

A recuperação intensiva no Estado de São Paulo: uma experiência com professoras de uma escola pública

Lúcia Veiga Schermack¹
Izabella Mendes Sant'Ana²

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa que investigou os sentidos atribuídos por professoras de uma escola pública no interior paulista, sobre a política de recuperação intensiva. Criada em 2012, na rede estadual de ensino de São Paulo, a proposta consiste na criação de classes para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem e defasagens escolares. Este artigo relata como a política foi implementada: o trabalho pedagógico, os desafios encontrados e as ações adotadas para superá-los. Pautado na teoria histórico-cultural, foi realizado um estudo de caso, com a utilização da observação participante, diários de campo e entrevistas. Os resultados obtidos apontaram que a política de recuperação intensiva foi percebida de forma positiva no que tange ao seu objetivo, mas existiram críticas especialmente sobre a necessidade de realizá-la logo que sejam evidenciadas dificuldades de aprendizagem e não em anos posteriores. Os desafios encontrados envolveram aspectos como heterogeneidade de dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, conflitos com a equipe de gestão, descontinuidade no suporte educacional ofertado pelos professores auxiliares em virtude de alta rotatividade. Foram evidenciadas formas de resistência e ações individuais e em grupo que visaram a construir estratégias para lidar com os problemas encontrados no processo. Conclui-se que a política de recuperação intensiva, tal como está configurada, não consegue alcançar as suas finalidades, o que aponta a necessidade de se analisar criticamente os múltiplos fatores envolvidos na produção e na perpetuação do não aprender na escola e o modo de operacionalização dos sistemas de recuperação da aprendizagem.

Palavras-chave

Recuperação intensiva - Recuperação escolar - Fracasso escolar.

1- Universidade Paulista (UNIP), Sorocaba, São Paulo, Brasil. Contato: lucveiga@hotmail.com

2- Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sorocaba, São Paulo, Brasil. Contato: izabellams@ufscar.br



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844173981>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Intensive recovery in the State of São Paulo: an experience with female teachers of a public school

Abstract

This article is the result of a study that investigated the meanings given by female teachers of a public school in the countryside of the State of São Paulo regarding the so-called intensive recovery policy. The proposal, created in 2012 in the São Paulo state school system, consists in opening classes to work on students with learning difficulties and school gaps. This article reports how the policy was implemented: the pedagogical work, the challenges that were found, and the actions taken to overcome them. Based on the historical-cultural theory, a case study was carried out using participant observation, field diaries, and interviews. The results obtained showed that the intensive recovery was perceived positively in terms of its objective, but there were criticisms especially in relation to the need of implementing it as soon as learning difficulties are detected and not in later years. The challenges found involved aspects such as heterogeneity of learning difficulties students have, conflicts with the management team, dis-continuity in the educational support provided by assistant teachers due to the high turnover. Forms of resistance and individual and group actions, aimed to devise strategies to deal with the problems appearing in the process, were highlighted. We concluded that the intensive recovery policy, as it is conceived, fails to achieve its purposes, which leads to the need to critically analyze the multiple factors involved in producing and perpetuating non-learning in schools and the way the learning recovery systems are operated.

Keywords

Intensive recovery – School recovery – School failure.

Introdução

A implantação de políticas de recuperação e de aceleração da aprendizagem tem sido uma das propostas pelos sistemas de ensino visando a enfrentar o fenômeno do fracasso e exclusão escolar, destacando-se, em especial, o sistema educacional do Estado de São Paulo.

A política denominada de Recuperação Intensiva (RI), efetivada em 2014 nas escolas estaduais paulistas, tinha por objetivo recuperar as lacunas e sanar as dificuldades de aprendizagens de alunos que foram progredindo nas séries, sem, contudo, apresentar o desenvolvimento esperado. Assim, neste estudo, buscamos investigar os sentidos atribuídos por professoras de uma escola pública em uma cidade do interior paulista sobre a referida política. Empenhamo-nos em compreender como a política foi implementada segundo o relato de professoras, identificar os desafios e as possibilidades de ação dos educadores para lidar com as dificuldades surgidas no processo educativo.

Para tanto, inicialmente, apresentamos uma breve contextualização das principais políticas estaduais voltadas ao tema, desde os anos de 1990 até os dias atuais.

As políticas educacionais paulistas direcionadas ao enfrentamento do fracasso escolar

Inicialmente, cabe destacar que, nas últimas décadas, as políticas educacionais passaram a ser definidas com base nos princípios neoliberais e na agenda de acordos internacionais (SANFELICE, 2010; FERNANDES, 2010; VALENTE, 2013). Nessa ótica, as primeiras iniciativas de mudança e adequações no sistema estadual paulista tinham por objetivo o corte de gastos e a descentralização da gestão pedagógica e administrativa.

Uma série de políticas foram adotadas no Estado de São Paulo, com intuito de sanar as dificuldades de alunos, que avançavam, ano após ano, pelas séries seguintes, sem dominarem os conteúdos e as habilidades esperadas. Dentre estas iniciativas sinalizamos as Classes de Aceleração (1996), o Projeto Intensivo do Ciclo - PIC (2007) e a Recuperação Intensiva (2014).

A política da classe de aceleração foi estabelecida como prioridade pelo governo nacional, por ser considerada uma proposta promissora de melhora nos índices da qualidade de ensino. O programa estendeu-se para vários estados do país, atendendo aos princípios de flexibilidade e autonomia, no qual cada estado pôde estruturar e adequar o projeto à sua realidade. Em termos gerais, o projeto trazia como meta principal que cada escola alinhasse a idade dos alunos à sua série correspondente, para corrigir o fluxo escolar, em especial daqueles que apresentavam um histórico de várias reprovações. Outra justificativa para o programa era que o quadro apresentado de multirrepetência favorecia a baixa autoestima e ao estereótipo que os alunos passavam a carregar da incapacidade de aprender, acentuando assim a condição de excluídos.

Bahia (2002) investigou o percurso de alunos de uma classe de aceleração com intuito de avaliar como foi a reinserção deles na classe regular. A pesquisa mostrou que para alguns professores a proposta favoreceria a má qualidade de ensino, porém outros a consideraram a medida necessária para garantir a correção do fluxo escolar. Houve ainda certa preocupação com os alunos que saíam da classe de aceleração, já que para os professores pesquisados, o tempo de um ano letivo não era suficiente para sanar as defasagens. O estudo evidenciou que os alunos finalizavam cada série sem dominar as expectativas esperadas e o que restava era a certeza de que estavam inclusos na escola, porém excluídos do direito de aprender. Isso parece confirmar “a reclusão dos excluídos, como um aprisionamento no sistema de ensino, que lhes nega seus direitos e os mantém excluídos” (BAHIA, 2002, p. 120).

