

Pesquisa em andamento

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM- FRANCA

Research project in progress

PUBLIC POLICIES FOR LEARNING RECOVERY IN FRANCA

Ivani de Lourdes Marchesi de Oliveira¹
ivanimarchesi@yahoo.com.br
<http://lattes.cnpq.br/4620764390593974>



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)    

RESUMO

Este artigo tem por objetivo divulgar pesquisa realizada para avaliar implementação de políticas públicas educacionais referentes à melhoria de aprendizagem e conseqüentemente à qualidade do ensino. Apresentará planilhas e gráficos com o sentido primeiro de reflexão, uma vez que, pela própria natureza do objeto de estudo se referir a um segmento de alunos submetidos a uma organização curricular de progressão continuada, a pesquisa somente poderá se dizer completa em 2011, data em que os sujeitos pesquisados concluirão o ciclo previsto para uma escolarização completa em cada nível. A pesquisa em tela começou a ser desenvolvida a partir de dezembro de 2008, na Diretoria de Ensino de Franca, entre alunos analfabetos de 5° a 8° séries dos Ensinos Fundamental e Médio.

Palavras chave: políticas públicas. Avaliação. democratização do ensino.

ABSTRACT

This article aims to publicize the research made in order to assess the implementation of public policies concerning to the educational improvement learning and consequently to the education's quality. This work will present spreadsheets and charts with, at first, the purpose of reflection, because, by the nature of the object study, refers to a student segment subjected to a continuing progression curriculum organization, the research will be only considered completed in 2011, the date on which the searched subjects will finish the whole schooling for each level. The search began to be developed since December 2008 at "Diretoria de Ensino de Franca", among illiterate students of 5th to 8th series of the Elementary and High School.

Keywords: public policy. Evaluation. democratization of education.

¹ Mestre em Educação. Dirigente Regional de Ensino de Franca/SP

Introdução

Em nossa trajetória de rede pública, mais especificamente como supervisora e dirigente de ensino, nos impressionamos com fatos que se repetem ao longo do tempo, no tocante à qualidade de ensino. Estamos nos referindo, dentre outras coisas, à acentuada dificuldade em aprender de certos alunos e, como consequência, a matrícula conflituosa destes estudantes. De sorte que os alunos que não aprendem no ritmo dos outros, perambulam em verdadeira via sacra, ou seria uma via *crucis*, a procurarem a diretoria de ensino, último recurso a ser buscado para a efetivação de suas matrículas, tidas mesmo como complicadas, em virtude da comprometida escolarização. Esta rejeição a que estamos nos referindo posiciona-se em total desencontro com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que garantem o direito à educação, o ingresso e a permanência de todos aos sistemas de ensino, sem discriminação.

Decretos, resoluções, portarias são arcabouços normativos que geram discursos oficiais e as correspondentes normas legais traduzidas em políticas públicas educacionais para inclusão, ensino de qualidade, real permanência dentro das escolas, com a efetivação de propostas para que tais pretensões se concretizem. (Res. SEE nº 56/2008). Há também os discursos cotidianos que negam ou corroboram a intenção oficial. Como exemplos destes últimos estão aqueles que afirmam que alunos de difícil aprendizagem comprometem o andamento da escola e ainda os que encaminham, via aconselhamento, os alunos portadores de deficiências para “escolas que estariam mais bem preparadas para recebê-los”.

Sabemos que há causas ou intervenientes impeditivas da total consecução de um ensino de qualidade. Quais seriam? As políticas públicas educacionais, no tocante à recuperação do ensino e aprendizagem são eficientes e eficazes, isto é, conseguiriam recuperar e alfabetizar o aluno, como posto oficialmente no corpo destas leis específicas e constando como seus objetivos? (Res. SEE 6/2008).

Pensamos que se o sistema de ensino está organizado sob o regime da progressão continuada que elimina a retenção entre séries, mas exige-se a retomada do que não está sendo apropriado pelo aluno em termos de ensino, conta com as políticas públicas de recuperação como pilares para o sucesso dela, a progressão continuada.

No início de 2009, assistimos a verdadeira peregrinação de interessados na oferta de EJA², no Ensino Especial, conflitos entre a escola e a população em virtude da negativa sistemática pelas trocas de horários em turnos que seriam mais interessantes para o alunado conciliar trabalho e escola. Em certos casos, a impossibilidade pela mudança de horário dos estudos impossibilitaram também a permanência de alguns dos alunos na escola, em franco desrespeito aos princípios de democratização e universalidade da educação básica. As escolas justificavam-se dizendo que não abriam exceção porque poderia estar aí uma brecha para uma recusa sistemática da população em estudar em turno da tarde que culturalmente é menos procurado em Franca.

Tivemos que intermediar vários incidentes entre certos diretores alunos e pais, dada à irredutibilidade ou insensibilidade demonstrada contra a inclusão e trabalho com diferentes, em um momento histórico que, politicamente considera o ensino fundamental como direito universal e dispõe condições para universalizar o ensino médio (LDBEN, Estatuto da Criança e do Adolescente).

A imagem do aluno de aprendizagem difícil (e, às vezes, indisciplinado como consequência deste fato, segundo as concepções teóricas de Lino de Macedo e Ives de la Taille), é verbalizada de forma cruel e preocupante. Certos discursos a respeito da vulnerabilidade e dificuldades destes alunos eram proferidos como sendo eles, isto é, os alunos, verdadeiras “cruzes postas em seus ombros” (dos gestores). Ouvimos, certa feita, quando funcionários da Diretoria tentavam sensibilizar um diretor para atendimento de uma matrícula de alunado com problemas comportamentais, (doente assistido pela Secretaria Municipal de Saúde), voz do outro lado do fio implorando para não atender porque se trataria com certeza de mais um aluno “daqueles”.

Desta forma ficou-nos configurada a necessidade de entender e clarear pontos a respeito da situação exemplificada acima; tínhamos que a rejeição por alunos, com problemas de doenças e de aprendizagem, descambaria em alimentar demandas para recuperação. Esta era a hipótese que decidimos conferir em pesquisa específica. A questão de pesquisa ou o problema a pesquisar foi assim posto: verificar a eficácia da política de recuperação de aprendizagem, operacionalizada durante o período de 2008 a 2011, para alunos analfabetos de Ciclo II (5ª a 8ª) e Ensino Médio.

