



A RECUPERAÇÃO INTENSIVA TEM, DE FATO, PROMOVIDO A SUPERAÇÃO DE DEFASAGENS?

IS INTENSIVE RECOVERY THE MOST EFFECTIVE WAY TO BRIDGE GAPS OF STUDENTS' LEARNING?

ANA TERRA CAMILO SILVEIRA¹

emaildaterra@gmail.com

PRISCILA NEVES²

RESUMO

Neste trabalho, analisamos as relações que ocorrem em uma classe especialmente organizada para promover a recuperação de modo intensivo, composta por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com defasagens de aprendizagem, conforme diagnóstico feito pelos professores. Acompanhamos os trabalhos em uma dessas classes de recuperação com o propósito de analisar os percursos escolares de algumas das crianças que a frequentam para identificar razões que as levaram a essa classe bem como investigar se e como a recuperação intensiva cumpre o papel de apoio para superação de defasagens. Buscamos também perceber se ocorrem, em algum nível, práticas discriminatórias relativamente às crianças. Para esse acompanhamento, selecionamos uma classe de quinto ano do Ensino Fundamental I de Recuperação Intensiva, em uma escola estadual, localizada no município de Guarulhos e observamos sua rotina durante um período de tempo entre março e agosto do ano de 2013. Além disso, entrevistamos a professora que atua nessa sala, bem como a professora coordenadora da escola e examinamos vários documentos que incluem as fichas de acompanhamento dos alunos, o Portfólio de Sondagem da Escrita, com os registros da professora, o Projeto Pedagógico da escola, o Regimento Escolar e o Plano de Gestão. Os dados produzidos foram categorizados segundo Bardin (2010) e analisados na ótica dos estudos de Castel (2008; 2010) que argumenta como as políticas de discriminação positiva podem se tornar negativas, mediante a estigmatização dos beneficiados. Percebemos que a recuperação intensiva ainda precisa de transformações para, de fato, servir como apoio escolar e cumprir o papel de superar defasagens de aprendizagens.

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

ABSTRACT

In this paper one analyzes the Relations that occur in a classroom specially organized to promote an intensive recovery program, comprised by children in the first years of the Elementary School with learning deficits, in accordance with the diagnostic provided by the teachers. We followed up the activities held in one of these classrooms aiming to analyze the school paths of some attending students in order to identify the reasons that lead them to this classroom as well as to investigate whether and how the intensive recovery program accomplishes its role to support them to overcome the deficits.

1. Doutoranda do programa Educação e Saúde na Infância e na Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo, Brasil.
2. Mestranda do programa Educação e Saúde na Infância e na Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo, Brasil.



We also looked after any level of discriminatory practices related to these children. For this follow up we picked up a 5th level classroom of the Intensive Recovery Program at the Elementary School, a public school located in Guarulhos and monitored its routine during a given period between March 2013 and August 2013. In addition, we interviewed the teacher who works in this classroom, as well as the coordinator teacher and went through several documents that include students follow up scouts, Writing Survey Portfolio, containing the teacher's registers, school Pedagogic Project, school Statute and Managerial Plan. The data were categorized according to Bardin (2010) and analyzed under the perspectives of Castel studies (2008; 2010) that states how positive discrimination policies may turn into negative ones, leading the beneficiaries to stigmatization. We realized that the intensive recovery program still needs adjustments in order to serve, in fact, as a scholar support thus accomplishing its role in overcoming the deficits.

Key words: Scholar Failure • Negative Discrimination • Intensive Recovery.

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, discutiremos os mecanismos de apoio escolar para superação de defasagens e nos aprofundaremos na Recuperação Intensiva (RI), em específico. Utilizamos o termo *mecanismo de apoio escolar*, conforme a Resolução SE nº 02/2012, de 12 de janeiro de 2012, que apresenta diferentes formas de oferecer apoio para superação de defasagens de alunos que necessitem.

A Recuperação Intensiva, que detalharemos no decorrer do trabalho, é uma das formas estabelecidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, de superar defasagens de aprendizagem de modo intensivo. Consiste na criação de uma sala com número de alunos restrito e com aplicação de metodologia específica.

A problemática deste trabalho consiste em verificar se a Recuperação Intensiva é um mecanismo que, de fato, apoia os alunos na superação de suas defasagens de aprendizagem. Para a compreensão dessa questão, inicialmente, analisamos a questão do fracasso escolar e desenvolvemos a pesquisa observando alunos que foram diagnosticados como portadores de grandes defasagens de aprendizagem. Concomitantemente, analisamos textos legais

sobre as políticas educacionais que precederam a Recuperação Intensiva e o documento que dispõe sobre essa modalidade de recuperação. Após a compreensão de como ocorre a Recuperação Intensiva, nos questionamos sobre o risco de que ela se desdobre em uma discriminação negativa. Dessa forma, a problemática deste trabalho torna necessária a articulação de três temas centrais: fracasso escolar, políticas educacionais e discriminação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme já citado, vários documentos foram consultados, produzidos pela própria escola que foi observada. Além desses documentos, serviram como fundamentação teórica para este trabalho alguns autores cujas contribuições estão dispostas ao longo do texto. Destacamos os principais autores, com base nos três temas centrais, a seguir.

2.1 Fracasso escolar

A relação entre a escola e o fracasso escolar é a questão principal, que motivou a realização da pesquisa. Sobre quais seriam as crianças e jovens em situação de fracasso escolar, Gualtieri e Lugli explicam que

Crianças ou jovens que não leem e escrevem com a fluência esperada para a etapa



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

Existem, portanto, distintas situações que podem acarretar em fracasso escolar. Gualtieri e Lugli, porém, atentam para as questões que levariam essas crianças e jovens a situação de fracasso. Essas questões são multifatoriais e envolvem desde a prática institucional escolar a fatores sociais e culturais que interferem na vida escolar (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 13).