Já Soato (2004) realizou um estudo acerca das classes de aceleração com intuito de acompanhar o processo de implementação e identificar o desenvolvimento de alunos que passaram por esta classe. Os resultados da pesquisa demonstraram que não houve por parte das secretarias regionais um acompanhamento do trabalho realizado com os alunos egressos. O suporte dado às escolas restringiu-se ao processo de implantação do projeto. A autora ainda constatou que os professores que receberam os alunos

egressos sabiam pouco ou não conheciam o referido projeto que seus atuais alunos participaram, o que mostra um fator prejudicial para a organização de seus trabalhos, como o planejamento.

Os dados da Secretaria da Educação de São Paulo mostraram melhorias durante os três anos de curso da proposta, evidenciada por uma queda expressiva na taxa de repetência e evasão. No entanto, cabe destacar que resultados expressos apenas por dados quantitativos são incapazes de retratar a dimensão dos problemas subjacentes ao fracasso dos alunos repetentes e evadidos. Assim, para Soato (2004, p. 117), ficou evidente que os reais motivos da elaboração desse projeto estavam em “[...] demonstrar aos organismos internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial, a eficácia na mudança no quadro do fracasso escolar num curto espaço de tempo, apresentando índices de repetência zero.” (SOATO, 2004, p. 117).

Assim, os resultados amplamente divulgados consubstanciavam em uma manobra política para acelerar os alunos, modificando aparentemente o grave cenário demonstrado nos índices e avaliações realizadas. A experiência da classe de aceleração mostrou ser uma medida paliativa que conseguiu alterar estatisticamente a face do sintoma, no caso o fracasso escolar, mas que não identificou e muito menos interveio nos elementos que o engendraram.

O projeto intensivo no ciclo, ou mais conhecido como PIC, configurou-se como um projeto vinculado ao Programa Ler e Escrever, criado pela rede estadual de São Paulo em 2007, visando a recuperar os alunos com defasagens na alfabetização e na matemática, evitando assim que esse trabalho fosse realizado apenas no final do ciclo. De acordo com a proposta, as classes de PIC eram oferecidas nos 3º e 4º anos e organizadas quando existiam demanda e necessidade, para atender aos alunos que saíram do 2º ano do ciclo I. O que motivou a criação deste projeto foi o grande número de crianças que chegavam às séries finais do ciclo I sem estarem alfabetizadas ou apresentando lacunas significativas na escrita e na matemática.

De acordo com as diretrizes dessa proposta, a condição para que os professores assumissem as turmas do PIC era a disponibilidade de tempo para participarem das formações oferecidas para trabalhar com o programa. Caso permanecessem durante todo o ano letivo na regência da classe, receberiam uma pontuação maior para utilização na evolução funcional. No que concerne ao material didático, foram disponibilizados o livro didático do aluno e um para o professor com as orientações e estratégias de trabalho para cada atividade.

O estudo de Yamamoto (2012) analisou as bases ideológicas e efeitos dessa proposta. Sua pesquisa evidenciou a precariedade do sistema de ensino demonstrada em uma abordagem unilateral, na medida em que a responsabilidade por essa turma de *atrasados* era dos professores regentes. Para a autora, a montagem dessa classe demonstrou que se tratava de uma medida paliativa e argumentou que a escola não deveria ter somente a função de trabalhar a matemática e língua portuguesa, como foi o enfoque da referida política.

Graciano (2007) também analisou a escolarização de um grupo de crianças com dificuldade de aprendizagem que frequentou aulas de apoio no contraturno e que não conseguiu acompanhar a dinâmica e proposta das atividades na sala convencional.

Os achados de seus estudos deflagraram uma estrutura educacional deficitária da escola que apresenta dificuldades em realizar um trabalho que contemple as diferenças e não consegue favorecer a democratização do ensino, conforme propagam os discursos oficiais. Com isso, criticou as políticas de enfrentamento e superação do fracasso escolar no Estado de São Paulo, como a progressão continuada e programas de auxílios aos alunos com problema na aprendizagem, por considerar que elas camuflam as raízes do problema.

Essas políticas, de uma forma geral, visavam a recuperar alunos com defasagem e corrigir o fluxo escolar, tendo em vista elevar a produtividade do sistema de ensino e alcançar as metas de qualidade que, desde 2005, têm sido estabelecidas nacionalmente sob influência de uma agenda e acordos internacionais³ dos quais o Brasil é signatário (SANT'ANA; ALBERGARIA, 2011).

Nota-se que no Estado de São Paulo tem sido evidenciada uma transitoriedade de programas que iniciam e/ou se findam, muitas vezes de forma rápida e inesperada. As mudanças de administração e a falta de continuidade dos trabalhos e de orientações à rede geram desorientação e desorganização nas escolas, em especial, no que se refere aos educadores que “[...] ficam no aguardo das “novas diretrizes” e dos “novos projetos”, gerando normalmente uma suspensão do envolvimento dos professores em ações que estavam sendo implementadas” (BAHIA, 2002, p. 65).

Percebe-se assim que após uma década o quadro permanece inalterado, já que as políticas e programas no Estado São Paulo continuam mudando com muita rapidez, a ponto de sobrepor umas às outras. Este fenômeno acaba confundindo os profissionais da rede, deixando-os perdidos em meio a tantos pareceres e resoluções.

Dentro desse contexto histórico, o PIC deixou de existir e foi substituído pelas classes de recuperação intensiva, foco deste estudo, com o mesmo objetivo: a recuperação do aluno com defasagem de aprendizagem.

A recuperação intensiva

De acordo com Caldas (2010), a recuperação escolar foi inserida na rede paulista desde o início do século passado. Assegurada legalmente na segunda *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica* promulgada em 1971 (artigos 11 e 14), foi ampliada na terceira, em 1996 (artigos 12, 13 e 24).

Em 2008, o Estado de São Paulo, através da Resolução da Secretaria de Educação 40/2008, dispôs uma série de orientações deliberativas a respeito da instituição da recuperação escolar na rede de ensino, determinando que ela deveria ser configurada em quatro formas: contínua, paralela, intensiva e de ciclo.