² Educação para Jovens e Adultos (EJA).

A pesquisa teve como objeto de estudo a recuperação de alunos analfabetos, estudantes do ciclo II do ensino fundamental (5^{os} a 8^{os} séries) e do ensino médio. Tendo que estes alunos não poderiam ali estar, considerando tantas as políticas de qualidade de ensino, de capacitação em serviço, de ensino especial e de terminalidade (caso este quando uma equipe multidisciplinar concorda que não há mais nada a oferecer quanto ao progresso nos estudos de alunos portadores de deficiências cognitivas (Res. SEE 12/2008).

Como objetivos de pesquisa traçamos: contribuir para aspectos tais como, eficácia de políticas públicas para recuperação de alunos não alfabetizados no ciclo II e ensino médio, conhecer o perfil de origem escolar destas pessoas, conhecer os fatores intervenientes no decorrer das implementações destas políticas, pontos de possíveis estrangulamentos e, talvez, sugerir um possível realinhamento, até mesmo a supressão das referidas políticas.

Em um primeiro momento, traçamos ligeiro histórico de movimentos políticos, no bojo dos quais se enquadra o tema recuperação de aprendizagem. Abordamos alguns conceitos julgados pertinentes para o estudo em foco: eficácia e eficiência, tipos de políticas públicas.

Coletamos dados tendo como fonte boletins escolares, análise de texto de alunos convencionados como analfabetos, seus históricos escolares referentes ao ano de 2008, depoimentos de seus professores. Organizamos planilhas, confeccionamos gráficos, fizemos entrevistas abertas. Analisamos tendo como base o conceito de poder e o método da genealogia de Michel Foucault.

Desenvolvimento da pesquisa

Alguns conceitos

Pesquisamos avaliação de políticas públicas de recuperação de aprendizagem no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, na Diretoria Estadual de Educação da Região de Franca.

Achamos pertinentes esclarecer o que pretendemos significar por políticas públicas uma vez que o projeto de recuperação paralela ou do reforço escolar figura no interior de seus bojos. Tomaremos alguns conceitos de Marta Arretche, cientista de políticas públicas da UNICAMP.

Entendam-se por políticas públicas o direcionamento decidido pelo grupo que detém o poder de o fazer, definido nesta linha de pesquisa como a competência decisional governamental (ARRETCHE, vídeo aula 2, CDR 1, 2006). Há que se distingui-las de programa, uma elaboração geral, sem fechamento, um planejamento genérico e de plano, que já supõe traçados definidos para a implementação dos dois primeiros.

São prerrogativas do Estado, (definido como instituição de estável permanência, que dão sustentação à sociedade), traçar programas, ações, políticas direcionadas a sanar uma carência de aspectos em que vivem os grupos sociais, de prevenção de alguns problemas ou de compensar certas dificuldades. Então serão chamadas de políticas públicas preventivas, de reparação ou compensatórias. Estas, para remediar precariedades decorrentes da ausência de tais políticas ou implementação deficiente.

O termo políticas públicas está desgastado e corre-se o risco de esvaziá-lo. (HOLFLING, vídeo aula 2 CDR1, 2006) .Não obstante, o processo de educar é um dos meios pelos quais se as implementam. Pode ser dito que a avaliação de políticas públicas compreende duas categorias principais: competência e eficácia, definidas respectivamente como o poder de mandar fazer, ou de propor fazer e o de fazer com a utilização mínima de energia e máximo alcance de objetivos.

Pela avaliação das políticas públicas, os governos são informados da eficácia de suas políticas; os bons funcionários públicos podem divulgar por sua vez o que constataram na vivência da implantação, nas diagnoses sobre possíveis estrangulamentos. Obtêm-se verdadeiros municiaamentos sugerindo correções de rumo, ou mesmo sugerindo o abandono de determinadas políticas, programas e projetos.

É através da avaliação das políticas públicas que a população pode avaliar as ações dos governantes se foram interessantes às suas demandas e, enfim, bem aplicados os recursos advindos dos impostos. Podem evidenciar quais os impactos que estão advindo como consequência delas, sobre a população usuária, podendo, às vezes, até mostrar que foram inócuas. Temos, entretanto a consciência, de que tanto no sucesso, quanto no fracasso, identificar fatores facilitadores ou dificultadores torna-se difícil dada a dificuldade de isolar dos resultados, as variáveis presentes. Um exemplo disto pode ser apontado como o conhecimentos dos professores aplicadores da recuperação, o preparo do

professorado para lidar com a clientela a ser recuperada, a existência ou não de metodologias e material específico para facilitar a consecução das metas estabelecidas.

A avaliação de implementação de políticas, de programas ou de projetos concentra-se no modo de como são operacionalizados e dos resultados obtidos. Interessante é saber que dão visibilidade a um poder oculto, existente fora do poder público, isto é, da esfera central onde as políticas foram engendradas para aplicação.

No decorrer do que estudamos ficou evidenciado estas outras esferas de poder, que não raro se mostraram tão importantes quanto às primeiras, caminhando “eficientemente e eficazmente” em direção contrária ao que propõe o governo, diferindo apenas em grau de incidência, ou sobre o total dos usuários.

Referimo-nos ao poder que detém os implementadores, (a ponta) ao desencadear estas políticas; o poder de modificá-las, alterando-as, até boicotando-as (ARRETCHE, 2006). De sorte que, é difícil para o legislador ou para o executivo, garantir que uma norma de lei vá ser aplicada conforme foi engendrada e homologada. Há uma autonomia possível para cada agente de implementação proceder de acordo com suas referências. Igualmente existem outros fatores ou variáveis independentes da vontade do legislador, como as condições contextuais e os fatores subjetivos a cada agente envolvido.

No estudo em tela, vale apontar como outras variáveis, a questão de verbas aplicadas, a resistência dos próprios usuários a serem beneficiados, as condições técnicas de se para o termo eficácia o sentido de fazer com eficiência e menor gasto possível de energia material, financeira e humana (BID; OCDE; 2006). Poderíamos pensar ainda em efetividade entendida como realmente fazer realmente o que se propôs a fazer.

São inúmeros os conceitos atribuídos ao vocábulo avaliação e foge ao escopo deste artigo relacioná-los, mas vamos remetê-los as dimensões decisional, racional, integradora.