As taxas de reprovação, abandono e distorção idade-série, que serão discutidas ao longo deste trabalho, ilustram a amplitude da ocorrência do fracasso escolar.

Há ainda o fracasso do sistema escolar em alcançar todas as crianças e jovens em idade escolar. Embora a legislação atual torne obrigatória a escolarização de crianças e jovens de 4 a 17 anos¹, essa escolarização não ocorre de modo uniforme. De acordo com documento publicado pela UNICEF, em 2010, cerca de 966 mil meninos e meninas com idade entre 6 e 14 anos - em todo o Brasil - que deveriam estar cursando o Ensino Fundamental, estavam fora da escola, o que representa uma violação do direito à educação (UNICEF, 2013, p. 6). Temos ainda que considerar a rigidez

da estrutura escolar, uma vez que

o fracasso escolar não pode ser compreendido dissociado do fato de que, em nossa sociedade, há uma instituição encarregada de ensinar crianças e jovens, em determinados espaço, tempo e ritmo. Sua organização prevê agrupamentos homogêneos e um dos importantes critérios para constituí-los é etário (GUALTIERI; LUGLI, p. 11, 2012).

Dessa forma, aqueles que não se adequarem ao espaço, ao tempo ou ao ritmo preestabelecidos, estão fadados ao fracasso. Torna-se extremamente importante, portanto, refletirmos sobre as políticas públicas que organizam o sistema escolar.

2.2 Políticas educacionais

A partir da década de 1990, vem sendo implementada uma série de mudanças no sistema educacional. Destacaremos aqui a progressão continuada e o sistema de aprendizagem em ciclos, cuja implementação poderia resultar em mudança estrutural em todo o sistema escolar. Essa nova organização, em tese, permitiu à escola respeitar a individualidade dos alunos, ao considerar os diferentes tempos de aprendizagem de cada um. Ainda que antes da implementação dessas mudanças a escola já se propusesse a respeitar e compreender os diferentes tempos de aprendizagem dos alunos, isso não ocorreu de modo efetivo. Quagliato exemplifica esse descumprimento, ao mencionar uma pesquisa desenvolvida pelo Ministério da Educação e Cultura.

Em 1971, estudos realizados pelo Ministério da Educação e Cultura — MEC, como subsídio para a Conferência Internacional de Educação, haviam revelado que, apesar do grande aumento de matrícula verificado no decênio de 1960-1970 (de 7.458.002 para 13.413.763), o déficit de atendimento escolar era da ordem de 6 milhões de crianças na faixa etária dos 7 aos 14 anos



de idade. O documento concluiu que a escola brasileira vinha se mostrando altamente seletiva, sendo privilégio de poucos, pois além de não atender à demanda dos que a procuravam, aqueles que nela ingressavam sofriam verdadeira triagem (QUAGLIATO, 2003, p. 43).

Para acabar com essa seletividade do sistema escolar, seria necessária uma revisão dos modos de fazer da escola, mudanças estruturais no sistema de avaliação, nos materiais didáticos e até no currículo. Discutiremos, neste trabalho, mudanças ocorridas, nos últimos anos, visando reduzir o fracasso escolar na escola pública. Focaremos nas políticas educacionais no Estado de São Paulo, analisando algumas medidas tomadas em favor dos alunos que carregam consigo defasagens na aprendizagem, ao longo do percurso escolar, medidas denominadas de mecanismos de apoio escolar. As medidas para superação de defasagens não são algo recente e já assumiram variadas características. Na década de 1940, por exemplo, havia orientações que normatizavam uma segunda oportunidade - o exame de segunda época - que constituía uma nova avaliação se o aluno não tivesse atingido a nota mínima necessária. Atualmente, o mecanismo para superação de defasagens é chamado de recuperação e uma legislação recente define seus fins. De acordo com a Resolução nº 93 da Secretaria Estadual de Educação (SEE), datada de oito de dezembro de 2009, a recuperação tem a finalidade de garantir que os alunos superem as dificuldades que forem encontradas ao longo do processo de escolarização (SÃO PAULO, 2009, p.1).

No Estado de São Paulo, nas duas últimas décadas, a recuperação teve três formatos distintos: a recuperação contínua, quando a sala conta com um professor auxiliar durante algumas aulas na semana;

a recuperação paralela, quando os alunos realizam em alguns dias da semana um trabalho paralelo às aulas regulares e a recuperação intensiva, quando em uma sala é criada especialmente para superar as defasagens (SÃO PAULO, 1997a; 2012).

Dessas três, apenas a recuperação contínua e a intensiva estão acontecendo nas escolas do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo. Ao longo do trabalho nos aprofundaremos nas explicações sobre esses formatos, especialmente na recuperação intensiva, que foi o objeto de observação da presente pesquisa.

O modo como esses mecanismos estão sendo implementados abre margem para uma discussão sobre a possível discriminação de um aluno, em função de suas defasagens de aprendizagem.

2.3 Discriminação

Ao analisarmos os mecanismos de apoio escolar para superação de defasagens, procuramos verificar o que eles representam para os alunos diagnosticados com fracasso escolar, isto é, aproximando-nos dos estudos de Robert Castel, investigamos se os mecanismos de apoio escolar, reconhecidos como medidas de discriminação positiva, podem se transformar em formas de discriminação negativa.