No Estado de São Paulo esta política está relacionada à proposta de reorganização da progressão continuada da aprendizagem no ensino fundamental em três ciclos; anunciada pelo governo em meados de 2013, na qual foi instituída no sistema educacional três ciclos ao invés de dois, evitando que a retenção fosse realizada somente em duas séries, como

3- Um desses acordos assumidos foi na Reunião Mundial sobre Educação para todos, realizado em Jomtien, na Tailândia em 1990.

ocorria até então. Nessa proposta, as escolas passaram a contar com um professor auxiliar para dar apoio aos alunos com dificuldade, visando a oferecer uma recuperação contínua.

Desde a implantação da organização do ensino por ciclos de aprendizagem, em 1997, a educação no estado de São Paulo estava organizada em dois ciclos (1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano). Através da Resolução 74, de 8 de junho de 2013, instituiu-se a mudança de dois para três ciclos. O primeiro, denominado de ciclo de alfabetização, engloba as classes do 1º ao 3º ano; o segundo, do 4º ao 6º ano, e o ciclo final que inclui do 7º ao 9º ano. O objetivo da mudança é que a retenção não seja realizada somente em duas séries, com espaçamentos longos, mas que possa acontecer nas classes do 3º, 6º e 9º anos. Segundo o documento, acredita-se que, desse modo, se assegura ao trabalho um tempo mais coerente, possibilitando o acompanhamento e a intervenção imediata ao constatar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Nessa configuração, segundo documentos oficiais (SÃO PAULO, 2012), o aluno, ao chegar ao final de um ciclo, realiza uma avaliação específica para averiguar se tem condições de avançar para o próximo ciclo. Os que ainda apresentarem defasagens poderão ao longo de um ano cursar uma classe especial denominada recuperação intensiva. Nessa sala, terão a oportunidade de revisar os conteúdos dentro de uma proposta pedagógica com conteúdos e atividades voltadas ao nível de cada aluno. A avaliação neste modelo de sistema ocorrerá com finalidade de retenção no final do ciclo. As defasagens escolares podem ser identificadas, mas só serão impeditivas para o avanço na série final de cada ciclo de aprendizagem. Neste caso, a avaliação está diretamente subordinada às normativas determinadas na política estadual de ensino.

Deste modo, desde 2013, a recuperação escolar no Estado de São Paulo passou a ser realizada com nome e estrutura diferentes, extinguindo-se o professor de recuperação paralela e adotando o professor auxiliar. Muito semelhante às classes de aceleração, a recuperação intensiva também pressupõe, conforme exposto em suas diretrizes, um ano letivo de trabalho com base em uma proposta diferenciada, o que implica a alteração do planejamento e dinâmica do trabalho para atender os alunos que apresentam defasagem escolar. Depois de um ano de trabalho intensivo, em uma classe constituída especificamente para esses alunos, eles retornam às classes regulares.

É importante destacar que a recuperação intensiva pode ser organizada em quatro classes: 4º e 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, conforme descrito no art. 7 da Resolução 2/2012 (SÃO PAULO, 2002); sendo esta caracterizada no seu art. 7 “[...] como mecanismo de recuperação pedagógica centrada na promoção da aprendizagem do aluno, mediante atividades de ensino diferenciadas e superação das defasagens de aprendizagem diagnosticadas pelos professores [...]”.

Uma questão que emerge sobre essa política é se ao final do ano letivo os alunos conseguem, de fato, sanar as lacunas apresentadas e se estão preparados para retornarem às classes regulares. Acrescentam-se, ainda, outros questionamentos: quais os desafios enfrentados pelos professores ao atuarem nessas classes e como se dá o desenvolvimento dos alunos quando são reintegrados?

Conforme exposto anteriormente, alguns desses aspectos serão abordados no presente trabalho.

Método

A pesquisa configurou-se com um estudo de caso, abordagem que possibilita a análise reflexiva de uma temática complexa dentro de um universo específico (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A investigação foi realizada em uma escola pública estadual de um município do interior do Estado de São Paulo, situada em um bairro residencial na região central da cidade. A instituição atende a 315 alunos, em sua maioria, provenientes dos bairros periféricos que circunscrevem a região da escola e pertencentes à classe média baixa.

Participaram desta pesquisa três docentes. A professora regente da classe de RI no 4º ano em 2013, que voltou a lecionar uma disciplina quando os alunos foram distribuídos entre as três turmas de 5º ano no ano seguinte. As outras duas professoras, Lília e Helena, atuaram com esses alunos provenientes da classe de RI em disciplinas diferentes.

Foi realizada observação participante durante um ano na escola, feitos registros no diário de campo (com as observações e percepções da pesquisadora) e entrevistas individuais foram realizadas.

De posse dos dados, as informações foram analisadas com base na perspectiva dialética que, segundo Konder (1981, p. 46), permite identificar “as nuances das contradições concretas e as mediações específicas que constituem o ‘tecido’ de cada totalidade” e compreender a realidade a partir da relação de diferentes elementos objetivos e subjetivos. Também utilizamos como fundamento teórico-metodológico na análise o conceito de sentido proposto por Vygotsky (2002). Para esse autor, o sentido de uma palavra “é a soma de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra desperta na nossa consciência. É um todo complexo, fluido, dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual” (VYGOTSKY, 2002, p. 102). Nesta perspectiva, o conceito de sentido envolve as significações pessoais, que são elaboradas de modo diferente em cada pessoa, a depender da visão de mundo e do contexto que este sujeito está inserido.

Resultados e discussão

A análise dos resultados foi organizada a partir de dois eixos temáticos. O primeiro envolveu o trabalho realizado na classe de recuperação, segundo o relato da professora responsável pela turma de RI. O segundo destacou os sentidos produzidos pelas professoras em relação à implementação da recuperação intensiva e o trabalho com os alunos. Também focalizou as percepções das professoras sobre os desafios enfrentados quando os alunos foram para a classe regular no ano seguinte.