Embasando-nos em Paula Arcoverde Cavalcanti, dizemos que a primeira dimensão refere-se às tomadas de decisão sendo, pois comum em qualquer situação de gestão. A segunda liga-se, por sua vez, a outras dimensões como eficiência, eficácia e efetividade, isto é, se a política implementada realmente alcançou os objetivos e metas propostas. A dimensão integradora permeia todas as etapas de trabalho que um

grupo ou instituição realiza, permitindo quando das três juntas, um mapeamento completo do objeto para o qual se destina o programa ou o projeto público (ARCOVERDE, 2006).

No que respeita ao conceito de avaliação e sua importância para as políticas públicas, remetemos ao pensamento do BID:

[...] um escrutínio- o mais sistemático e objetivo possível- de um projeto, programa ou política em execução ou já terminado, e suas dimensões de desenho (planejamento ou formato) execução e resultados. O propósito é determinar a pertinência e a consecução dos objetivos, a eficiência, a efetividade, o impacto e sustentabilidade do desenvolvimento". Uma avaliação deve proporcionar informação que seja adquirida no processo de adoção de decisões tanto do prestador, como dos beneficiários (OCDE 1997, apud ARCOVERDE, 1995).

O programa de recuperação na rede estadual paulista - breve histórico

Embora a preocupação com o rendimento escolar tenha tomado fôlego com a expansão neoliberalista, verifica-se que em momentos anteriores figuraram no sistema escolar oficial com outro desenho, mas sempre com o objetivo de ser um programa de compensação. O foco é a eficiência e a eficácia de tais políticas, mas nestes aspectos não se esgotam, compreendendo a questão da autoestima, do preconceito (um pensamento estereotipado, anterior a qualquer experimentação ou sem comprovação em detrimento de outro), preocupações estas alheias ao neoliberalismo.

Por neoliberalismo queremos significar uma teoria que fomentou a visão de mundo baseada em crenças como a meritocracia e em uma sociedade para o lucro, para o imediatismo com os benefícios que isto possa trazer. Figura-se como uma releitura do liberalismo, centrado na concepção de indivíduo, de igualdade de oportunidade, liberdade. O neoliberalismo seria um discurso com proposições teóricas e práticas, referidas aos governos e às reformas do Estado e suas políticas. (DRAIBE, 2006).

Projetos de recuperação passaram a ser uma constante desde o advento de grandes reformas educacionais como a de Francisco Campos, na década de 30 do século passado, bem como da década de 40 do mesmo século com o ministro Capanema. Foram necessárias, por força da presença de um contingente mais vasto e,

portanto, mais diversificado, dentro das escolas. Diversificação esta que impulsionou a evasão e a repetência (ROMANELLI, 2001).

Por ora, salta à vista que se impôs no decorrer da História da Educação Brasileira e de suas políticas de educação a necessidade de recuperação, face ao *déficit* que a partir da segunda década do século XX, como apontado. Emerge assustadoramente no sistema oficial, por conta da inadequação ao novo aluno chegado em consequência do êxodo do rural, fruto da crise financeira mundial instalada com a queda da bolsa de Nova Iorque. Época em que as grandes economias agrárias centradas na cultura de exportação do café obrigaram aos empregados na fazenda a sair buscando melhores condições de existências nas cidades (ROMANELLI, 2001).

Em se banalizando e naturalizando a retenção e evasão, chegou um momento que obrigou o poder público nacional, premido pelo internacional, a se pensar neles.

Ainda na linha de pesquisa de Romanelli, no período de 1920 até 1970, eram estaremcedores na História da Educação Brasileira os fenômenos da evasão e da repetência. Ano a ano, viram-se as matrículas duplicadas devido ao número excessivo de retenções, de sorte que nenhum insumo daria conta de adequar demanda e oferta de vagas. Na década de 50 a 1961 do século passado, tomando-se como referencial os alunos de 4º séries, notam-se que os concluintes eram um total de 160 alunos para uma entrada nos quatro anos antecedentes, de 1000 crianças. No então designado ensino ginásial para os 152 ingressantes apenas concluíam 91 alunos e no ensino colegial, como então este era chamado, dos 96 ingressantes, os aprovados na última série era um total de 64 (ROMANELLI, 2001, p 16).

O formato das medidas de recuperação, entretanto, diferia muito, pois consistia em programas de aulas nas férias e finais do ano letivo, aulas presenciais ou exames após estudos autônomos dos alunos. Foram denominados estudos de Segunda Época.

Na década de 60 e de 80 do último século, assistimos às medidas de políticas educacionais para qualidade de ensino com a implantação da promoção automática e do ciclo básico, que tanto podem ser classificadas de preventivas, bem como de compensatória (Lei Federal 4024/61; Res SEE nº 13/1984 para o ciclo básico).

O ciclo básico tinha explicitado como finalidades, o registrado no art 2º da citada resolução 13:

assegurar ao aluno tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão do aluno previstas nas áreas do currículo, garantir às escolas a flexibilidade necessária para a organização curricular, no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do ensino à aprendizagem.

A Lei Federal 4024 de 1961 de diretrizes e bases da educação nacional implantou a promoção automática com objetivos e finalidades de levar a um fluxo menos irregular para o alunado, à medida que em todo o seu percurso nas quatro primeiras séries, fosse levada em conta a possibilidade de recuperá-lo em suas defasagens de aprendizagem. Não pode ser entendida como o que hoje está instituído e denominado de progressão continuada, que resumidamente podemos dizer tratar-se de esforço para a aprendizagem acompanhada de mecanismos paralelos de retomadas para se recuperar na própria série onde o aluno estiver cursando.

A progressão continuada foi instituída por Deliberação C.E.E. 9, de dezembro de 1997, fundamentada na LDBN de dezembro de 1996 possibilitando a organização curricular por ciclos, com avaliação de promoção ou de retenção ao final deles.

Com o advento da lei Federal 9394/96, os estudos presenciais de recuperação após o encerramento do ano letivo, passam a ser obrigatórios para todos os sistemas de ensino. Da mesma forma seriam obrigatórios os estudos de recuperação no recesso escolar, para todo aquele aluno com insuficiência em aproveitamento ou em frequência. Res. 179/1999.

Houve ainda outro desenho, o de recuperação nas férias, através de uma metodologia mais interdisciplinar, tendo como foco trabalho escrito a partir do estudo de textos de revistas, da história ou fato do lugar, das fotos de família, etc.