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



novamente” (CASTEL, 2008, p. 13), porém ressalta:

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

Nessa perspectiva, ao se oferecerem medidas que discriminem positivamente seus beneficiados, medidas que os auxiliem para que tenham reais possibilidades de não fracassarem, corre-se o risco de acabar por estigmatizá-los. Um grupo de alunos que demande apoio escolar para superar defasagens pode ser, por esse mesmo motivo, estigmatizado em função das suas dificuldades. Sobre esse risco, Castel ainda esclarece:

Por conseguinte, não podemos errar de alvo quando denunciemos as discriminações. Este problema não se coloca porque a igualdade de chances seria impossível, mas, ao contrário, porque ela é possível e fundada no direito. A discriminação é escandalosa porque ela se constitui numa *negação do direito*, os direitos inscritos na Constituição e em princípio substanciais ao exercício da cidadania. Podemos denunciar o caráter “abstrato” ou “formal” destes direitos, mas na condição de reconhecer, no entanto, sua existência e sua importância, pois sem eles nos encontraríamos em outro regime de governabilidade. A questão da discriminação se impõe a partir do momento em que cessamos de admitir que as diferenças *legítimas* possam ser fundadas num estatuto hereditário, como quando, por exemplo, um plebeu não podia assumir as funções de um nobre: ele não era discriminado, mas simplesmente mantido em seu lugar, dentro de uma estrutura social onde cada um devia “ocupar o seu lugar” (CASTEL, 2008, p. 12, Grifos do autor).

É ainda Castel que enfatiza a importância

de não nos esquecermos da essência de discriminações positivas, que “devem ser pensadas como transitórias e ter uma função propedêutica para culminar em reformas mais amplas” (CASTEL, 2008, p. 106). Dessa forma, “elas [as medidas de discriminação positivas] não têm o fim em si mesmas, mas devem visar sua superação, que é o acesso ao regime comum de uma cidadania onde não mais haveria, em definitivo, discriminações, inclusive positivas” (CASTEL, 2008, p. 107-8). O autor chama atenção para o fato de as medidas de discriminação positiva oferecerem o auxílio para que os beneficiados se equiparem às condições daqueles que não precisaram de tais medidas, a fim de que também não venham mais a precisar de tais medidas no futuro.

3. OBJETIVOS

Por tudo isso, investigamos o fenômeno da discriminação positiva e sua possível transformação em discriminação negativa em uma sala de aula, atentando para as questões da estigmatização.

Assim, considerando as discussões introduzidas acerca do fracasso escolar e da possível transformação da discriminação positiva em discriminação negativa, e, no problema de pesquisa apresentado, definiremos os seguintes objetivos do trabalho:

- Investigar se e como a recuperação intensiva cumpre o papel de apoio para superação de defasagens e
- Perceber, em uma aproximação com os estudos de Castel (2010), se ocorrerem, em algum nível, mecanismos de discriminação negativa.

4. METODOLOGIA

Para desenvolver esta pesquisa acompanhamos uma sala de recuperação intensiva, criada a partir da Resolução SE nº 02



de 12/01/2012, de quinto ano do Ensino Fundamental, em uma escola estadual do município de Guarulhos.

Para selecionar a escola a ser observada, inicialmente, levantamos os dados referentes às taxas de Reprovação, Abandono e Distorção Idade-Série, indicadores de sucesso e fracasso escolar das 88 escolas do nível I do EF existentes no município. Posteriormente, calculamos a média das duas diretorias de ensino do município considerando apenas as escolas que atendem ao nível I do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Após uma análise inicial desses dados, uma escola (da DE Guarulhos Sul), aqui chamada de João do Rio, chamou-nos a atenção por ter os três valores significativamente elevados e acima da média, razão pela qual foi selecionada para o estudo.

O campo de observação do trabalho foi, portanto, a escola João do Rio, especificamente a classe de recuperação intensiva da etapa II, composta por alunos oriundos de quartos e quintos anos com 20 alunos em média. O grupo de participantes ficou composto pela professora da sala de RI, o professor de Educação Física dessa sala, a coordenadora, o grupo de alunos e uma aluna pesquisadora² da sala de RI

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram previstas, conforme já indicado, várias ações metodológicas: entrevistas com os professores e gestores, observação da escola e de algumas aulas da sala de RI, análise de documentos institucionais como o Plano de Gestão 2011/2014, o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica 2010/2014, análise das fichas de alunos - FIAP (Fichas Individuais De Avaliação Periódica), registros da professora (Portfólio de Sondagem da Escrita e anotações nos

cadernos dos alunos) e legislações no âmbito estadual e nacional.

As entrevistas tiveram como princípio norteador questionários semiestruturados³, previamente elaborados, com gravação apenas em áudio e posterior transcrição.

As observações na escola e na sala de RI, por sua vez, foram participantes e contaram com um diário de campo, no qual foram feitos os registros. Realizamos essas observações bem como as entrevistas, tendo por referência a abordagem de André (1995).

A observação é chamada de participante por partir do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e complementar as informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, 1995, p. 28).

5. DESENVOLVIMENTO

De acordo com as metodologias apresentadas, tornou-se necessário compreender as políticas educacionais que precederam o Regime de Ciclos com Progressão Continuada e, conseqüentemente, a Recuperação Intensiva. Ambas as discussões compõem uma articulação entre os referenciais teóricos e as observações feitas em campo.

