoras; burocratização das rotinas

como fator de descompromisso com a eficácia da prática docente; desvirtuamento do espaço da sala de aula, pouco aproveitado com relações educativas e desempenho altamente formalizado, distante das crianças reais, ocasionando, portanto, o fracasso escolar.

Dos anos 90 aos dias atuais, Mello (1994) retoma as mesmas temáticas que vêm sendo tratadas há décadas para reforçar a idéia de que, apesar das denúncias e dos discursos por melhoria da escola, pouco se avançou. Estamos, em vários pontos do país, com problemas de seletividade nas séries iniciais do primeiro grau; poucas informações sobre o que de fato constitui a identidade da escola, ou seja, a tarefa de ensinar; falta de autonomia das escolas e de seus agentes, até pelo despreparo dos mesmos para de fato implementarem uma autonomia a qual não estão acostumados. Tais fatores, entre outros, de gestão e alocação de recursos, continuam constituindo desafios neste final de século no Brasil.

Com a nova LDB de 1997, a situação não muda muito, pois embora seja dotada de grandes avanços, principalmente em relação aos direitos das crianças e dos adolescentes, na íntegra não altera substancialmente a relação fracasso escolar e educação pública de qualidade. No entanto, será a partir da mesma que se dará as bases legais e ideológicas para a elaboração das Classes de Aceleração e posteriormente as Salas de Recuperação de Ciclo e de Aprendizagem no Estado de São Paulo, que retrataremos com mais pormenores no próximo capítulo.

Por tudo o que foi disposto acima fica fácil entender como se dá à produção do fracasso escolar no Brasil, uma vez que as políticas públicas para a escola brasileira não fazem, nem nunca fizeram muita questão de atender a todos os seus alunos. Segundo Arroyo (1997), existe entre nós uma cultura de produção do fracasso que dele se alimenta e se reproduz, legitimando práticas; rotulando

fracassados; trabalhando com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui porque isso faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar deste sistema social em que estamos mergulhados e que primazia o reforçamento de uma sociedade desigual e excludente.

A consciência do direito à educação básica universal avançou, mas não conseguimos tirar este ranço de nossas instituições, nem estruturar nossas escolas para garantir esse direito, pois em pleno século XXI ela continua tão excludente e seletista como na época da Colônia e do Império.

## **1.2 Recuperação de ciclos e classe de aceleração: duas faces de uma mesma moeda**

Pesquisar sobre as salas de Recuperação de Ciclos (RC) e de Recuperação de Aprendizagem (RA) provou ser uma árdua tarefa devido ao fato de que há pouquíssimo material impresso sobre o assunto. Por este motivo para este trabalho resolvemos mesclar as informações que conseguimos com os ATPs (Assistente Técnico Pedagógico) da Diretoria de Ensino Campinas Oeste, sobre a implantação das salas no Estado de São Paulo, com os estudos realizados sobre as antigas Salas de Aceleração, pois as salas de RA e RC foram organizadas a partir da metodologia utilizadas nestas salas.

De acordo com Saviani, (1991)

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade, Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler,

escrever, contar, os rudimentos das ciências sociais (história e geografia humanas). (p.23)

Dentro dessa perspectiva apontada acima fica evidente que um dos pilares da escola é oferecer acesso a um saber acadêmico, que parta do cotidiano do aluno, do senso comum e do que já sabe a fim de ser ampliado. Esse conhecimento sistematizado será ferramenta fundamental para a superação da desigualdade no mundo letrado, tão apartado do homem comum. Isso não significa que o mesmo seja destituído de um saber e de uma leitura de mundo. Dentro dessa lógica a escola pode vir a ser um espaço onde a superação da exclusão se torne uma realidade, principalmente para as crianças negras e pobres. Perceber essa dimensão nos coloca para além do vivido cotidianamente.

Dessa forma os ATPs explicitaram que as salas de RA e RC foram organizadas na escola pública paulista a partir da implantação do regime de Progressão Continuada, na escola pública paulista em 1998.

O regime de Progressão Continuada foi instituído pela secretaria de educação paulista devido ao fato de que com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) torna-se necessário escolher um novo modo de organização da educação que atenda as demandas de toda a população escolar e que ao mesmo tempo possibilite que se torne a máquina pública mais operante e organizativa em todos os seus aspectos (na gestão, nos currículos, na organização educacional etc).

Um novo papel para o Estado é, então, delineado, visto, a partir de então, como articulador e integrador de um projeto de educação para São Paulo, deixando de ser mero gestor de uma máquina administrativa gigantesca e inoperante. *“À Secretaria da Educação cabe, nesse processo, um papel de liderança: deverá formular uma política de educação que integre os mais diferentes aspectos aí envolvidos, desde os recursos humanos, físicos e materiais, até o estabelecimento*

*de parcerias profícuas para o Estado, em sua função de formar de maneira adequada à geração de amanhã.” (São Paulo, SEE 1995, p.298/299).*

No bojo dessa mesma discussão é possível ainda perceber que a superação da repetência e da evasão se torna pedra angular na eliminação da ineficácia do sistema.

Os índices de desempenho do sistema mostram claramente o quanto ele é ineficaz. Em 1992, no ensino fundamental e médio, as perdas por evasão e repetência alcançaram 1.476.000 alunos, o que representa cerca de 25% do total de alunos matriculados na rede. Se lembrarmos que cada aluno custa em média US\$ 220 para o Estado, o número acima representa um desperdício da ordem de US\$ 324.720.000.

Por detrás da repetência e mais grave do que o desperdício material de recursos advindos do trabalho duro da população, está a desilusão de milhares de famílias que valorizam uma escola que expulsa seus filhos, a destruição do sentimento de competência de um sem número de crianças e adolescentes, a formação de gerações e gerações que incorporam, com sofrimento e sem necessidade, a certeza de que são incompetentes. Este é o preço que pagamos pela ineficácia do ensino: deixamos de formar, para este Estado, uma população bem informada e apta intelectualmente a analisar criticamente sua situação de vida e buscar soluções para seus problemas.

Mas a ineficiência do sistema não se manifesta, apenas, nas elevadas taxas de repetência e evasão. Há de se considerar, ainda, a precária qualidade do ensino recebido por aqueles que conseguem permanecer no sistema de ensino público. (São Paulo, SEE, 1995, p.301).

As primeiras providências para a superação do quadro disposto acima, surgiram a partir de 1996, quando, visando reorganizar toda a rede pública estadual de ensino, a Secretaria implementou um conjunto de medidas, tais como: “enxugamento” do quadro funcional e da estrutura física das escolas, fim da retenção de alunos, constituição de classes de aceleração e salas ambientes, aumento do número de alunos por turma e separação das escolas, de acordo com idade/série. Assim, se instituiu a criação do regime de progressão continuada no ensino fundamental, a criação dos ciclos e a flexibilização curricular. Junto às grandes propostas foram articulados vários mecanismos para possibilitar o sucesso

das medidas. No âmbito dessa reorganização, teve-se, ainda, a implementação da municipalização do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, antes mesmo da institucionalização do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental).

A Progressão Continuada buscou, também, estabelecer mecanismos de superação da repetência e evasão, resolução dos problemas de aprendizagem dos alunos e regularização da defasagem idade/série.

A atual administração considera a perda, por repetência e evasão, de 30% de todos os alunos que cada ano freqüentam a escola estadual de primeiro grau e segundo graus, inexplicável do ponto de vista pedagógico, inaceitável do ponto de vista social e improdutivo do ponto de vista econômico. Assim várias estratégias serão estimuladas visando à diminuição dos índices de perda do sistema. Estas estratégias estimularão, entre outras ações, a organização das séries em ciclos, a composição das classes basicamente por faixas etárias e a instrumentalização do professor da escola, para trabalhar com grupos heterogêneos. (São Paulo, 1995, p.309).

Através da Deliberação do CEE nº 09/97, aprovada em 30.07.97, implementou-se na rede oficial de ensino o regime de progressão continuada no ensino fundamental, com duração de 8 anos, podendo ser organizado em um ou mais ciclos.

No caso da opção por mais de um ciclo, devem ser adotadas providências para que a transição de um ciclo para o outro se faça de forma a garantir a progressão continuada. O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação de processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação continuada e paralela a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo. (São Paulo, 1997, p.164).