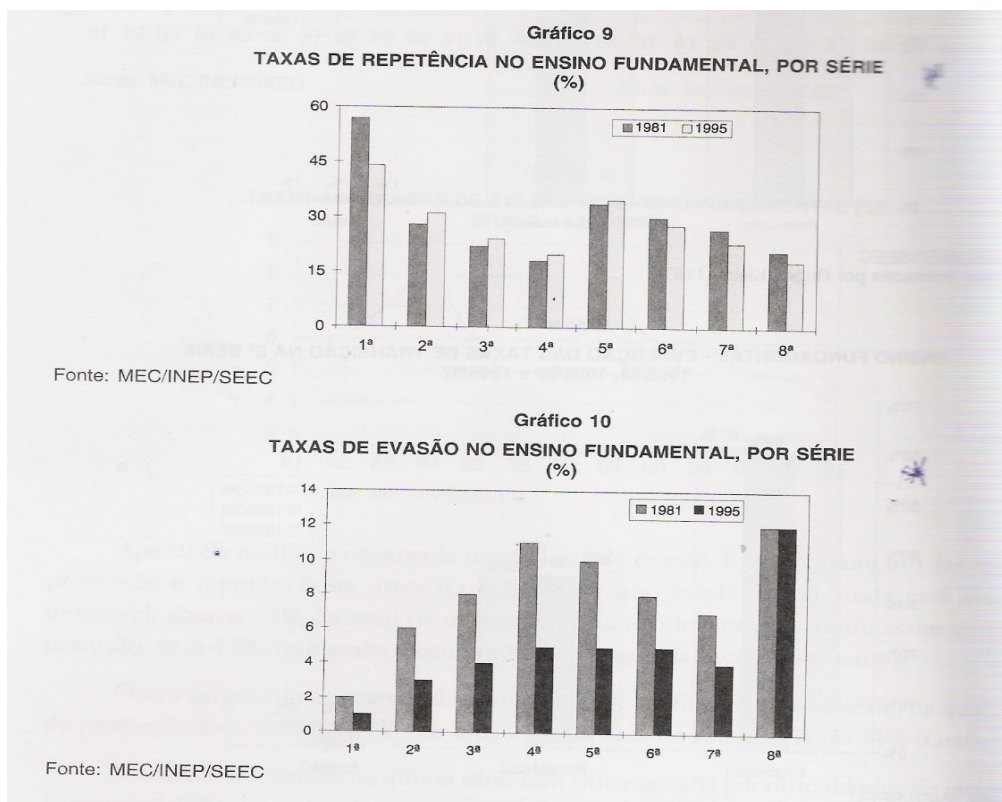
É do senso comum que tais estudos não chegavam a recuperar nem a 60% do universo a ele submetido. No entanto, não nos chegaram pesquisas ou estatísticas que possam corroborar oficialmente o discurso de senso comum.

Acreditamos, conforme o que explicitaremos no decorrer da metodologia que o período em que houve mais injeção de recursos didáticos, metodológicos, humanos e financeiros, com ênfase na recuperação de alunado analfabeto, ou analfabeto funcional da rede estadual de ensino, no ciclo II e ensino médio, aconteceu atualmente (2007, 2008 e 2009), conforme repasses chegados para todas as diretorias de ensino de recursos financeiros e materiais.

Como o sistema estadual se coloca em consonância com o pensamento e exigência da política neoliberalista do cenário internacional, de fomentadores de recursos, o formato assumiu nos dois últimos anos direção muito técnica, postulando eficácia e eficiência, (pontos básicos de política neoliberal) conforme já apontado.

Com o passar do tempo o problema da evasão e repetência se banalizou e o estudo de suas causas não descia ao âmago da questão, com tratamento superficial e reducionista. Explicava-se, valendo-se de aspectos metodológicos, com forte apelo para o lado psicológico da relação ensino-aprendizagem; com políticas públicas sem continuidade de um governo para outro, sem avaliações das mesmas, através das quais se pudessem vislumbrar diferentes causas subjacentes à não aprendizagem da alfabetização.

Não podemos deixar de dizer que foram efetuadas sérias e boas políticas que, no entanto, se mostraram inócuas; é o que se constata quando pesquisamos dados, registrados à época da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com os índices de repetência e evasão que ainda eram altos, conforme gráficos abaixo.



O esforço para a qualidade do ensino oficial, no tocante a alfabetização, sofreu rigoroso alavancar a partir da Conferência de Jontien, Tailândia, 1990, “Educação

para Todos”, estabelecendo a década da alfabetização. A partir do ano 2000, países emergentes que não tivessem revisto esta questão dentro de seu âmbito educacional, não contariam com possibilidades de financiamentos. A partir daí, insumos, pesquisas no campo da formação de professores, tornar-se-iam mais recorrentes.

A metodologia de pesquisa

Procedemos a uma pesquisa qualitativa. Tivemos como objeto de estudo o analfabetismo do ciclo II e Ensino Médio procurando saber se as políticas de recuperação de aprendizagem dado o ano 2008 teriam sido eficazes para os alunos analfabetos de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio.

Foram fontes de pesquisa: 405 históricos escolares do alunado de recuperação, suas produções de texto, entrevistas e depoimentos deles mesmos, de seus pais, diretores, professores, coordenadores, boletins de rendimento escolar em fontes de PRODESP.

O conceito de recuperação em 2008 ganhou um ressignificado (ou o correto seria dizer real significado tendo em vista que recuperar significa trazer de volta o que foi lançado fora), definindo-se como adquirir estruturas lógicas matemáticas e lingüísticas, que perpassam como condição *sine-qua-non* por e para toda a aprendizagem.(Proposta Curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2008).

Esta conceituação foi importante para não recrutar aluno, como se faziam em alguns casos, por motivo de indisciplina, violência, ou idealizações de que seria ser um bom estudante. A seguir ilustramos os comprometimentos de texto que convencionamos classificar de analfabetismo.

Ensino Fundamental – Ciclo II - 5ª Série - 2009

I. Proposta de redação para a 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental

Dois turmas da escola José do Patrocínio foram visitar o zoológico de sua cidade, em dias diferentes.

Ficou combinado que, no retorno, cada aluno iria escrever um relato, contando suas impressões sobre o passeio.

Os textos dos alunos de uma classe seriam lidos pelos alunos de outra, para que todos soubessem como foi o passeio da escola.