5.1 Progressão ou Recuperação Continuada?

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



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

A Indicação nº 08 do Conselho Estadual de Educação (CEE), datada de 1997, tratou especificamente do regime de progressão continuada e justificou que a permanência na educação básica deve ser garantida.

Trata-se, na verdade, de uma estratégia que contribui para a viabilização da universalização da educação básica, da garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série e da melhoria geral da qualidade do ensino.[...] Trata-se de uma mudança profunda, inovadora e absolutamente urgente e necessária.[...] O conceito de reprovação deve ser substituído pelo conceito de aprendizagem progressiva e contínua.[...] Não há que se iludir, entretanto, de que não haverá resistências sob a alegação apressada e sem fundamento de que se estará implantando a promoção automática, ou a abolição da reprovação, com conseqüente rebaixamento da qualidade do ensino.

[...] À vista dos dados da atual realidade educacional, da experiência positiva dos ciclos e das novas disposições legais na área da educação, cabe ao Conselho Estadual de Educação, como órgão responsável pela formulação de políticas e diretrizes para o sistema de ensino do Estado de São Paulo, propor e articular esforços e ações para a implantação do regime de progressão continuada em ciclo único no Ensino Fundamental.

[...] O ciclo único de oito anos pode ser desmembrado, segundo as necessidades e conveniências de cada Município ou escola, em ciclos parciais (SÃO PAULO, 1997).

Essa indicação previa um ciclo único para todo o EF, em regime de progressão continuada, porém era ofertada a possibilidade de se desmembrar o ciclo de oito anos em ciclos parciais, com possibilidade de reprovação ao final de cada ciclo. Notemos que o próprio documento já previa

comparações entre a Progressão Continuada e a Promoção Automática.

Na sequência, como mais uma resposta às preocupações com os elevados índices de repetência e abandono escolar, intensificadas pela promulgação da LDBEN, a Deliberação CEE nº 09 instituiu, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada no EF I, homologada pela Resolução SE de 4 de agosto de 1997. Com relação aos ciclos, é facultado o desdobramento em um ou mais ciclos. E, conforme explica o parágrafo terceiro do Artigo 1º:

o regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo (SÃO PAULO, 1997a).

A partir da instituição do regime de progressão continuada, as expressões “progressão continuada” e “recuperação” passam a estar interligadas e praticamente não se falará de uma sem fazer menção à outra. A implementação desse regime prevê atividades de reforço e recuperação, contínua (ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem) e paralela (em período paralelo ao das aulas regulares), além de novos métodos de avaliação da aprendizagem, para pretensamente garantir que não haverá um regime de promoção automática.

No Brasil, o tema da promoção automática não é recente. Essas ideias foram discutidas no Estado de São Paulo na década de 1920, quando Antônio de Sampaio Dória (1883 - 1964) propôs que os alunos ingressantes fossem automaticamente promovidos para que não ocupassem as vagas novamente no ano seguinte e, também,



para que tivessem maior período de alfabetização. (VIÉGAS, 2009, p. 493). Nesse período, a educação básica ainda não era obrigatória e, como consequência, tinha-se uma população analfabeta, em São Paulo, em torno de 50%. (VIÉGAS, 2009, p. 492)⁴.

O regime de Progressão Continuada, enquanto tentativa de enfrentamento do fracasso escolar, demandou um esforço dos professores para se adaptarem aos novos métodos de ensino. As principais mudanças estariam na revisão dos critérios de avaliação e nos métodos de recuperação.

A Indicação CEE nº 22, aprovada em 17 de dezembro de 1997, que dispõe sobre Avaliação e Progressão Continuada, salientou que “o regime de progressão continuada exige um novo tratamento para o processo de avaliação na escola, transformando-o num instrumento-guia essencial para a observação da progressão do aluno” (SÃO PAULO, 1997b, p.1), não bastando apenas medir pelo uso de notas ou menções ao final de períodos de provas, e enfatiza a necessidade de atividades de reforço e recuperação, paralelas e contínuas, acontecendo ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Nessa nova organização, a repetência foi controlada e restrita a poucos anos. Como a reprovação aconteceria somente no final dos ciclos, não existia a possibilidade de o aluno ser reprovado em vários anos da etapa escolar. Com essa mudança, o aluno que carregava defasagens e era reprovado passou, então, a ser incluído, exceto se estivesse em um ano de encerramento de ciclo, no ano subsequente da escolarização, mas com a exigência de que fosse trabalhada essa defasagem para evitar que esse aluno tivesse apenas uma

promoção automática, sem uma aprendizagem efetiva, por meio dos programas de recuperação.

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

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

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

A Indicação CEE nº 8, aprovada em 25 de abril de 2001, que fornece Diretrizes Curriculares para o EF no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, discorre sobre as novas práticas metodológicas que devem nortear os professores e exemplifica:

Organizar programas de reforço da aprendizagem e de recuperação dos conteúdos de ensino. Isto envolve repensar antigas concepções. A lógica que deve presidir tais programas é diferente da que regia as antigas modalidades de “exames de segunda época”. Durante todo o ano, a



escola deve desenvolver atividades que reforcem as habilidades em formação através das atividades didáticas para aqueles alunos que apresentam ritmos mais lentos de dominá-las. Além disso, períodos e atividades especiais devem ser programados para recuperar, ou seja, rever os pontos básicos – conceitos, habilidades etc. – trabalhados em um determinado período e que ainda não foram dominados por alguns dos alunos. Em caso de pouco progresso evidenciado pelo aluno nestes programas, não significa exatamente que “o aluno não se recuperou”, mas que o conteúdo escolar básico trabalhado com os métodos didáticos em uso, não está sendo por ele dominado. Estes métodos talvez devam ser revistos para aumentar a eficiência do trabalho escolar. A ideia básica é que programas de recuperação não se voltam para o alcance de determinada nota, conceito, mas que eles visam efetivar novas oportunidades de aprendizado; **Planejar procedimentos pedagógicos e administrativos para organização, desenvolvimento e avaliação de classes de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar**, de modo a possibilitar que seja resgatada a dívida que uma organização tradicional, seletiva e excludente da escola criou para com estes (SÃO PAULO, 2001, p. 6-7, grifos do autor).

Percebemos um apelo ao professor, para que “repense suas antigas concepções” e a insistência de que a recuperação será parceira dos alunos em tempos de progressão continuada.

Em 12 de janeiro de 2012 é publicada a Resolução SE nº 02 que estabelece diretrizes para organização curricular do EF e do Ensino Médio nas escolas estaduais, na qual se pauta o presente trabalho. Dessa Resolução, destacamos dois artigos que tratam das modalidades de recuperação e do funcionamento da Recuperação Intensiva nos anos iniciais.

Artigo 3º - para a viabilização do disposto no artigo anterior, a unidade escolar

poderá, na conformidade dos seus recursos materiais e humanos, dispor, a partir de 2012, dos seguintes mecanismos de apoio escolar:

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

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

[...]

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

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

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

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

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

As etapas III e IV correspondem às



classes de Recuperação Intensiva nos anos finais do EF (7º e 9º ano, respectivamente). Em ambas as etapas do EFI, os alunos que irão compor as salas especialmente organizadas para suprir as defasagens são escolhidos no ano anterior, indicados pelos professores durante o conselho de classe que ocorre ao final do ano letivo. Esses nomes devem ser aprovados pelos supervisores da escola e da diretoria de ensino responsável.

Nota-se que as modalidades de recuperação apresentadas não são mais Paralela e Contínua, e sim, Contínua e Intensiva. Estando em vigência a Resolução SEE nº 81 de 2011 (SÃO PAULO, 2011), o EF continua sendo organizado em dois grandes ciclos de aprendizagem (do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano, como já apresentamos) e, de acordo com os pressupostos da progressão continuada, os alunos só podem ser retidos ao final desses ciclos. Dessa forma, um aluno que entre no primeiro ano prosseguirá seus estudos sem interrupções até o terceiro ano. Ao final do terceiro ano, o aluno tem seis diferentes possibilidades de concluir os anos iniciais do EF, conforme o organograma da Figura 1.

Outra mudança é a presença de outro professor atuando em paralelo, para

atender a demanda de recuperação contínua. As salas de recuperação intensiva (salas de RI) serão compostas por 20 alunos em média, escolhidos em conselho de classe ao final do ano.

Quanto à implementação do regime de Progressão Continuada, fica evidente a questão referente à maleabilidade que remete à compreensão da individualidade dos alunos, em que o tempo de aprendizagem de cada um seria respeitado, ainda que a própria legislação reconheça que propõe um “processo de aprendizagem coletivo, embora com compromissos individualizantes” (SÃO PAULO, 1998, p.4).

Nos aprofundaremos agora em questões específicas da RI, na classe observada.

5.2 A sala de RI: recuperação e rotatividade intensivas

O trabalho de campo compreendeu o acompanhamento de 18 dias letivos (72 horas de aula) e as observações ocorreram uma ou duas vezes por semana durante aproximadamente 06 meses, desde março até agosto de 2013.

A João do Rio é uma escola que funciona há mais de meio século, pois foi fundada como Grupo Escolar na década de 1950

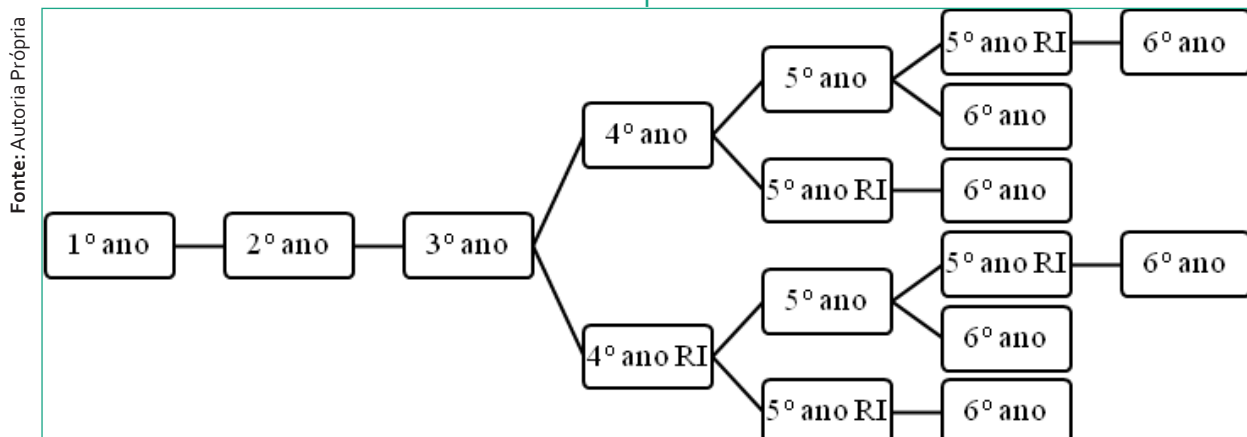


Figura 1 - Possibilidades de conclusão do EFI



e passou a atender filhos de trabalhadores das indústrias que se instalaram na região.

A escola aplica um questionário, anualmente, que fica anexado ao Plano de Gestão, para traçar um perfil socioeconômico das famílias dos alunos. Não pudemos ter acesso a esse anexo, porém, de acordo com a análise disponível no Plano de Gestão da escola, foi possível verificar o que registramos a seguir:

- Os responsáveis nasceram em outro Estado e vivem há mais de vinte anos no Estado de São Paulo.
- Os pais têm, em sua maioria, os anos iniciais do EF incompletos e trabalham como mão de obra operária nas indústrias da região.
- As mães, em sua maioria, não trabalham fora de casa.
- 50% possuem acesso à internet.
- A renda média familiar é de R\$ 850,00.
- 90% se declaram satisfeitos com os serviços prestados pela escola.

Em relação aos espaços de formação dos professores, os encontros para Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) acontecem apenas uma vez por semana, com duração de duas horas, porém, as professoras afirmaram receber auxílio da Professora Coordenadora, sempre que solicitam, para questões de cunho prático e pedagógico. No entanto, nos depoimentos da professora da sala de RI, ela afirmou se sentir despreparada, principalmente para conteúdos relacionados à Matemática.

Na sala de RI, a professora Daniela se valia de um comportamento essencialmente afetivo, para aumentar a participação dos

alunos. Esse comportamento que compreendia, por exemplo, a entrega de presentes às crianças, como bexigas e doces, era conhecido pela professora coordenadora e foi o determinante para que lhe atribuissem a sala de RI. Logo no primeiro dia de observação a professora pôs em evidência essa afetividade, conforme um registro no caderno de campo.

Março de 2013

A todo momento a professora faz questão de mostrar sua dedicação com a sala. Ela me mostra os cadernos de todos alunos, que ela mesma encapou um a um em sua casa, e mostra também todos os adesivos, papéis e tudo mais que ela havia comprado para embelezar o material dos alunos.

Fonte: Registros do caderno de campo feitos pelas autoras durante a observação.

A professora, conforme veremos na continuidade deste trabalho, justifica essas práticas referindo-se à carência econômica de seus alunos. Porém, segundo Morgado, essas práticas configuram-se como formas de seduzir os alunos para que se tenha algo em troca, que no caso, seriam a atenção ou um maior empenho nas atividades. Morgado não critica o fato de um professor se afeiçoar à sua turma ou o contrário, pois a autora lembra que “professor e aluno têm corpos, têm emoções: seria pedir-lhes demais que compartilhassem somente interesses intelectuais” (MORGADO, 2002, p.122). No entanto, argumenta que a relação entre professor e aluno é essencialmente pedagógica e o aluno deve trabalhar para aprender e não para conquistar o amor ou a hostilidade de seu professor (MORGADO, 2002, p.117).

Ainda de acordo com a Proposta Pedagógica, em relação à avaliação de



aprendizagem no Ciclo I, fica estabelecido que notas de 0 a 4 não são satisfatórias e de 5 a 10 são satisfatórias, conforme o Quadro 1, que consta na Proposta Pedagógica da escola. Desse modo, o professor atribui uma nota na avaliação do aluno, de acordo com a etapa do processo de alfabetização na qual o aluno se encontra.

Quadro 1 - Sistema de notas na avaliação do Ciclo I

Avaliação no ciclo I (menções)	
1	Pré-silábico
2	Silábico sem valor sonoro
3 / 4	Silábico com valor sonoro
5 / 6	Silábico-alfabético
7 a 10	Alfabético

Fonte: Proposta Pedagógica

Observamos que a diretora corrige quinzenalmente produções de texto de todos os alunos do Ciclo I e tem um controle rígido de cada classe nesse sentido. A avaliação final dos alunos, a ser registrada em seus respectivos boletins, é decorrente da análise dessas produções de texto e pontuada de acordo com o indicado no Quadro 1. Além disso, durante o período de observação, verificamos que a nota final deve ser dada em acordo com a diretora e a professora, que, aparentemente, não tem autonomia para registrar as notas dos alunos antes da supervisão feita pela diretora.

No caderno de campo, há um registro que exemplifica como a professora utiliza esse quadro para a atribuição de notas.

Junho de 2013

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

Peço para ver a prova de Samuel e percebo que estranhamente ele acertou 80% dessa prova, mas tirou 5,00.

Fonte: Registros do caderno de campo feitos pelas autoras durante a observação.

Esse aluno havia acertado parte significativa da prova, porém a nota que lhe foi atribuída pela professora, em acordo com a diretora, não é proporcional ao número de acertos, e sim ao seu domínio da escrita. Sua nota está de acordo com o nível Silábico-alfabético, conforme descrito na Proposta Pedagógica da escola.

A atribuição de notas evidencia como a escola procura enfrentar os problemas do fracasso escolar; ela faz como pode e como sabe, criando estratégias questionáveis, do ponto de vista pedagógico, como subordinar a avaliação das habilidades matemáticas às de produção textual.

O número de alunos da sala de RI não é estável, pois a rotatividade é a primeira característica que chama a atenção nessa sala. Podemos dizer que teve, em média, 23 alunos durante o primeiro semestre, o que nos fez constatar a dificuldade de dar continuidade ao trabalho oferecido nessa sala. Em todos os 4º e 5º anos, para quaisquer alunos que apresentem maiores dificuldades na alfabetização, na produção textual ou na leitura, é comum a prática de transferi-los para a sala de RI como ouvintes, bem como encaminhar alunos da sala de RI para essas outras salas, numa tentativa de abrir vagas nessa classe. Alguns alunos chegam a essa sala por outros motivos, como é o caso de Eurico.

Eurico não tem problemas de desempenho, mas foi transferido para o 5º C porque estudava no mesmo período em que seu irmão mas, estando juntos, no mesmo horário em casa, frequentemente, entravam em conflito.

Sobre essa prática de transferir



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

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

Como citado anteriormente, a rotatividade da sala de RI, decorrente da prática de reclassificar os alunos, chamou nossa atenção. Durante o período de observação, a sala se manteve praticamente com o mesmo número de alunos, mas sempre com alunos entrando e saindo dessa sala.

Além da rotatividade, chama a atenção a visão que a Professora Coordenadora tem da sala de RI. Notou-se, na entrevista, que a professora Coordenadora afirma que a escola tem os alunos com defasagens como prioridade, sendo todo o trabalho desenvolvido na escola com o objetivo de “aprimorar” esses alunos cujo nível de aprendizagem, segundo seu depoimento, difere do esperado para o ano em que está matriculado. Ela considera que não há qualquer tipo de discriminação com os alunos da sala de RI, porém, quando se refere à sala, inicia seu discurso com a expressão “por ser uma sala de RI[...]” o que evidencia suas restrições a essa sala. Ela parece

atribuir peso importante aos fatores externos, como família ou saúde da criança, na causa do fracasso escolar, quando afirma que “são esses fatores externos [...] que acabam interferindo quando eles têm dificuldades para aprender”. Esse ideário, que culpabiliza, por exemplo, a família pelo fracasso escolar do aluno, não é raro entre educadores. Thin (2006), ao analisar as relações entre famílias populares e a escola, apresenta a seguinte conclusão:

No que concerne às relações entre as famílias populares e a escola, ou à relação das famílias populares com a escolarização, o discurso que mais frequentemente encontramos nos ambientes educacionais é o discurso normativo, que tende a insistir naquilo que, do ponto de vista da instituição escolar, é percebido como déficit da ação dos pais no que tange à escola, ou seja, como déficits educacionais. [...] Longe de ceder ao miserabilismo, que atribui as dificuldades da escolarização nos bairros populares à carência cultural ou à negligência educativa das famílias, a pesquisa sociológica mostra que é preciso buscar na confrontação entre as lógicas populares e as lógicas escolares as fontes das dificuldades particulares da escola e do ensino nos bairros populares (THIN, 2006, p. 223).

O autor destaca ser muito frequente a escola evidenciar déficits na ação dos pais como déficit escolar, porém aponta que o erro está em não levar em consideração que essas “carências” familiares só existem em relações sociais desiguais, quando a escola pressupõe as aptidões acadêmicas como positivas e superiores, a professora coordenadora afirma que o nível está aquém do esperado, mas acha “um nível bom, para uma sala de RI”. A diretora, por sua vez, frequentemente, enfatiza as dificuldades dos alunos, segundo relato da professora.

Essas baixas expectativas dos



profissionais da escola em relação aos alunos são um dos fatores que interferem diretamente no trabalho docente e podem expressar discriminação em relação a eles (SILVEIRA, 2014, p. 77). Como consequência, têm-se, por exemplo, práticas de remanejamento inadequadas e currículo inadequado. Além disso, as autoras Rasche e Kude (1986) argumentam que essas expectativas correm o risco de se tornarem proféticas, pois os professores têm o poder de interferir no resultado da aprendizagem de seus alunos, de acordo com suas expectativas.

Os alunos da sala de RI, diagnosticados pelos professores como alunos que fracassaram, não são excluídos do sistema escolar, porém a baixa expectativa que se tem para esses alunos os coloca em condições de perdedores. E, conforme já mencionado, no dizer de Martins, a exclusão não empurra as pessoas para fora do sistema, mas sim para dentro, em condições inferiores (MARTINS, 1997 apud VÉRAS, 2002, p. 38). Num consenso quanto à defasagem desses alunos e, em contrapartida, baixas expectativas quanto ao potencial de aprendizagem, nos questionamos se esse cenário não se torna propício para que sejam oferecidas condições inferiores de aprendizagem.

6. CONCLUSÕES

Após as discussões apresentadas ao longo deste trabalho e da análise dos dados produzidos, podemos afirmar que, na sala de RI pesquisada, não identificamos o uso de uma metodologia diferenciada, mas percebemos que, diferentemente do que prescreve a legislação, ela funciona em horário diferente das demais salas de 5º ano e nela não são ministradas todas as disciplinas do currículo. Além disso, as

ações metodológicas desenvolvidas nessa sala foram as mesmas planejadas e praticadas em uma sala regular, o que reforça nossa afirmação sobre a não especificidade metodológica.

O trabalho da professora com os alunos fica sem adequada continuidade em função da alta rotatividade dos alunos. Metaforicamente, a sala de RI, nessa escola, pode ser considerada um hospital, pois as crianças que apresentam dificuldades na escrita passam a frequentar a sala de RI por um período e depois de apresentar alguma melhora voltam para suas classes regulares. Já os alunos que foram diagnosticados com defasagens e possuem necessidade de frequentar uma sala de RI são transferidos para salas regulares ao menor sinal de melhora, o que torna difícil a continuidade nas ações pedagógicas.