O trabalho docente na turma de recuperação intensiva

A classe de RI era composta por 20 alunos com idade entre 9 e 10 anos, que apresentavam defasagens de aprendizagem em níveis e áreas diferentes ou concomitantes. Todos apresentavam um histórico de fracasso escolar o que motivou a inclusão destes alunos nesta classe em 2013, com base na Resolução 02/2012 (SÃO PAULO, 2012). Segundo Laura⁴, a professora regente,

4- Foram usados nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes.

no início de 2013, apenas dois estavam alfabetizados e os demais se encontravam nos níveis iniciais da escrita⁵. Poucos dominavam as quatro operações, demonstravam dificuldades em atividades de cálculo, raciocínio lógico e coordenação motora.

De acordo com a professora, a grande disparidade de níveis na classe foi o principal desafio inicial para o trabalho. Diante disso, a docente optou por não usar o material do PIC de forma sistemática, conforme sugestão da orientadora pedagógica. Para atender às necessidades dos alunos, considerou inviável a adoção de um único livro com conteúdos e atividades padronizadas.

Eu não me preocupei com a grade curricular do RI, mas sim com as necessidades que os alunos tinham... Esse é o grande problema! Têm crianças que conseguem avançar tranquilamente, como na proposta de Estado, mas há crianças que não aprendem desta forma. [...] Ainda não chegamos numa proposta que leve em conta as diferentes formas de aprender. [...] eu não segui o livro do PIC que me pediram e iniciei a alfabetização. [...] Eu montava as atividades e não quis utilizar o material do PIC porque ele tem sequências didáticas que encaixavam para alguns alunos, mas não para outros. Se é uma classe de recuperação para avançarem, aquele procedimento não encaixa na necessidade dele. Eu tenho que mudar para poder atingi-los, porque senão vai acontecer como uma classe normal. Eu tenho que achar formas que eles entendam dentro do nível deles. Tinha atividades que eu seguia do PIC, mas de forma esporádica. (Laura).

Em seu relato, Laura disse que não adotou o material didático relacionado ao programa, mesmo tendo causado descontentamento à equipe gestora. Ela demonstrou refletir em que medida cada norma ou prescrição imposta atendia às necessidades dos seus alunos. Buscou analisar as possíveis adequações e discutir outras possibilidades com a coordenadora, a fim de encontrar um equilíbrio entre suas proposições e as determinações da rede da qual fazia parte.

Sua fala também expressa críticas à proposta pedagógica do Estado de São Paulo, ressaltando a existência de uma perda de autonomia do trabalho do professor.

A autonomia no Estado está se fechando. [...] Eu acho que é muito bom o professor ter autonomia para fazer da sua sala um laboratório e isto eles estão cortando. Claro que tem coisas que tem que seguir, pois tem que ter um norte. (Laura).

Esta opinião evidencia a centralização da proposta curricular que acaba homogeneizando a prática educativa do profissional da rede estadual por meio do controle do que deve ser ensinado, desconsiderando o saber e a experiência do professor (SANFELICE, 2010; RUSSO, 2014).

Cabe ressaltar, conforme aponta Rios (1995), que a autonomia é um conceito relativo que não pode ser confundido com liberdade ou independência. Embora o conjunto de normas e o modelo centralizado acabem cerceando a autonomia da escola, podem existir espaços que permitam a discussão e a construção coletiva, como o projeto político-pedagógico e

5- Conforme níveis descritos por Emília Ferreira, no estudo da *Psicogênese da língua escrita*.

os conselhos. A autora defende que a autonomia não está dada *a priori*, mas precisa ser construída pelo diálogo o que acaba trazendo muitas vezes resistências e conflitos. Esse processo pode ocorrer de diferentes modos a depender do perfil da equipe gestora.

Frente a este cenário, é possível observar que algumas professoras não respondem de forma passiva ao processo de opressão e dominação que pode se manifestar de modo implícito e, por vezes, explícito na realidade escolar (FREIRE, 1987, 2007; SILVA, 2004). Por vezes, em seu exercício profissional, buscam construir alternativas ou movimentos de resistência contra os mecanismos de controle existentes. Atuam de forma a ressignificar as determinações impostas, atribuindo um sentido próprio acerca do seu ofício de educador, conforme ocorreu com Laura.

Deste modo, Laura defendeu a ideia de mesclar a proposta da rede com a sua, utilizando projetos que contemplavam o trabalho com a alfabetização e demais áreas do conhecimento. Relatou que, a partir de uma temática, planejava atividades diferenciadas para atender aos diferentes níveis dos seus alunos. Organizava suas aulas em duplas, trios e em grupos, promovia aulas-passeio para que os alunos pudessem visualizar e relacionar de modo concreto o que estudavam em sala, além de propor muitas atividades corporais, jogos e teatros com os temas estudados.

Nas observações realizadas nessa classe nos meses finais de 2013, percebemos que Laura demonstrava segurança e clareza de objetivos na condução do seu trabalho pedagógico. Apresenta firmeza ao lidar com os alunos e familiares, mantendo um bom vínculo afetivo com eles. Tinha interesse pelas questões que ocorriam além do espaço da sala de aula. Conhecia relativamente bem a história de vida e as características pessoais de seus alunos, o que justificava o fato de agir de modo diferente com cada um.

Este tipo de relação pode contribuir para o professor identificar as causas da não aprendizagem. Não é apenas a apropriação de signos culturais e sociais que precisam ser identificados no resgate histórico, mas tudo que diz respeito à vivência deste aluno, incluindo os fatos que podem sinalizar e entender o status do desenvolvimento cognitivo, psicomotor, linguístico e afetivo (VYGOTSKY, 1931).

Ao final de um ano de trabalho, segundo Laura, foram obtidos resultados positivos na classe de recuperação intensiva. A maioria dos alunos conseguiu alfabetizar-se, com exceção de dois alunos com necessidades educacionais especiais⁶ e uma aluna que ainda estava passando por uma avaliação multidisciplinar. Para a docente, embora eles não tenham conseguido se alfabetizar, avançaram em diversos aspectos como linguagem, coordenação motora, noções topológicas, espaciais e temporais, dentre outros conteúdos factuais e atitudinais. Entretanto, apesar dos avanços, de uma forma geral, os alunos ainda apresentavam algumas dificuldades a serem superadas. Para ela, um novo desafio seria a inserção do grupo de alunos em uma classe regular, no caso específico, um 5º ano do Ensino Fundamental.