George começou a escrever o seu texto, mas parou, porque não se lembrava direito do que aconteceu naquele dia. Leia o que ele já escreveu e continue o texto, usando a sua imaginação.

O susto

As sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.

Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...



Imagem: Anna Maria

Uruba-net

mafaem anfacaugam de mgatamga
agame, anfacam. Dantgo manoa
mgafziam canga gam da ma.
dangam da dangat qantga
dango qantganea camgam com
cangfas.
Dangatgar mata, da mgnta
dangatan cangata cancanta
cagantan can.

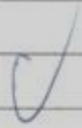
Rec P

A

m

Passagem

Enche-se que aultrem um tróico parase de um canchique
machitos e se em sas ems roica thipun aus tomis
aumul para phlanos lodsa das mlst atst
se meum one Tróicst tamta sede Cão de Inse
aprem na Cão a pludado e ml as itaham tabraica
als limlos hntententros lam rina intos tros
asblria mlm
annamta ca m imi ma ma ml netn
lm que nçã m e
ml que para p



Ensino Médio – 1ª Série - 2009



O bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

Marcos Bandeira. In: Sétima arte: poesia e verso.
Rio de Janeiro: J. Olympio/MEC, 1971, p. 145-2

Leonardo Duarte Inagum

(Foto de S. Duda, APFOP/PR)

Compati a fome

As curvas das pessoas foram cada vez papel e foi a chorar o que comer e as pessoas não tinham muito para conseguir isso e algumas das crianças não tinham. O que comer e as famílias foi a chorar as pessoas que precisava muito e o prefeito a dutou as pessoas com farias seita básica e as crianças ganharam brinquedos e roupas novas e ficaram muito a alegrar por que ganharam os brinquedos e as a tuperam ganharam muitas roupas novas e muitas a dependentes e umas casas para eles morarem e ganharam um fio de melhor graxa a eles que a dutou muito graxa a O Prefeito e as turmas dos Policias e as corpos de Bombeiros que fizeram o esquadrão para as pessoas ganharem que ganharam muito com isso e uma senhora a ganhou a todos e viveram felizes para sempre

FIM!

Alguns procedimentos para operacionalizar a pesquisa

1 - Recolhimento de todos os históricos escolares dos alunos analfabetos de 5° a 8° séries do ensino fundamental e do ensino médio, submetidos a estudos de recuperação em 2008, em um total de 405. Ver planilha abaixo.

Planilha origem dos alunos.

	Escola	1a série		2a série		3a série		4a série		Total
		quant	partic perc	quant.	partic. perc.	quant.	partic. perc.	quant.	partic. perc.	
1	EM José Mario Faleiros (antiga EM S. Leça)	37	9	39	10	41	10	40	10	39
2	EM Domênico Pugliesi	33	8	24	6	23	6	19	5	25
3	EE Padre Cesar Gardini	21	5	22	6	22	6	20	5	21
4	EE Lizete Paulino Teixeira	20	5	21	5	20	5	19	5	20
5	EM Antonio M. de Paula	18	5	15	4	15	4	15	4	16
6	EM Florestan Fernandes	13	3	15	4	17	4	18	5	16
7	EE Artur Belem Jr.	12	3	13	3	14	4	21	5	15
8	EE Adalgisa de S.J. Gualtieri	12	3	16	4	16	4	15	4	15
9	EM Anor Ravagnani	0	0	13	3	17	4	25	6	14
10	EMEF Luiz Andrade de Freitas	14	4	15	4	14	4	11	3	14
11	EE Iolanda Ribeiro Novais	11	3	11	3	15	4	14	4	13
12	EM Paulo Freire	12	3	12	3	12	3	12	3	12
13	EM Cesar Augusto de Oliveira	15	4	12	3	10	3	6	2	11
14	EM Luzinete Cortez Balieiro	9	2	10	3	12	3	12	3	11
15	EMEF Irmãos Matos	9	2	10	3	10	3	12	3	10
16	EE Jerônimo B. Sandoval	8	2	10	3	11	3	11	3	10
17	EE José dos Reis M. Filho	5	1	10	3	11	3	12	3	10
18	EE Lucia Gissi Ceraso	9	2	10	3	9	2	9	2	9
19	EE José Ricardo Pucci	13	3	8	2	8	2	7	2	9
20	EE Barão de Franca	9	2	8	2	8	2	9	2	9
21	EE Lina Picchioni Rocha	5	1	5	1	6	2	8	2	6
22	EE Suzana Ribeiro Sandoval	5	1	5	1	7	2	7	2	6
23	EE Amália Pimentel	4	1	4	1	6	2	9	2	6
24	EE Benedito Eufrazio M. Vieira	7	2	6	2	5	1	5	1	6
25	EE Izaura Roque Quercia	7	2	6	2	5	1	5	1	6
26	EE Josephina Zinni Almada	5	1	8	2	6	2	4	1	6
27	EM CAIC Dr. Valeriano G. do Nascimento	9	2	4	1	3	1	5	1	5
28	EE Dante Guedine	5	1	6	2	4	1	5	1	5
29	EE Caetano Petraglia	7	2	5	1	5	1	2	1	5
30	EE Cel. Francisco Martins	3	1	4	1	6	2	5	1	5
31	EM Sueli Contini Marques	4	1	6	2	4	1	3	1	4
32	EMEFEI Nova Pedregulho	4	1	4	1	3	1	3	1	4
33	EMEB Olivia Correa Costa	2	1	3	1	3	1	3	1	3
34	EE Celso Toledo	2	1	2	1	4	1	2	1	3
35	EE Eliseu Alves Teixeira	2	1	3	1	3	1	2	1	3
36	EE José Carlos D. Panice	3	1	3	1	3	1	0	0	2
37	EMEB Hélio Paulino Pinto	0	0	0	0	0	0	9	2	2
38	EE Maciel C. Jr./ EMEB J. Renato N. Ambrósio	2	1	2	1	3	1	2	1	2
39	EE Julio Cesar d'Elia	1	0	2	1	2	1	3	1	2