Nessa Deliberação, os ciclos devem garantir a realização da avaliação institucional interna e externa.

(...) os resultados do desempenho das escolas deverão ser amplamente divulgados, de forma que tanto a equipe escolar como a comunidade usuária seja capaz de identificar a posição da sua escola no conjunto das escolas de sua Delegacia, de seu bairro e de seu município. Isso possibilitará à escola a

busca de forma diversificadas de atuação, com o objetivo de implementar a melhoria dos resultados escolares. Por outro lado, permitirá também à população acesso às informações, de modo que possa fiscalizar, participar e cobrar a qualidade do serviço que lhe deve ser prestado. (São Paulo, 1995, p.310).

Contraditoriamente, na concepção presente na progressão continuada, o processo avaliativo, visto por esse viés, tem primado por conceber que bom desempenho é sinônimo de bons resultados no rendimento escolar. É dentro dessa lógica que opera a avaliação externa, pois não se considera a aprendizagem enquanto processo e sim como resultados terminais, como exemplo temos os exames do SARESP, que operam dentro desta ótica.

Apesar de toda esta reforma educacional ter sido tão abrangente muitas mazelas não foram superadas dentro deste processo, como o fato de que o sistema de ensino brasileiro ser extremamente seletista e excludente, o fato de que os professores não se “reorganizaram” dentro do processo, a maior parte chegando inclusive a ser contra o regime de progressão continuada ou não o entendendo, (o que ainda persiste nos dias atuais), a falta de uma política que trabalhe com a inclusão dos alunos com dificuldades de acompanhar a aprendizagem da turma etc. Tudo isso levou a que apenas, com o regime de Progressão Continuada se torne possível permitir a regularização do fluxo escolar e “guardar todas as crianças na escola – deixando para depois ‘o para quê’ e ‘o de que forma” (Freitas, 2002, p. 3).

Dessa forma ao se analisar a necessidade de se adequar a organização das salas basicamente por faixas etárias tornou-se necessário garantir que a transição entre os ciclos se desse de forma o mais homogênea possível e por isso foram organizadas, primeiro as salas de aceleração para que se resolvesse o problema da defasagem idade/série e depois as salas de recuperação de ciclos e posteriormente

de aprendizagem, para que se garanta que todas as crianças estarão dentro do mesmo “nível” de aprendizagem.

Assim, trata-se de um programa especial de estudos, com duração de um ano, destinado aos alunos que chegam ao final tanto do Ciclo, quanto do Ciclo II do Ensino Fundamental sem condições de prosseguir os estudos no ciclo seguinte (Ciclo II ou Ensino Médio).

Na realidade a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo realiza três programas de recuperação e de reforço escolar, que incluem diferentes oportunidades para os alunos superarem suas dificuldades, são estas:

Recuperação contínua – esta ocorre durante o horário normal da aula e é oferecida pelo próprio professor, quando percebe que o aluno apresenta alguma dificuldade de aprendizagem, oferecendo, durante o horário regular da aula, trabalhos diversificados para estimular o aprendizado.

Recuperação paralela - Caso o reforço da recuperação contínua não seja suficiente, o aluno é encaminhado para a recuperação paralela. Nesta modalidade, os alunos são divididos em pequenos grupos de acordo com suas dificuldades e permanecem na escola até três horas semanais a mais, fora do horário normal de aulas.

Recuperação de ciclo - Se ao final dos ciclos (4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries), o aluno não adquirir as habilidades e competências básicas correspondentes a esta etapa do processo de aprendizagem para prosseguir seus estudos, ele é encaminhado para a recuperação de ciclo, por um ano. Esse ano de trabalho não é semelhante à repetência do passado, quando o aluno revia apenas os conteúdos do mesmo ano, inclusive aqueles que já havia aprendido. Ele terá uma metodologia toda

diferenciada que trabalhará basicamente com o reforço da auto-estima e com conteúdo e metodologia que leve o aluno a perceber que é capaz de aprender.

A recuperação de ciclo fará uso da metodologia diferenciada das Classes de Aceleração, que foi um projeto implantado a partir de 1996 e que recebeu o prêmio Criança e Paz - Betinho, concedido em 1997 pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). Instituídas pioneiramente em 1996 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, para atender alunos multi-repetentes de 1ª a 4ª séries, até o final de 2001 as Classes de Aceleração já tinham beneficiado mais de 268 mil alunos, 184 mil deles no Ciclo I. Baseado na convicção de que alunos mais velhos, multi-repetentes, podem desenvolver uma aprendizagem efetiva e acelerar suas reais possibilidades de aprender desde que lhes sejam dadas certas condições, o projeto se estendeu em 2000 ao segmento de 5ª a 8ª série (Ciclo II), atendendo a mais de 84 mil alunos.

O reconhecido sucesso das Classes de Aceleração levou a Secretaria da Educação a ampliar a utilização desta metodologia para a recuperação de ciclos, permitindo que durante o período de um ano, o aluno trabalhe mais intensamente os conteúdos em que têm maiores dificuldades. Como desde 1997, as matrículas para o ensino médio podem ser feitas por disciplina, estudantes retidos na 8ª série poderão cursar algumas do ciclo seguinte, recuperando-se, em classes de aceleração, das demais matérias. A única exceção é para Português.

As condições oferecidas para o trabalho nas Classes de Aceleração serão as mesmas a serem utilizadas na recuperação dos Ciclos, conservando a diversidade e o padrão criados em sua implementação original: projeto pedagógico especialmente formulado, materiais didáticos próprios, classes com 25 alunos, metodologia de ensino diferenciada, professores capacitados e processo contínuo de avaliação para

realimentar o planejamento em sala de aula. Sobre este projeto e metodologia discutiremos com maior acuidade abaixo.

### **1.3 As classes de Aceleração**

Em 1993, de acordo com a Secretaria de Estado da Educação, cerca de 30% dos alunos apresentavam dois anos ou mais de defasagem, e em face de toda a carga negativa que advêm das constantes repetências, a probabilidade de um aluno repetente ser aprovado é metade da de um aluno novo na série. (Ribeiro, 1993)

Face tal realidade a secretaria de educação do Estado de São Paulo resolveu implantar em 1996 um projeto chamado Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental - Classes de Aceleração, que tinha como objetivo solucionar a alarmante situação de exclusão em que muitos alunos do Ensino Fundamental viviam por terem “fracassado” no processo de aprendizagem e por isso terem sido retidos.

Dessa forma, segundo o *Caderno Idéias nº 28*, da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) de São Paulo (1997), este projeto visava eliminar a defasagem entre série e idade regular de matrícula, do antigo Ciclo Básico (CB) a 4ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental, criando condições para que os alunos avançassem no trajeto escolar e pudessem retornar, com sucesso, o percurso estabelecido no sistema de ensino. Assim, buscava-se contribuir para a reversão do quadro de repetência e evasão nas escolas e para que o ensino cumpra sua função social atendendo às necessidades de aprendizagem de todos os seus alunos.

De acordo com Quinteiro (2000), as classes de aceleração surgiram como uma resposta à lógica da repetência e da exclusão dos menos aptos, que era parte, na época inerente da educação da paulista. E como uma nova forma de organizar o ensino se tornou um imenso sucesso, ganhando até prêmios, pois sua metodologia e abordagem pedagógica conseguiu alcançar de forma contundente os alunos que se sentiam fora do processo educativo, por se sentirem incapazes e inúteis. Eu concordo com as afirmações de Quinteiro ao relatar que nas salas de aceleração, como nas de RA e RC, estão os alunos considerados menos aptos ou excluídos do processo escolar pela lógica do sistema, bem como com a afirmativa de que a metodologia empregada nas salas de aceleração consegue elevar a auto estima dos alunos e a crença dos mesmos em suas capacidades de aprenderem.

Além dos alunos este projeto atingiu também aos professores que face a nova realidade apresentada pelo excelente material proposto; a excelente estrutura de cursos de formação, organizados pelo Centro de Estudos e Pesquisas para a Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC); diminuição do número de alunos por sala; assinatura de revistas excelentes para auxiliar no trabalho pedagógico, como as revistas Nova Escola, Veja e Superinteressante; entrega de diversos livros de teóricos consagrados para apreciação e o suporte técnico pedagógico que as diretorias de ensino ofertavam aos mesmos, serviram para que o educador sentisse-se valorizado, buscasse ir além do que era proposto, refletisse sobre a sua prática e por tudo isso fizesse a diferença.