Após um ano letivo, a classe de RI foi finalizada e os alunos foram distribuídos, no ano seguinte, em três turmas de 5º ano. A equipe gestora e as professoras definiram que

6- O objetivo principal da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é de promover uma escola inclusiva, para que todos os alunos, independente de quaisquer condições estejam incluídos. Passa a ser função da escola ofertar atendimento educacional especializado (AEE) e acesso aos níveis mais elevados de ensino. Porém alguma deficiência pode estabelecer algum limite para a alfabetização, como ocorreu com os dois alunos da classe de recuperação intensiva.

haveria uma docente responsável por cada turma, mas cada um assumindo uma disciplina específica, sendo realizado o rodízio delas entre as três classes.

Todas as professoras do 5º ano concordavam que a maioria dos alunos oriundos da classe de RI chegou com muitas defasagens. A medida adotada pela escola para lidar com essas dificuldades foi conduzi-los para as aulas de apoio, que aconteciam fora da sala de aula com os professores auxiliares. No primeiro semestre, esse trabalho não foi positivo devido às desistências e subsequentes trocas de profissionais, comprometendo o vínculo e a continuidade das atividades com os alunos.

Já no segundo semestre, assumiram as aulas de apoio duas docentes que lecionaram na escola no ano anterior. Essas profissionais já conheciam a dinâmica da escola e tinham mais experiências para conduzir o trabalho. Assim, por iniciativa das próprias professoras, houve uma reorganização do planejamento dessas aulas de apoio.

Deste modo, a partir de agosto daquele ano, dividiram os alunos em dois grupos: prioritário e básico. No primeiro, estavam os alunos com maiores dificuldades e a proposta de intervenção consistia em atividades com jogos e dinâmicas com materiais concretos. Para o outro grupo foram focalizados os conteúdos da avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) usando os livros e outros materiais habituais.

Ainda no segundo semestre daquele mesmo ano, ocorreram uma série de mudanças que alteraram mais uma vez a estruturação do trabalho pedagógico, dentre as quais estão: a saída da professora Lília por motivo de aposentadoria e a inserção de uma nova professora.

Todos os elementos conjugados revelam a falta de um programa de formação específico para professores auxiliares e de acompanhamento contínuo ou sistemático deste trabalho. Outros fatores referem-se à necessidade de revisão dos critérios de atribuição do professor efetivo, considerando aspectos como formação e experiência para atuar em classes de recuperação; problemas como a alta rotatividade de educadores na escola, decorrentes, dentre outros fatores, de condições de trabalho desfavoráveis que geram a necessidade de afastamentos.

Os sentidos atribuídos pelas professoras sobre a recuperação intensiva e o trabalho com os alunos

A partir dessa reorganização, optamos por apresentar inicialmente as percepções da professora Laura, que foi a docente responsável pela turma de RI em 2013 e, posteriormente, abordar as opiniões das demais professoras.

Ao avaliar a experiência na classe de RI, a professora Laura considerou o resultado positivo, embora existissem, segundo ela, algumas divergências de perspectivas entre ela e a equipe pedagógica. Enquanto que para a equipe o principal objetivo era o de preparar os alunos para o quinto ano, o da professora era promover a aprendizagem de conteúdos e habilidades básicas que já deveriam estar consolidadas nas séries anteriores. Para essa docente, não fazia sentido trabalhar com conteúdos do 4º ano se os alunos não compreendiam ainda os relativos aos anos anteriores. Como pode ser observado no seguinte relato:

Não vou dizer que foi de 100%. Houve falhas porque estavam me fazendo exigências que não tinham como colocar na recuperação intensiva. Eu não tinha como prepará-las para um quinto ano. Não tinha como. O que eu estava preparando era para uma estrutura de vida melhor, para sistematizarem dentro do universo deles. [...] Eu tive que esquecer o currículo do quarto ano para prevalecer à questão dos conceitos básicos que eles não tinham. [...] Eu não me preocupei com a grade curricular do RI, mas sim com as necessidades que os alunos tinham. (Laura).

Em sua avaliação sobre a política de RI nas escolas estaduais paulistas, a professora ainda considerou a proposta como válida, mas apontou críticas sobre o formato e a estrutura existente.

Olha, a ideia de montar uma classe que possa dar uma ajuda de aprendizagem e estímulo é interessante, mas não tão tarde, não num quarto ano. E outra coisa, é uma classe que tem que ser muito bem trabalhada, com uma base da alfabetização, da parte sonora, com todo o cuidado, pois esta turma pode abrir um espaço para ajuda, mas não como um depósito. [...] Esse é o grande problema. E não tivemos uma preparação desse RI, acho que esta é uma questão de gestão e de política do Estado que não tem um suporte. [...] como está estruturado... eu não acredito nela. Desta forma, como esta não seria a solução porque eu acredito assim: quando uma criança está no primeiro ou segundo ano e está surgindo alguma coisa é hora de estar em alerta. [...] E esta questão de retirar os alunos da sala e formar uma turma tem que ser muito pensado e estruturado de uma forma bem feita. Acredito nessa separação em alguns momentos, mas numa estruturação diferente para que a volta para a sala regular fosse bem pensada. (Laura).

O sentido atribuído por Laura evidencia um problema que é uma alternativa serôdia para pensar em recuperar lacunas que ocorreram no início do processo de escolarização e, que por não serem atendidas e trabalhadas no momento adequado, foram se aprofundando e se tornando muito complexas para serem superadas em um ano letivo. De fato, incomodava-lhe verificar que a recuperação intensiva era realizada tardiamente, em um momento em que muitas dificuldades já tinham sido constituídas. Ao abordar os resultados obtidos pelos alunos, relata que houve avanços, mas que os alunos apresentavam ainda muitas dificuldades: “Vou ser bem sincera: eu considero que meu RI avançou muito, mas não no nível para eles entrarem numa sala a toda num quinto ano”.

Nos moldes em que a política e a classe de RI foram estruturadas, torna-se uma tarefa difícil que apenas em um ano letivo sejam recuperados conteúdos de anos anteriores e ainda trabalhado o currículo estabelecido de mais um ano letivo. Assim, o que tende a ocorrer, de acordo com a professora, é os alunos não terem tempo hábil para aprenderem todos os conteúdos do 4º ano, mas mesmo assim serem deslocados da recuperação intensiva para o 5º ano e, por conseguinte, as dificuldades ou defasagens de aprendizagem se perpetuarem.

Laura fez críticas à forma com que essa política tem sido implementada, em especial, na rede em que atua ao dizer que: “Algum problema há na organização no Estado de São Paulo. Algum problema e furo há porque não está dando certo!”.