Ecoando o ideário da equipe gestora, preocupada com as avaliações externas, a professora da sala de RI prioriza a leitura e, principalmente, a escrita nas suas aulas. Essa preocupação excessiva com a Língua Portuguesa acarreta prejuízo para a aprendizagem nas outras áreas do conhecimento. Essa preocupação também define a forma de conduzir os processos avaliativos da sala de RI que passam pela inspeção da diretora que realiza uma segunda correção das atividades dos alunos e lhes atribui notas, geralmente mais baixas do que as atribuídas pela professora da sala. Afinal, na visão da diretora, alunos de RI não podem apresentar resultados elevados, pois, se assim for, o que justifica a manutenção deles na sala de RI?

Com relação ao potencial de aprendizagem da sala de RI, os envolvidos no processo possuem baixas expectativas. Percebem que o currículo está aquém do ideal e que, mesmo com poucas disciplinas sendo



ministradas, os alunos estão aquém do esperado para um quinto ano, mas, ainda assim, estão contentes com os resultados, visto que se trata de uma sala de RI. Em suma, não esperam muito desses alunos, independentemente dos motivos que os levaram a essa sala: defasagem na aprendizagem, indisciplina ou faltas.

Essas baixas expectativas dos profissionais da escola em relação aos alunos são um dos fatores que interferem diretamente no trabalho docente, pois levam a subvalorizar as possibilidades de aprendizagem dos alunos e abrem espaço para um processo discriminatório para com esses alunos, pois, como já dissemos, ainda que eles estejam em um nível de aprendizagem aquém do adequado para a idade ou para

o ano que estão cursando, professores e gestores parecem se conformar por serem alunos da sala de RI.

Some-se, a isso tudo, o relativo desconhecimento das políticas educacionais por parte dos profissionais da escola que, mesmo não tendo participado de sua concepção e elaboração, são os que devem implementá-las. Considerem-se, ainda, os processos de formação continuada dos educadores na escola e no âmbito do sistema que dificilmente dão conta de aperfeiçoar as práticas pedagógicas para os desafios que a educação impõe. Nesse quadro, a recuperação intensiva ainda tem de se transformar para, de fato, servir como apoio escolar e cumprir o papel de superar defasagens e deixar de ser terreno fértil para a discriminação negativa dos alunos.

NOTAS

- ¹ De acordo com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de nov. de 2009, o Inciso I do Artigo 208 da Constituição Federal passou a ter a seguinte redação “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”
- ² O aluno pesquisador é parte do Programa Bolsa Alfabetização, criado pelo Decreto 51.627 de 01/03/2007. Mais informações podem ser encontradas em < <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaBolsaAlfabetizacao.aspx>>. Acesso em: 09 fev. 2013.
- ³ Segundo Minayo (2010, p. 64) esse é o tipo de questionário em que há questões abertas e fechadas e, sendo assim, o entrevistado tem liberdade de discorrer sobre o tema, porém é mantido o foco da entrevista e o questionário norteador deve ser retomado. Para maiores esclarecimentos, verificar MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ⁴ Além disso, essas ideias foram discutidas em outros momentos: Na década de 1950, pelos educadores Dante Moreira Leite e Almeida Júnior e após a Lei 5.692/71, como recupera Jacomini em JACOMINI, M. A. **A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada**: uma análise das experiências no Estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 401-418, set/dez 2004.



7. Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, S.P.: Papyrus, 1995.

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

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

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, M. B.; BÓGUS, L. M. M.; YAZBEK, M. C. *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 2010. Cap. 1, p. 20-54.

GUALTIERI, R. C. E. ; LUGLI, R. G. A *escola e o fracasso escolar*. São Paulo: Cortez, 2012.

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

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

QUAGLIATO, M. F. T. *Os estudos de recuperação no ensino fundamental: aprendizagem ou discriminação?*. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

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

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

_____. CEE. Deliberação CEE nº 09/97, de 30 de julho de 1997. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, seção I, p. 12-13, 05 de agosto de 1997a.

_____. CEE. Indicação CEE nº 22/97, de 17 de dezembro de 1997. Avaliação e Progressão Continuada. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, seção I, p. 18, 20 de dezembro de 1997b.

_____. CEE. Parecer nº 425/98, de 30 de julho de 1998. Consulta sobre Progressão Continuada. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, seção I, p. 17-18, 01 de agosto de 1998.

_____. CEE. Indicação CEE nº 8/2001, aprovada em 25 de abril de 2001. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo*. Disponível em <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/07_indicacao_cee_08-2001.pdf>. Acesso em: 14 out 2012.

_____. SEE. Resolução SE nº 93/2009, de 08 de dezembro de 2009. Dispõe sobre estudos de recuperação aos alunos do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio, das escolas da rede pública estadual. Disponível em <http://siau.edunet.sp.gov.br/ltemLise/arquivos/93_09.htm>. Acesso em: 23 maio 2014.

_____. SEE. Resolução nº 81/11, de 16 de dezembro de 2011. Estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, Seção I, p. 23, 22 de dezembro de 2011.



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

_____. **SEE**. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Reorganização do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. **São Paulo: SE**, 2012a. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/azsitebox/arquivos/documentos/383.pdf>>. Acesso em 22 nov 2012

SILVEIRA, A. T. C. Recuperação Intensiva: mecanismo de apoio escolar para superação de defasagens? 108 p. Universidade Federal de São Paulo, 2014.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago 2006.

UNICEF. **Fora da escola não pode!:** o desafio da exclusão escolar. 1. ed. Brasília, DF: UNICEF. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. 2013.

VÉRAS, M. P. B. Exclusão Social: um problema de 500 anos. *In*: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão: Análise psicosocial e ética da desigualdade social**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. p. 27-50.

VIÉGAS, L. S. Progressão continuada em uma perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.90, n 225, p. 489 - 510, maio/ago 2009.