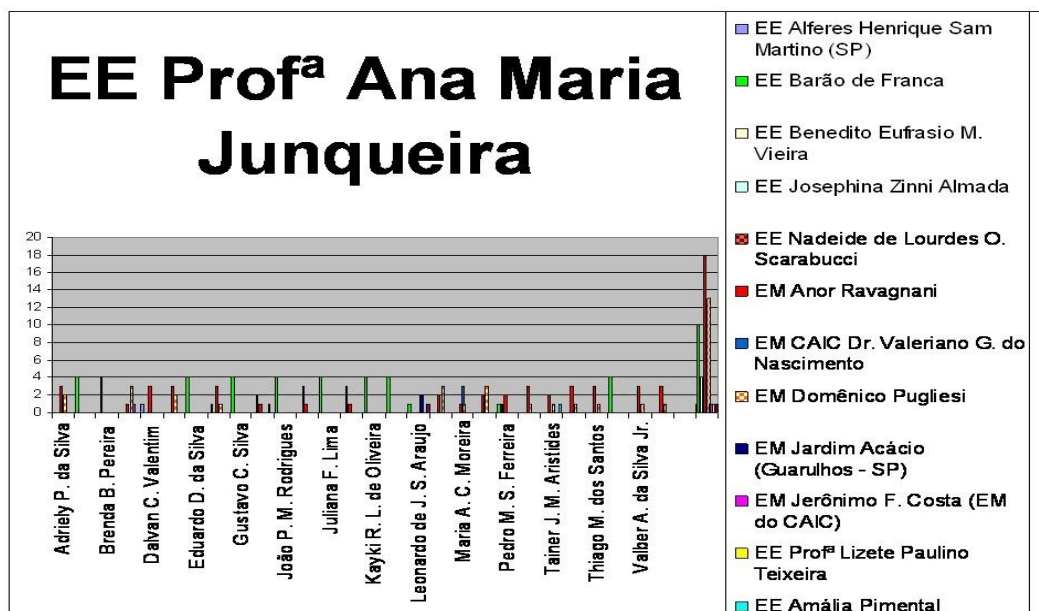
		1a série		2a série		3a série		4a série		
86	EMEF Capitão Chico Ribeiro (Igarapava)	1	0	0	0	0	0	0	0	0
87	EMEF Thereza M. de Paula	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	TOTAL	409	102	404	101	408	102	402	101	406

A referida planilha nos mostrava de onde provinham os alunos em questão, mas era limitada em dizer quanto à responsabilidade pela insuficiência de cada um destes pontos. Dever-se-ia somente à escola de origem ou, quando o aluno tivesse passado em seu percurso escolar por mais de uma unidade, como analisar esta situação? Se assim o fosse, outros contribuíram também para manter a situação de fracasso, ou não conseguiram a reversão.

Deste modo, mister se fez que se refinassem as informações, através de uma segunda pesquisa que deu origem à representação gráfica abaixo. Convencionamos chamar estes gráficos de radiografia das classes de recuperação em alfabetização.

2- GRÁFICO - A RADIOGRAFIA DAS CLASSES DE RECUPERAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO.

A trajetória escolar do alunado até à escola atual- 2008



Fonte - Sistema de cadastro de alunos- CIE (Centro de cadastro educacionais), processos de autorização de classes(Arquivos DE).

Vê-se que nos gráficos são considerados os percursos escolares dos alunos pelos quatro anos do ensino fundamental e a escola que trabalhou com ele em 2008 no ciclo II (5° a 8° séries do ensino fundamental) ou no ensino médio quando os mesmos foram cursistas. Este levantamento foi realizado pelos Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica em número de 16, na Diretoria de Ensino de Franca.

Convencionou-se que cada série inicial do fundamental teria hipoteticamente um peso de 0,25 de responsabilidade na formação alfabética do aluno e que assim, quanto mais séries o aluno fizesse em uma única escola, ficaria configurado que ali fora perdida a oportunidade de alfabetizá-lo.

A referida planilha tornou-se um documento revelador de fatos inusitados e de valor heurístico, porque desmoronou mitos, e indicou que muitos fracassos acontecem onde há uma ortodoxia metodológica, em antagonismo com os postulados de várias teorias de ensino e de aprendizagem indicadoras de que quando esta é dificultosa carece ser submetida a uma variedade de métodos de ensino, não surtindo efeitos padronizações.

Algumas escolas desta região empreendem, surdamente, mecanismos de padronização, elitização, aconselhando a pais de alunos com dificuldades de aprendizagem, portadores de necessidades especiais, defasados em idade e série, irem para outras escolas ou para outros cursos mais “adaptados” ou “preparados” para eles. E, justamente de onde se pautam pela padronização e elitização, saíram casos com significação numérica de analfabetismo.

Esta situação descrita pode ser definida como o currículo oculto a serviço da exclusão. Tal aspecto e as entrevistas com interessados em cursar o EJA que procuravam o setor de planejamento para se matricularem, nos autorizaram a afirmação.

No mesmo gráfico ficava evidenciada para cada escola de ciclo II do fundamental e de ensino médio, quem mais alimentava suas classes de recuperação de aprendizagem. Conseqüentemente, onde os recursos deveriam ser aplicados com mais intensidade e onde a recuperação deveria ser monitorada.

Não conseguimos fugir da tentação dos estereótipos e da caricaturização para explicar o aumento da retenção em certas escolas. Foi aventado que o mesmo seria uma conseqüência direta dos esforços para inclusão.

Colocou-se que a inclusão dos diferentes puxou para baixo o rendimento escolar e que estes alunos incluídos engrossavam os índices de reprovação e conseqüentemente o número para a recuperação de analfabetos.

De pronto foram esquecidos os outros fatores que já tinham sido evidenciados, como citamos acima, ao falarmos, por exemplo, do dogmatismo metodológico e do currículo oculto para homogeneização e elitização. Era mais cômodo se falar de causas atribuídas exclusivamente ao aluno.

Submetida a tratamento estatístico o número total de alunos incluídos, origem e matrícula atual, constatou-se que a presença dos incluídos em classe comum era de extrema insignificância numérica.

Conclusão

O analfabetismo no ciclo II e no ensino médio é realidade na Diretoria de Ensino de Franca e região, ainda que sob controle e em que pese não ser significativa em termos numéricos. Igualmente, não se explica em decorrência de ausência ou, de políticas públicas esdrúxulas que não conseguiram removê-lo por serem impróprias.

Vimos ainda que o sucesso na alfabetização é também exigência de órgãos neoliberalistas de fomentos que desencadeiam reclamos internacionais para sua consecução, sugerindo eles mesmos políticas para erradicar o analfabetismo.