Também é possível perceber a preocupação com a reinserção dos alunos nas classes regulares, tendo em vista que não foi possível trabalhar grande parte dos conteúdos do 4º ano, permanecendo assim certa defasagem. Por outro lado, mencionou que não houve tratamento diferenciado por parte dos alunos do 5º que vieram da classe regular se comparado com aqueles provenientes da RI. Segundo ela, apesar das especificidades, não houve discriminação e nem problemas de relacionamento entre os alunos.

O que nós temos que eu observo é que uns conseguiram se encaixar, ainda com algumas dificuldades de conteúdo. Os que já tinham um déficit de aprendizagem leve ou mediano conseguiram se alfabetizar e foram... mas aquelas crianças que tinham necessidades mais especiais, que entraram como inclusão no processo, que eram dois alunos... não! Quando os alunos estão fazendo alguma atividade ajudam muito eles e vice-versa. Não tem aquele tratamento preconceituoso. [...] Alguns conseguiram, só que tem a defasagem do conteúdo porque eles só têm a base. Eles sabem ler e calcular operações básicas e no quinto ano não é isto que se pede. Alguns se sentem muito nervosos e, às vezes, até excluídos em alguns momentos, porque ainda há uma distância muito grande entre o desejo e a realidade. Do querer fazer, do que realmente é feito e do que foi imposto. (Laura).

Os relatos das duas professoras que receberam alunos provenientes da turma de RI apontaram algumas semelhanças com a fala da professora Laura.

Para a professora Helena, havia uma grande distância entre o que os alunos sabiam e o que era esperado para o 5º ano. Os alunos não tinham conhecimentos suficientes para acompanhar o programa curricular da nova série e acabaram sendo atropelados pela necessidade de dominar em um curto espaço de tempo uma série de conteúdos. Já a professora Lílían ressaltou a dificuldade de atuar com uma turma muito heterogênea. O fato de ter que trabalhar o conteúdo programático do 5º ano e ainda atuar com os alunos que não estavam alfabetizados, para ela, era uma tarefa de extrema complexidade, algo que dizia não ter habilidade para fazer. Para Lílían, o maior equívoco do sistema também consistia em retardar a oferta de uma proposta de recuperação.

Por que esperar tanto tempo? Então passou o 1º, o 2º e no 3º ano a criança deveria estar alfabetizada. Não está? Então se ela não tá pronta para ir para o 3º ano já deveria haver ali uma recuperação. As crianças já deveriam ter um suporte [...]. Não esperar o 4º ano. Quando a criança chega ao quinto ano ela já está muito madura, já começa a se sentir diferente da outra e perceber que não está bem. (Lílían).

Percebe-se que o fato da recuperação ser tardia para esses alunos é um aspecto marcante nas verbalizações das professoras. Alguns aspectos dessas falas também ressaltam a falta de tempo para um aprendizado que leve em consideração o ritmo e o processo de aprendizagem dos alunos provenientes da turma de RI. Isso parece produzir um sentimento de frustração para as professoras, que também se veem cobradas diante das demandas impostas no cotidiano e pela necessidade de responder as cobranças do sistema educacional.

Rubinstein (2012, p. 135) aborda a questão que envolve o tempo cronológico e o tempo necessário à aprendizagem, alertando que esta dinâmica compromete a qualidade da aprendizagem. A autora compara a temporalidade fugaz a um rolo compressor que:

Produz um achatamento, no sentido de promover um saber artificial. Não há espaço para o aprofundamento. As mudanças advindas do avanço tecnológico promovem uma rápida obsolescência dos conhecimentos técnicos, o que, por outro lado, paradoxalmente, exige uma aprendizagem permanente. Para construir um saber é necessário um tempo de ver, um tempo de compreender e um tempo de concluir, nada tem a ver com o tempo cronológico. [...] Ora, para fazer uma leitura mais ampla, de poder interpretar a realidade, é necessário ver/inventar, compreender/articular, concluir/integrar. O tempo cronológico não dá conta desse processo.

Além dessa dimensão, nota-se em alguns relatos que as professoras se sentem pressionadas para atender às metas a serem atingidas, incluindo as avaliações externas e as inúmeras tarefas que precisam realizar no contexto educativo. Sobre isto, Helena diz:

Eu acho o tempo de sala de aula muito curto. De qualquer maneira a gente tira leite de pedra com este tempo curto... Então é muito atoleiro de conteúdo que você fica doida... Então é uma pressão lascada! (Helena).

Outra situação colocada pela professora era a excessiva cobrança pela efetivação do programa curricular da série, especialmente de matemática e língua portuguesa para a realização do SARESP.

Quanto ao SARESP, a professora Laura mencionou o estresse e a tensão provocados nos alunos e professoras que lecionam nas classes que são submetidas a esta avaliação. Embora tenham criado estratégias para lidar com a situação, como simulação de provas nomeadas *sarespinho* e conversas informais sobre a avaliação, essa docente afirmou que as professoras tinham consciência de que nem todos estavam preparados para essa avaliação, conforme pode ser observado a seguir:

Mas eles ainda sim sentem o peso e o volume de dois meses muito massacrantes para ter o domínio do conteúdo. E este domínio eles tinham que vir trabalhando nas séries anteriores, para chegar no 5º ano não “redondinhos”, mas mais fortes. Não é no 5º ano que você faz isto. No 5º ano você aprimora e não alfabetiza. [...] É uma sensação horrível para quem trabalha no quinto ano. Há lacunas e buracos que você fica muito nervosa! Então eles não tiveram tempo! (Laura).

Ademais, observou-se em sua fala um descontentamento com o processo de avaliação que, especialmente para os alunos provenientes da turma de RI, constitui-se como um mecanismo de opressão e exclusão. Oprime pelo fato de pressionar tanto as professoras quanto os alunos, imersos em um contexto rígido de avaliação, a darem conta de uma série de conteúdos, em um curto espaço de tempo. Exclui na medida em que não são levados em consideração os avanços e as conquistas ao longo do processo, mas sim o domínio do rol de conteúdos e habilidades exigidos nas provas.

A professora Helena ressalta um sentimento de impotência e de perda de autonomia quanto aos rumos e decisões a serem tomadas em relação aos alunos. Para ela, não cabe mais ao professor, como outrora, avaliar e decidir reter um aluno com o intuito de recuperar lacunas que porventura tenham ficado, como segue:

Neste ano, como a lei mudou, nós não podemos retê-los, então automaticamente, eles vão para 6º ano, dominando ou não o conteúdo do 5º ano. Eu acho que eles não estão preparados... nunca, nem pensa! (Helena).