Organizativamente as classes de aceleração teve sua Proposta Pedagógica elaborada em 1995 e sua implantação em 1996, com a participação de 160 escolas, em 1997 o projeto foi ampliado, atendendo a 141 Diretorias de Ensino, 800 escolas, 1735 professores e 41736 alunos (FDE, 1997).

A seleção para os alunos que freqüentariam estas salas se daria de acordo com a defasagem idade/série, ou seja, aqueles que tivessem ultrapassado em dois anos, ou mais, a idade regular prevista para a série em que estão matriculados. As salas eram organizavam em dois níveis: Aceleração I, cujos alunos eram originários do Ciclo Básico e a série destino, após um ano nesta sala eram a quarta ou quinta série e a Aceleração II, cujos alunos eram originários das terceiras ou quartas séries e a série destino seria a quinta série. Assim, a idade mínima para o ingresso nestas salas eram, de no mínimo, 10 anos para a Aceleração I e 11 para a Aceleração II. E cada classe deveria ter mínimo de 20 alunos e máximo de 25 alunos, em uma carga horária de 5 horas aulas diárias.

A promoção dos alunos davam-se após o cumprimento de 75% de freqüência em relação ao total dos dias letivos e atingir os níveis de aprendizagem estabelecidos pela Proposta Pedagógica das Classes de Aceleração. Devendo os alunos da Classe de Aceleração I estarem aptos a freqüentarem a quarta ou quinta série e os da Aceleração II a cursar a quinta série. Em casos excepcionais os alunos da Classe de Aceleração I poderiam freqüentar a Classe de Aceleração II.

O professor que se interessa em trabalhar com esta sala, cuja atribuição cabia ao diretor da escola, deveria ter efetivo interesse em assumir a docência das mesmas e comprometimento com o trabalho, além de experiência com alunos de 1ª a 4ª série e disponibilidade para participar das capacitações na Diretoria de Ensino, que duravam três dias inteiros.

O material a ser trabalhado com a turma consistia de: Proposta Pedagógica Curricular das Classes de Aceleração; Documento de Implantação das Classes de Aceleração, Livro do Professor – Módulos 1, 2, 3 e 4 e Livro do Aluno – Módulos 1, 2, 3 e 4; como complementação ao Livro do Professor e do Aluno, os professores

contavam com encartes, cartazes, fichas e jogos, como recursos didáticos para trabalhar as diferentes áreas do conhecimento; um acervo de 180 livros de Literatura Infanto-Juvenil e 10 filmes de vídeo além da assinatura de um jornal (Folha de São Paulo ou Estadão), de uma revista (Veja ou Isto é), da revista Superinteressante, da revista Nova Escola e 10 livros técnicos para estudo e aprofundamento.

No entanto, o grande mote do projeto se situava no âmbito da Proposta pedagógica, que foi elaborada especificamente para este projeto e que buscava concretizar os objetivos de assegurar àqueles que interromperam o fluxo do trabalho pedagógico condições de retorná-lo, de aprender e de nele avançar. Para tanto esta se baseia nos conhecimentos prévios dos alunos para subsidiar a aquisição de novas aprendizagens, identificando o que é fundamental a ser desenvolvido em termos de conceitos, habilidades, operações de pensamento, hábitos ou valores, tendo em vista garantir as aprendizagens subseqüentes.

A metodologia de ensino, foi concebida como forma de trabalho que atendam a diferentes dimensões ou níveis de aquisição de conteúdos - postos que se trata de alunos com trajetórias escolares diversas. Esta comporta atividades diversificadas que favorecem a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando processos de conhecimento e o desenvolvimento de sentimentos de segurança e auto-estima.

Neste processo a avaliação é vista como um acompanhamento permanente da aprendizagem dos alunos, indica seus progressos e dificuldades e orienta o planejamento das atividades.

Assim, o que fica de mais importante da [Classe de Aceleração é o fato de que esta vem para oferecer aos alunos um ensino adequado.] E essa adequação, significa não uma educação compensatória, ou um ensino menos exigente, mas ao

contrário, a possibilidade de um ensino de conteúdo elevado, com atividades diversificadas e estimulantes com desafios significativos, que provoquem expectativas mais positivas nos professores, alunos e pais.

Quinteiro (2000), explicita que ao privilegiar o *direito ao respeito* no interior das relações pedagógicas entre a criança e o adulto e entre o professor e o aluno, o Projeto Classe de Aceleração, recoloca a criança no centro dos interesses da escola, revalorizando o diálogo pedagógico entre as partes envolvidas, possibilitando a entrada da alegria na escola.

A autora, coloca que ao considerar o pressuposto de que toda criança é capaz de aprender e todo professor tem competência para ensinar, as novas orientações para as condições da classe partem da identificação das necessidades dos alunos, do trabalho desenvolvido de maneira flexível dentro de um padrão de interesses metodológicos que se sustente em princípios norteadores claros. Assim, mobilizar interesses, ativar a participação, desafiar o pensamento, instalar o entusiasmo e a confiança, possibilitar acertos, valorizar os avanços e melhorar a auto-estima passam a ser as diretrizes da atuação do professor.

Quinteiro (2000), salienta que é importante

(...) ressaltar que, para os defensores deste projeto, a criança não é um vir-a-ser, mas sim, um sujeito social concreto que com todas as adversidades de sua história consegue chegar à escola já sabendo comunicar-se, correr e brincar. Devendo ser levado em conta estas e outras especificidades que este já traz em seu bojo. (p.179)

Neste contexto o trabalho com as salas de aceleração se presta a muito mais do que transmitir conhecimento, indo ao encontro da formação plena do cidadão, objetivo que se perpetua, hoje nas salas de RC e RA, com algumas modificações que serão trabalhadas no próximo capítulo.

## CAPÍTULO II

### CONSTRUINDO A AUTO-ESTIMA NAS SALAS DE RECUPERAÇÃO DE CICLO E APRENDIZAGEM

Quando resolvi pesquisar o trabalho nas salas de Recuperação de Ciclo (RC) e de Recuperação de Aprendizagem (RA), o que me motivou foi à necessidade de exprimir a beleza que existe no trabalho desenvolvido nestas salas no sentido de recuperar a auto-estima dos alunos, levando-os a crescer, se desenvolver e tornar-se cômicos de que podem aprender.

Neste capítulo, pretendo refletir um pouco sobre o conceito de auto-estima, a partir do trabalho de Moysés (2001), pois este retrata tudo aquilo em que acredito, ou seja, que as crianças, com incentivos certos, aprendem e desenvolvem sua aprendizagem superando obstáculos.

Moysés (2001), expõe que a auto-estima é, basicamente, a disposição que temos para nos ver como pessoas merecedoras de respeito e capazes de enfrentar os desafios básicos da vida. Compreende-se a auto-estima como um juízo pessoal de valor, externado nas atitudes que o indivíduo tem consigo mesmo.

É uma experiência subjetiva, à qual as pessoas têm acesso mediante relatos verbais e comportamentos observáveis. A percepção que o indivíduo tem do seu próprio valor e a avaliação que faz de si mesmo em termos de competência constituem pilares fundamentais da auto-estima. Estudiosos sugerem que esse julgamento pessoal é formado desde a infância.

Dessa forma pessoas significativas para a criança e o adolescente tomam lugar de destaque na formação da auto-estima, em especial pais, professores e amigos. Assim, se essas relações forem constituídas por atitudes violentas, parece

haver maior probabilidade de serem associadas a um sentimento negativo de si: a baixa auto-estima.

Moysés (2001), coloca que a opinião que a criança tem de si mesma está intimamente relacionada com sua capacidade para a aprendizagem e com seu rendimento. O autoconceito se desenvolve desde muito cedo na relação da criança com os outros.

Os pais atuam como espelhos, que devolvem determinadas imagens ao filho. O afeto é muito parecido com o espelho. Quando demonstramos afetividade por alguém, essa pessoa torna-se nosso espelho e nos tornamos o dela; e refletindo um no sentimento de afeto do outro, desenvolvemos o forte vínculo do amor, essência humana, em matéria de sentimentos. É nesta interação afetiva que desenvolvemos nossos sentimentos positiva ou negativamente e construímos a nossa auto-imagem.

Se os pais estão sempre opinando a partir de uma perspectiva negativa para os filhos, e se estão sempre taxando-os de inúteis e incapazes, ou usando de zombarias e ironias, irá se formando neles uma imagem "pequena" de seu valor. E se com os amigos, na rua e na escola, repetem-se as mesmas relações, teremos uma pessoa com auto - estima baixa e baixo sentimento de auto - avaliação.

Quando a criança tem êxito no que faz começa a confiar em suas capacidades. E quanto mais acredita que pode fazer, mais consegue. É importante ensinar à criança que ela pode fazer algumas coisas bem, e que pode ter problemas com outras coisas. E que esperamos que faça o melhor que puder.

Nunca é demais ter em mente que a auto-estima representa o nível de satisfação que a pessoa sente quando se confronta com o seu autoconceito. Como esse é multifacetado, certos ângulos do autoconceito podem ser muitos elevados e a auto-estima pode ser calcada nele, mais do que nos demais. Nossos craques de futebol que o digam. Sabemos de muitos que, na infância, a despeito de terem vivenciado o insucesso escolar e a discriminação social, destacam-se de tal forma no futebol que passaram a erigir sua auto-

estima baseados nessa imagem. Hoje, ricos e famosos, mostram-se orgulhosos de si mesmos. (Moysés, 2001, p. 27)

Dessa forma, para ajudar a criança a criar bons sentimentos é importante elogiá-la e incentivá-la quando procurar fazer alguma coisa, fazendo-a perceber que tem direito de sentir que é importante, que pode aprender, que consegue e que sua família lhe quer bem e a respeita.

## **2.1 – Auto –estima e autoconceito**

De acordo com Coopersmith (apud Moysés, 2001), as crianças recebem informações sobre si mesmas dos adultos que as rodeiam. Se o reflexo for positivo, desenvolvem uma avaliação positiva. Se a imagem for negativa, deduzem e passam a acreditar que têm pouco valor. Assim, o autoconceito é a atitude valorativa emocional que uma pessoa tem de si mesma, vinda da experiência do meio ambiente e do contato com os outros.

Conforme assinala este teórico, considera-se necessário ter um autoconceito positivo para que o indivíduo consiga uma adaptação adequada, para a felicidade pessoal e para um desempenho eficaz. Com relação à evolução do autoconceito, o autor, afirma que deve-se lembrar, também, que a construção do autoconceito sofre a influência do ambiente familiar, escolar e social. É um produto das experiências individuais de sucesso e fracasso. De acordo com ele são duas as teorias principais sobre a formação e evolução do autoconceito: o simbolizo interativo e aprendizagem social.

Ambas as teorias parecem ser fundamentadas em pesquisa empírica, mas não se pode esquecer de que a criança é um ser ativo, criativo, experimentado e que os resultados de suas ações e experiências servem como critério na formação

de si mesma. Outro ponto importante em ambas as teorias é a importância de que os outros indivíduos significativos têm na formação do autoconceito. O mundo escolar, também, é de grande importância pois a criança passa uma grande parte de seu tempo na escola com seus professores e seus colegas. Sua aceitação ou rejeição ou os valores que lhes são atribuídos, incidem sobre a formação da sua auto-avaliação.

Quando uma pessoa não possui um autoconceito adequado, ela não pode abrir-se a suas próprias experiências afetivas e perceber os aspectos desfavoráveis de seu caráter, além disso uma pessoa nestas condições não se mostra como é frente a outros, mas representa papéis que considera oportunos em cada momento.

A elaboração dessa imagem começa na infância. Muitas vezes são os pais e familiares que contribuem para a insegurança dos garotos e adolescentes. Mas os colegas de escola também atrapalham quando zombam de quem tem pouca habilidade nos esportes ou é atrapalhado para escrever ou na hora de fazer contas. E alguns professores têm ainda sua parcela de responsabilidade nesse processo.

A aprendizagem é uma mudança de comportamento que resulta da experiência. A situação estimuladora, a pessoa que aprende e a resposta constituem os elementos principais do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Winnicott (1982), o desenvolvimento emocional saudável depende essencialmente de um ambiente suficientemente bom. Ao se aceitar, respeitar ou amar a criança pelo que ela é, ela tem a oportunidade de adquirir uma atitude de auto-aceitação e de respeito para consigo mesma. Com esta atitude possui maior liberdade para desenvolver suas capacidades.

Embora o autoconceito represente uma necessidade psicológica constante, ele se traduz de formas diferentes nas diversas idades. Em linhas gerais, pode-se

dizer que, entre oito e onze anos de idade, ele se apresenta por pequenas realizações concretas. A partir dos onze ou doze anos, o autoconceito torna-se mais abstrato: começa a basear-se nos traços de sua personalidade, traços que não necessariamente se traduzem em ações concretas.

Moysés (2001), coloca que uma auto-estima positiva é refletida em um crescimento e desenvolvimento também positivo e a baixa auto-estima parece estar associada com a depressão, ansiedade e baixa satisfação com a vida. O tráfego entre o eu e a sociedade se dá em dois sentidos. As idéias e os sentimentos sobre si mesmo afetam o modo como é feita a interpretação dos acontecimentos, como são recordados e como é a reação do outros. Mas, em contrapartida, os outros ajudam a moldar o senso do eu.

Como ser social, o homem ajusta suas palavras e ações para combinar com a audiência. Em graus variados, efetua a auto-monitoração, nota o seu desempenho e o ajusta para criar uma impressão desejada. Este comportamento explica exemplos de falsa modéstia, em que as pessoas se depreciam, enaltecem os futuros concorrentes, ou publicamente creditam os bons resultados a outras, quando em particular os creditam a si mesmas. Às vezes, o indivíduo até cria uma auto-desvantagem com comportamentos derrotistas que protegem o autoconceito e desculpas para o fracasso.

Somente a partir de uma clareza do educador na identificação da problemática é possível trabalhar com um planejamento adequado às necessidades do educando. Dependendo do momento da constituição do sujeito, as estratégias e os objetivos serão diferenciados, respeitando o que ainda é necessário ser construído para que o processo de aprendizagem ocorra, ou ainda, o que é preciso “desconstruir”, quando falamos daqueles indivíduos que apresentam defesas contra

a aprendizagem e que, eventualmente receberam diagnóstico que os deixaram no lugar de incapazes.

Considerando os vários fatores que estão relacionados aos sintomas de dificuldades de aprendizagem e que influenciaram o aparecimento destes, poderemos colaborar para que este indivíduo seja resgatado na sua condição de aprendiz, recuperando seu autoconceito, desenvolvendo e ampliando seus recursos para o crescimento e amadurecimento de seu aprendizado.

A aprendizagem da criança é sua vivência, brincadeiras e descobertas assistemáticas. Essa criança deve, desde muito cedo, ser desafiada a pensar nas diferentes maneiras de tentar resolver os problemas que enfrentará no dia-a-dia. Ao educador cabe oferecer atenção a cada criança, pois ao ingressar na escola começam a ser descobertos os primeiros problemas de aprendizagem.

O sucesso escolar não é um fim em si mesmo, o aprendizado deve ir além de preparar os indivíduos para as etapas subseqüentes do desenvolvimento e capacitá-lo para utilizar suas aquisições escolares para fora da escola, em situações diversas, complexas e imprevisíveis.

Segundo Piaget (1988), muito do valor da percepção como objeto de estudo reside no fato de que se pode compará-la e contrastá-la com a inteligência. Os valores e as atitudes são considerados sistemas cognitivos presentes nos estágios posteriores do desenvolvimento que têm a mesma organização formal de outras realizações intelectuais menos ambíguas.

Referindo-se a inteligência Piaget (1988) considera que a dotação biológica realmente importante consiste em mais do que um conjunto de características funcionais, que constituem elementos invariantes, do que um conjunto de limitações estruturais inatas. Ele sugere, especificamente, que no funcionamento intelectual do

homem, como no biológico, há dois processos invariantes: a adaptação e a organização. É da natureza do homem organizar suas experiências e adaptar-se ao que tenha experimentado.

Tendo como base Piaget e as teorias sobre autoconceito já relatadas podemos pensar que qualquer interferência nesse processo pode gerar dificuldades de aprendizagem e afetar o autoconceito dos alunos, pois o fato de se considerar bom ou ruim pode acabar influenciando o seu desempenho escolar na medida em que poderá afetar o seu grau de esforço, de persistência e o seu nível de ansiedade. Moysés (2001), coloca que estudos nesse setor apontam que pessoas com percepções positivas das suas capacidades aproximam-se das tarefas com confiança e alta expectativa de sucesso e acabam se saindo bem.

A autora acredita que auto-estima e desempenho escolar andam de mãos dadas, alimentando-se mutuamente, o que significa dizer que se os alunos, ao entrarem na escola, trazerem consigo uma boa dose de autoconfiança que os torne capazes de se sair bem em diversas situações e dificuldades não terão qualquer temor em relação a este novo espaço. Mas se ocorrer o contrário, ou seja, se sua autoconfiança tiver sido minada e podada desde tenra infância, a nova situação poderá despertar atitudes defensivas. Para esta criança o novo ambiente irá se apresentar como um campo de batalha e aumentar suas feridas, e assim, a escola passará a ser sinônimo de sofrimento. É esse tipo de criança que, em geral, apresenta as maiores dificuldades em se sair bem nos estudos.

Moysés (2001), aponta algumas saídas para se trabalhar com este tipo de criança. Ela coloca que segundo estudos de alguns teóricos como Covington e Beery (apud Moysés, 2001), estes alunos não tem muitas escolhas para minimizar seu sofrimento. O que procuram fazer é evitar o fracasso e ao fazê-lo acabam

piorando a situação, pois sua ansiedade cresce a tal nível que falta-lhe serenidade para analisar a tarefa a ser executada com a devida clareza. E, assim, acaba se convencendo que lhe falta capacidade, considera-se um inútil e pior, desiste de se esforçar.

Branden (apud Moysés, 2001), chama a atenção para o cuidado que pais e professores devem ter com esse tipo de aluno. É fundamental manter expectativas racionais e positivas a seu respeito, e, evitar que ele seja alvo de zombarias ou críticas destrutivas por parte de quem quer que seja, acreditar que podem aprender e procurar fazê-los crer também no mesmo.

## CAPÍTULO III

### COMO TUDO COMEÇOU: O TRABALHO COM AS CLASSES DE RECUPERAÇÃO DE CICLO (RC)

Conheci pela primeira vez uma sala de RC (Recuperação de Ciclo) quando iniciei na carreira de professora, atuando como professora eventual em uma escola pública do Estado de São Paulo chamada Escola Estadual Dr. Norberto de Souza Pinto, na região Noroeste da cidade de Campinas. O primeiro dia em que ministrei aulas para esta turma foi-me muito importante, pois, finalmente, após dois anos de formada no Magistério pelo CEFAM (Centro de Formação do Magistério) estava frente a uma sala de aula.

Esta era uma quarta série com cerca de vinte e seis alunos, sendo que a maior parte se constituía de reprovados nesta série e os demais apresentavam grandes dificuldades em relação à leitura e a escrita.

Quando cheguei à unidade escolar, as informações que recebi sobre a turma é que esta se compunha dos piores alunos da escola. Foi nesse momento que encontrei um tema para a aula daquele dia: resolvi discutir tal questão com os alunos. Queria que me explicassem o porquê de se comportarem de forma tão negativa. Lembro-me que ao indagar sobre isso um dos alunos disse-me que não gostava de estudar, era muito chato ficar sentado o tempo todo. Algumas alunas caladas pareciam estranhar aquele momento e demonstravam serem tímidas demais para opinar sobre este ou qualquer assunto.

Em outro dia, recordo-me que fui substituir a professora daquela sala e fiquei admirada com o tipo de conversa que os alunos tinham nas horas “vagas”. Estas conversas sempre giravam ao redor de um “mundo”, que imaginamos estar muito

longe da vida dos mesmos ou até inadequado para as crianças. Um mundo marcado pela violência em todas as suas formas; onde o submundo do crime e das drogas são os focos centrais entre outros temas polêmicos. Uma das meninas contava à colega fatos sobre relações sexuais que mantinha com o namorado.

Confesso que fiquei assustada, pois via como as crianças precisavam de um grande apoio para sanar suas dificuldades de aprendizagem e por outro lado já vivenciavam situações que fazem parte da vida adulta, e que, em tese, não deveriam fazer parte do mundo das mesmas naquele momento.

Nas outras oportunidades em que pude substituir nesta sala e ter contato com a turma, observei que os alunos sentiam-se envergonhados por terem chegado até ali sem saber ler ou escrever e sempre que tinham algumas dificuldades em realizar alguma atividade fechavam-se em si mesmos, ou agiam com agressividade quando repudiados por tal comportamento, gerando a indisciplina da turma. Parecia que julgavam que ler e escrever, para eles, não era tão importante, o que era desmentido quando eu conseguia conversar com eles em particular.

Segundo La Taille (1996), a vergonha é o sentimento de ser objeto de percepção de outrem, sempre associada a valores positivos e negativos, sendo a vergonha relacionada àqueles negativos. (...) *Uma vez que a tendência à afirmação do Eu, à construção de uma imagem positiva de si, é necessidade psicológica básica, a vergonha é sentimento sempre possível e temido, motivação de escolhas de condutas e esforços.* (idem, p. 13)

Situações como estas, provam que buscavam atenção do jeito que lhes era conveniente, já que na realidade o que mais chamava atenção não era ser o mais inteligente ou o que mais prestasse atenção nas explicações da professora.

Essa sala mexeu muito comigo e apesar de acreditar que era possível mudar essa realidade, via-me de mãos atadas, pois o único contato que tinha com aqueles alunos acontecia em consequência das faltas da professora titular da sala e estas se davam apenas esporadicamente, geralmente quando ela participava das capacitações na Diretoria de Ensino (DE).

Assim como Moysés (2001), em seus estudos, uma das coisas que acredito ser decisiva em educação é justamente o carinho da professora com os alunos, acreditar neles, que eles podem aprender, assim como acreditar que seja capaz de ensinar. Nisso consiste o cerne principal do trabalho com a auto-estima, pois quando a criança se considera especial para sua professora ela passa a ver com outros olhos tudo o que esta quer lhe ensinar e me via impedido de exercer esta premissa com esta turma.

No ano de 2003, iniciei o curso de Pedagogia na Unicamp (Universidade Paulista de Campinas), onde conheci a Christine Plinis, também aluna e que indicou-me como professora eventual na Escola Estadual Dr Manoel Alexandre M. Machado. Infelizmente nesta unidade devido ao baixo número de crianças repetentes no primeiro ciclo não havia salas de RC, no entanto, algumas salas de RA (Recuperação de Aprendizagem). Foi nesta escola que pude compreender um pouco do porquê da existência dessas salas, em que legislação e metodologia estas eram embasadas e qual o tipo de trabalho desenvolvido nas mesmas.

Na unidade existiam duas segundas séries e uma terceira série com cerca de vinte e cinco alunos cada uma. As professoras participavam de capacitações mensais e buscavam trabalhar de acordo com as orientações dos Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs) da Diretoria de Ensino Oeste, através de uma metodologia de projetos.

Tive oportunidade de substituir tais professoras nas diversas vezes em que se ausentavam para reuniões e observei que estes alunos, mesmo provenientes da periferia, como na outra escola, eram bem diferentes em seu comportamento em sala de aula e pareciam estar estimulados e ainda possuíam a certeza de que podiam aprender.

Refleti que isso poderia ocorrer, talvez, porque ainda eram mais novos, não haviam sido reprovados ainda e, além disso, percebi que havia na escola um envolvimento de todos para auxiliarem aquelas salas, que não eram apenas da professora titular, mas da comunidade escolar como um todo.

Moysés (2001), resume muito bem esse movimento que existia dentro desta escola quando coloca que

(...) na medida em que uma pessoa parte de um coletivo, se enriquece pessoalmente, cresce como pessoa, tem um olhar positivo sobre os outros, o que não a impede de ser crítica, porque isso é que permite avançar. Nessa medida, o grupo e o coletivo crescem enquanto conjunto. (Chaponay, apud Moysés, 2001, pp 61-62)

No mesmo ano, foram-me atribuídas às aulas de reforço com estas turmas e pude, então, estar mais próxima dos mesmos. Nestas aulas busquei continuar o trabalho das professoras através de atividades desafiadoras, mas que os alunos se sentissem capazes de realizá-las e aprender. Considero que tenha sido um período muito válido para os alunos que progrediram muito no processo de alfabetização e para mim que pude aprender muito com eles também.

Nesta escola conheci a professora Regina Sato, que na época era coordenadora da unidade e ao longo do ano, foi convidada para trabalhar como ATP da Oficina Pedagógica da DE - Oeste, e, também, auxiliar os professores que trabalham com as salas de RA e RC, mais conhecidas como *Salas Projetos*.

Ao término deste ano letivo, recebi a informação de que seriam selecionados professores para atuarem em salas de RC no próximo ano e resolvi enviar um

projeto, o qual seria avaliado e serviria como acréscimo a avaliação já realizada pela unidade escolar, que baseava-se em assiduidade, domínio de sala de aula entre outras coisas.

Dessa forma, no ano de 2004, fui convocada para a atribuição das salas projetos e foi-me atribuída uma quarta série na Escola Estadual Deputado Eduardo Barnabé, que se constituía de vinte e três alunos, entre doze e dezesseis anos, todos repetentes, indisciplinados e com extremas dificuldades de aprendizagem. Mesmo diante de ~~tão~~ quadro tão desabonador estava contente, pois esperava realizar um bom trabalho com a ajuda da escola e de todos os envolvidos neste projeto.

Enfim, chegou o primeiro dia de aula e com mais alguns dias pude observar que era a única pessoa envolvida com esse projeto naquela escola, o que me fez lembrar a primeira escola em que atuei, pois além deste distanciamento do corpo docente e dos demais profissionais da escola o comportamento dos alunos era muito parecido. Senti muitas dificuldades de adaptação, pensei em desistir, mas fui encorajada a continuar pelas ATPs que acreditavam, ou pelo menos assim o demonstravam, no meu trabalho e que seria possível que eu pudesse fazer a diferença com aquelas crianças.

Os alunos não estavam acostumados com esse tipo de trabalho, confundiam um pouco o espaço dado para discussão como um espaço onde não havia autoridade, em que era possível fazer tudo que lhes desse vontade.

Neste ano refleti que mudar uma prática a qual os alunos estão acostumados e recuperar-lhes a auto-estima é um trabalho que apresenta muitas dificuldades. Além disso, refleti sobre o quanto um trabalho realizado através de uma metodologia de projetos dá certo, mas necessita do comprometimento de todos aqueles que

estão envolvidos com o espaço escolar. Estas salas não devem ser vistas como a dos alunos mais fracos, mas aquela que envolve seus alunos e lhes dão a possibilidade de serem sujeitos na construção de seus conhecimentos.

Desse modo, observei o quanto isso faz a diferença e como esse já é o primeiro passo para o resgate da auto-estima e como tem a possibilidade de mostrar como algo bom e importante foi acrescentado não só para os alunos, mas para os outros também.

Mesmo sendo desacreditados dentro da escola, busquei mostrar aos alunos que eram capazes e que eu acreditava no sucesso deles. Era o que eu sentia quando participava das capacitações mensais na DE. Nestas capacitações tínhamos a oportunidade de conversar e contar nossas vivências as demais professoras que também estavam envolvidas com o projeto e passavam pelos mesmos problemas. Lá sentia-me amparada, acolhida e não mais a única.

Nestes encontros as ATPs nos orientavam sobre a melhor forma de trabalhar com os grupos, estimulá-los e desafiá-los, planejando nosso trabalho de forma adequada e que possibilitasse os avanços que as crianças precisavam. Estas atividades sempre estavam voltadas para o trabalho em grupo, em que as crianças deveriam expor suas idéias, elaborar suas hipóteses em relação aos temas trabalhados; realizar diferentes leituras e discuti-las com o grupo; escreverem suas idéias... ou seja, ofertar aos alunos atividades desafiadoras, mas que estejam dentro de suas capacidades de realização.

Outro foco trabalhado nas capacitações diz respeito ao conceito de avaliação que ganha outro sentido, uma vez que estas devem existir para que o professor possa nortear seu trabalho, não para taxar ou rotular o aluno ao apenas dar-lhe um conceito. Além disso nos era passado também, orientações para trabalhar nas salas

com textos, atividades visando a recuperação da auto estima das crianças e a afetividade sem perder o objetivo principal que é o aprendizado.

No ano de 2005, foi-me atribuída uma outra sala de RC pelo mesmo processo do ano anterior. A escola apesar de cobrada para se envolver com a sala, nada ocorreu e novamente, coube a mim a tarefa de realizar o trabalho sozinha. No entanto, após um ano trabalhando com projetos, sentia-me muito mais capaz de fazê-lo.

Foi um ano agradável, porque me sentia mais segura do que estava fazendo e acreditando mais no meu trabalho. Assim, apesar dos conflitos, frustrações, decepções, consegui avanços importantes que superaram e muito as frustrações.

Aprendi muito nesses anos de vivência com as salas de projetos e pude reconhecer a importância da afetividade no processo de alfabetização e no aprendizado da leitura e da escrita, pois ao trabalhar dentro de um parâmetro que respeito os alunos, suas individualidades e capacidades consegui que estes alcançassem muito mais do que anos em salas regulares o fizeram.

Hoje sei que os alunos precisam sentir-se capazes de aprender e tenham consciência do quanto podem contribuir para o seu aprendizado e para o aprendizado de seus colegas. Bem como entender que o conhecimento é uma construção coletiva, que depende não só de um único indivíduo, mas da interação deste com os outros.

Farei agora a apresentação de alguns casos que ocorreram nestas salas de RC que muito me tocaram, sejam pelas suas especificidades, sejam pelo tom emocional ou afetivo, pois retratam situações que vivenciamos, ainda hoje, no dia-a-dia das escolas e que contribuem para a perpetuação da destruição da auto-estima dos alunos.

### 3.1 Relatando algumas experiências

Eu to aqui pra quê? Será que é pra aprender?  
Ou será que é pra aceitar me acomodar e  
obedecer? (Gabriel O Pensador, apud  
Aquino, 1996, p. 39)

#### Caso 1

Ao relatar as minhas dificuldades para as ATPs explicitiei a preocupação com as atitudes dos alunos que andavam pela sala o tempo todo, pichavam as carteiras, paredes e armários, cantavam Raps em momentos de desenvolvimento de atividades, não respeitavam os horários tão poucos os funcionários da escola.

Segundo Aquino (1996), uma das causas destes comportamentos ditos “anormais”, por fugirem às regras criadas pela escola como as únicas aceitas, estaria no fato de que a escola não evoluiu juntamente com a sociedade, isto é, a escola e seus profissionais (professores, gestores e funcionários), não se adequaram ao novo sujeito social que habita esta nova sociedade globalizada em que vivemos. Assim, o autor coloca que

Indisciplina, então, seria sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro. Equivaleria, pois, a um quadro difuso de instabilidade gerado pela confrontação deste novo sujeito histórico a velhas formas institucionais cristalizadas. Ou seja, denotaria a tentativa de rupturas, pequenas fendas em um edifício secular como é a escola, potencializando assim uma transição institucional, mais cedo ou mais tarde, de um modelo autoritário de conceber e efetivar a tarefa educacional para um modelo menos elitista e conservador. (p. 45)

Ante tal realidade a proposta sugerida pelas orientadoras do projeto foi a de que eu não me preocupasse tanto com atividades, que visasse sanar o déficit de conteúdo, mas que trabalhasse a auto-estima e habilidades que cada aluno apresentasse. Habilidades com músicas, danças, jogos e esportes. Pois de acordo

com as mesmas, o trabalho com salas de RC denotam a premissa de trabalhar as competências de cada aluno de forma individualizada.

Segundo Perrenoud (1999), competência é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. Nos programas escolares, a abordagem pelas competências não se contrapõe à cultura geral, a não ser que esta seja entendida como simples acumulação de conhecimentos. A própria essência da cultura geral seria enriquecida se, além da familiaridade com as obras clássicas ou com os conhecimentos científicos básicos, a formação passasse também pela construção das competências. Os alunos estariam mais preparados para transformar o mundo, enfrentando as situações da vida com dignidade, senso crítico, inteligência, autonomia e respeito pelos outros.

Lembro-me de ter realizado com eles uma atividade que envolvia uma conversa informal, porém, que poderia me dar subsídios para avançar. Iniciei tal atividade formando um círculo e contei para eles um pouco sobre as minhas origens e processo de formação, buscando aproximar-me mais de suas realidades. Conteilhes que morava naquele mesmo bairro, freqüentei escolas como aquela, enfim, minha trajetória até tal momento.

Percebi que esse foi o primeiro passo para conquistar uma certa confiança e até respeito dos alunos, entre eles um em especial, que chamarei de Diego<sup>2</sup>, que era reconhecido como “líder” da turma, talvez por ser o mais velho, indisciplinado e desafiador.

Certa vez, chamei o mesmo para uma conversa em particular e procurei mostrar que conviveríamos naquele ano, que poderia ser muito importante para a

---

<sup>2</sup> Os nomes dos alunos desta pesquisa são fictícios.

turma e que ele poderia colaborar não só com o seu aprendizado, mas com sua vida como um todo.

Deixei que falasse um pouco sobre seus anos anteriores, das suas antigas professoras e das palavras que o marcaram. Entre elas, não consigo esquecer que muitas professoras falaram-lhe: “*Você é um burro!*” e “*Não pára quieto!*”. Ele relatou muitas outras, mas estas foram as que acredito terem sido as que mais o magoaram e marcaram.

Finalizamos esse momento com um aperto de mão, que marcava o nosso compromisso. Mas como já citei, parecia estar sozinha nesse ideal, no objetivo de resgatar aqueles alunos. Enquanto eu acreditava nisso, os demais professores pareciam sentir “calafrios”, ao ter que entrar em sala e usava de um certo autoritarismo militar para conter os alunos. Em uma das aulas de Educação Física, depois de minha conversa com Diego, o professor organizou uma fila de meninos e meninas para irmos até a quadra. Enquanto os alunos saiam, o professor reclamava dos mesmos e mal deixava-me expor as idéias que eu tinha sobre os alunos e o que acreditava que poderia ser feito.

Ao sairmos da sala de aula o professor viu que Diego não estava virado para frente na fila e conversava baixo com um colega, sem atrapalhar ou incomodar qualquer pessoa. O professor chamou sua atenção severamente na frente de todos. Diego olhou para mim e quis explicar ao professor o que estava fazendo, este por sua vez não quis lhe ouvir, o desprezou com palavras. O aluno não aceitou e fomos os três para a coordenação eu, Diego e o professor de educação física e fomos recebidos com a frase “*Só podia ser...*”

A coordenadora perguntou para o Diego o que havia acontecido, ele não conseguia se expressar direito, começou a ficar muito nervoso, reclamou de dores

nas mãos, não conseguia mexê-las, seus nervos pareciam estar atrofiados. A conversa parou por aí, a coordenadora buscou localizar a mãe da criança e o professor seguiu para sua aula, eu fiquei e tentei acalmá-lo, afinal sabia que não era sua culpa. Ele só me disse “*Professora eu tentei*”. Neste momento só consegui dizer: “*Eu sei, obrigado.*” Depois disso Diego faltou muitos dias e a cada vez que vinha parecia que eu tinha que começar tudo outra vez, ele desistiu.

Para concluir este relato, buscarei embasamento teórico nos estudos de Xavier e Rodrigues (1997), para tal atitude dos profissionais envolvidos no episódio acima. Assim, as autoras colocam que a escola ainda hoje, com suas estruturas rígidas, não consegue assimilar as diferenças de cultural, valores, comportamentos e atitudes que não as hegemonicamente dominantes, considerando “indisciplina” tudo que foge do padrão estabelecido.

Desse modo, tal comportamento vem reforçar o discurso de exclusão dos menos aptos ou adaptáveis aos padrões estabelecido pela escola, pelo qual esta ainda se pauta para “eliminar” de suas entranhas o “diferente”, o não adaptável, e, assim, perpetuar a ideologia educacional onde apenas os mais aptos (leia-se, os pertencentes a elite, ou acomodados) sobrevivem e os que fogem aos padrões por ela impostos, são descartados.

Para mim, ficou um sentimento ruim de impotência, que ainda hoje não consegui eliminar.

## **Caso 2**

Neste relato entra a questão de valores positivos ou negativos, que os alunos constroem para si, pois como não conseguiam “status” frente aos colegas através do sucesso em atividades escolares, o buscavam com outras atitudes.

Araújo (2003), em seus estudos sobre a afetividade dos alunos, nos expõe que, de acordo com Piaget, os valores são construídos pela projeção de sentimentos positivos que o sujeito faz sobre objetos, relações, pessoas ou sobre si mesmo. Isto é, valor é aquilo que gostamos, que valorizamos, daí ser resultante de projeções afetivas positivas, e por isso pertence à nossa dimensão afetiva. Assim, do ponto de vista humano, o alvo de projeções afetivas de uma pessoa pode ser o traficante de drogas, as formas violentas de resolução de conflitos, os espaços autoritários etc. E, neste relato isto fica bem claro.

Certa vez, enquanto desenvolvia uma atividade matemática, procurando desenvolver um atendimento individual, percebi que o aluno Júnior, fazia gestos para um outro colega, mostrando que havia trazido algo para a escola. Não o interrompi, mas procurei observar com atenção o que falavam e confesso que fiquei assustada quando percebi que dizia ter levado para a escola “maconha”.

Quando o sinal para o recreio soou, deixei que os alunos se retirassem e pedi que Júnior ficasse. Conversei com ele, perguntei o que trouxera, ele se negava a falar. Disse a ele que tinha ouvido sua conversa e que podia confiar em mim, que se me contasse a verdade e que tudo ficaria entre nós dois.

Procurei lhe dar alguns conselhos e ele pediu-me segredo e me entregou um saquinho o qual realmente continha uma erva, só que era erva-doce.

Quando vi aquilo, ficou claro a necessidade que esse aluno tinha de conquistar um espaço, independente da forma que o faria. Conversei com a coordenadora pedagógica a respeito, mas pedi a ela que me desse à oportunidade de usar o que aconteceu como ponto de partida para a existência de um relacionamento mais confiante com o Júnior, o que possibilitaria um avanço deste aluno dentro da sala de aula.

Esta consentiu em que as providências fossem por minha conta e assim, o aluno começou a ser mais participativo, confiante em suas potencialidades e, gradativamente, foi conquistando seu espaço dentro do grupo de alunos que estavam dispostos a vencer seus fracassos.

### **Caso 3**

Entre todos os acontecimentos gosto de lembrar-me de um deles, o do aluno Lucas, extremamente agressivo e indisciplinado que se negava a cumprir suas obrigações escolares.

Após mais ou menos quatro semanas de aula quando fui até um dos finais de semana na Escola da Família, o encontrei e procurei me aproximar. Sentei próximo a ele e quando viu que coloquei meu celular no chão, ao meu lado, aconselhou-me a guardá-lo, pois não estava no meu bairro. Disse a ele que tudo bem, que guardaria, mas que se enganara, pois morava por lá e freqüentava aquele espaço quando tinha a sua idade. Ele pareceu surpreso e nesse momento iniciamos um novo relacionamento.

Certa vez saiu da sala para ir ao banheiro, voltou e logo bateu à porta a inspetora de alunos e a diretora que o chamava para falar sobre pichações no banheiro. Só pensei "*outra vez?*", realmente havia sido ele. Convocaram sua mãe que no outro dia compareceu a escola, fomos conversar. Foi uma conversa muito difícil. A mãe começou a se queixar dos problemas pessoais (um filho preso, o outro desde que começou a estudar dava problemas na escola). Respirei, pedi calma, tentei falar com o L, dizer que podia ajudar sua mãe, que já enfrentava tantos problemas, que se esforçar nos estudos seria bom para ele e para sua mãe.

Ele retrucou, disse que não dava porque a casa dele era uma bagunça, brigas e mais brigas. Procurei acalmá-lo e no final de nossa conversa a mãe acabou pedindo desculpas baixinho. Perguntei ao L se não podia lhe dar um abraço. Ele olhou para mim, olhou para ela e disse: *“peço desculpas, mas professora... abraço não dá”*.

Este discurso parece estar em consonância com a fala de muitos educadores, que atribuem a família (sempre taxada de desestruturada), como responsáveis pela indisciplina dos alunos, bem como a falta de limites que deveriam ser impostos pelos pais (La Taille, 1996). Estes parecem esquecer qual é o papel da escola neste contexto, atribuindo a outrem as causas do fracasso da aprendizagem, como se a escola não seguisse um modelo padronizado desde a sua criação que acaba por excluir os menos aptos pelo viés do fracasso escolar.

Achei que fui além do que devia, mas continuei freqüentando alguns finais de semana da Escola da Família, buscava jogar com os alunos, inclusive com o L, é claro. E, esta rotina trouxe reflexos para o seu comportamento e desenvolvimento em sala de aula.

O que ficou claro quando desenvolvemos o Projeto Olimpíadas, o qual foi organizado pela nossa sala. Foi um projeto legal, pois mostrava aos alunos que eles podiam contribuir para o desenvolvimento de atividades que envolviam todas as outras nove salas de quarta série. Decidimos quais seriam os jogos, como se daria a organização e até a decoração.

Lucas se envolveu muito com o projeto e ao contrário do que aconteceria no início do ano não se incomodou em não ter feito parte da equipe vencedora. Resolvi convocar sua mãe, dessa vez para elogiar o seu filho e no final aconteceu o tão esperado abraço.

#### Caso 4

No final do Projeto RC 2005, deveríamos levar o produto final, um livro confeccionado pelos alunos com o tema “Paz”, um portfólio, além de dois alunos para que falassem sobre suas conquistas aquele ano. Foi um encontro especial ouvir daquelas crianças que eles *“prendiam as palavras na boca e agora conseguiam soltar”*

Foi muito gratificante, ainda mais porque neste dia reencontrei Osmar, um aluno da EE Norberto de Souza, aquela primeira escola em que participei do Projeto de RC. Lembro-me que era o aluno que evitava conversas com qualquer pessoa, fazia parte de uma ONG (Organização Não-Governamental), de onde foi expulso por indisciplina, mas que estava lá para falar sobre a importância daquele projeto do qual havia desistido de fazer parte no ano de 2002, por inúmeros motivos, que não tivemos tempo de falar.

Enfim, conversamos informalmente e parabeneizei-o por estar ali. Ele agradeceu e me disse *“Professora eu aprendi e ano que vem vou para a quinta série.”*

Para encerrar, gostaria de fazer minhas as palavras de Moysés (2001), ao afirmar que

A compreensão que o professor tem do que venha a ser auto-estima é fundamental na orientação de sua prática. Percebê-la como algo que se constrói no dia a dia na intimidade das relações que ele mantém com seus alunos é o primeiro passo. Quem está convencido disso respeita as diferenças individuais, tem consideração pela pessoa do aluno, compreende suas peculiaridades e tenta trabalhar para tirar o melhor dele. Mais: não o ridiculariza nem evidencia suas fraquezas. Antes, demonstra ter uma forte convicção de que confia no seu potencial. Por esse motivo, mobiliza esforços para lhe oferecer oportunidades de exercitá-lo. (...) O que produz mudança é a auto percepção de que se é capaz; algo que só a própria pessoa consegue ver. (p. 141)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Termino este trabalho de pesquisa com a sensação de que ainda poderia dizer muito mais do que já fiz, mas que por hora cumpri o que me propus ao iniciá-lo, ou seja, demonstrar, quer pela teoria, quer por exemplos que o trabalho com as salas de RC, quando levado a sério, produz bons frutos e resultados, elevando a auto-estima dos alunos e, por conseguinte, a sua aprendizagem.

Sem auto-estima, dificilmente a criança enfrentará seus aspectos mais desfavoráveis e as eventuais manifestações externas. Já a criança com auto-conceito positivo parece mais ativa; tem facilidade em fazer amigos, tem senso de humor, participa de discussões e projetos, lida melhor com o erro, sente orgulho por contribuir e é mais feliz, confiante, alegre e afetiva.

Neste sentido, os sentimentos devem ser tão bem demonstrados quanto são ensinados. Este é o segredo para um bom começo de vida e ensinará a criança a enfrentar a vida. E convém lembrar que a auto-estima mantém uma estreita relação com a motivação ou o interesse da criança, pois influi na relação com os outros.

Uma pessoa que possui uma imagem positiva de si mesmo é mais aberta, percebe de forma mais verdadeira a realidade e aceita com maior facilidade os outros. Já as que têm um conceito negativo de si mesmas são companheiros difíceis.

O sucesso escolar não é um fim em si mesmo, o aprendizado deve ir além de preparar os indivíduos para as etapas subseqüentes do desenvolvimento e capacitá-lo para utilizar suas aquisições escolares para fora da escola, em situações diversas, complexas e imprevisíveis. Na prática necessita-se de formar cidadãos autônomos,

para que haja o verdadeiro exercício dessa autonomia, cada sujeito deverá estar com seu autoconceito em um grau de desenvolvimento compatível com essas exigências.

Por outro lado, não quero dizer que o trabalho com as salas de RC e de RA devam ser uma constante na prática escolar, pois nada mais deprimente do que ver crianças que foram massacradas nas salas de aulas durante quatro anos, terem que em um, retomarem todos os conteúdos estudados ao longo dos mesmos, sendo que seu autoconceito está tão baixo, assim como sua crença na capacidade de aprender.

Para mim o ideal seria que cada educador iniciasse este trabalho nas séries iniciais, ou até mesmo antes, de forma que não houvesse necessidade das salas de recuperação, uma vez que os alunos teriam um autoconceito tão desenvolvido que aprenderiam, por mais dificuldades que apresentassem, e sairiam vencedores da escola, que aí, sim, seria verdadeiramente inclusiva, de qualidade e para todos.

Termino este trabalho com as palavras de Moisés

(...) com a mundialização, as conseqüências dos nossos atos podem atingir escalas anteriormente inimagináveis. Mais do que nunca, precisamos desenvolver em nós a consciência de que, apesar das divergências, somos iguais na nossa humanidade. E isso começa, sem dúvida, com pessoas que respeitam a si mesmas. (2001, p. 144)

Eu acredito nisso.

Isso foi o que aprendi com este trabalho e que gostaria de repartir com os leitores, visando sempre à melhoria da escola pública.

Espero que tenham apreciado a leitura.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. A desordem da relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Júlio Groppa (org). **(In) disciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, pp 39-56.

ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003, pp. 153-169.

ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q. **Labirinto de espelhos: formação da auto-estima na infância e na adolescência**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1996.

CHRISTOFI, Alexandra S. N. (et al). Caderno Idéias nº 28: **Os desafios enfrentados no cotidiano escolar**. São Paulo: FDE, 1997

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

LA TAILLE, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Júlio Groppa (org). **(In) disciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, pp 9-24.

MELLO, G.N. **Cidadania e competitividade: Desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo, Cortez, 1994.

MOYSÉS, Lúcia. **Auto-estima se constrói passo a passo**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância na escola: uma relação marcada por preconceitos**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus. 1988.

SAMPAIO, Maria das M. F. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículos, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: Iglu, 2004.

SÃO PAULO. **Reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: classes de aceleração: documento de implementação**. São Paulo: FDE, 1996.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes para avaliação e parâmetros para encaminhamento dos alunos das Classes de Aceleração.** São Paulo: SEE 1995.

\_\_\_\_\_. **Deliberação do CEE nº 09/97. Institui o regime de progressão continuada no Estado de São Paulo.** São Paulo: CEE, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação:** Por uma outra Política Educacional. Campinas, SP: Editores Associados, 1991.

XAVIER, Maria Luísa M. de F. e RODRIGUES, Maria Bernadette C. Um estudo sobre estrutura organizacional, planejamento pedagógico e disciplina escolar – em busca de possíveis soluções para o fracasso escolar. In: ABRAMOWICZ, Anete e MOLL, Jaqueline. **Para além do fracasso escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

WINNICOTT, D.W. **A criança e seu mundo.** Rio de Janeiro: Zahar. 1982.