Tampouco podem ser apontadas como causas do insucesso a alardeada falta de recursos e despreparo dos professores, conforme já demonstrado no decorrer da explanação metodológica. Não há que se esquecer o apontado por Gimeno Sacristán que o professor ao sair da faculdade não está preparado, prepara-se ao lecionar (SACRISTÁN, 1999, p. 47-56).

Dentro dos possíveis aportes teóricos com os quais se norteiam a interpretação dos dados de uma pesquisa ou se procura responder a questão problema optamos por uma que sendo deveras polêmica não deixa, a nosso ver, de nos oferecer um apoio assaz pertinente.

Não nos pareceu pertinente explicar o analfabetismo através de teorias que analisam problemas explicando-os como conseqüências de conflitos de classes sociais, ou pela falta de ação de intelectuais orgânicos interessados em conduzir a extinção deste insucesso, ou este como conseqüência de ideologia dominante para manutenção do *status quo*.

A experiência com o dia a dia da rede pública de ensino, a observação de discursos de educadores, fazem-nos acreditar residir a chave para se compreender o que buscamos em alguns aportes foucaultianos, como por exemplo, o conceito de poder e no método de genealogia.

Para Foucault o poder não é algo instalado, ou fixo. Não estuda somente o poder institucionalizado, mas sim um outro tipo, o micro poder, aquele que permeia os interrelacionamentos decorrentes dos papéis sociais (FOUCAULT, 1996).

Há mecanismos por onde o micro poder escoia desencadeando situações, sustando outras. Como um dos principais ele cita os discursos dos protagonistas de papéis sociais e o estabelecimento das normas disciplinares.

Para Foucault até a arquitetura pode ser um mecanismo de poder através da possibilidade de uma visão devassadora. É muito conhecido o conceito de visão ou da organização panóptica das cadeias, hospitais, escolas, onde o poder devassador instalado é constante e invisível (FOUCAULT, 1996, p.173).

Dentre as unidades de ensino que mais aluno analfabeto envia para o ciclo II, figuram aquelas que adotam em seus regimentos a avaliação eliminatória mais cedo, logo na passagem para a terceira série. Portanto, esta norma em si mesma, sem desencadear nenhum real recurso paralelo de recuperação, constitui a nosso ver também um meio a desfavor do aluno que se submete à penalidade da retenção sem que esta consiga reverter a sua dificuldade.

Nos meios acadêmicos e públicos há os que ainda acreditam no poder redentor da repetência que, segundo eles deve acontecer mais cedo antes que se torne volumoso demais o que não se aprendeu. É o poder das avaliações, das diagnoses, que via de regra, outra coisa não fazem que segregar, classificar, punir quem foge a uma norma.

Atribui-se à progressão continuada única responsabilidade pelo comprometimento da qualidade do ensino. Mas ficou demonstramos que a partir da década de XX do

último século a repetência se instalou e intensificou em plena vigência da seriação, e que a progressão continuada, política pública a partir dos últimos anos da década de 90, em 1997, encontrou a situação em tela, e ciclos mais curtos não conseguem eliminá-la.

Dentre os mecanismos de vigia e normatização empregado pelo micro poder, colocamos o currículo oculto, referido como as expectativas a respeito do fracasso escolar dos portadores de qualquer diferença. Sendo diferentes eles fogem à norma, ou ao padrão que é sempre previsível e visível. Portanto, os diferentes passam a ser uma ameaça por representar o imprevisível e tendem a ser rechaçados, com normas sutis também de um micro poder invisível como “os aconselhamentos de alunos para outras escolas melhores preparadas para a especificidade de cada um”.

Os gestores nos dizem que a não aprendizagem de alguns e o perfil deles e de suas famílias, se constituem em “cruz”; o alunado analfabeto tem que ser isolado em classes homogêneas para não atrapalhar o andamento das aulas, para se ter melhores condições de atendê-los. Curiosamente, este discurso muda quando o educador que assim falou e assim pensa, for pai de aluno nestas condições.

Quanto a isto, não são raras as representações, os recursos que os responsáveis por alunos retidos na rede particular ou na rede pública, estabelecem face ao caso. Como professores, professam a crença no valor educativo e pedagógico da retenção. Quando estão no papel de pais, opõem-se a ela: um exemplo típico de mudanças comportamentais quando se mudam os papéis.

Para Michel Foucault, o poder é um referencial ou categoria sob o qual a sociedade pode ser explicada. Poder este que não é passível de visibilidade material, tampouco se reduz a poderes institucionais ou de indivíduos. Através do poder disciplinar o indivíduo é posicionado na sociedade e em determinados ambientes. Sendo verdade que nas instituições o poder está com o chefe e é o chefe, não menos verdade que é o aparelho inteiro que produz o poder distribuindo os indivíduos (FOUCAULT, 1996, p. 158).

No caso deste estudo os alunos analfabetos, os usuários de drogas, os portadores de deficiências são encaminhados para uma mesma classe nas escolas ou para uma mesma escola.

O poder é uma rede de relações que se estabelecem enquanto os papéis vão sendo desempenhados, através de mecanismos vários que passam pelo estabelecimento de normas, regras, nos procedimentos de trabalho com elas, nas posturas individuais requeridas para o caso. A retenção ou a classificação como analfabeto, em determinadas situações, é uma punição empregada àquele que transgrediu a regra regimental ou mesmo o estereótipo de bom aluno. Para ele está reservado o isolamento em um reduto com os semelhantes, o ou à exposição, engrossando a fileira dos que com ele são afins, para servir de exemplo, para moralizar e, como repressão à transgressões de regulamentos de tempo, de uso de espaço, de atividades não cumpridas, ou não desempenhada a contento, de resultados diferentes dos estipulados (FOUCAULT, 1996, p. 159).

Quando a diferença era considerada como ofensa a uma pessoa, seria contra a autoridade máxima de uma sociedade, o monarca, ou o rei. Assim a punição era a morte do corpo, visivelmente aplicada como em um espetáculo social (FOUCAULT, 1996).

As modificações advindas com o capitalismo incipiente do século XVI e XVII deslocaram o crime para a sociedade, que desde então foi mais e mais regida com normas e por elas defendidas e representadas. Houve então outros mecanismos de punição; não mais os grandes espetáculos públicos de tortura, mas o isolamento, o confinamento em locais próprios para abrigar os transgressores das normas.

Ao mesmo tempo foram desenvolvidos estudos para melhorar a eficácia dos locais de isolamento social: os exames médicos, os exames escolares, as diagnoses, o olhar de mecanismos arquitetônicos e hoje eletrônicos. É sobejamente conhecida a visão panóptica de escolas, de prisões e hospitais como já dito, em que a arquitetura tudo desvenda ao olhar, de uma só vez.

Modernamente outros mecanismos de poder e normatização são empregados deixando ao longe os suplícios físicos, as prisões, mas inventando a homogeneização, as punições disciplinares, os discursos aconselhadores.

Muitos educadores se põem em face de diferenças ou aos diferentes portadores de deficiências físicas, mentais e de aprendizagem como se estivessem sendo

agredidos por eles estarem transgredindo as regras da normalidade ou da padronização.

É isto, pensamos que explica nosso fascínio pela homogeneização, repúdio pelas mudanças e diferenças, nosso alardear pelo valor de notas baixas, pelo uso do uniforme.

É a invisibilidade do poder e mais ainda do micro poder dentro da sala de aula que explica que sempre esperamos o pior daquele que não for como nós, de postergá-lo e de esperar dele insucesso. Encaminhamo-lo para laudos e exames que nos permitam retirá-lo, colocando-o na convivência entre os iguais.

Tornar conhecidas essas linhas invisíveis do micro poder ajudaria na medida do procedimento para o qual desejamos êxito, seguindo o que propõe Foucault ao se referir à questão da invisibilidade e das fissuras constitutivas da história humana para entender seus fatos; apoiando-se na abordagem genealógica, entendendo genealogia não como simplesmente o marco de origem ou uma linearidade desde a origem, mas, como a busca nas redes de inteiração, nos seus desvãos, no que não foi dito, no que não foi realizado e nem declarado explicitamente.

Entender a sociedade, a escola, os fatos, o analfabetismo em ciclos escolares avançados a partir de uma história que dê conta do que se propõe a partir de hiatos, descontinuidades, abordagem que não faz oposição a uma suposta verdade que estaria em algum lugar. Admitir a causa do fracasso escolar, esperando-o anunciado em uma trama de relações micros que a isto conduziriam, o que supõe olhares e não somente um olhar; cotidianidades e não apenas teorias representativas e embaadoras. Procurar menos a verdade do que efeito de verdades, causas relativas ao invés das absolutas (FOUCAULT, 2007, p. 7).

Por isso contemplamos estudar as políticas públicas de recuperação de alunos pelo que não foi feito pelo que não foi pensado, procurando nos desvãos das mesmas, empregando como método de pesquisa a genealogia foucaultiana já comentada. Aconselhamentos e encaminhamentos para possível locus pedagógico mais propício, organização de classes pelos mesmos níveis de dificuldades apresentados, fugir de possível indisciplina, exigência de regime domiciliar para os alunos encaminhados pelo Conselho Tutelar.

Não procuramos saber de onde veio o aluno analfabeto, mas o que não foi feito por ele. Constatamos que a rede pública tratou a todos como igual indiscriminadamente não na questão do que tem como de direito, o direito ao aprender; mas o direito de aprender diferente, por ser pessoa diferente. Não estendeu a ele um cardápio de técnicas e métodos de aprendizagem, de tempo e espaço diferenciado.

Foi procurando nos desvãos e no que faltou concluímos. Hoje somos sabedores que mesmo os alunos incapazes de convívio social podem ser amparados por políticas públicas para não sofrer solução de continuidade em sua escolarização.

Equivalendo ainda a dizer que as constatações acima não são efeitos repressivos do poder, mas justamente o aspecto produtivo, de fazer e normatizar, de colocar e recolocar indivíduos em determinados lugares, a revela mesmo do macro poder, sem estar frontalmente opondo-se a ele, tão somente instalado na sua aba .

O poder do discurso gera expectativas intervenientes desde o processo de aprendizagem, de efetivação ou não de matrícula, até o descuido com documentos escolares dos alunos analfabetos. São empreendidas minúsculas redes de micro poder que acabam por sonegar o direito deles de aprendizagem e de permanecerem estudando.

A constatação da existência de alunos analfabetos no ciclo II do ensino fundamental e médio no ano de 2008 não pode ser generalizada; tampouco pode ser considerada como representativa, numericamente falando. A promoção entre séries acontece por força da progressão continuada e então em se examinando o universo de analfabetos nas 8^{os} séries, percebe-se que o total foi de apenas três, sendo reprovados dois.

Impõe-se a necessidade de prosseguir a pesquisa, enfocando as séries 8^o, 7^o, 6^o e 5^os para os anos vindouros, quando todos já tiverem atingido a série final de retenção, em 2011.

Referências

ARRETCHE, Marta. Vídeoaula 2, CD 1, in **Estudo Pensamento e Criação**. Campinas: UNICAMP, 2006

DRAIBE, Sônia Maria. **As políticas públicas e o neoliberalismo**. São Paulo: Editora Linhas Gerais, 1995.

Brasil. Estatuto da criança e do adolescente (1990). Estatuto da criança e do adolescente : Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 3. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. 92 p. – (Série fontes de referência. Legislação ; n. 36).

HOLFLING, Videoaula 2, CDR1, in **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas: UNICAMP, 2006

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 24. ed. São Paulo: Graal. 2007.

_____. **Vigiar e punir**. 13.ed. Petrópolis: Vozes.

LA TAILLE, Ives. **Limites: Três Dimensões Educacionais** São Paulo: Ática, 2002.

MACEDO, Lino de Macedo. **Estudos de educação moral**. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

São Paulo. SEE. Resolução SE - 56, de 31-7-2008 .Dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos, coleta de vagas, compatibilização demanda/vaga e matrícula para o atendimento à demanda escolar do ensino fundamental no ano letivo de 2009, na Rede Pública de Ensino, excetuando-se o Município da Capital que será objeto de resolução específica. São Paulo, 118 (142) **Diário Oficial Poder Executivo** - Seção I sexta-feira, 1º de agosto de 2008.

São Paulo .Resolução SE 6, de 24-1-2008. Dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino.

São Paulo .Resolução SE Nº 12/2008. Dispõe sobre a implementação de cursos de Ensino Médio de Formação Básica e Profissional nas escolas públicas estaduais. **Diário Oficial Poder Executivo** .01/02/2008

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.