A fala desta docente chama a atenção para o dilema em torno da progressão continuada ou progressão *automática* no Estado de São Paulo. Conforme ressaltam Viegas e Souza (2006), a progressão continuada tinha como meta a diminuição do alto índice de reprovação e evasão. No entanto, o modo como foi implementada e conduzida levou a escola gradativamente a perder a sua função principal que é a de garantir o domínio de conhecimentos construídos e acumulados historicamente.

Ademais, foi apontada pelas professoras a necessidade de integração entre o trabalho do professor regular com o professor auxiliar, para que os alunos tenham um suporte mais adequado no processo de aprendizagem, especialmente aqueles provenientes da turma de RI.

As falas das professoras apontaram que a política de recuperação intensiva tem fragilidades e que existem ainda várias dificuldades a serem superadas no que se refere ao trabalho educativo a ser realizado com os alunos que apresentam defasagens no processo de aprendizagem. Algumas especificidades apresentadas relacionam-se à diversidade de perfis das educadoras, bem como pela formação e história de vida de cada uma delas.

Como Vygotsky (2001) afirma que o sentido apresenta *várias zonas de estabilidade variada* (p. 465), é compreensível as múltiplas possibilidades, (re) ações e sentidos a respeito de uma realidade específica. As condições pessoais de desgaste e abatimento não favoreceram o mesmo envolvimento de todas as professoras com os alunos oriundos da classe de RI. Alguns relatos, como os da professora Lilian, fornecem elementos claros para compreender os sentidos construídos, como, por exemplo: “Eu me frustro muito”, “Eu não me sinto competente para trabalhar com dificuldades de aprendizagem” e “Não ando satisfeita com o resultado de trabalho”.

Os sentidos engendrados pelas professoras e uma leitura crítica das diretrizes dessa política permite-nos pensar que, assim como as classes de aceleração e as de PIC, a recuperação intensiva minimiza ou mascara alguns sintomas dos problemas que envolvem a defasagem e as dificuldades de aprendizagem. Deste modo, mostrou-se incapaz de solucionar as raízes que desencadeiam essa problemática.

Resultados similares foram obtidos em algumas pesquisas já mencionadas neste estudo que tratam de políticas dessa natureza, como as de Bahia (2002), Caldas (2010); Sant'ana; Albergaria (2011) e Yamamoto (2012). Deste modo, é possível dizer que a proposta de RI se mostrou como mais uma dentre o rol de políticas frustradas de enfrentamento ao fracasso escolar.

Dentre os vários problemas evidenciados na pesquisa, destacam-se as contradições presentes no discurso oficial no que tange ao objetivo de recuperar alunos que apresentam defasagens relativas nos anos anteriores, considerando ao mesmo tempo a apropriação de conteúdos de um ano específico. Trata-se de uma meta de difícil alcance tendo em vista o tempo necessário para sua realização.

Cabe ressaltar ainda que o documento oficial que orienta a política de recuperação intensiva (Resolução 02/2012) dispõe que, por considerar os diferentes ritmos de aprendizagem no percurso escolar, torna-se necessário oferecer mecanismos de apoio à recuperação dos alunos que apresentam demandas em sua aprendizagem. No entanto, foi possível perceber que a política não conseguiu cumprir sua função de recuperar os alunos em virtude do seu modo de organização e por desconsiderar diversos fatores (que em seu texto afirma considerar) necessários à sua efetividade, como as características e ritmos de aprendizagens.

Soma-se a isso o fato de que as defasagens, dentro deste modelo, tenderem a se perpetuarem na medida em que os alunos são inseridos no 5º ano, sem que tenham se apropriado dos conteúdos do 4º ano. Com isso, nota-se uma fragilização e incoerência na política de RI, o que leva a refletir sobre a quem de fato essa política atende: aos alunos que têm o direito de aprender e recuperar as lacunas, muitas vezes, geradas pelo próprio sistema de ensino; ou as instâncias governamentais que, ao seguirem a política neoliberal, vinculam a qualidade da educação à diminuição de índices referentes à defasagem, retenção e evasão escolar.

Os dados obtidos levam-nos a crer que a política de recuperação intensiva visa a aceleração da aprendizagem, sendo, portanto, uma estratégia que objetiva o alcance das metas estabelecidas dentro de acordos internacionais (GENTILII, 2011). Também pode ser percebida como uma estratégia de barateamento das políticas públicas, como aponta Caldas (2010, p. 191) “Deparamo-nos, novamente, com o barateamento das políticas educacionais. Redução da carga horária, redução da autonomia, redução do grau de exigência em relação à aprendizagem, redução das condições de aprendizagem.”

Além disso, ao pensarmos sobre o contexto de recuperação dos alunos, um aspecto relevante a ser considerado é o que se entende como causas das dificuldades de aprendizagem. Garcia (1998) afirma que existe uma tendência em pensar que tais dificuldades emergem devido à “falta de algo”. Para ele, a questão não é a falta, mas sim a diferença no modo de operação e construção psicológica. Para além desse aspecto, compreende-se que não se trata de “falta de”, cuja origem pode ser atribuída ao aprendiz, ao professor ou, à família, mas sim de considerar os condicionantes políticos, históricos e sociais presentes na constituição do fenômeno do não aprender. (PATTO, 1990).

A consciência da interdependência dos múltiplos fatores que envolvem um problema educacional permite que diante do fracasso escolar não se incorra na antiga armadilha da culpabilização de um dos agentes do processo para justificar a não aprendizagem.

Considerações finais

A política de recuperação intensiva foi percebida pelas professoras de forma positiva, embora tenham existido alguns problemas em sua implementação na escola, como, por

exemplo: a falta de capacitação para a professora de RI e divergência de opiniões entre a equipe gestora e a professora regente quanto ao material didático e proposta de trabalho a serem utilizados.

As críticas feitas à política de RI voltaram-se especialmente para a necessidade de se oferecer um suporte educacional aos alunos, tão logo sejam evidenciadas dificuldades de aprendizagem no processo educativo e não nos últimos anos do Ensino Fundamental I.

Em relação à aprendizagem dos alunos da RI que foram inseridos nas turmas de 5º ano, as professoras consideraram que, para a maioria deles, ocorreram avanços importantes na apropriação de conteúdos e no desenvolvimento de habilidades. Todavia, apontaram que vários ainda não conseguiam atender as expectativas ou os requisitos esperados para o referido ano.

As percepções das professoras sobre o modo de estruturação da recuperação intensiva evidenciam que elas têm uma visão crítica sobre as necessidades de mudança na atual política vigente no estado paulista.

Apesar das adversidades enfrentadas no cotidiano escolar, as professoras não estão alheias ao que ocorre. São, portanto, opiniões e percepções de quem vive a realidade diária da escola pública.

Assim como o PIC e as classes de aceleração, o que se percebe é a sucessão de políticas que focalizam índices, desconsiderando os avanços ou o tempo necessário à aprendizagem dos alunos com defasagem escolar. Tais políticas têm se mostrado perversas, pois visam a acelerar a aprendizagem, sem avaliar as condições concretas de trabalho do sistema educacional. Depois, excluem os alunos que não estão dentro da média nas avaliações (FREITAS, 2002; CASTRO, 2009).

Desta forma, ficou evidente, segundo os sentidos das professoras, que a proposta de promover recuperações em períodos estanques do ciclo se mostra incoerente. Ao aluno da turma de RI é oferecido um trabalho declarado como diferenciado, que o permite aprender em seu tempo, conforme suas possibilidades e necessidades. No entanto, ao findar do ano inserido neste ambiente diferenciado, ele retorna ao fluxo regular, em um ritmo mais rígido e distinto, no qual precisa se adaptar para atender os resultados esperados.

Assim, o retorno dos alunos da classe de recuperação para a regular visa especialmente à correção do fluxo, ou melhor, a diminuição dos índices de defasagem idade-ano, não sendo considerado como prioritário o processo de aprendizagem dos alunos (YAMAMOTO, 2012; GENTILI, 2011). Esta prática está, portanto, inserida em um conjunto de medidas que visam, conforme Yamamoto (2012, p. 47), a “conter os efeitos da repetência para os alunos e o sistema”.

Diante disso, é possível pensar na necessidade de inserir nos programas de ensino propostas que visem à prevenção das lacunas e defasagens escolar para que minimizem ações paliativas e remediativas (SOUSA, 2009).

Com isso, evidencia-se a necessidade das autoridades que elaboram as políticas públicas educacionais conhecerem as opiniões e sentidos dos professores, tendo em vista que são peças-chave no trabalho educativo. Além disso, conclui-se que se faz necessário oferecer um suporte educacional aos alunos, tão logo sejam evidenciadas dificuldades de aprendizagem no processo educativo e não quando as dificuldades já

estejam se consolidando. É indispensável também um acompanhamento próximo ao do trabalho realizado pelos professores auxiliares, que representam um papel importante na política de recuperação no estado paulista, mas que, no contexto investigado, não dispuseram de uma orientação pedagógica necessária à atuação junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Referências

BAHIA, Norinês Panicacci. **Enfrentando o fracasso escolar: inclusão ou reclusão dos excluídos?** 2002. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CALDAS, Roseli Fernandes Lins. **Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional: um estudo a partir da psicologia escolar.** 2010. 264 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

FERNANDES, Maria José da Silva. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 75-102, dez. 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002.

GARCIA, Jesus Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GRACIANO, Sueli Cristina. **Condições de (não) aprendizagem na escola: uma discussão à luz da perspectiva histórico-cultural.** 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2007.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 1981. (Primeiros passos).

LÜDKE, Marli; ANDRÉ, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

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

RIOS, Terezinha Azeredo. A autonomia com o projeto: horizonte ético-político. In: BORGES, Abel et al. (Org.) **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública**. São Paulo: FDE, 1995. (Ideias; 16). p. 13-18.

RUBINSTEIN, Edith. **Psicopedagogia uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RUSSO, Miguel Henrique. **Reforma da educação no estado de São Paulo: dimensões político-pedagógica e curricular**. 2014. Disponível em: <http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/MiguelHenriqueRusso_GT6_integral.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2014.

SANFELICE, José Luís. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 17, n. 18. p. 146-159, jan./dez. 2010.

SANT'ANA, Izabella Mendes; ALBERGARIA, Maria Tereza. A intervenção do psicólogo escolar junto às classes de aceleração: possibilidades e desafios. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10., 2011, Maringá. **Anais...** Maringá: [s. n], 2011. Disponível em: <http://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/conpe-trabalhos-completos-anais_x-conpe-final.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº2, de 12 de janeiro de 2002**. Dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/02_12.HTM?Time=1>. Acesso em: 15 jan. 2015.

SILVA, Antonio Fernando Gouvea da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. 405 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

SILVA, Jadilson Lourenço. **A rotatividade docente numa escola da rede estadual de ensino**. 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOATO, Maria Margarida de Carvalho. **O projeto das classes de aceleração: um estudo de caso**. 2004. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2004.

SOUSA. Clarilza Prado de. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 81-99, nov. 1999.

VALENTE, Ivan. Cadernos do mandato: 20 anos de PSDB em São Paulo: a consolidação da política neoliberal na educação. **Jornal do Mandato**, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.ivanvalente.com.br/wp-content/uploads/2013/12/educacao-20-anos-psdb.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2014.

VIEGAS, Lygia de Sousa; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A progressão continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 10, n. 2, p. 247-262, jul./dez. 2006.

YGOSTKY, Lev Semyonovic. **Obras escogidas**. v. 3. Madrid: Visor, 1995. Texto original publicado em 1931.

VYGOSTKY, Lev Semyonovic. **Pensamento e linguagem**. [S. l.]: Ridendo Castigat Mores, 2002. Original publicado em 1934. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

VYGOSTKY, Lev Semyonovic. Pensamento e palavra. In: VYGOSTKY, Lev Semyonovic. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 395-486. Original publicado em 1934.

YAMAMOTO, Kátia. **Projeto intensivo no ciclo I: um estudo de caso etnográfico a partir da psicologia escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Recebido em: 29.12.2016

Revisões em: 29.05.2017

Aprovado em: 16.11.2017

Lúcia Veiga Schermack possui mestrado em educação pela Universidade Federal de São Carlos, formada em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto e professora do curso de Pedagogia da Universidade Paulista.

Izabella Mendes Sant'Ana possui doutorado em Psicologia e é professora da Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba.